

TEST E STRUMENTI DI VALUTAZIONE PSICOLOGICA E EDUCATIVA

Collana diretta da Cesare Cornoldi e Luigi Pedrabissi

Barbara Carretti, Cesare Cornoldi,
Nadia Caldarola e Chiara Tencati

CO-TT

COMPRENSIONE ORALE
TEST E TRATTAMENTO

Scuola secondaria di primo grado

Erickson

Indice

- 7 Introduzione
- 11 CAP. 1 Perché valutare la comprensione orale (da ascolto)
- 13 CAP. 2 Guida all'uso delle prove-base
- 15 CAP. 3 Dati normativi
- 21 CAP. 4 Ricerche con le prove
- 27 CAP. 5 Prova trasversale con video-lezione «Mauritius»
- 31 CAP. 6 Il potenziamento della comprensione
- 41 CAP. 7 Tabelle riassuntive per le prove di ascolto
per la scuola secondaria di primo grado
- 43 Bibliografia
- 47 *Appendice A* – Protocollo esaminatore
- 63 *Appendice B* – Protocollo alunno

Introduzione

Il progetto sulla comprensione orale per la scuola secondaria di 1° grado costituisce il completamento di un progetto, portato avanti anche grazie a un finanziamento dell'Università di Padova,¹ che si è sviluppato fra il 2009 e il 2012 e ha interessato varie fasce scolastiche. In particolare, per la componente della comprensione orale, il progetto ha interessato la Scuola primaria (per la quale è stato preparato del materiale apposito, complementare a questo: la presente Introduzione si rifà in larga parte a quella contenuta in quella presentazione) e la Scuola secondaria di 1° grado.

Fra le competenze che uno studente di successo deve possedere vi è sicuramente la capacità di capire quello si sente e quello che si legge. La comprensione orale è continuamente sollecitata fuori e dentro la scuola. Se è vero che, nella comunicazione ordinaria, i messaggi sono relativamente semplici e quindi non richiedono complesse operazioni mentali, in molti contesti (lezioni scolastiche, esposizione ai media, ecc.) possono essere presenti richieste impegnative. Questa è una prima ragione per cui è importante sviluppare capacità di comprensione orale. Una seconda ragione è rappresentata dal suo intimo legame con la comprensione del testo scritto, abilità centrale nel processo di apprendimento e trasversale a tutte le discipline. Infatti, gran parte delle attività richieste a scuola

¹ Progetto Strategico UNIPD: STPD08HANE_002: Difficoltà e disturbi di apprendimento dalla scuola dell'obbligo all'Università: rilevazione, intervento e servizi per il territorio.

passa attraverso la lettura e comprensione di un testo. La comprensione del testo è una competenza trasversale all'apprendimento e di conseguenza al successo scolastico (Meneghetti, Carretti e De Beni, 2006). È stato infatti dimostrato che studenti con problemi nella comprensione hanno un rendimento scolastico non adeguato in discipline non solo letterarie, come ingenuamente si sarebbe portati a credere, ma anche matematiche e scientifiche (Cain e Oakhill, 2006).

Se nei primi anni della scuola primaria è plausibile che parte dell'attenzione degli insegnanti sia rivolta all'acquisizione di buone competenze nella lettura strumentale, è necessario che ben presto gli insegnanti si concentrino sullo sviluppo di buone competenze nella comprensione del testo, sia di tipo cognitivo che metacognitivo. Questo è ancor più importante per quegli studenti che si trovano in situazione di difficoltà o disturbo nella lettura strumentale.

Ma come promuovere la comprensione del testo? Interessanti studi recenti mostrano come la promozione della comprensione del testo possa avvenire attraverso percorsi di promozione centrati sulla comprensione orale (vedi ad esempio Clarke, Snowling, Truelove e Hulme, 2010). Queste esperienze di trattamento si basano su dati che evidenziano come il livello di prestazione in prove di comprensione del testo sia fortemente correlato a buone competenze in prove di comprensione da ascolto (vedi ad esempio Gernsbacher, Varner e Faust, 1990; Tilstra, McMaster, van den Broek, Kendeou e Rapp, 2009) e che la comprensione da ascolto sia un buon predittore della comprensione del testo (vedi ad esempio Kendeou, Van den Broek, White e Lynch, 2009). Le situazioni di ascolto sono tipiche della scuola, infatti gli alunni per la maggior parte del tempo passato a scuola si trovano in un contesto in cui la capacità di ascolto è esercitata, o quantomeno richiesta. Questa occasione potrebbe diventare propizia per migliorare la comprensione del testo se strutturata in modo da favorire la riflessione sui processi e le strategie comuni alle due situazioni.

Comprensione del testo e da ascolto: il modello «Simple view of reading»

L'importanza della comprensione da ascolto per la comprensione del testo è ben evidenziata dal «semplice», ma efficace, modello proposto da Gough e Tunmer (1986) e denominato «Simple view of reading». Secondo questo modello il livello di comprensione del testo può essere predetto dall'interazione fra due componenti: la decodifica (d) e la comprensione linguistica (l), per cui $c = d \times l$ (Gough e Tunmer, 1986; Hoover e Gough, 1990). Quindi se la capacità di decodificare è uguale a zero, non ci sarà comprensione del testo, ma questo accadrà anche se la comprensione del linguaggio è pari a zero. Evidenze evolutive, sperimentali e neuropsicologiche portano sostegno a

questo modello. Dal punto di vista evolutivo, il modello predice che nelle fasi iniziali dell'apprendimento, il livello di comprensione sarà in gran parte spiegato dall'efficienza nella lettura ad alta voce (i cui valori sono critici, in quanto possono essere molto bassi), mentre la correlazione fra comprensione del linguaggio e comprensione del testo sarà di ridotta entità. Al contrario, al crescere del livello di scolarità, essendo progressivamente automatizzata la lettura ad alta voce, la prestazione in compiti di comprensione del testo sarà meglio predetta dal livello di comprensione del linguaggio. Gough, Wesley e Petersen (1996), utilizzando una procedura meta-analitica, hanno calcolato gli indici di correlazione fra decodifica e comprensione del testo e comprensione del linguaggio e comprensione del testo distinguendo per il livello di scolarità. I risultati confermano le ipotesi formulate sulla base del modello. Infatti gli indici di correlazione, per decodifica e comprensione del testo, passano da .61 per gli studenti dei primi due anni della scuola primaria a .39 per quelli della V primaria e I secondaria di primo grado; mentre l'andamento opposto si ottiene per gli indici che associano comprensione da ascolto e comprensione del testo, che passano da .41 a .68 (vedi anche Chen e Vellutino, 1997). Risultati simili sono stati ottenuti più recentemente da Tilstra e colleghi (2009) con un aumento della varianza nell'abilità di comprensione del testo spiegata dalla comprensione da ascolto all'aumentare della scolarizzazione e un decremento di quella spiegata dalla decodifica.

Gli studi cross-linguistici, tuttavia, non hanno sempre confermato i dati riportati da Gough e collaboratori, mostrando che nelle lingue a ortografia trasparente, anche nei primi anni di scolarizzazione, la comprensione d'ascolto risulta essere un predittore più forte del livello di comprensione del testo rispetto all'abilità di decodifica (vedi ad esempio de Jong e van der Leij, 2002; Megherbi, Seigneuric e Erlich, 2006; o per una rassegna Florit e Cain, 2011).

Risultati a favore del fatto che la relazione fra decodifica e comprensione del testo possa variare a seconda della trasparenza della lingua provengono da uno studio di Megherbi et al. (2006), in cui viene considerato il caso del francese, lingua con ortografia semi-trasparente (Seymour, Aro e Erskine, 2003). In questo studio è stato analizzato il contributo della decodifica e della comprensione da ascolto sulla comprensione del testo in alunni francesi di 1° e 2° primaria. L'analisi di regressione ha dimostrato che in entrambe le classi la comprensione da ascolto era un forte predittore della comprensione (29% in 1° e 36% in 2°), mentre la decodifica spiegava una porzione sostanzialmente inferiore di varianza (17% in 1° e 8% in 2°).

Inoltre, sia i nostri dati sulla dissociazione precoce fra decodifica e comprensione (Pazzaglia, Tressoldi e Cornoldi, 1993), sia Megherbi et al. (2006) hanno trovato una relativa indipendenza tra la decodifica e la comprensione evidente già nelle 1° classe della scuola primaria: alcuni bambini hanno, infatti, mostrato

problemi nella comprensione nonostante buone abilità di decodifica; ciò suggerisce che anche nelle prime fasi dell'apprendimento il livello di comprensione possa essere indipendente dall'automatizzazione della lettura strumentale in lingue in cui la relazione fra fonemi e grafemi è regolare. Risultati simili sono stati ottenuti per la lingua italiana da Carretti e Zamperlin (2010) che hanno evidenziato come la prestazione di studenti di prima primaria in una prova di comprensione del testo è predetta in egual misura dalle loro competenze di comprensione da ascolto e di lettura strumentale, mentre il ruolo della comprensione da ascolto aumenta all'aumentare della scolarizzazione, al contrario di quello che avviene per la decodifica (per dati simili si veda Florit, Levorato e Roch, 2008).

Una meta-analisi recente condotta da Florit e Cain (2011) ha confermato l'importanza delle caratteristiche ortografiche della lingua nella relazione fra comprensione del testo, comprensione da ascolto e lettura ad alta voce. Florit e Cain infatti evidenziano come in lingue a ortografia trasparente la correlazione fra comprensione del testo e decodifica e fra comprensione del testo e comprensione da ascolto sia di uguale entità in studenti con 1-2 anni di scolarizzazione (rispettivamente .60 e .50) e che il valore aumenti nel caso della relazione fra comprensione del testo e da ascolto (.68), mentre diminuisca nel caso dell'associazione fra comprensione del testo e decodifica (.48), quando si considerano studenti con 3-4 anni di scolarizzazione. In lingue a ortografia opaca invece, comprensione del testo e decodifica sono fortemente correlate (.80) in studenti con 1-2 anni di scolarizzazione, mentre comprensione del testo e da ascolto lo sono solo modestamente (.38).

Il ruolo modesto della decodifica per la comprensione del testo, soprattutto nelle lingue trasparenti come l'Italiano, suggerisce, quindi, che nel caso di difficoltà di comprensione del testo l'approfondimento degli aspetti strumentali non potrà dare delle indicazioni sul tipo di percorso di potenziamento. Al contrario, per favorire lo sviluppo di adeguate abilità di comprensione, potrebbe essere utile, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento della lettura, valutare (e potenziare) abilità implicate nella comprensione da ascolto. L'importanza di lavorare sull'ascolto per migliorare la comprensione del testo è confermata dal già citato studio di Clarke e collaboratori (2010) che ha dimostrato che un trattamento basato sulle alcune componenti del linguaggio orale (ad esempio vocabolario, narrazione) porta a dei benefici in prove di comprensione del testo in studenti con problemi specifici di comprensione del testo e che questo beneficio si mantiene anche a distanza di 11 mesi dalla fine dell'intervento.

Perché valutare la comprensione orale (da ascolto)

Dalla breve rassegna della letteratura appare chiaro che la valutazione della comprensione da ascolto può offrire delle informazioni interessanti tanto per il clinico quanto per la scuola. Infatti, dal punto di vista clinico, la forte correlazione fra comprensione del testo e comprensione da ascolto suggerisce che quando non è possibile valutare la comprensione del testo o si sospetta che la valutazione possa non essere affidabile, l'utilizzo di una prova di comprensione da ascolto può offrire una buona stima delle abilità di comprensione del testo.

Esemplare può essere il caso di studenti con una severa dislessia che non permette una lettura autonoma del testo. In questo caso l'impiego di una prova di comprensione da ascolto potrebbe consentire di stimare le sue competenze di comprensione del testo. Ciò non è di secondaria importanza, tenendo conto che a questi studenti viene spesso consigliato come strumento compensativo l'uso della sintesi vocale che richiede, oltre a buone competenze metacognitive generalmente associate alla lettura, anche competenze di ascolto, entrambe non sempre adeguatamente sviluppate.

L'utilità dell'ascolto è stata recentemente evidenziata da uno studio di Zamperlin e Carretti (2011) che hanno analizzato in studenti dalla prima primaria alla terza secondaria di 1° grado la relazione fra comprensione del testo, analizzando inoltre il ruolo delle differenze individuali nella lettura strumentale. A questo scopo è stata somministrata una prova di comprensione nelle due modalità (lettura silente vs ascolto); per comprendere quanto le differenze individuali nella lettura

strumentale possano mediare il vantaggio della procedura di somministrazione da ascolto, nel campione sono stati individuati gli studenti con un inadeguato livello di decodifica in termini di velocità di lettura. Dai risultati è emerso che nelle prime fasi della scolarizzazione, vale a dire dalla classe prima alla quarta primaria, l'ascolto di un testo porta a un livello di prestazione maggiore rispetto alla lettura silente e autonoma del testo. Quando la decodifica non è ancora completamente automatizzata, ascoltare un testo costituisce una facilitazione che permette di raggiungere un livello di comprensione maggiore. Per le classi successive invece le due modalità di somministrazione non producono nessuna differenza nella prestazione. Nella popolazione normale quindi, una volta raggiunta una buona padronanza della lettura strumentale, la comprensione non risulta agevolata dall'ascolto del brano.

L'analisi delle differenze individuali può offrire ulteriori importanti indicazioni. Infatti lo studio di Zamperlin e Carretti (2011) mette in evidenza che la prestazione di studenti con una inadeguata lettura strumentale in termini di velocità non porta in media a un livello di comprensione inadeguato, a conferma dei dati in letteratura che sostengono una certa indipendenza fra lettura strumentale e comprensione del testo (vedi ad esempio Pazzaglia et al., 1993); quindi in una lingua a ortografia trasparente come l'italiano non aver automatizzato la lettura strumentale non implica necessariamente una difficoltà di accesso al significato di quello che si legge.

Per quanto riguarda il ruolo della modalità di somministrazione della prova di comprensione, emerge un vantaggio per la modalità di ascolto soprattutto per quegli studenti che partono da un livello di comprensione basso (dalla fascia di richiesta di attenzione in giù secondo le norme di Cornoldi e Colpo, 2011; 2012). Questo suggerisce che la prestazione bassa ottenuta nella modalità silente non offre una fotografia fedele delle potenzialità di comprensione dello studente, probabilmente a causa del problema nella lettura strumentale, che rende più difficile l'accesso al significato. Il migliore punteggio nella prova di comprensione svolta in modalità da ascolto suggerisce che questi studenti, al netto delle loro difficoltà nella decodifica, non avrebbero difficoltà a capire quello che leggono/ascoltano. Per gli studenti con bassa decodifica ma buona comprensione del testo la differenza di prestazione è generalmente marginale o nulla.

I dati di Zamperlin e Carretti (2011) suggeriscono quindi che la somministrazione di una prova di comprensione del testo in modalità da ascolto offre una buona stima del livello di comprensione del testo e che questa modalità può essere utilizzata con una certa affidabilità per stimare il livello di comprensione in studenti con basse competenze nella lettura strumentale e per sviluppare adeguate abilità di comprensione del testo orale e scritto. Sfortunatamente, però, fino a oggi, non erano disponibili né prove standardizzate per la valutazione della comprensione orale nella Scuola secondaria di I grado, né materiali associati per la promozione di questa competenza. Con il presente materiale si è cercato di colmare questa lacuna.

Tabelle riassuntive per le prove di ascolto per la scuola secondaria di primo grado

TABELLA 7.1

Statistiche descrittive e fasce di prestazione delle prove di comprensione da ascolto per le classi prima, seconda e terza della scuola secondaria di 1° grado

Classe	Media	DS	RI	AS	PS	CCR
Prima (Il miele)	7.18	2.36	Fino a 4	5-6	7-8	Da 9
Prima (Il miele) con video	6.06	2.82	Fino a 3	4-5	6-7	Da 8
Seconda (Gli effetti della TV)	6.87	2.02	Fino a 4	5-6	7	Da 8
Terza (Le maschere africane)	8.10	2.11	Fino a 5	6-7	8-9	Da 10

TABELLA 7.2

Statistiche descrittive e fasce di prestazione della prova con video «Mauritius» per le classi prima, seconda e terza della scuola secondaria di 1° grado

Classe	Media	DS	RI	AS	PS	CCR
Prima	9.63	2.48	Fino a 6	7-8	9-11	Da 12
Seconda	10.10	2.52	Fino a 7	8-9	10-11	Da 12
Terza	10.39	2.45	Fino a 7	8-9	10-11	Da 12

Nome _____ Cognome _____

Classe _____ Et  _____ Genere _____

GLI EFFETTI DELLA TV

Classe 2^a
secondaria
di 1^o grado

PARTE PRIMA

- I primi programmi televisivi italiani sono comparsi:
 - nel 1800
 - attorno all'anno 1900
 - attorno al 1950
 - attorno all'anno 2000
- La prima reazione alla comparsa della televisione fu di
 - timore per il nuovo mezzo sconosciuto
 - paura delle conseguenze per la salute
 - incertezza e attesa di capire meglio di cosa si trattasse
 - entusiasmo
- La teledipendenza   un fenomeno
 - che riguarda esclusivamente bambini e adolescenti
 - legato ai cambiamenti della societ  moderna
 - che riguarda i telespettatori che guardano molti programmi informativi
 - che dipende dalle caratteristiche intrinseche del mezzo televisivo
- Cosa intende l'autore per «umanizzazione» della TV?
 - la tendenza dei programmi televisivi a trattare temi della vita quotidiana
 - il fatto che nei programmi televisivi si parli solo degli esseri umani
 - la tendenza della TV a diventare una compagnia per alcune categorie di persone
 - la prevalenza di programmi romantici nella programmazione televisiva
- La confusione tra la realt  e la finzione:
 - aumenta all'aumentare del tempo passato davanti alla TV
 - dipende dalla tipologia di programmi trasmessi
 - porta a un calo della prestazione scolastica
 - avviene tipicamente attraverso la visione di programmi di fantascienza
- Guardare molta TV ha effetti sull'uso dei libri, in quanto:
 - il libro diventa uno strumento di conoscenza superato tecnologicamente
 - le famiglie tendono a comprare meno libri
 - le informazioni date dalla TV non coincidono con quelle presenti nei libri
 - il tempo passato davanti alla TV ostacola l'abitudine a leggere i libri

7. Quali sono le conseguenze sul telespettatore della continua esposizione a spot pubblicitari?

- A diventa progressivamente più critico nelle scelte di acquisto
- B non presta più attenzione a quello che viene presentato
- C considera di scarsa qualità quello che viene pubblicizzato
- D viene lentamente condizionato nelle scelte

ATTIVITÀ DI RIFLESSIONE METACOGNITIVA (20 MINUTI)

Titolo: *Individuare le difficoltà in un testo ascoltato*

Istruzioni per l'insegnante

Il compito prevede l'individuazione in un testo complesso delle sequenze più o meno difficili. L'insegnante leggerà agli alunni un brano: la prima volta nella sua interezza e poi diviso in sequenze. Tra la prima lettura (testo per intero) e la seconda lettura (testo diviso in sequenze) dovrà essere distribuita la scheda agli alunni. Al termine della lettura di ciascuna sequenza ogni alunno dovrà decidere, segnando sul proprio foglio con una crocetta, quali secondo lui erano le sequenze semplici e quali invece contenevano frasi più difficili (e che quindi, per essere capite meglio, dovrebbero essere riascoltate).

ARLECCHINO

SEQUENZA 1

«Pillole di gallina, sciroppo di cantina, berretta in testa mandano i medici alla festa!»

Così si deve vivere! Ve lo dico io, Arlecchino, il gran maestro delle burle, il re delle invenzioni, il filosofo delle scempiaggini, il più testardo dei testardi, la più vaga e la più svagata maschera del mondo...

Non mi ricordo nemmeno quando sono nato, so che i miei antenati si chiamavano Zanni e divertivano i Romani sulle piazze. Vi posso dire però dove: a Bergamo bassa, terra di balordi e di poltroni, al contrario di Bergamo alta che ospita il fior fiore dei furbastri, come quel galantuomo d'una canaglia del mio amico Brighella.

SEQUENZA 2

I miei genitori erano ricchissimi, possedevano Castel Fallito, Feudo Deserto e Provincia della Miseria, ma io che son modesto mi sono adattato a vivere in quattro stanze: scarsezza, disgrazia, povertà e carestia.

Eh! All'inizio della mia carriera ero proprio un gran balordo, pensavo solo alla pancia vuota e mi bastava far ridere tutti a crepappelle, cosicché, anche quando ero affogato nella più nera disperazione, nessuno mi dava retta. Portavo la divisa degli afflitti e dei tribolati, perché quel turchio del farmacista, il mio primo padrone, mi dava solo pezze colorate per coprirmi.

SEQUENZA 3

Poi un giorno mi sono stufato, sono andato dal Signor Florindo e gli ho detto: «Io sono un uomo che sa far di tutto, so mangiare, bere, dormire e far l'amore, l'unico difetto è che non mi piace lavorare. Sono svelto come una tartaruga, segreto come il terremoto, fedele come un gatto vicino alle polpette!».

Il Signor Florindo, che in un anno aveva cambiato 364 servi, mi ha preso subito con sé.

Da allora i miei padroni sono gran signori dalle borse bucate (se non son bucate ci penso io a farne dei colabrodi!) e con i loro zecchini mi son fatto un vestito di tutti i colori, cosperso di polvere d'oro e d'argento.

SEQUENZA 4

Gran cosa è il denaro a questo mondo! Con i soldoni gli asini diventano filosofi, le gobbe si raddrizzano, i pazzi diventano savi: in una parola si coprono tutte le magagne e tutti i difetti.

Si possono comprare anche i regali per le innamorate, e io che son tanto innamorato di Colombina le porto in dono ogni sera un sacchetto di aria fritta.

Certo che le donne sono il paradiso degli occhi, l'inferno delle anime e il purgatorio delle borse. Comunque non vi preoccupate per me, ne ho fritte e rifritte tante di avventure che ho imparato a cavarmela. Sono stato cavadenti, barbiere, buffone di corte e bambino.

SEQUENZA 5

Ho provato a travestirmi anche da nobile barone e da illustre marchese e naturalmente mi hanno scoperto subito. Ma io non mi scoraggio mai. Anche se sono sfortunato in amore, affamato e spesso bastonato, anche se in una sera mi capitano 32 disgrazie, se piango o muoio di paura per qualche fantasma invadente, mi rallegro subito canticchiando: «Chi mangia, beve e tace campa un pezzo e vive in pace!».

Tratto da Bellot G. e Benini V., *Storie di maschere*, Roma, Nuove Ed. Romane

Conclusione attività: correzione collettiva.

Obiettivo: imparare a riconoscere le parti più difficili in un testo perché richiederanno più tempo e maggiore attenzione per essere capite.

LE CARATTERISTICHE DEI TESTI

Ascolta il brano che ti verrà letto dall'insegnante.

Valuta per ogni sequenza se è stata difficile (e per esempio se per capirla a fondo dovresti ascoltarla un'altra volta) o facile da capire (il significato di ogni sua frase ti è stato chiaro fin da subito). Segna una X in corrispondenza di Facile o Difficile.

	Facile	Difficile
SEQUENZA 1		
SEQUENZA 2		
SEQUENZA 3		
SEQUENZA 4		
SEQUENZA 5		