La revue *Aleph. langues, médias et sociétés* est approuvée par ERIHPLUS. Elle est classée à la catégorie B.

Sviluppare Competenze per Creare Test di Comprensione della Lettura Arricchiti da Domande a Scelta Multipla

تنمية مهارات إعداد اختبارات فهم القراءة مع تضمين أسئلة اختيارمتعدد

Développer des compétences pour élaborer des tests de compréhension de la lecture enrichis de questions à choix multiples

Developing Skills for Crating Reading Comprehension Tests Enriched with Multiple-Choice Questions

Abdelhalim Melzi - Université de Blida 2

ASJP Algerian Scientific Journal Platform	Soumission	Publication numérique	Publication Asjp
	20-06- 2023	15-01-2024	15-01-2024

Éditeur : Edile (Edition et diffusion de l'écrit scientifique)
Dépôt légal : 6109-2014

Edition numérique : https://aleph.edinum.org
Date de publication : 15 janvier 2024
ISSN : 2437-1076

(Edition ASJP) : https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/226
Date de publication : 15 janvier 2024
Pagination : 87-105
ISSN : 2437-0274

Référence papier

Abdelhalim Melzi, « Sviluppare Competenze per Creare Test di Comprensione della Lettura Arricchiti da Domande a Scelta Multipla », Aleph, Vol 11 (1) | 2024, 87-105.

Référence électronique

Abdelhalim Melzi, « Sviluppare Competenze per Creare Test di Comprensione della Lettura Arricchiti da Domande a Scelta Multipla », Aleph [En ligne], Vol 11 (1) | 2024, mis en ligne le 15 janvier 2024. URL : https://aleph.edinum.org/10572

© Abdelhalim Melzi- Creative Commons - Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification - 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

Sviluppare Competenze per Creare Test di Comprensione della Lettura Arricchiti da Domande a Scelta Multipla

تنمية مهارات إعداد اختبارات فهم القراءة مع تضمين أسئلة اختيار متعدد

Développer des compétences pour élaborer des tests de compréhension de la lecture enrichis de questions à choix multiples

Developing Skills for Crating Reading Comprehension Tests Enriched with Multiple-Choice Questions

Abdelhalim Melzi
Università Blida 2

Introduzione

La complessità è una caratteristica intrinseca della situazione di lettura, in cui emergono situazioni problematiche in ogni fase, inclusa l'ultima fase legata alla valutazione del processo di comprensione; si tratta di una questione che è stata a lungo al centro dell'interesse e oggetto di dibattito. È evidente che anche la valutazione della lettura ha subito molte trasformazioni nella storia della didattica della lettura/comprendensione dei testi, poiché è direttamente collegata all'approccio d'analisi. In passato, l'attenzione era rivolta al contenuto dell'attività di lettura, mentre oggi si presta maggiore attenzione al processo; prima si attribuiva importanza al prodotto finale della lettura, mentre oggi si pone maggiore enfasi sulla competenza di lettura; prima si parlava di esercizi di comprensione, invece oggi si parla di compiti di lettura; prima si chiedeva «cosa», invece oggi si interessa al «come». Insomma, la lettura è una situazione problematica.

Trattare la questione della valutazione della lettura ci porta, in modo sistematico, a parlare del test di comprensione e, soprattutto, a presentare il «testo» nella sua complessità come variabile centrale dell'attività di lettura. Anche il «testo» ha conosciuto una serie di definizioni appartenenti a scuole diverse e ad approcci talvolta opposti; infatti, si va da un seguirsi dei segni grafici a un'unità di senso, si va da una composizione linguistica a una competenza linguistica, si va dal contesto dello scrittore a quello del lettore e così via. Tuttavia, la gloria e la vera svolta sono state registrate con il modello proposizionale di Kintsch, considerato la base delle attuali definizioni del testo nell'ambito della comprensione scritta.

In sostanza, lo scopo della lettura è quello di comprendere (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p. 41), ma la problematica risiede nel fatto che i processi che guidano la lettura sono perlopiù automatizzati e avvengono in parallelo; catturare l'informazione si svolge simultaneamente all'elaborazione del significato del testo. In mezzo a questa dinamicità del processo di comprensione nata con l'incrocio delle caratteristiche del testo e quelle del lettore, viene costruita la rappresentazione mentale del testo; essa è stata oggetto di molti tentativi di modellare la lettura, ma i modelli cognitivi e metacognitivi sono i più significativi, in quanto evidenziano il ruolo del lettore e del docente, mettono in luce il processo di comprensione e distinguono tra ciò che il lettore sa e ciò che fa, riflettendo sugli automatismi della lettura, cioè maggiore consapevolezza, controllo e, di conseguenza, maggiore competenza.

Sul piano didattico, lo scopo principale dietro la valutazione del processo di lettura è fornire sia al docente costruttore di prove di lettura sia al suo apprendente considerato come lettore poco esperto, informazioni utili per migliorare le strategie di lettura e sviluppare le competenze. Affinché si raggiunga questo scopo, il docente deve riflettere approfonditamente sul processo, sull'apprendente e sul testo prima della costruzione di prove oggettive, considerandole come strumenti di apprendimento e non solo di misurazione. I passi che il docente deve seguire per realizzare una valida costruzione di un test di comprensione della lettura richiedono specifiche competenze, che presenteremo in questo contributo.

1. Modelli come punto di referenza

Nella lettura e nella comprensione dei testi scritti, i principali modelli esplicativi fino ad oggi sono stati significativi, ma allo stesso tempo oggetto di critica e continue modellizzazioni. Tuttavia, è necessaria un'approfondita analisi dell'attività di lettura e una nuova prospettiva su alcuni modelli per giungere a una valutazione della lettura. Esiste un grande divario tra i modelli nel tentativo di spiegare la comprensione dello scritto o nel modo con il quale hanno affrontato la lettura; ciò è dovuto all'approccio di partenza e alla piattaforma teorica del ricercatore. Indipendentemente da queste differenze, esiste un punto comune su cui i modelli concordano, ossia il fatto che la comprensione è di natura processuale; così nessuna delle modellizzazioni può negare il ruolo attivo del lettore durante l'esecuzione della lettura alla ricerca dei significati. Lumbelli afferma :

> «Alla fine degli anni novanta, la concezione del compito di lettura risulta, ad opera del cognitivismo, profondamente rinnovata.

> Sul piano didattico, l'effetto più importante del rinnovamento riguarda lo spostamento del focus dall'accertamento della lettura come prodotto alla guida dei processi sottostanti la comprensione, con lo scopo di migliorare le strategie con cui l'allievo lavora sul testo e ne costruisce i significati (Lumbelli, 1996).

Tra le ricerche più interessanti per la modellizzazione dell'interpretazione dei testi, spiccano quelle condotte dallo psicologo W. Kintsch e dal linguista T. Van Dijk. Nel 1983, questi due studiosi elaborarono un modello delle strategie interpretative del discorso, contraddistinto dalla sua unicità rispetto ad altri modelli di interpretazione, che erano spesso unidirezionali e si concentravano esclusivamente sugli aspetti linguistici o psicologici. Il modello di Kintsch e Van Dijk spiega l'interpretazione del testo nella sua complessità, considerando fattori legati al contesto e al lettore, inclusa la sua conoscenza pregressa.

In particolare, il modello di Kintsch e Van Dijk definisce la comprensione del testo come una «cooperazione tra due tipi di mappe mnemonico-cognitive, che il lettore organizza durante la lettura stessa : la base testuale e il modello situazionale » (Lastrucci, 1994). Questo modello sottolinea l'importanza della rappresentazione mentale del testo, la quale viene costruita attraverso le interazioni tra la base testuale e il modello situazionale.

Successivamente, Kintsch ha presentato nel 1988 un nuovo modello chiamato «costruzione integrazione » , una revisione dei suoi modelli precedenti. Secondo Kintsch (1988), la costruzione del significato del testo avviene attraverso la produzione mentale di una serie di proposizioni, dalle quali il lettore seleziona la più adatta o coerente in base alle sue conoscenze. Contrariamente alla visione situazionale precedente, Kintsch evidenzia quattro fasi che portano il lettore a un'interpretazione completa del testo :

1. Decifrazione della proposizione;
2. Costruzione di una rete di significati;
3. Somma di inferenze anche complesse (problem solving);
4. Processo di integrazione delle fasi precedenti.

Secondo Kintsch, la comprensione completa del testo coinvolge una direzione verticale verso l'alto (bottom-up) all'inizio, ma si concretizza solo con le conoscenze pregresse del lettore. La fase cruciale è la terza, durante la quale vengono generate attività di problem-solving indispensabili per la creazione di inferenze complesse.

Kintsch classifica le inferenze nella comprensione del testo in quattro tipi :

- Tipo A (inferenze di connessione),
- Tipo B (inferenze transitive in un ambito familiare),
- Tipo C (ricerca di conoscenze di connessione) e
- Tipo D (inferenze logiche).

Questa distinzione è utile, poiché differenzia tra attività di ragionamento sul testo e vera comprensione. Kintsch sottolinea che i processi mentali richiesti per la comprensione possono essere di semplice recupero delle conoscenze enciclopediche (Tipo A e C) o attività di generazione di significati (Tipo B e D), e avvengono sia consci che inconsci.

Per Kintsch, solo le inferenze logiche (Tipo D) sono considerate vere inferenze, poiché richiedono un'attività di problem-solving. In questo contesto, Kintsch distingue tra attività di ragionamento sul testo e attività di comprensione, evidenziando la diversa consapevolezza dei processi in atto. L'autore suggerisce che la risoluzione delle inferenze può avvenire in modo inconscio e automatico, il che può portare a una mancata comprensione nel caso in cui la rete delle conoscenze del lettore non sia congruente con l'interpretazione delle implicazioni del testo.

> «This is the domain of deductive reasoning and extends far beyond text comprehension, though deductive reasoning undoubtedly plays an important role in text comprehension, too. Explicit reasoning comes into play when comprehension proper breaks down. When the network does not integrate and the gaps in the text cannot be bridged any other way, then reasoning is called for as ultimate repair procedure». (Kintsch 1998)

Questo aspetto del modello di Kintsch riveste grande importanza, poiché anche in assenza di conoscenze pregresse, il processo di comprensione del testo non si interrompe, ma continua su basi erronee. Le nuove conoscenze acquisite, seppur errate, vengono integrate con le conoscenze precedenti, diventando poi la base per ulteriori interpretazioni, generando alla fine una comprensione distorta, a volte pericolosa.

Le ricerche di Kintsch hanno trovato eco in Italia attraverso i lavori di L. Lumbelli. Pur concordando con il modello elaborato dallo studioso americano, la studiosa ha giudicato incompleto l'elenco delle tipologie di inferenze nella comprensione del testo. Secondo lei, è necessario aggiungere una tipologia legata all'adeguatezza del lettore al testo o viceversa, poiché

nella classificazione di Kintsch i processi di recupero sono locali e legati esclusivamente alle conoscenze pregresse. Lumbelli afferma :

> « si tratta di richieste testuali di integrazione che richiederebbero uno sforzo mentale eccessivo ai lettori cui il testo è dedicato […] ma che nello stesso tempo tendono a essere affrontate in modo inconsapevole con il risultato di provocare errori inconsapevoli di comprensione » (Lumbelli, 2009).

La nuova categoria di inferenze è denominata «ragionamento deduttivo non consapevole » . In realtà, non si tratta di una nuova classificazione, bensì di una categoria di errore possibile nell'inferenza, che può essere introdotta nel gruppo di inferenze che non vanno a buon fine, come le definisce Kintsch. La nuova categorizzazione di Lumbelli è molto funzionale e assume un ruolo non trascurabile nella sfera dell'insegnamento/apprendimento, specialmente con lettori in difficoltà. Infatti, è irragionevole legare la comprensione del testo solo alle conoscenze pregresse del lettore, trascurando le caratteristiche del testo da una parte e la tipologia del testo da leggere dall'altra.

Prendersi cura di entrambe queste componenti, il lettore e il testo, è essenziale soprattutto nella progettazione di prove di valutazione per ottenere risultati affidabili. Mantenere un certo equilibrio tra queste variabili non è facile, data l'importanza delle conoscenze pregresse di ciascun lettore e la loro influenza sul processo di comprensione. Consapevoli dell'impatto di queste conoscenze sulla lettura, il docente, in quanto costruttore di test di comprensione dei testi scritti, deve considerare sia il suo potenziale lettore/apprendente come variabile, sia il testo da leggere.

2. Il test di comprensione

Secondo Lichtner (2002), l'equazione «quantitativo = oggettivo » sottende all'ampio utilizzo dei test per la valutazione, dove l'oggettività è particolarmente legata all'impiego di dati numerici per la rivelazione e l'analisi dei risultati. Tuttavia, l'autore sottolinea che sebbene l'elaborazione quantitativa delle informazioni raccolte goda di oggettività, la procedura generativa dei dati è notevolmente differente. Pertanto, egli invita a interrogarsi sul processo di generazione di questi dati, affermando che «tutto dipende dalla formulazione dei quesiti, dal tipo di alternative poste, che condizionano il comportamento che rileviamo » (Lichtner, 2002, p. 97).

Lichtner (2002) illustra, attraverso un diagramma (Fig. 1), la difficoltà nel rilevare comportamenti complessi, come i processi di lettura e le competenze del buon lettore, mediante una semplice trasformazione in prestazioni

misurabili. Il diagramma della valutazione tramite testing interseca la misurabilità dei risultati con la loro significatività. Se si interviene sul costrutto di misurabilità, che è naturalmente più utilizzato nei test, ciò potrebbe causare danni al secondo costrutto, la significatività, con conseguenti impatti negativi sulla valutazione.

Figura N° 1. Caratteristiche della valutazione tramite testing

	Misurabili	Non misurabili
Significativi		
Non significativi		

Fonte : Castoldi M., 2014, p. 56

Oltre alla difficoltà di conciliare i due costrutti menzionati e la valutazione, sono state sollevate una serie di critiche nei confronti di quest'ultima, come riassunto da Castoldi (2014) nei seguenti punti :

- Le modalità di valutazione utilizzate tendono a influenzare pesantemente le modalità e i contenuti dell'apprendimento.
- Le modalità di valutazione si limitano a verificare i processi cognitivi più semplici ed elementari.
- La valutazione tende a basarsi su compiti astratti e svincolati dal contesto, incapaci di collegarsi a contesti reali e significativi, a causa dell'isolamento della conoscenza scolastica.
- La valutazione tradizionale fa ampio uso di prove individuali.
- La valutazione scolastica contribuisce alla deresponsabilizzazione dello studente e alla perdita di significato del momento valutativo.

Partendo dal paradosso di Lishtner (2002) riguardante la valutazione tramite il testing e dalle critiche menzionate, e consapevoli della complessità dell'operazione di valutazione, considerando la natura processuale dell'oggetto di valutazione (la comprensione dei testi scritti), presenteremo successivamente le fasi e le condizioni che devono essere soddisfatte affinché un compito di lettura contribuisca all'acquisizione dei saperi, saper fare e saper essere determinati dal curriculum. Ciò sarà ispirato dai lavori di Dumort J.L. (2001) e dalla sua elaborazione di un piano di formazione per la lettura del racconto fiction.

- La prima condizione è che il compito costituisce o contiene un obiettivo ostacolo :

Riconosciamo che per svolgere un compito senza ricorrere a una procedura automatica, il lettore non ha continuamente bisogno di acquisire nuove conoscenze; può, invece, fare affidamento sulle conoscenze già acquisite. Quando affronta un compito-problema che presenta ostacoli o obiettivi specifici, il lettore fa deliberatamente uso delle sue conoscenze preesistenti. In entrambi i casi, il lettore è consapevole di imparare, sia quando affronta un compito-problema sia quando svolge un compito tramite una procedura automatica. Infatti, imparare non riguarda solo l'arricchimento delle proprie conoscenze, ma anche il miglioramento della padronanza delle conoscenze già possedute. Poiché non tutti gli apprendimenti sono consapevoli, possiamo affermare che i compiti-problema consentono al lettore di coinvolgersi volontariamente nell'apprendimento. Nel caso in cui chiamiamo «compito » ogni elemento di un test di comprensione, un item di un test di comprensione, per esempio, che rappresenta un'opportunità di apprendimento consapevole, è importante sottolineare che tale test dovrebbe contenere più elementi che richiamano le conoscenze già acquisite rispetto a quelli che implicano l'acquisizione di nuove conoscenze.

- La seconda condizione è che il compito e gli apprendimenti si situano nella zona prossimale di sviluppo :

Quando uno studente svolge un compito, richiama le conoscenze già acquisite e/o ne acquisisce di nuove. La proporzione tra queste due componenti dipende dalla «novità » del compito, che non è necessariamente sinonimo di difficoltà. Infatti, un compito nuovo può essere facilmente eseguito se lo studente ha già acquisito le conoscenze necessarie per portarlo a termine. La difficoltà di un compito è invece correlata alla sua posizione nella zona prossimale di sviluppo, che rappresenta uno spazio intermedio tra i problemi che lo studente può risolvere autonomamente e quelli che superano le sue capacità attuali. La zona prossimale di sviluppo rappresenta l'area di progresso resa possibile attraverso il supporto. Questa possibilità dipende da diversi fattori, tra cui l'atteggiamento dell'apprendente nei confronti del compito, la qualità delle relazioni con l'insegnante e i compagni, l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti del sostegno all'apprendimento in generale e la sua competenza nel fornire un supporto specifico per aiutare lo studente a superare l'ostacolo.

- La terza condizione è che il compito dà luogo a una determinazione ottimale :

La determinazione riguarda principalmente il tempo dedicato allo studente per svolgere il compito. Tuttavia, questa fissazione temporale è

influenzata da determinate esigenze legate al completamento dell'attività, che possono essere esplicite o implicite. Le esigenze esplicite rappresentano la parte del contratto di lavoro legata agli apprendenti, mentre quelle implicite sono legate all'insegnante, il quale deve fare sforzi per far acquisire agli apprendenti la competenza implicita necessaria per svolgere il compito. Gli apprendenti devono fare riferimento alle basi e ai criteri di valutazione di un compito simile precedentemente svolto e formulare ipotesi sulle aspettative dell'insegnante.

- La quarta condizione è che il compito rende possibile la valutazione formativa :

Come abbiamo visto, la prima condizione affinché un lavoro diventi un compito di interesse è che esso ponga l'apprendente di fronte a un ostacolo che gli offra un'opportunità di apprendimento. Quindi, apprendimento e completamento del compito sono strettamente legati, e la performance del compito è utile per valutare non solo la lettura in sé, ma anche la capacità momentanea degli apprendenti di utilizzare le strategie di comprensione a loro disposizione. Pertanto, la performance deve essere valutata tenendo conto degli obiettivi, cioè valutare non solo la lettura in sé, ma anche la capacità degli apprendenti di utilizzare gli strumenti di comprensione forniti.

- La quinta condizione è che il compito permetta l'appropriazione di una competenza :

Dobbiamo superare la logica delle conoscenze da acquisire e abbracciare la logica delle competenze, che riguarda la capacità di affrontare situazioni di lettura problematiche e richiede l'analisi delle conoscenze necessarie per superare le difficoltà contingenti e quelle che possono sorgere in altre situazioni.

Prima dell'esposizione delle condizioni di sopra di Dumort J.L. (2001) e dopo il chiarimento di Lichtner (2002) sull'equivoco esistente per l'uso massiccio dei test di comprensione, abbiamo accennato alla natura processuale della competenza, considerata insieme a due altre nature, situata e complessa, come problemi valutativi. Infatti, le caratteristiche della lettura e la complessità dell'attività di comprensione anche nella fase di valutazione spinge il costruttore a prendere cura da un lato, della teoria e dei modelli di lettura di referenza, e da un altro lato più pratico, deve prendere considerazioni legate alla composizione del test di comprensione stesso : gli item e la tipologia di domande; il testo, la sua forma e il suo genere; nonché le caratteristiche del suo destinatario : il suo livello, le sue competenze ed i suoi bisogni.

Oltre alle enumerate difficoltà di valutazione presentate finora originate dalla complessità dell'atto di leggere, sembra dal brano di sopra che esista un ribaltamento dei concetti. Il passaggio di uso della parola test e item all'uso di compito riflette la natura dei risultati che vogliamo ottenere : non solo voti a delle domande di comprensione anzi dei dati numerici ma un rispecchio abbastanza fedele del processo di lettura e lo sviluppo delle competenze di comprensione, il costruttore deve avere la visione che il compito di lettura contribuisca all'acquisizione dei saperi, saper fare e saper essere determinati dal curriculum. In questo caso il costruttore tende a ottenere risultati i più significativi possibile perché non sta misurando solo la comprensione dei testi ma anche e ovviamente più ricercata sarebbe la misurazione dello sviluppo delle competenze di lettura. Quest'ultimo fatto richiama di nuovo i tre problemi valutativi, le prerogative che fanno dall'osservazione della competenza una fase eccessivamente problematica, e sono le tre nature della competenza di lettura con un grado più elevato la natura situata della competenza ed il suo stretto legame di contesto di manifestazione : La natura processuale della competenza richiede di considerare l'apprendimento come un processo continuo e dinamico, che coinvolge fattori motivazionali e metacognitivi. Pertanto, la valutazione della competenza di lettura dovrebbe tener conto di questi diversi fattori visibili e latenti che contribuiscono a un comportamento competente. Questo fa che è impossibile fissarla in una sola prestazione, quella del test di comprensione.

La natura situata della competenza implica che la manifestazione della competenza si verifichi nel contesto di un compito operativo o nella risoluzione di una situazione problematica. Ciò significa che la competenza di lettura è contestualizzata e si manifesta nell'azione di risolvere un esercizio o rispondere a domande specifiche.

La natura complessa della competenza deriva dalla diversità e dalla molteplicità delle componenti che la compongono. Pertanto, è necessario considerare diverse prospettive per osservare la manifestazione della competenza in modo più chiaro e integrato, tenendo conto di tutti gli aspetti che la costituiscono.

Dall'analisi delle nature della competenza di lettura, si può affermare che l'approfondimento dell'attività di lettura e delle competenze del lettore non ha solo uno scopo valutativo, ma consente anche di riflettere sul processo di apprendimento e di progettare le attività didattiche in modo coerente. Le prove di valutazione devono essere considerate come strumenti di apprendimento e il docente deve progettare il suo insegnamento in questa

prospettiva, riflettendo sulle modalità di insegnamento. Inoltre, è importante avere una visione a lungo termine, in cui il lettore sia in grado di affrontare situazioni problematiche analoghe o addirittura più complesse di quelle affrontate durante i compiti in classe. L'obiettivo è passare da una padronanza momentanea e situata a una padronanza trasferibile e in continua crescita, consentendo al lettore meno esperto di sviluppare progressivamente autonomia nella lettura.

In sintesi, il costruttore di prove di valutazione della lettura deve considerare la natura processuale, situata e complessa della competenza, valutando non solo la comprensione dei testi, ma anche lo sviluppo delle competenze di lettura, prendendo in considerazione diversi fattori, contestualizzando la valutazione e adottando una prospettiva di apprendimento.

3. Il grado di pertinenza, di validità e di affidabilità

Le indagini nell'ambito della didattica delle lingue pongono il ricercatore di fronte alla necessità di formulare interrogativi, definire una problematica, sviluppare ipotesi, raccogliere dati e informazioni, e infine giungere a delle risposte. Lungo questo percorso, stabilire le relazioni tra un fenomeno specifico, i suoi effetti e la sua misurazione risulta spesso complesso. L'utilizzo di uno strumento di misurazione, la scelta di un'analisi specifica o il trattamento di un fenomeno possono essere estremamente rilevanti in certi contesti di valutazione, mentre possono risultare insignificanti in altri. Pertanto, la domanda cruciale che tormenta ogni ricercatore è : fino a che punto la mia valutazione è pertinente, valida e affidabile ?

Il grado di pertinenza, validità e affidabilità delle informazioni raccolte nella ricerca empirica è strettamente connesso a vari criteri sviluppati nel processo di ricerca teorica e sperimentale. Per ridurre al minimo gli effetti imprevedibili, il costruttore di prove di lettura deve fare scelte oculate riguardo allo strumento di misura dei processi di lettura e prestare attenzione sia alla fase critica di realizzazione che alla prosecuzione del test di comprensione. Ciò include la gestione dell'ambiente e la consapevolezza del proprio stato psicologico.

In risposta a questa domanda, i tre concetti devono essere considerati nel contesto specifico della lettura :

Per quanto riguarda la pertinenza, definita secondo De Ketele e Roegiers (1996) come il carattere più o meno appropriato che si riferisce al grado di adeguatezza all'obiettivo desiderato, il docente costruttore deve formulare domande mirate al suo obiettivo di misurare le competenze di lettura

degli apprendenti. Ad esempio, le informazioni raccolte dal test valutano effettivamente la competenza di lettura ? I processi di lettura valutati nel test contribuiscono al raggiungimento dell'obiettivo mirato ?

Per quanto concerne la validità, intesa come il grado di adeguatezza tra ciò che si intende fare e ciò che si fa effettivamente, ovvero tra le strategie di correzione e i risultati ottenuti, il docente costruttore può porsi domande come : la griglia di valutazione permette veramente di verificare le competenze di lettura ? Qual è il rapporto tra la competenza di lettura e lo strumento di valutazione utilizzato ?

Oltre alla definizione generale di validità, che si riferisce alla capacità di un test di raggiungere i suoi scopi e di verificare ciò che si intende verificare e nient'altro, è interessante che il costruttore del test consideri vari tipi di validità, quali la validità facciale, la validità dei contenuti, la validità di impostazione e la validità empirica o statistica. Riferendosi a questa tipologia di validità, il costruttore del test continua a porsi domande sulla validità del suo test e sulla corrispondenza del prodotto con il livello degli studenti, sull'oggettività e la semplicità del linguaggio utilizzato, sul quadro teorico di riferimento e sui modelli di lettura, nonché sulla validità espressa attraverso mezzi statistici.

Per quanto riguarda il terzo concetto, l'affidabilità si riferisce alla capacità di ottenere risultati costanti e coerenti, ovvero di ottenere gli stessi risultati in due momenti diversi, per la stessa prestazione, indipendentemente dal correttore. Ciò implica che ci sia una correlazione tra il punteggio assegnato dal costruttore del test e quello assegnato da un altro valutatore. In tal caso, si può affermare che il test è oggettivo e affidabile. Il costruttore del test può porsi domande come : con la stessa griglia di valutazione e nelle stesse condizioni, un altro valutatore otterrebbe gli stessi risultati ? Fino a che punto il nostro test è oggettivo per la valutazione delle competenze di lettura ?

In conclusione, misurare efficacemente la competenza di lettura presenta due concetti complessi : la valutazione oggettiva, a lungo oggetto di controversie, e la competenza stessa, con tutta la sua complessità. La domanda su come misurare effettivamente la competenza è complessa, richiede consapevolezza da parte del costruttore del test e una maggiore padronanza dei fattori che potrebbero minacciare la validità interna dei risultati empirici. L'attenzione alla validità interna è cruciale per garantire una validità a lungo termine non solo per i risultati empirici osservati, ma per l'intero processo di insegnamento/apprendimento della lettura. Questo è possibile solo se i risultati empirici riflettono effettivamente ciò che dovrebbero significare.

Considerando tutte queste ambiguità e difficoltà legate alla lettura e alla valutazione, il costruttore del test di lettura si trova di fronte a nuove sfide e deve possedere competenze specifiche. Deve selezionare il testo, leggerlo, analizzarlo e progettare un test di comprensione della lettura in base alle caratteristiche dei suoi studenti, al loro livello e alle loro esigenze. Per avere successo in questa fase più pratica rispetto a quella precedente, il costruttore del test deve anche essere dotato di una solida teoria sulla costruzione dei test di lettura e deve essere consapevole che l'obiettivo finale è lo sviluppo delle competenze di lettura e non solo la loro valutazione tramite la costruzione di un vero e proprio test di comprensione della lettura.

4. Dallo standard dei quesiti a scelta multipla (QSM) ai quesiti del test di comprensione della lettura (TCL)

La valutazione, indipendentemente dalla sua natura, costituisce una componente essenziale del processo di insegnamento/apprendimento della lettura. Valutare soltanto per il puro atto di valutare risulta privo di senso; spesso i risultati ottenuti dal valutatore non corrispondono alle aspettative in quanto manca coerenza tra il mezzo di valutazione, l'obiettivo della valutazione e ciò che è stato insegnato e appreso. Ad esempio, è possibile insegnare processi di comprensione, ma valutare solo conoscenze superficiali; impartire competenze, ma valutare solo conoscenze pregresse; illustrare strategie, ma valutare solo processi mnemonici. Questa discrepanza spesso si manifesta in modo inconscio quando la valutazione è considerata indipendentemente dal processo di insegnamento/apprendimento.

Considerando che la fase di valutazione segue l'approccio, la metodologia e gli obiettivi dell'intero percorso formativo, riteniamo che la consapevolezza del docente di lettura e la sua visione ampia sull'atto del leggere siano il primo passo indispensabile per la costruzione oggettiva dei quesiti di comprensione. Benché abbiano costituito punti di riferimento il paradigma strutturo -cognitivista degli anni settanta, l'affermarsi della teoria degli schemi e il modello di Kintsch e Van Dijk, il docente di lettura deve possedere una padronanza che abbracci sia gli approcci precedenti che quelli successivi. Questa padronanza comprende sia l'approccio tradizionale e comportamentista, sia le scienze cognitive e neurocognitive. Questa competenza negli approcci, nelle teorie e nei modelli consente al docente di adattarsi ai cambiamenti nel concetto di lettura e di applicare la visione più idonea, secondo le nuove definizioni della lettura (reading literacy) e soprattutto secondo le esigenze della società e del mercato. La pratica non

può prescindere dalla teoria, così come sarebbe insensato discutere di teoria senza riferimenti pratici.

Sempre nell'ambito dei problemi legati alla costruzione dei test di comprensione, gli item e la tipologia delle domande rivestono un ruolo determinante. Come accennato in precedenza, valutare un comportamento competente attraverso compiti brevi e di piccole dimensioni risulta difficoltoso, se non impossibile.

Grassi e Piantoni (2005) hanno identificato una serie di problemi nella costruzione di test di comprensione scritta, individuando due macrocategorie di difetti nella formulazione degli item : la prima associata agli errori nella formulazione dei quesiti o dei distrattori, e la seconda legata al contenuto degli item. Nonostante l'oggettività derivante dall'uso di tecniche come il quesito a scelta multipla (QCM), la costruzione dei quesiti di comprensione della lettura può presentare sfide, portando a riflettere sull'esistenza di una componente di soggettività. Pur essendo le tecniche note per la loro oggettività, esse sono intrinsecamente influenzate dalle scelte del ricercatore, che con una certa soggettività decide il testo da utilizzare, i criteri di scelta, i livelli di difficoltà, e interpreta e compone le domande. Per questi motivi, e non solo, i test di comprensione della lettura con quesiti a scelta multipla vengono spesso affiancati ad altre tecniche, come il riassunto, per la valutazione.

Il secondo passo, in termini didattici, verso la costruzione di test di comprensione della lettura, che può essere finalizzato sia all'insegnamento, alla valutazione, che alla ricerca, richiede un'analisi attenta del testo. Questa analisi comprende la coesione e la coerenza, l'analisi morfosintattica, lessicale e stilistica, oltre a considerazioni quantitative quali la leggibilità, la frequenza delle parole appartenenti a un vocabolario di base e la densità concettuale, nonché la presenza di termini specialistici o settoriali. Questa fase è preceduta dalla scelta del testo da leggere e da didattizzare, e rappresenta il momento cruciale in cui il docente, in quanto lettore esperto, legge e analizza, attingendo alla sua esperienza e alla teoria corrispondente alla comprensione dei testi scritti.

I primi due passi sono complementari : l'uso della teoria è tanto ricco quanto interessante l'analisi del testo. In questo contesto, basandosi su un quadro teorico di natura psicolinguistica e sociolinguistica originato soprattutto dall'approccio di Kintsch e Van Dijk (1983), Lastrucci (2019) propone un modello per l'analisi dei testi in vista della preparazione di prove di comprensione della lettura. L'applicazione del modello consiste in una scheda nella quale sono registrate le caratteristiche del testo rilevanti

per la comprensione e la costruzione dei test di comprensione della lettura. La griglia si suddivide in diverse parti, ciascuna delle quali mira a rilevare caratteristiche del testo in relazione a un modello teorico utile per prevedere i processi mnemonico-cognitivi attivati dal lettore per comprenderlo. Oltre a fornire informazioni di base sul testo, la griglia si articola in diverse sezioni che utilizzano modelli di analisi testuale più tradizionali o finalizzati a scopi più specifici, ma comunque utili per svelarne l'organizzazione e predire i meccanismi attivati dal lettore durante la lettura.

Abbiamo menzionato l'importanza dell'esperienza del docente e del suo riferimento teorico per una compilazione accurata della scheda di analisi. Tuttavia, altri parametri entrano in gioco, come ad esempio la tipologia testuale o l'obiettivo specifico della lettura. Alcuni modelli di analisi si applicano in modo più specifico a determinate categorie di testo; ad esempio, per la comprensione dei testi narrativi si può fare riferimento al modello strutturalista, mentre per i testi giornalistici sarebbe più appropriato utilizzare domande di tipo «Wh ». Quando l'obiettivo è sviluppare il processo inferenziale e formulare quesiti in questa direzione, non è sufficiente fare riferimento solo al modello di Kinsch e alle quattro tipologie di inferenze, ma risulta più interessante, ad esempio, considerare gli ostacoli alla comprensione in accordo con il modello di Lumbelli. Per lo sviluppo dei diversi tipi di lettura, talvolta ci si concentra sugli argomenti principali e sulle macro-posizioni per la lettura globale, mentre per la lettura approfondita si presta maggiore attenzione agli elementi di coesione e coerenza. Questi esempi e altri per l'analisi del testo emergono dall'intreccio dell'esperienza del docente, dell'obiettivo didattico e della natura del materiale sottoposto ad analisi.

Il terzo passo riguarda la costruzione dei quesiti a scelta multipla per la valutazione della comprensione della lettura. Questo passaggio è particolarmente critico e richiede competenza da parte del costruttore, poiché le regole che governano i test di comprensione della lettura sono diverse da quelle sopra menzionate. In realtà, a volte queste regole possono essere opposte agli standard. Ad esempio (Lastrucci 2019), affinché un quesito sia valido e misuri le capacità inferenziali, e non solo le conoscenze, come nel caso dei test di profitto, la regola dell'univocità e della chiarezza del contenuto del quesito non è più applicabile. Il costruttore deve evitare di riproporre esattamente ciò che è stato esplicitato nel testo, facendo invece ricorso alla parafrasi. Inoltre, deve considerare il livello del lettore e utilizzare costruzioni linguistiche, terminologia e forme stilistiche omogenee per non

creare nuove forme di complessità che possano ostacolare la risposta del lettore, anche se ha compreso bene il testo.

A differenza delle regole per la costruzione dei quesiti a scelta multipla, il costruttore di test di comprensione della lettura deve sempre essere consapevole che la valutazione deve coinvolgere il processo di comprensione, ossia la capacità di fare inferenze ed elaborare informazioni, e non solo il possesso di conoscenze o il riconoscimento di parti specifiche del testo. Un test di comprensione della lettura è considerato valido solo se misura effettivamente ciò che si propone di valutare, ovvero la comprensione del testo.

Conclusioni

La valutazione della comprensione della lettura scritta rappresenta un pilastro fondamentale per garantire l'efficacia del processo di insegnamento e apprendimento della lettura. Al fine di raggiungere questo obiettivo, è imperativo utilizzare prove oggettive standardizzate o sviluppare prove specifiche che siano in sintonia con le situazioni educative e i programmi didattici seguiti. L'approccio a questa finalità si fonda sull'analisi delle regole che costituiscono il discorso a livello trasfrastico, contrariamente agli approcci tradizionali che si concentrano sull'esplicitazione e la memorizzazione delle regole a livello frastico. La convinzione che la conoscenza esplicita conduca automaticamente a una padronanza attiva non è condivisa da modelli cognitivi e metacognitivi che spiegano il processo di lettura e che si basano sulle regole di coesione e coerenza.

La costruzione di un test di comprensione della lettura con quesiti a scelta multipla rappresenta una sfida complessa, e il ruolo del costruttore, ovvero il docente di lettura, è di notevole complessità. La natura intricata del processo di lettura e la necessità di oggettività nella valutazione rendono la discussione sulla misurabilità e oggettività di fondamentale importanza in questo contesto. La valutazione deve perseguire un equilibrio tra oggettività e misurabilità, senza sacrificare uno a vantaggio dell'altro.

La competenza di lettura è un fenomeno complesso, situato e processuale. Con il potenziale avanzamento dell'intelligenza artificiale, la lettura potrebbe assumere nuove definizioni e modificare gli aspetti fondamentali. Ciò comporterà la necessità di acquisire nuove competenze di lettura e, di conseguenza, di sviluppare nuove procedure di valutazione.

La lettura è un processo intrinsecamente individuale, ma l'approfondimento che può derivare dall'intervento dell'intelligenza artificiale dopo la lettura può

risultare estremamente interessante e proficuo. Il docente, appartenente alla seconda generazione con modelli cognitivi e metacognitivi, può approfondire le strategie utilizzate come lettore esperto per comprendere l'organizzazione cognitiva del contenuto del testo e individuare gli ostacoli e le difficoltà che gli apprendenti meno esperti incontrano come lettori.

Il docente di lettura, munito di un solido quadro teorico e consapevole della complessità della lettura come oggetto di valutazione e del processo di valutazione stesso, può sviluppare prove oggettive che mirano a valutare la comprensione della lettura in modo valido, pertinente e affidabile. Durante l'analisi del testo per la costruzione di prove di comprensione della lettura, il costruttore sviluppa una comprensione approfondita e riflette contemporaneamente sul processo dell'apprendente meno esperto e sulle eventuali difficoltà, tenendo conto del progetto e degli obiettivi del corso di lettura. Questo richiede competenze specifiche e una pratica prolungata nella costruzione di questo tipo di prove.

Bibliografia

Castoldi M. (2014), *Valutare le competenze, Percorsi e strumenti*, Carocci editore, Roma.

De Beni R., Cisotto L., Carretti B., (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura,* Erikson, Trento.

De Ketele, J-M. (1996), *« L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pou quoi ? »*, in Revue Tunisienne des Sciences de l'Education, n° 23, pp. 17-36.

De Ketele J.M. (1996). *La conception et la validation des compétences minimales,* in le programme des compétences de base. Documents de formation, Tunis, Ministère de l'éducation avec le concours de l'Unicef, pp. 62-65.

Dumort, J.-L. (2001), *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage théorique et pratique,* De Boeck Duculot, Bruxelles.

Grassi, R., Piantoni, M. (2005), *Costruire un test di comprensione scritta : dalla selezione del testo alla definizione delle tecniche e degli item,* in «La valutazione delle competenze linguistico comunicative in italiano L2» Atti del XIV Convegno nazionale ILSA (a cura di) Jafrancesco E. pp. 121 152.

Kintsch, W., (1998) *Comprehension. A paradigm for cognition.* Cambridge University Press.

Lastrucci, E., (1994) *Che cosa significa comprendere un testo* in Benvenuto, G., Lastrucci, E., Salerni, A., *Leggere per capire*. Roma, Anicia.

Lastrucci, E., (2019) *Insegnare a comprendere. Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo.* Roma, Anicia.

Lichtner, M., (2002), *Valutare gli apprendimenti*, in C. Bisio, Valutare in formazione, FrancoAngeli, Milano, pp. 111-34.

Lumbelli, L. (1996), *Motivazione e metacognizione nel recupero dell'abilita di comprendere testi,* in R. Vianello, C. Cornoldi (a cura di), Metagnizione, disturbi di apprendi-

mento e handicap, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 122-33. Laterza, Roma-Bari.
Lumbelli, L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo,* Editori Laterza, Roma-Bari.

Riassunto

Nell'evoluzione della lettura, la vera rivoluzione si è manifestata con l'affermarsi dello strutturo-cognitivismo negli anni settanta, in attesa di un'altra svolta derivante dall'intelligenza artificiale. Il nuovo paradigma critica le visioni classiche e l'analisi superficiale della lettura, orientandosi verso un'analisi più approfondita, delineando un'opposizione tra quantità e qualità, tra ciò che il lettore ha compreso e come è riuscito a comprendere. Chiaramente, tutti i lavori e i modelli esplicativi dei processi psico-mnemonico-cognitivi legati alla lettura nati con questa prospettiva mirano allo sviluppo delle competenze di lettura. Ciò solleva la questione dell'efficacia della misurazione e valutazione di tali competenze. Nel contesto dell'insegnamento/apprendimento, l'utilizzo di test, sia a scopo diagnostico che esercitativo, deve seguire una metodologia chiara e precisa per soddisfare questa doppia funzione. In questo contributo, la costruzione di specifici test validi e affidabili per valutare le competenze nella comprensione dei testi scritti rappresenta l'obiettivo finale, irraggiungibile senza una chiara rappresentazione di ciò che si intende misurare. Pertanto, per una maggiore efficacia del lavoro didattico, si segue il percorso di costruzione di un test di comprensione dello scritto basato su quesiti a scelta multipla, un test oggettivo adatto alle esigenze specifiche del contesto classe, che considera pertinenza, validità e affidabilità.

Parole chiave

Processo di lettura, modelli di lettura, misurazione, valutazione, testing, TCL, QSM

مستخلص

على مدار الزمن في تطور القراءة، كانت الثورة الحقيقية تتمثل في ظهور المعرفية البنيوية في سبعينيات القرن الماضي، على انتظار تحول آخر سيكون ثمرة الذكاء الاصطناعي. النموذج الجديد ينتقد الرؤى الكلاسيكية وطريقة التحليل السطحية للقراءة ويميل إلى تحليل أعمق؛ إنه تضاد بين الكم والجودة، بين ما فهمه القارئ وكيف استطاع أن يفهم. من الواضح أن جميع الأعمال والنماذج التي تشرح العمليات النفسية والمعرفية التي تشرف على العمليات المتعلقة بالقراءة، التي نشأت بهذه الرؤية، تهدف إلى تطوير مهارات القراءة. وهذا يطرح مسألة فعالية قياس وتقييم تلك المهارات. في سياق التدريس/التعلم، يجب أن تتبع استخدام الاختبارات، سواء للأغراض التشخيصية أو التدريبية، منهجية واضحة ودقيقة لتحقيق هذين الهدفين. في هذا المقال، يمثل بناء اختبارات محددة صحيحة وموثوقة لتقييم مهارات فهم النصوص المكتوبة الهدف النهائي،

والذي لن يكون قابلاً للتحقيق بدون وجود تمثيل واضح لما يراد قياسه. لذا، لزيادة فعالية العمل التعليمي، نتبع مسار بناء اختبار فهم الكتابة القائم على أسئلة متعددة الاختيارات، اختبار موضوعي مناسب للاحتياجات المحددة لسياق الفصل الدراسي والذي يأخذ في الاعتبار الملاءمة والصلاحية والموثوقية

كلمات مفتاحيّة

عملية القراءة، نماذج القراءة، قياس، تقييم، اختبارات، اختبار فهم الكتابة، أسئلة متعددة الاختيارات

Résumé

Sur l'échelle temporelle du développement de la lecture, la véritable révolution a été marquée par l'émergence du cognitivisme structurel dans les années 1970, en prévision une autre percée qui serait le résultat de l'intelligence artificielle. Le nouveau paradigme remet en question les visions classiques et les analyses superficielles de la lecture et tend vers une analyse plus approfondie; il s'agit d'une opposition entre quantité et qualité, entre ce que le lecteur a compris et comment il a réussi à comprendre. Évidemment, tous les travaux et modèles explicatifs des processus psycho-mnésiques-cognitifs liés à la lecture nés de cette vision visent au développement des compétences en lecture. Cela soulève la question de l'efficacité de la mesure et de l'évaluation de ces compétences. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, le recours aux tests, soit à des fins diagnostiques ou pratiques, doit suivre une méthodologie claire et précise pour remplir cette double fonction. Dans cette contribution, la construction de tests spécifiques valides et fiables visant à évaluer les compétences en compréhension de textes écrits représente l'objectif final, qui ne serait jamais atteint sans une représentation claire de ce que l'on cherche à mesurer. C'est pourquoi, dans l'intérêt d'un travail didactique plus efficace, nous suivons le processus de la construction d'un test de compréhension de la lecture basé sur des questions à choix multiples, un test objectif adapté aux besoins spécifiques du contexte de la classe et qui tient compte de la pertinence, de la validité et de la fiabilité.

Mots-clés

Processus de lecture, modèles de lecture, mesure, évaluation, tests, TCL, QCM

Abstract

On the timeline of the development of reading, the real revolution was marked by the rise of structural cognitivism in the 1970s, anticipating another breakthrough that would result from artificial intelligence. The new paradigm criticizes classical views and the superficial way of analyzing reading, tending

towards a deeper analysis; it involves an opposition between quantity and quality, between'what' the reader understood and'how' he was able to understand. Evidently, all the works and models explaining the psycho-mnemonic-cognitive processes involved in reading born with this view aim at the development of reading skills. Hence, how effective is the measurement and assessment of the degree of reading competence? In the teaching/learning context, the use of testing, both for diagnostic and practice purposes, must follow a clear and precise methodology to address the said dual function. In this contribution, the construction of specific valid and reliable tests to ascertain competences in the comprehension of written texts represents the final aim that would never be attainable without having a clear representation of what it is intended to measure. Therefore, for greater effectiveness of the teaching work, we follow the path of constructing a reading comprehension test based on multiple-choice questions, an objective test suited to the specific needs of the classroom context and which respects relevance, validity, and reliability.

Keywords

Reading process, reading models, measurement, assessment, testing, TCL, QSM