

Leggere il “non-scritto”. Uno studio circa l’impiego delle abilità inferenziali nella comprensione del testo scritto nelle scuole post-obbligatorie del Cantone Ticino

Elisa Désirée Manetti

Dipartimento formazione e apprendimento, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Universität Bern

elisa.manetti@supsi.ch

Abstract

La ricerca dottorale presentata in questo contributo ha come oggetto principale d’indagine la capacità di generare inferenze da parte di studenti che hanno terminato la scolarità obbligatoria e ora frequentano una scuola professionale (commerciale o tecnica) oppure un liceo nel Cantone Ticino. Partendo dalla considerazione delle inferenze come abilità essenziali per la lettura e la comprensione del testo scritto, lo studio, di stampo prevalentemente qualitativo, si concentra sulle tipologie di *problem solving* che ogni lettore adotta singolarmente nel processo di trasformazione dell’implicito (nel testo) in esplicito (nella mente), compiendo così l’inferenza.

Il contributo si divide in quattro sezioni. La prima riporta le questioni relative all’ideazione e allo sviluppo della ricerca, illustrando in particolare le informazioni relative alle tempistiche, alla modalità di raccolta dei dati (attraverso una prova di lettura ideata specificamente per questo studio) e al campione di studenti selezionato. La seconda sviluppa il discorso, prevalentemente di stampo teorico, circa alcune tipologie di inferenze studiate. Questo passaggio permette di impostare i ragionamenti esposti nella terza e nella quarta parte del contributo, dove vengono illustrate dapprima una tendenza emersa da una prima analisi dei dati raccolti (una possibile “interferenza pragmatica” osservata in combinazione con alcuni tipi di inferenza interpretativa, nonostante la presenza di precisi indicatori testuali espliciti), e in seguito alcune possibili ricadute didattiche nell’ambito dei percorsi di lettura e comprensione del testo a scuola, supportate proprio dalle tendenze emerse e analizzate nella ricerca dottorale.

Keywords

Didattica dell’italiano; inferenza linguistica; linguistica applicata; linguistica cognitiva; pragmatica.

Presentazione della ricerca dottorale

La ricerca dottorale, che si iscrive nel contesto scolastico e nel territorio ticinese, è iniziata a maggio 2019 e si è conclusa a maggio 2022. Partendo dai risultati rilevati nel corso del ciclo OCSE-PISA 2018 (che ha visto come materia principale la lettura; cfr. Consorzio PISA.ch, 2019; Salvisberg e Crotta, 2019; Crotta et al., 2021), grazie a questo studio si intende approfondire maggiormente uno degli aspetti presenti nel quadro teorico della prova standardizzata e testati attraverso essa: *integrate and generate inferences* (OECD, 2019, p. 37). Per potere studiare il fenomeno inferenziale nelle differenti tipologie in cui esso si può manifestare, si è deciso di utilizzare proprio le prove standardizzate conosciute e diffuse sul territorio ticinese (OCSE-PISA e VeCoF ma anche l’italiana INVALSI) quali basi teoriche e metodologiche; questo ha consentito di sviluppare una ricerca la cui parte applicativa potesse rilevare dei dati esclusivamente riconducibili a esso. Questo perché OCSE-PISA, nonostante la presenza del processo relativo alle inferenze nel quadro teorico, ne testa solo una parte legata principalmente all’integrazione e quindi all’associazione di informazioni presenti in maniera implicita nei testi; ciò che riguarda le inferenze in senso più interpretativo, invece, a causa della natura stessa della prova internazionale non è incluso (Crotta et al., 2021, pp. 32-35; Manetti, 2021, pp. 61-65; Cignetti e Manetti, 2022; Manetti, in preparazione).

Nella ricerca dottorale si lavora con studenti di età superiore rispetto a quelli partecipanti alle prove standardizzate somministrate in territorio ticinese: tenuto conto di quanto applicato dall'entrata in vigore di HarmoS (*Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*, 2007, cap. III, art. 5-6), il *target* è rappresentato da studenti che tra ottobre 2020 e marzo 2021 frequentavano la prima o la seconda classe del loro istituto e che avevano un'età maggiore o uguale a 15 anni ma che non avevano ancora compiuto i 20 anni; per il Cantone Ticino, significa che questi studenti stanno frequentando una scuola post-obbligatoria. Nello specifico, alla ricerca hanno preso parte studenti che provengono da una selezione eterogenea di scuole professionali commerciali, scuole professionali tecniche e licei presenti sul territorio.

L'elemento centrale della ricerca è il testo e in particolare il suo impatto comunicativo rappresentato dal contenuto che «proviene in parte dalla decodifica del materiale linguistico e in parte dall'inferenza» (Ferrari, 2014, p. 49) e che viene percepito in maniera individuale da ogni lettore. Secondo tale approccio, a essere maggiormente legato alle inferenze, e per cui la prospettiva del *problem solving* assume un ruolo centrale per la sua risoluzione, è il contenuto implicito (Sbisà, 2007, cap. 5). Le inferenze studiate vengono iscritte in questo contesto di comunicatività e ciò ha portato, per la parte applicativa della ricerca, all'elaborazione di una prova di lettura di impostazione molto simile a quelle utilizzate nelle prove standardizzate di cui sopra.

La prova è composta da un totale di nove testi di differente natura (narrativi; descrittivi; espositivi; *transactional*; *interactional*; cfr. Lala, 2011, e OECD, 2019, p. 38), ai quali sono associate delle domande specificamente incentrate sul fenomeno inferenziale, e da un questionario in cui vengono rilevate le abitudini di lettura degli studenti – le informazioni da esso ricavate sono state necessarie nell'analisi dei dati per stabilire se vi sono correlazioni tra una determinata tendenza adottata nel *problem solving* inferenziale e i testi con i quali questi ragazzi vengono quotidianamente in contatto. Nei 45 minuti di tempo stabiliti per lo svolgimento della prova, non tutti i partecipanti sono riusciti a leggere tutti i testi e a rispondere a tutti i quesiti, ma in base alla media della velocità di lettura dei ragazzi di quell'età (da 200 fino a un massimo di 300 parole al minuto, con una media di poco meno di 250, cfr. Brysbaert, 2019), questa eventualità era comunque già stata considerata. A ognuno dei nove testi sono state associate da una a tre domande di differente natura per un totale di 20 *item* per l'intera prova: vi sono domande "miste" che presentano una prima sezione *multiple choice* e una seconda in cui lo studente è chiamato a fornire per iscritto una motivazione che spieghi la scelta operata (30% delle domande presenti nella prova); vi sono poi domande unicamente *multiple choice*, pensate soprattutto per la parte finale della prova (40%) in rapporto alla stanchezza accumulata (Caro e Kyriakides, 2019, pp. 364-65); infine, vi sono domande unicamente aperte (30%) pensate principalmente per i testi in cui viene richiesto di operare inferenze ponte come quelle testate in OCSE-PISA (OECD, 2019, pp. 37-39). Questa varietà nella formulazione delle domande (e conseguentemente nella tipologia di risposte ricevute) si è rivelata una strategia molto utile, in quanto ha consentito di raccogliere dati più approfonditi soprattutto in merito al percorso di *problem solving* inferenziale intrapreso dagli allievi e agli elementi testuali che si possono considerare come "attivatori" delle differenti tipologie di inferenza (cfr. Cignetti e Manetti, 2022; Manetti, in preparazione).

Nonostante la difficoltà data dalla situazione straordinaria vissuta nel periodo pandemico, tra ottobre 2020 e marzo 2021 (periodo di somministrazione della prova) è stato possibile raccogliere le risposte di circa 450 studenti provenienti da 30 classi diverse (14 del primo anno e 16 del secondo); da questo numero va tuttavia sottratto circa un 15% in quanto alcuni dei partecipanti non appartengono al *target* di età stabilito – al momento della somministrazione avevano più di 20 anni.

L'abilità inferenziale nella lettura e nella comprensione

Fin dal secolo scorso, la definizione e il concetto di inferenza sotto un profilo linguistico sono stati degli aspetti ampiamente dibattuti. In particolare, viene costantemente sottolineato come, a dipendenza dell'approccio utilizzato per studiare una componente interdisciplinare come l'inferenza, si possono ottenere dei differenti punti di vista su di essa (Rickheit et al., 1985; Kispal, 2008). Con lo sviluppo di nuove forme e tipi testuali legati alla sfera digitale come ad esempio

gli ipertesti, che richiedono interazioni più complesse e impegnative tra l'oggetto della lettura e il lettore, il sistema di studio e di valutazione del fenomeno inferenziale si complica ancora maggiormente. Date queste riflessioni iniziali sul tema, per l'inquadramento teorico della ricerca si è deciso di consultare e di prendere in considerazione più studi con approcci differenti che illustrassero un ampio numero di tipologie di inferenze e che presentassero almeno uno dei due punti di vista fondamentali: quello puramente linguistico, legato alle definizioni e alla metodologia di studio della linguistica testuale, e quello cognitivo, legato in particolare alle teorie sulla comprensione esposte principalmente attorno agli anni Ottanta. La prova di lettura è infatti stata elaborata sia tenendo conto delle preferenze testuali di cui sopra sia dei macro-processi cognitivi che devono essere attivati per impostare il ragionamento inferenziale – dunque considerando sia i processi *bottom-up* sia quelli *top-down* come illustrati da Lastrucci (1995, pp. 18-19) e a loro volta basati sui modelli di elaborazione delle informazioni testuali di Kintsch e Van Dijk (1978), Van Dijk (1980), e Van Dijk e Kintsch (1983).

Come già menzionato in precedenza, un altro importante spunto non solo teorico ma anche metodologico per l'impostazione e lo sviluppo della ricerca è stato fornito dal *framework* di OCSE-PISA 2018 (OECD, 2019, p. 38); il processo *integrate and generate inferences*, presente in maniera aggiornata nel quadro 2018, si concentra però maggiormente sull'intera forma testuale e sulla modalità di integrazione (dunque di raccolta e confronto) di un determinato numero di informazioni disseminate all'interno del testo. Tuttavia, come si può evincere da questa sua breve spiegazione, questo processo inferenziale, anche definito inferenza ponte (*bridging inference*), si basa quasi esclusivamente sull'interpretazione del contenuto del testo attraverso la ricostruzione della sua struttura; nella lettura, invece, è importante considerare anche l'apporto del singolo nell'ambito dell'attivazione inferenziale (cfr. Cignetti e Manetti, 2022). Questa osservazione ha portato lo sviluppo della ricerca dottorale in una direzione che tenesse maggiormente in considerazione l'interpretazione del singolo nell'esplicitazione di informazioni implicite – lasciando di fatto un più ampio spettro interpretativo nel *problem solving* inferenziale, aspetto non possibile in una prova standardizzata come OCSE-PISA a causa di molteplici fattori–; in questo gruppo rientrano ad esempio le inferenze lessicali e semantiche, appartenenti alla tipologia delle inferenze elaborative e per le quali il processo cognitivo attivato è da ricercare a livello di «strutture astratte di conoscenze» quali schemi, *script* e altri generi di conoscenze enciclopediche pregresse iscritte nella memoria a lungo termine del lettore – che, per definizione, sono elaborate diversamente in base alle esperienze personali e culturali vissute singolarmente da ogni individuo (De Beni e Pazzaglia, 1995, pp. 28-29). Un altro esempio, appartenente però alla tipologia delle inferenze connettive, è l'inferenza causale che, attraverso la sua attivazione e un movimento retrospettivo o prospettico, permette al lettore di esplicitare i collegamenti impliciti tra più parti del testo, anche facendo capo alle proprie conoscenze specifiche, in modo che la coerenza venga mantenuta (Van den Broek, 1990).

Per potere rilevare esplicitamente questi processi che avvengono a un livello inferiore (e che differenziano la decodifica dall'effettiva comprensione) si è rivelata molto utile l'adozione della tipologia di domande con risposta aperta guidata da opzioni *multiple choice* predefinite (di cui si è discusso brevemente nella sezione iniziale). Infatti, già a un primo livello di analisi si possono osservare determinate tendenze molto interessanti che sarebbero passate inosservate nel caso in cui fossero state utilizzate unicamente le domande a scelta multipla o le domande completamente aperte; una di queste tendenze è esposta nella sezione successiva.

“Interferenze pragmatiche” nell'abilità inferenziale: prime osservazioni

La tendenza che verrà illustrata in questa sezione è stata individuata prevalentemente (ma non esclusivamente) in due testi di natura, impostazione e lunghezza molto simili: si tratta di testi descrittivi rispettivamente di 69 e di 80 parole in cui viene illustrata una sequenza ordinata di azioni che vengono compiute dai protagonisti; le domande a essi relative si concentrano su fenomeni inferenziali che attivano un ragionamento che può essere sia connettivo (quindi ristabilito attraverso specifici indizi testuali quali pronomi e preposizioni) sia maggiormente legato alle conoscenze personali immagazzinate nella mente sotto forma di strutture schematiche astratte

(secondo quanto esposto in precedenza). Ciò che accade nel *problem solving* in questi due testi può essere interpretato come una peculiare “interferenza pragmatica” che subentra sia al ragionamento inferenziale sia a quello della decodifica e così, nell’elaborazione finale dell’immagine mentale (e quindi della risposta alle domande di comprensione), alcuni elementi testuali vengono completamente sovrastati. Per ragioni di spazio, si procederà alla presentazione di un solo testo, che è il seguente:

(1) Cara moglie, / a proposito di quanto ti scrivevo ieri, devo aggiungere che ho avuto il piacere di vedere mio cugino in campo. A un certo punto il pubblico ha gridato entusiasta. Mio cugino ha segnato il goal per la squadra del Taranto. Dopo aver segnato il goal, ha chiuso il taccuino e lo ha rimesso in tasca. / Dopo la partita, ho parlato a lungo con mio cugino, che mi ha invitato al campo anche domenica prossima! / Con affetto, / Tuo marito.

La prima domanda, che non si vuole discutere in questa sede, chiede di individuare di quale genere di campo si parla nel testo – è un campo da calcio –, mentre la seconda è incentrata sull’individuazione del ruolo del cugino descritto nella lettera, dunque la persona a cui le azioni descritte – segnare il goal, riporre il taccuino nella tasca, invitare lo scrivente al campo anche la domenica successiva – si riferiscono. Per questo secondo quesito, allo studente vengono dapprima fornite quattro possibili opzioni di risposta – un giocatore in campo, un giornalista a lato del campo, un arbitro in campo, un poliziotto a lato del campo – e in seguito gli si chiede di motivare per iscritto la scelta operata.

Secondo le tipologie inferenziali di cui sopra, si tratta di attivare un’inferenza di tipo elaborativo, che dovrebbe quindi portare il lettore a riconoscere nel cugino il ruolo dell’arbitro – trattandosi dell’unica figura descritta nelle opzioni di risposta come in campo e che può effettivamente segnare un goal su un taccuino. Un certo numero di risposte, invece, ha mostrato un altro tipo di ragionamento che ha portato a un’interpretazione diversa, ma almeno in parte plausibile, del ruolo del cugino (per cui vd. oltre). Il dato emerso evidenzia infatti che, per attivare le inferenze necessarie a elaborare correttamente le informazioni implicite presenti, gli studenti sembrano fare maggiore affidamento sulle loro prime ipotesi interpretative, quindi fondate su eventuali conoscenze pregresse o esperienze personali piuttosto che su effettivi elementi (anche espliciti) presenti nel testo; da qui la denominazione di “interferenza pragmatica” di cui sopra.

Si può osservare che la natura polisemica di segnare è stata riconosciuta nella maggior parte dei casi, e ha quindi portato alle due interpretazioni ipotetiche più plausibili in questo contesto: “fare un goal”, come farebbe il giocatore, e “riportare un goal” (qui specificamente scrivendo nel taccuino), come farebbero l’arbitro oppure il giornalista. Infatti, nel 35% delle occorrenze gli studenti hanno individuato nel cugino la figura dell’arbitro; vi sono poi poco più di un 40% di risposte che indicano il cugino quale giocatore e circa un 20% quale giornalista – la restante percentuale, 5%, corrisponde ad altre tipologie di risposte che non verranno trattate in questa sede. Quest’ultimo dato è molto interessante se confrontato con le opzioni di risposta predefinite, in quanto del giornalista viene riportato espressamente che si trova a lato del campo, e non in campo; l’elemento preposizionale, seppur presente fisicamente nel testo, sembra essere stato scavalcato completamente, poiché gli elementi considerati di maggiore rilievo erano in questo caso il *taccuino* (in cui il cugino annota il punto) e il verbo *segnare*. Per quanto concerne la scelta dell’opzione *giocatore*, invece, il *taccuino*, sostantivo che assume la funzione di complemento oggetto nell’enunciato, sembra essere stato l’elemento “dimenticato” nella lettura e nell’elaborazione interpretativa; di conseguenza, anche la natura polisemica di *segnare* non è stata considerata.

Da queste prime osservazioni sono state sviluppate alcune ipotesi interpretative. Secondo la prima, maggiormente incentrata sulla componente cognitiva e sul trattamento del contenuto testuale implicito, la memoria di lavoro dovrebbe essere in grado di contenere ed elaborare sequenzialmente tutte le informazioni presenti nel testo, perciò è possibile ipotizzare che l’in-

terferenza sia subentrata proprio a livello di formazione dell'interpretazione semantica, in cui le informazioni testuali e le conoscenze personali del lettore, invece di collaborare per costituire l'immagine mentale, sono entrate in competizione. Ne risulta così una prima attivazione di un possibile modello situazionale che, invece di venire progressivamente adattato in base ai nuovi elementi portati dal testo, rimane invariato, e anzi sembra in qualche modo guidare e adattare la lettura a sé. Questo porta così a un'esplicitazione non del tutto plausibile degli elementi impliciti, del loro ruolo e dei loro legami (Cisotto, 2006, pp. 101-3; Levorato, 2000). Una seconda ipotesi interpretativa è invece maggiormente incentrata sulla componente testuale e sul suo contenuto esplicito. Come già menzionato precedentemente, nel testo viene descritta una sequenza di azioni che si susseguono in maniera ordinata. Il fatto che il pubblico gridi e che il cugino segni il goal sul taccuino sono due eventi che avvengono proprio nel modo in cui sono presentati, dunque il secondo segue il primo; se il secondo avesse assunto una funzione di tipo causale (il pubblico grida entusiasta perché il cugino ha segnato il goal per la squadra del Taranto), allora, proprio per esprimere questo legame, tra i due enunciati ci sarebbero stati i due punti e non il punto fermo (Fornara, 2010, pp. 88-89). Si ipotizza dunque che in questo caso gli studenti possano avere utilizzato una strategia di lettura troppo superficiale, atta unicamente alla ricerca di informazioni essenziali che di fatto non ha permesso loro di identificare né la struttura del testo (la sequenzialità delle azioni descritte) né gli elementi preposizionali. Il modello situazionale attivato per l'interpretazione del testo ha quindi permesso al lettore di riconoscere un attore principale (il cugino) e un'azione primaria (segnare il goal); in base a questi indizi testuali, il medesimo lettore ha poi costituito un'immagine mentale che facesse maggiormente affidamento sulle proprie conoscenze che sugli effettivi indizi testuali (cfr. Anderson, 1984; Van Dijk, 1980). La possibile "interferenza pragmatica" consiste dunque in questa maggiore "forza" dell'idea primaria e soggettiva del lettore rispetto a indizi reali ed esplicitamente menzionati; come appena visto, essa guida l'attivazione inferenziale non solo per supplire alla mancanza di informazioni, ma può persino arrivare a introdurre o a eliminare degli elementi testuali conducendo così il lettore a un'interpretazione la cui plausibilità può essere interamente o parzialmente dubbia.

Prospettive future per la didattica della comprensione del testo

Nel contesto odierno, la lettura si dimostra essere sempre di più un'abilità fondamentale; è su di essa, così come sulle altre competenze che vengono acquisite durante gli anni di scolarizzazione, che si fonda il più generale 'apprendimento linguistico' (cfr. Cignetti e Manetti, 2021). La ricerca dottorale è da leggere in questa prospettiva, in quanto essa nasce da esigenze reali rilevate, oltre che grazie alla sperimentazione svolta, anche dai risultati ottenuti nelle prove standardizzate distribuite sul territorio nel corso degli ultimi anni. Le tendenze e i risultati emersi da questa ricerca potranno essere utilizzati, a livello pratico, in molteplici ambiti legati al contesto scolastico, da quello più teorico – ad esempio tramite alcune riflessioni puntuali relative alle difficoltà di lettura e comprensione che, secondo i dati OCSE-PISA, in Svizzera sembrano aumentare annualmente (cfr. Petrucci et al., 2019) – a quello più pratico – ad esempio attraverso lo sviluppo di percorsi di lettura specifici che possano essere di supporto nella gestione delle problematiche legate alla comprensione dei testi. Per quanto concerne le possibili ricadute didattiche, queste prospettive sono strettamente interdipendenti, ed entrambe trovano ampio riscontro anche in ciò che è presente nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015, pp. 96-112), rispettivamente nelle sezioni dedicate all'approccio alla lettura e alle strategie di lettura e comprensione (cfr. anche Bertocchi, 1983; Colombo, 2002; Chambers, 2011; Cignetti, 2021). Nonostante la ricerca sia stata svolta con studenti delle scuole post-obbligatorie, i risultati sembrano infatti mostrare che, per potere intervenire a livello didattico, è necessario volgere lo sguardo anche ai gradi inferiori.

Prendendo quale esempio quanto illustrato nel presente contributo, appare chiaro che, per quanto concerne l'interpretazione di alcuni elementi testuali impliciti, le "interferenze pragmatiche" nel ragionamento inferenziale sembrano essere sempre più presenti – e, come visto, possono davvero portare a importanti incomprensioni. Si è ipotizzato che questo possa essere dovuto a fattori come l'utilizzo di una strategia di lettura troppo superficiale, oppure all'incapacità del

lettore di riformulare la propria ipotesi interpretativa iniziale – nonostante la presenza esplicita di precise informazioni testuali. Secondo quanto rilevato in alcune classi successivamente allo svolgimento della prova di lettura, per portare maggiormente l'attenzione dei (giovani) lettori sul fenomeno inferenziale e sulla consapevolezza del compiere una lettura attiva, si è dimostrato molto utile sollevare apertamente la questione dei differenti percorsi interpretativi che un testo può presentare; si è inoltre notato che a essere stata meglio recepita in questo caso è la strategia che vedeva gli studenti lavorare attivamente sul testo scambiando opinioni con i compagni (cfr. Manetti, in preparazione).

In conclusione, con questa ricerca dottorale ci si auspica soprattutto di attivare nuove discussioni relative all'importanza di toccare, attraverso una didattica specifica, la tematica legata alle abilità inferenziali nella lettura; inoltre, essendo l'italiano lingua di scolarizzazione in Ticino, lo sviluppo ulteriore delle abilità inferenziali può essere fondamentale anche per quanto concerne le letture proposte in altre materie.

Riferimenti bibliografici

Anderson, R. C. (1984). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory. In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (A cura di), *Learning to Read in American Schools. Basal Readers and Content Texts* (pp. 243-57). Lawrence Erlbaum Associates.

Bertocchi, D. (1983). *La lettura*. Milella.

Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, 109, Article 104047.

Caro, D., & Kyriakides, L. (2019). Assessment, design and quality of inferences in PISA: limitations and recommendations for improvement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26, 363-68.

Cignetti, L. (2021). Leggere e comprendere a scuola. In L. Cignetti & E. D. Manetti (A cura di), *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino. La lettura a scuola* (pp. 20-29). DECS.

Cignetti, L., & Manetti, E. D. (A cura di) (2021). *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino. La lettura a scuola*. DECS.

Cignetti, L., & Manetti, E. D. (2022). La lettura e la comprensione del testo a scuola: l'indagine PISA 2018 e il ruolo delle inferenze. In L. Baranzini, M. Casoni & S. Christopher (A cura di), *Linguisti in contatto 3. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera e sulla Svizzera* (pp. 147-158). Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.

Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Carocci.

Colombo, A. (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Milella.

Crotta, F., Salvisberg, M., & Cignetti, L. (2021). *PISA 2018 in Ticino. Confronti con Paesi, regioni linguistiche svizzere e aree italiane. Risultati secondo il settore scolastico frequentato*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi. https://m3.ti.ch/COMUNICAZIONI/191055/PISA2018Ticino_risultatieconfronti_012021_DEF.pdf

Ferrari, A. (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Carocci.

Fornara, S. (2010). *La punteggiatura*. Carocci.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-94.

Kispaal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading. Literature Review*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/edr01/edr01.pdf>

- Lala, L. (2011). Testi, tipi di. In R. Simone (A cura di), *Enciclopedia dell'italiano*. Istituto della Enciclopedia Italiana. [https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/#:~:text=In%20base%20a%20questi%20parametri,%2C%20 istruzionale%20\(o%20prescrittivo\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/#:~:text=In%20base%20a%20questi%20parametri,%2C%20 istruzionale%20(o%20prescrittivo))
- Lastrucci, E. (1995). Che cosa significa comprendere un testo. In G. Benvenuto, E. Lastrucci & A. Salerni, *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello adolescenziale* (pp. 13-64). Anicia.
- Levorato, M. C. (2000). Il processo di comprensione. In M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura* (pp. 11-35). Il Mulino.
- Manetti, E. D. (2021). La "misura" della lettura negli studenti: le prove standardizzate nel contesto scolastico ticinese. In L. Cignetti & E. D. Manetti (A cura di), *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino. La lettura a scuola* (pp. 40-69). DECS.
- Manetti, E. D. (in preparazione). *Leggere il "non-scritto". Uno studio qualitativo nelle scuole post-obbligatorie del Cantone Ticino circa l'impiego delle abilità inferenziali nella comprensione del testo*.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1626076839&id=id&ac-name=guest&checksum=07438E4E29613816DC87470FB18862D3>
- Petrucci, F., Nidegger, C., & Roos, E. (2019). Le competenze di lettura in Svizzera. In Consorzio PISA.ch, *PISA 2018: Gli allievi della Svizzera nel confronto internazionale* (pp. 11-26). SEFRI/CDPE e Consorzio PISA.ch. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/it/dokumente/2019/12/bericht-pisa-2018.pdf.download.pdf/pisa-2018-bericht_i.pdf
- Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015). DECS, Divisione della scuola. https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf
- Rickheit, G., Schnotz, W., & Strohner, H. (1985). The concept of inference in discourse comprehension. In G. Rickheit & H. Strohner (A cura di), *Inferences in text processing* (pp. 3-49). Elsevier Science Publishers.
- Salvisberg, M., & Crotta, F. (2019). *PISA 2018: Primi risultati per il Canton Ticino*. https://m3.ti.ch/COMUNICAZIONI/186763/PISA%202018_Primi%20risultati%20per%20il%20Canton%20Ticino.pdf
- Sbisà, M. (2007). *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*. Laterza.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf
- Van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (A cura di), *Comprehension processes in reading* (pp. 423-46). Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Testo e contesto. Studi di semantica e pragmatica del discorso*. Il Mulino.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.