

Dimmi come leggi

Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado

G. Castellana - Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado Milano, LED Edizioni, 2018 – ISBN 978-88-7916-861-8 http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/pages/view/ECPS-series

ECPS

JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

The Series

Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education Collana diretta da Gaetano Domenici, Pietro Lucisano e Valeria Biasci

ECPS

JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/

The Series

Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education

EXECUTIVE EDITOR

Gaetano Domenici (Università degli Studi Roma Tre)

MANAGING EDITOR

Valeria Biasci (Università degli Studi Roma Tre)

SCIENTIFIC COMMITTEE

Gaetano Domenici (*Università degli Studi Roma Tre*) - Cristina Coggi (*Università degli Studi di Torino*)
Maria Lucia Giovannini (*Università degli Studi di Bologna*) - Agostino Portera (*Università degli Studi di Verona*)
Pietro Lucisano (*Sapienza Università degli Studi di Roma*) - Isabella Loiodice (*Università degli Studi di Foggia*)
Giuseppe Zanniello (*Università degli Studi di Palermo*)

Editorial Board

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre) - Eleftheria Argyropoulou (Université de Crète)

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo) - Joao Barroso (Universidade de Lisboa)

Richard Bates (Deakin University - Melbourne) - Christofer Bezzina (University of Malta)

Paolo Bonaiuto (Sapienza - Università di Roma) - Lucia Boncori (Sapienza - Università di Roma)

Pietro Boscolo (Università degli Studi di Padova) - Sara Bubb (University of London, UK)

Carlo Felice Casula (Università degli Studi Roma Tre) - Jean-Émile Charlier (Université Catholique de Louvain)

Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi Roma Tre) - Carmela Covato (Università degli Studi Roma Tre)

Jaen-Louis Derouet (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)

Peter Early (University of London, UK) - Franco Frabboni (Università degli Studi di Bologna)

Constance Katz (William Alanson White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis & Psychology - New York, USA)

James Levin (City University of New York, USA) - Pietro Lucisano (Sapienza - Università di Roma)

Roberto Maragliano (Università degli Studi Roma Tre)

Romuald Normand (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)
Michael Osborne (University of Glasgow, UK) - Donatella Palomba (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)
Michele Pellerey (Università Pontificia Salesiana - Roma) - Clotilde Pontecorvo (Sapienza - Università di Roma)
Vitaly V. Rubtzov (Moscow State University for Psychology and Education)
Jaap Scheerens (University of Twente, The Netherlands) - Noah W. Sobe (Lodola University of Chicago)
Francesco Susi (Università degli Studi Roma Tre) - Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)

Pat Thomson (University of Nottingham, UK)

Editorial Staff

Fabio Alivernini (INVALSI) - Guido Benvenuto (Sapienza - Università di Roma)
Anna Maria Ciraci (Università degli Studi Roma Tre) Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi Roma Tre)
Luca Mallia (Università degli Studi di Roma Foro Italico) - Massimo Margottini (Università degli Studi Roma Tre)
Giovanni Moretti (Università degli Studi Roma Tre) - Carla Roverselli (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)

All works published in this series have undergone peer review

ISSN 2421-5945 ISBN 978-88-7916-861-8

Copyright 2018

TED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano www.lededizioni.com - www.ledonline.it

I diritti di riproduzione, memorizzazione elettronica e pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

Stampa: Digital Print Service

Sommario

Prefazione	5
Introduzione	7
Capitolo primo Pianificazione e costruzione del Questionario	
1.1. Perché valutare la consapevolezza strategica	13
1.2. Presupposti e obiettivi del Questionario	17
1.3. Il Quadro teorico di Riferimento 1.3.1. Saper riconoscere e darsi scopi di lettura in base alle diverse tipologie di testo (p. 20) – 1.3.2. Attivare le conoscenze pregresse (p. 23) – 1.3.3. Fare ipotesi sul testo (p. 27) – 1.3.4. Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo (p. 30) – 1.3.5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni (p. 33) – 1.3.6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione (p. 35) – 1.3.7. Autorilevare le difficoltà di comprensione: la scala dei <i>Non Strategici</i> (p. 39). Capitolo secondo	19
TARATURA DEL QUESTIONARIO	/2
2.1. Descrizione del campione e somministrazione del Questionario	43
2.2. Analisi fattoriale e affidabilità delle scale	45
2.3. Statistiche descrittive del Questionario. I risultati in riferimento al campione	52
2.4. Correlazione del Questionario con le prove di profitto in lettura	60

Sommario

Capitolo terzo Istruzioni per la somministrazione e l'inserimento dei dati	
3.1. Come somministrare il Questionario: il protocollo di somministrazione	67
3.2. Modalità di inserimento delle risposte e tabulazione dei dati	70
3.2.1. Analisi e valutazione manuale dei risultati (p. 70) – 3.2.2. Analisi e valutazione informatizzata dei risultati (p. 72)	
Capitolo quarto Indicazioni per l'intepretazione dei risultati	
4.1. Analisi e interpretazione dei risultati in riferimento al campione	75
4.2. Per un uso formativo del Questionario	77
4.3. Indicazioni e percorsi didattici	81
4.3.1. La scaletta metodologica. Come lavorare in modo strategico sul testo (p. 95) – 4.3.2 Esempio applicativo della scaletta metodologica ad una prova (p. 97)	
4.4. Per concludere	100
Riferimenti bibliografici	103
APPENDICI	
Allegato A (Questionario)	115
Allegato B (Lesson Plan)	117
Allegato C (Scaletta metodologica)	118
Allegato D (Punteggi standardizzati da considerare in caso di omissione)	120

Prefazione

Questo fascicolo ben si inserisce in una collana che ha l'obiettivo di rendere disponibili per gli insegnanti strumenti di ricerca che li aiutino a svolgere il loro lavoro. Il rapporto tra scuola e ricerca, pur essendo negli auspici di tutti, rimane purtroppo ancora oggi un rapporto difficile. In primo luogo per la fragilità della ricerca empirica nel nostro paese, poco finanziata e poco praticata, se si pensa che in tutto i docenti universitari impegnati nei settori della didattica e della ricerca sperimentale in educazione sono poco più di 300 e che nell'ultima tornata di finanziamenti del MIUR nessun progetto di area pedagogica è stato finanziato. Un numero così ridotto di ricercatori non consente un rapporto organico con le scuole.

Negli ultimi anni, per risparmiare, sono stati eliminati tutti quegli strumenti che tra gli anni Sessanta e gli anni Novanta avevano costituito ponti per un rapporto strutturato tra scuola e ricerca: i comandi presso le università, gli abbonamenti alle riviste pedagogiche pagati alle scuole dal Ministero, il sostegno alle associazioni pedagogiche. Se il profilo di un insegnante ricercatore dovesse ridursi alle sole attività di somministrare e interpretare le prove INVALSI sarebbe certo ben poca cosa. Sia pure scontando ostacoli e ripensamenti da parte del Ministero, è rimasta la possibilità per alcuni docenti di impegnarsi in un percorso di dottorato e dunque passare tre anni a fare ricerca rimanendo titolari della loro cattedra.

Nel lavoro che viene presentato, questa possibilità è stata sfruttata in modo pieno da Giusi Castellana che ha svolto una ricerca di notevole mole e di alta qualità scientifica non rinunciando mai, tuttavia, a tenere presente la prospettiva di un insegnante il cui obiettivo è stato realizzare un migliore rapporto dei propri studenti con la lettura.

Questo volumetto intende essere una restituzione agli oltre 300 insegnanti e ai 5362 studenti che hanno contribuito alla realizzazione del progetto di ricerca. Una tale mole di lavoro consente oggi di disporre di un ottimo questionario per indagare la consapevolezza ed il tipo di strategie di

lettura utilizzate da parte dello studente. Per metterlo a punto e tararlo sono state applicate tecniche molto sofisticate che ora consentono al singolo insegnante o al collegio di usarlo per ottenere informazioni rilevanti per aiutare e migliorare il rapporto con la lettura e la comprensione dei testi.

La ricerca, inoltre, non s'è limitata, come spesso avviene, alla sola fase diagnostica, che pure richiede una quantità considerevole di lavoro, ma ha verificato strategie didattiche volte ad ottenere risultati migliori. Nel testo infatti vengono presentati degli itinerari di intervento di cui è stata effettuata una sperimentazione che ha dato esiti positivi.

Questa collana è stata pensata per offrire strumenti di lavoro, dunque la sola lettura non renderebbe giustizia all'impegno che ha richiesto.

Vi chiediamo di utilizzare gli strumenti proposti, di utilizzarli per sperimentare i percorsi suggeriti o altri diversi, ma sempre nell'ottica di una verifica accurata dei risultati.

Vi suggeriamo di non farlo da soli, la ricerca è un lavoro di cooperazione e richiede una, anche piccola, comunità scientifica: tre o quattro colleghi capaci di abbandonare l'isolamento nelle classi e di cercare insieme soluzioni intelligenti ai problemi complessi che l'insegnamento presenta.

Il lavoro di Giusi Castellana attesta che questo è possibile, anche con mezzi poveri, ma soprattutto con il desiderio di acquisire competenze di metodologia della ricerca. Si tratta di acquisire quell'atteggiamento scientifico che è una qualità che si manifesta in ogni passo della vita e che Dewey (1939) definisce in negativo come «libertà dalla schiavitù, dall'abitudine, dal pregiudizio, dal dogma, dalla tradizione accettata in modo acritico, dal puro egoismo»; in termini positivi, come «il desiderio di ricercare, esaminare, discriminare, tracciare conclusioni solo sulla base dell'evidenza, dopo essersi presi la pena di raccogliere tutti i dati possibili».

Certo dovrebbe realizzarsi una maggiore continuità tra formazione universitaria, insegnamento e ricerca, che forse appare lontana dalle politiche del nostro Ministero e dai nostri orizzonti.

Ma è possibile e anche le testimonianze servono.

Roma, 9 luglio 2018

Pietro Lucisano

Introduzione

Questo lavoro nasce dall'idea di integrare, all'interno di un medesimo ambito di indagine, due diverse prospettive di analisi: le istanze del mondo della ricerca, legate al rigore di precise finalità e procedure applicative e le istanze formative della scuola, connesse al miglioramento delle proprie professionalità e delle pratiche di insegnamento.

Con la scelta del tema si è cercato di raccogliere una delle priorità educative di ordine nazionale – il miglioramento della capacità degli studenti di comprendere testi scritti – ma in un'ottica per così dire «scolastica», attraverso la formulazione di domande che fossero in grado di guidare il docente verso azioni successive alla rilevazione di carenze e criticità.

Perché occuparsi di strategie di lettura in seno alla didattica della comprensione? Perché servirsi di uno strumento di rilevazione sulla consapevolezza strategica? E soprattutto, come rendere uno strumento diagnostico una risorsa operativa per il lavoro didattico?

Sono domande dalle quali se ne generano altrettante che chi condivide lo status dell'esser docente si sarà probabilmente posto di fronte agli esiti di una prova di classe, di un test strutturato, di una restituzione di dati.

Che cosa significano questi dati? Che cosa mi dicono? Indicano delle specifiche aree di difficoltà? Se sì, come faccio a tradurre queste informazioni in un intervento didattico? Quali sono le vie di azione che mi vengono suggerite?

La scuola è colma di strumenti di misura: prove oggettive, prove comuni, prove parallele, prove per fasce di livello, questionari di contesto, questionari psicometrici ecc.; ma quali sono, per il docente, le prospettive di lavoro che si delineano dopo una somministrazione? Quali sono le concrete prospettive di azione che vanno oltre la misurazione?

Le richieste formative che emergono ad oggi, sempre più pressanti, all'interno degli ambiti educativi, sono di fatto riconducibili a due specifici campi di intervento: l'acquisizione di modalità di analisi e interpretazione dei dati provenienti da diverse fonti di valutazione (esterne ed interne alle istituzioni scolastiche); l'indicazione di percorsi finalizzati a tradurre in operatività didattica le informazioni restituite da strumenti diagnostici di rilevazione.

Condizione abbastanza diffusa tra i docenti è la percezione che a misurazioni e a rilevazioni non seguano di fatto azioni che vadano oltre la restituzione di una fotografia di problematiche, situazioni e contesti, già noti e conosciuti dai soggetti che della realtà scolastica fanno parte e che rimangono perlopiù nell'*impasse* e nella frustrazione di non riuscire ad intravedere percorsi di intervento attivi e soprattutto agibili.

La prospettiva di questo studio, in quanto insegnante, è stata dunque quella di intraprendere un percorso che nelle sue linee, e in ogni sua fase, non perdesse mai di vista la finalità di una traduzione operativa della formazione proposta: nell'illustrazione teorico-metodologica degli approfondimenti relativi all'ambito metacognitivo e strategico, nella descrizione di come e perché servirsi di parametri di riferimento per la lettura dei dati, ma prevalentemente nella scelta di investire su una valenza formativa del questionario, con la proposta di un modello che si legasse alle diverse funzioni della valutazione e che soprattutto offrisse indicazioni concrete per la pianificazione didattica.

Il volume è articolato in quattro capitoli.

Nel primo vengono riportate le fasi di pianificazione e di costruzione dello strumento, la presentazione del quadro teorico di riferimento relativo alle sei strategie che costituiscono l'impianto del questionario. L'illustrazione delle singole strategie è stata arricchita da diversi riferimenti bibliografici con l'intento di poter fornire al docente un supporto argomentativo a sostegno di un'operatività dell'intervento e, per quanto possibile, spiegare più chiaramente le ipotesi procedurali e la complessità degli atti cognitivi che intervengono nel processo della lettura.

Il secondo e il terzo capitolo riguardano alcuni aspetti più tecnici dello strumento. Nel secondo sono descritte le procedure di taratura e validazione del questionario, sono illustrati il campione, alcuni risultati e gli esiti della correlazione del questionario con le prove di profitto in lettura. Nel terzo capitolo vengono fornite le istruzioni sulle modalità di somministrazione e sull'inserimento delle risposte per la tabulazione dei dati.

Il quarto capitolo è strutturato in due parti. La prima offre alcune indicazioni per l'analisi e l'interpretazione dei dati. I parametri di riferimento illustrati sono desunti dai risultati ottenuti dal campione coinvolto nella taratura del questionario. Nella seconda parte sono forniti chiarimenti rispetto ad un uso formativo dello strumento e al legame delle singole strategie con le sottoabilità del processo di comprensione. Sono altresì offerti diversi suggerimenti per le attività didattiche di classe: un intero modulo corredato da testi ed esercizi; una scaletta metodologica come guida al lavoro strategico sul testo; l'esempio applicativo della scaletta ad una prova.

L'appendice che completa il volume contiene quattro allegati. Il primo è costituito dal formato cartaceo del questionario; il secondo riguarda lo schema per la pianificazione del modulo (*lesson plan*); il terzo include la scaletta metodologica da poter fornire agli studenti, nel quarto si riporta l'elenco dei punteggi standardizzati degli item da considerare in caso di omissione della risposta.

1.

Pianificazione e costruzione del Questionario

1.1. PERCHÉ VALUTARE LA CONSAPEVOLEZZA STRATEGICA

L'obiettivo di migliorare la capacità di comprendere testi scritti si pone oggi come uno dei compiti più importanti della scuola. Alla luce dei risultati poco brillanti ottenuti da alcuni Paesi europei nelle indagini nazionali ed internazionali sulla valutazione della competenza della lettura, numerosi sono stati gli studi avviati per l'individuazione dei fattori incidenti sullo sviluppo della comprensione. Dal saper leggere e capire un testo dipendono l'incremento e la maturazione delle conoscenze personali, il successo nello studio, la partecipazione alla vita sociale e democratica in età adulta. Il saper comprendere un testo scritto si pone come lo strumento chiave di accesso trasversale a tutti gli ambiti disciplinari, ma soprattutto come uno dei presupposti necessari per l'accrescimento del senso critico del soggetto: la cerniera tra i saperi e la capacità di organizzare il proprio apprendimento successivo.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012 attribuiscono alla lettura e alla comprensione il ruolo cardine del primo ciclo di istruzione; ribadiscono come accanto all'acquisizione della strumentalità del leggere debba avere spazio un compito più ampio ed impegnativo per il docente: l'insegnare a comprendere i testi.

È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale e sintattico oppure a livello di strutturazione logico-concettuale (*Indicazioni Nazionali*, 2012, p. 29).

Obiettivo strategico diviene dunque non solo insegnare la strumentalità della lettura, ma principalmente la promozione dei complessi processi cognitivi sottesi al comprendere, la pratica su un'ampia gamma di testi e tipologie testuali con scopi diversi e strategie funzionali al compito.

Indicazioni analoghe sono rintracciabili all'interno degli ultimi rapporti Ocse PISA 2012 e 2015, o in pubblicazioni come il National Reading Panel (2000), il RAND Study Group (2002), l'International Reading Association (2003; 2007; 2009), organizzazioni statunitensi che si sono occupate dell'identificazione delle priorità da sviluppare per la promozione dell'alta qualità dell'insegnamento e della valutazione degli apprendimenti in lettura. All'interno dei singoli documenti e dei diversi modelli teorici elaborati (Rumelhart, 1977; Just e Carpenter, 1980; 1992; Kintsch e Van Djik, 1983; De Beni e Pazzaglia, 1992) risulta comune il guardare alla comprensione come frutto di un'attività complessa e multicomponenziale che parte con la semplice decodifica del testo, ma si trasforma poi in una interazione più dinamica e articolata, in uno scambio giocato sull'integrazione tra quello che il testo dice e quello che il soggetto ricostruisce nella sua mente.

La lettura, in quanto cognizione, si avvicina al piagettiano processo di «assimilazione ed accomodamento»; si trasforma in reale comprensione nel momento in cui le strutture cognitive pre-esistenti nella mente di chi legge inglobano le informazioni del testo per elaborare una nuova forma di significato.

Il modello proposto dal gruppo di studio RAND, Reading Study Group (2002) definisce la comprensione come l'esito di una «simultanea estrazione e costruzione di significato». Rilevante si pone la scelta di tali parole nel sottolineare l'insufficienza del testo come unico determinante di un processo che comporta, nella prospettiva dello studio, l'interazione di tre elementi:

- il lettore con le sue capacità: le abilità, le conoscenze, gli atteggiamenti e le esperienze che porta con sé nell'atto della lettura;
- il testo da comprendere e il compito;
- l'attività di cui la comprensione è parte, gli scopi, i processi e le conseguenze associate all'atto.

Queste tre dimensioni definiscono un fenomeno che non si verifica in un ambiente isolato, ma ha piuttosto luogo in seno alla reciprocità di un contesto socioculturale più ampio che forma a sua volta il lettore e che al contempo interagisce con ciascuno dei tre elementi.

All'interno di questo scambio complesso e dinamico, l'unica variabile su cui è possibile intervenire didatticamente è quella relativa al soggetto/lettore e all'impianto procedurale strategico.

L'idea che sta dietro il modello è che nell'estrazione e nella costruzione di significato dai testi vengano innescati dal lettore una serie di processi linguistici e cognitivi connessi ad un'ampia gamma di strategie di lettura

(l'elaborazione di immagini mentali, l'attivazione delle conoscenze pregresse, la generazione di domande, l'identificazione di modelli espositivi che supportino la rappresentazione grafica delle relazioni tra idee e concetti, ecc...) utili a determinare il risultato della comprensione.

L'insegnamento diretto di strategie metacognitive nell'ambito della lettura è stato oggetto di numerosi studi internazionali (A. Brown, 1978; Jacobs and Paris, 1984; 1987; Paris and Winograd, 1990; Cornoldi e Caponi, 1991; Borkowski, 1992; Pressley and Afflerbach, 1995; De Beni Pazzaglia, 1995; Pressley, 2000; RAND Reading Study Group 2002; 2003; E. K. Mc Ewan, 2004; Lumbelli, 2009) che hanno dimostrato come la consapevolezza degli studenti in merito al proprio processo di comprensione e la capacità di dirigere i propri processi di pensiero siano elementi capaci di migliorare qualitativamente le prestazioni dei lettori.

La scelta di accostarsi con un orientamento strategico allo svolgimento di un compito implica già un modo attivo di avvicinarsi all'apprendimento. Porsi con un atteggiamento metacognitivo di fronte al compito significa in primo luogo avere la percezione del compito stesso come problema da risolvere; nell'ambito della lettura implica il porsi di fronte al testo con la disposizione di chi ha e vuol crearsi delle aspettative rispetto ad esso, prendendo in considerazione indizi, avanzando delle ipotesi, essendo intrinsecamente motivato ad affrontare l'attività con in mente la ricerca della sua soluzione.

Nella sezione dedicata agli approcci per l'insegnamento della lettura nel Rapporto Eurydice – *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche* – (2011) ricorrono diverse indicazioni in merito al fatto che la comprensione possa essere migliorata insegnando agli alunni strategie cognitive specifiche per estrapolare e creare significati da testi scritti.

Il documento, redatto dal servizio di documentazione sulla scuola dell'Unione Europea, ha identificato, alla luce degli esiti delle indagini internazionali, delle ricerche universitarie e delle migliori pratiche adottate nei vari sistemi scolastici, alcuni fattori chiave che rivestono un impatto rilevante sull'acquisizione delle competenze in lettura, dalla prima alfabetizzazione ai 15 anni.

Nello specifico, dai risultati emersi dalle meta-analisi e dall'esame dei curricoli nazionali per l'istruzione primaria e secondaria inferiore, risultano essere sei le strategie più efficaci per migliorare le competenze in lettura:

- Fare deduzioni o interpretazioni: estrarre il significato che va oltre quello letterale; generare domande dal testo e darvi risposte; trarre conclusioni; fare associazioni tra testo e immagini.
- Riassumere un testo: concentrarsi selettivamente sulle informazioni più importanti: identificare i personaggi, gli eventi, le idee principali distin-

guendole dai punti secondari; creare una struttura con titoli intermedi.

- Fare connessioni tra le diverse parti di un testo: usare gli aspetti organizzativi (titoli, indice ecc.) per reperire informazioni; fare e verificare ipotesi circa il suo contenuto o genere; riconoscere gli aspetti della costruzione (introduzione, parti principali, fine, parti narrative, dialogo, ecc.); stabilire la cronologia degli eventi nel caso di testi letterari.
- *Usare le conoscenze precedenti:* connettere testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura.
- Controllare/monitorare la propria comprensione: chiarire parole e passaggi non immediatamente compresi; porre domande e usare strumenti di consultazione; rileggere i passaggi non chiari; riformulare le parti di un testo con parole proprie.
- Costruire rappresentazioni visive: esprimere il contenuto scritto per mezzo di disegni, delineando i passaggi di un testo in forma diagrammatica; tradurre testi scritti in grafici, tavole, schemi, griglie, mappe, tabelle. (Rapporto Eurydice p. 59).

Sulla stessa linea si collocano le istruzioni rintracciabili negli ultimi rapporti Ocse PISA 2009, 2012 e 2015. Nella sezione relativa alle *Implicazioni della valutazione sul problem solving per le politiche e le pratiche educative* (PISA 2012), un approccio didattico promettente è proprio quello che incoraggia insegnanti e studenti a riflettere metacognitivamente sulle strategie di soluzione da adottare durante lo svolgimento di un compito, al fine di supportare l'espansione e la generalizzazione di principi e modalità di azione a differenti contesti e contenuti.

La valutazione PISA offre inoltre un'importante indicazione strettamente connessa alla didattica della comprensione. Durante l'indagine del 2009 è stato esaminato il ruolo di alcune componenti strategiche nell'apprendimento e la loro correlazione con il rendimento nelle prove di comprensione. Nel questionario studente sono stata poste alcune domande con le quali si chiedeva agli studenti di valutare l'utilizzo e l'efficacia di alcune tipologie strategiche: le strategie per comprendere e ricordare; le strategie per riassumere le informazioni in un testo; le strategie di memorizzazione; le strategie per l'elaborazione delle informazioni; le strategie di controllo.

Tutte le strategie sopracitate, tranne quelle relative alla memorizzazione, sono risultate discriminanti per gli studenti che si collocavano tra le fasce di punteggio più alte. Nello specifico, dai dati del Rapporto si evince che gli alunni che padroneggiano strategie di lettura sono lettori migliori di coloro che non le utilizzano (PISA 2009).

Gli studi elencati sottolineano inoltre che dotare gli studenti di strumenti metacognitivi aiuta i soggetti, oltre che a migliorare nella comprensione della lettura, anche a costruire la fiducia in se stessi come lettori, au-

mentando la loro motivazione e la loro percezione di autoefficacia. La sensazione di poter contare su strumenti di supporto nella risoluzione di situazioni problematiche, l'aver sviluppato procedure di controllo e di adattabilità consolidano una visione del sé che si nutre maggiormente della fiducia nelle proprie capacità nel far fronte a compiti difficili e impegnativi. I lettori strategici si sentono maggiormente sicuri di poter monitorare la propria prestazione, riportano la mancata comprensione all'errato utilizzo di una procedura, sono più motivati nella ricerca del successo.

I modelli statistici più predittivi mostrano come l'engagement¹ sia un mediatore degli effetti sul rendimento in lettura. Osservazioni estese sull'istruzione in classe mostrano che quando vengono proposti passaggi impegnativi, o si promuovono scelte autonome con attività che consentono e incoraggiano gli studenti ad assumersi responsabilità, questi esercitano sforzo e persistenza, investono più energia nell'apprendimento e aumentano la motivazione nell'acquisire conoscenze dal testo (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Una didattica che unisce cognizione e motivazione può dunque ottimizzare gli esiti. Se le attività istruttive aumentano il coinvolgimento degli studenti, aumentano anche i risultati.

1.2. Presupposti e obiettivi del Questionario

Il questionario «*Dimmi come leggi*», è uno strumento che serve a rilevare il possesso e l'utilizzo di strategie di lettura da parte del lettore. Esso è stato parte di un progetto di Ricerca-Formazione ² finalizzato a fornire ai docenti un modello per la costruzione di un piano di miglioramento nella lettura e comprensione del testo scritto, che ha previsto al suo interno la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di strategie di lettura.

La costruzione del questionario ha inteso assolvere una triplice finalità:

¹ Nella definizione data da PISA 2009, l'engagement nei confronti della lettura racchiude la motivazione a leggere e un insieme di aspetti affettivi e di comportamento tra i quali il piacere e l'interesse per la lettura, la sensazione di avere il controllo su quanto si legge, il coinvolgimento nella dimensione sociale della lettura e un'attività di lettura assidua e diversificata.

² La ricerca è stata condotta dall'autrice all'interno del proprio dottorato di ricerca: «Insegnare ad apprendere a leggere: un modello di Ricerca-Formazione nella scuola secondaria di primo grado». Università Sapienza, XXX ciclo in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca Educativa.

- rilevare l'utilizzo delle strategie di lettura da parte degli studenti e testare la loro relazione con le abilità in lettura;
- fornire ai docenti un'indicazione precisa in merito alle strategie usate dai cosiddetti «buoni lettori»;
- diventare un pratico strumento valutativo e didattico per la classe.

Proprio nell'ordine di quest'ultima finalità, allo scopo di accertarne la funzionalità didattica e nel tentativo di fare dello strumento un ausilio operativo per la classe si è cercato di legare il questionario ai differenti momenti della valutazione scolastica, inquadrando le misure delle singole dimensioni all'interno di ambiti di intervento specifico (Domenici, 1993):

- a) ambito della funzione diagnostica (determinazione dell'uso delle strategie di lettura e del grado di consapevolezza delle stesse da parte degli studenti): il questionario può essere utilizzato come parte funzionale delle rilevazioni iniziali per accertare i prerequisiti ritenuti necessari all'avvio del percorso;
- b) ambito della *funzione formativa*: le dimensioni della scala possono offrire un'indicazione operativa per la strutturazione di interventi didattici, poiché sulla base delle informazioni ottenute dalla rilevazione, il docente può attivare specifici moduli strategici e azioni didattiche compensative per garantire la personalizzazione e diversificazione di obiettivi e prerequisiti;
- c) ambito della *funzione regolativa*: i singoli item e le singole dimensioni, in qualità di descrittori di comportamenti (es: «se devo studiare un testo di storia, cerco di mettere in ordine di tempo i fatti narrati; mentre leggo prendo appunti, scrivo delle osservazioni sui margini del testo») possono fornire al docente un'indicazione dell'agire procedurale e supportare quelle modalità di regolazione e di controllo che garantiscono continuità e sistematicità alla raccolta delle informazioni sull'andamento del processo educativo;
- d) ambito della *funzione sommativa*: lo strumento può agevolare le fasi di valutazione del docente rispetto al percorso di apprendimento consentendo alla fine di effettuare il bilancio complessivo delle conoscenze e delle abilità acquisite;
- e) ambito della *funzione orientativa*: attraverso somministrazioni in entrata e in uscita e l'analisi del prima e dopo è possibile stimolare nell'alunno percorsi e procedure di confronto e autovalutazione.

1.3. IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Dopo aver visionato la strumentazione disponibile sulla rilevazione dell'uso e della consapevolezza delle abilità strategiche:

- The Index of Reading Awareness (IRA) (Jacobs and Paris, 1987);
- A questionnaire to measure elementary students' awareness of strategic reading processes (Schmitt, 1990);
- Reading Strategy Use (RSU) (Pereira-Laird and Deane, 1997);
- The metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARSI) (K. Mokthari and C. A. Reichard, 2002)

si è giunti all'elaborazione di uno strumento che tiene conto delle indicazioni fornite a livello teorico dai diversi studi condotti nell'ambito della lettura e che ingloba all'interno del proprio Quadro di Riferimento le dimensioni strategiche suggerite dal Rapporto Eurydice - *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche* (2011).

Le dimensioni strategiche segnalate all'interno dello studio riprendono quelle messe in luce dai rapporti del National Reading Panel (2000), del Rand – Reading Study Group (2002), dell'IRA (2003) e riguardano nello specifico l'importanza di saper generare domande e dare risposte, il saper selezionare e sintetizzare le informazioni più importanti, la capacità di mettere in connessione le diverse parti di un testo, l'attivazione delle conoscenze pregresse, il controllo del processo di comprensione e l'uso di organizzatori semantici.

Nell'intento di promuovere ed incentivare nel soggetto apprendente scelte strategiche, efficaci e consapevoli, nella fase di costruzione del questionario, alle dimensioni sopra indicate ne sono state aggiunte altre due: la prima relativa agli scopi di lettura e la seconda inerente a una scala di controllo atta a rilevare le difficoltà percepite dal lettore durante il processo.

Le dimensioni costitutive dello strumento sono pertanto risultate sette:

- 1. Saper identificare e darsi scopi di lettura;
- 2. Attivare le conoscenze pregresse;
- 3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo;
- 4. Selezionare le informazioni principali;
- 5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni;
- 6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione;
- 7. Autorilevare le difficoltà di comprensione.

Quest'ultima dimensione di controllo è stata sinteticamente denominata nel volume con il termine di *Non Strategici* in quanto si oppone alle altre sei dimensioni del questionario: mentre le prime sei scale sono riconducibili al-

le azioni strategiche che il soggetto può mettere in atto durante la lettura, quella dei *Non strategici* descrive, al contrario, le situazioni di *impasse* e di difficoltà legate al non essere in grado di utilizzarle.

Nell'ottica di costruire uno strumento di facile utilizzo per i docenti e di semplice impiego per la tabulazione delle risposte, si è optato per un questionario standardizzato a risposta chiusa.

Gli item sono formati da frasi che descrivono abitudini e modi di fare, rispetto alle quali viene chiesto agli studenti di esprimersi secondo una scala di frequenza a quattro posizioni (mai o quasi mai, qualche volta, spesso, quasi sempre / sempre).

Durante la fase di costruzione dello strumento (giugno 2015), allo scopo di eseguire un esame sulla coerenza interna degli item rispetto alle dimensioni/strategie sopraelencate, è stato chiesto ad un gruppo di 24 docenti delle scuole campione dell'indagine (12 di lettere, 4 di lingua straniera, 4 matematica, 1 religione, 3 primaria) di associare una lista degli item, elencati in modo randomizzato alle 7 dimensioni/strategie fornite e di indicare eventuali riformulazioni utili per la revisione linguistica degli stessi. La prima taratura della scala, costituita da 90 item (studio pilota ³), è stata effettuata su un campione di 666 studenti della scuola secondaria di primo grado distribuiti su 4 scuole di Roma.

Dopo le analisi effettuate sulla prima somministrazione, lo strumento ridotto a 50 item è stato risomministrato e validato su un campione di 5362 studenti appartenenti a scuole secondarie di primo grado di Palermo, Roma e Parma.

Nei paragrafi che seguiranno verranno forniti una descrizione delle singole dimensioni adottate e l'elenco degli item appartenenti ad ogni scala.

1.3.1. Saper riconoscere e darsi scopi di lettura in base alle diverse tipologie di testo

La scelta di introdurre nel questionario la dimensione relativa agli scopi di lettura è stata in prima istanza determinata da quanto viene suggerito nel testo delle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012: «la lettura va praticata su una grande varietà di testi, per scopi diversi, e con strategie funzionali al compito» (Indicazioni Nazionali 2012 p. 32); in secondo luogo, e principalmente, per il significato che il concetto di strategia assume in seno all'approccio metacognitivo: «una serie di operazioni cognitive orientate al rag-

³ Con studio pilota o try-out viene definita l'applicazione iniziale (su piccola scala) di un protocollo di studio, condotta al fine di verificare l'adeguatezza e la fattibilità del progetto stesso (Corbetta, 2014).

giungimento di uno scopo» (De Beni, Pazzaglia, 1995, p. 87). Tale definizione pone al suo interno almeno due condizioni necessarie ed evidenti: il perseguimento di una finalità da parte di chi sceglie l'azione strategica e il non poter prescindere dall'aver chiaro un obiettivo.

Consapevolezza e controllo definiscono l'azione strategica, ma sono gli scopi i fattori che si configurano come motore e guida della ricerca. Sono gli scopi quei componenti che a livello emotivo, cognitivo e metacognitivo avviano il lavoro del lettore, selezionano i processi utili ad arrivare a una piena ricostruzione dei significati (Lucisano, 1989).

Mentre la consapevolezza aiuta il soggetto a scegliere il percorso, i mezzi e i processi utilizzati, il controllo volontario riduce le distrazioni e preserva l'impegno in direzione del traguardo, consente al lettore di riesaminare la scelta, monitorarne l'efficacia rivedendo, se necessario, strumenti e opzioni (Corno, 1989).

Segno distintivo dei lettori strategici è proprio la flessibilità e l'adattabilità delle azioni durante la lettura. Un lettore che sa muoversi agevolmente all'interno della pagina scritta è un soggetto che è consapevole di ciò che cerca, che sa porre le giuste domande, che compie focalizzazioni di volta in volta diverse, attuando comportamenti che entrano in gioco non decontestualizzati o in astratto, bensì legati alla consegna e alle specifiche situazioni d'uso della lingua (Lorenzi, 2002).

La strategia, in quanto azione cognitiva di natura situazionale, deve difatti risultare selezionata da una gamma di alternative e presupporre un utilizzo mirato da parte del soggetto non solo in risposta alla specificità di un obiettivo, ma anche alle determinate richieste di un compito (Paris et al.1983).

Avere delle buone intenzioni nel cercare di essere strategici è un buon punto di partenza, ma da solo non assicura al lettore il successo nella comprensione.

Alcune strategie possono semplicemente rivelarsi idee sbagliate sulla lettura, scelte dettate dall'imperizia e dall'inesperienza: l'indovinare una parola basandosi sulla sua lettera iniziale o leggere velocemente un testo al fine di terminare prima dei compagni sono azioni che un giovane lettore potrebbe impulsivamente decidere di compiere.

Analoghe considerazioni potrebbero esser fatte in riferimento ad alcune modalità di lettura: stili di lettura veloce o selettiva sono, come è noto, azioni funzionali al reperimento di un'informazione precisa o al farsi l'idea generale sul contenuto di un testo, non sono certo azioni appropriate a richieste di studio approfondito. Se, dunque, la comprensione di un testo ha come finalità lo studio, anche le modalità di raccolta dei dati necessitano l'adozione di approcci diversi. Un testo che deve essere studiato non può es-

ser letto tutto d'un fiato, come si farebbe con un racconto o con una qualsiasi pagina di svago.

Lo studio è una attività che mette in gioco modalità di concentrazione ed attenzione diverse perché diversi sono i contenuti da comprendere: non sono sempre facilmente fruibili e non sono sempre legati all'esperienza del soggetto.

Lo stesso può dirsi per le tipologie di testo. Ogni tipo di testo presuppone ed implica scopi di lettura diversi. Nel caso di un testo narrativo, le finalità di raccontare una storia e presentare lo sviluppo di una vicenda comportano la presenza di precisi elementi: personaggi, azioni, fatti, tempi e luoghi sono «ingredienti» che possono certamente essere organizzati e presentati sotto forme diverse, ma sono costituenti che rispondono ad una precisa sintassi e a funzioni che non appartengono ad altre tipologie testuali (espositivo, argomentativo, regolativo, ecc.).

La conoscenza e il riconoscimento della struttura di un testo è dunque un fattore decisivo per favorire la comprensione. Una didattica diretta all'analisi delle diverse tipologie consente agli studenti di imparare a discriminare tra le strutture comuni e a identificare le informazioni importanti in modo coerente e organizzato (Armbruster, Armstrong, 1993).

I lettori che non riconoscono la struttura e non si avvicinano al testo con un particolare piano di azione (Meyer, Brandt, Bluth, 1980), tendono di conseguenza a recuperare le informazioni in modo apparentemente casuale. Gli studenti che invece sono consapevoli della struttura si creano delle aspettative, riconoscono, selezionano, si predispongono ad organizzare in modo funzionale le informazioni importanti che il testo contiene.

Abituare l'alunno a darsi scopi di lettura, prima ancora di leggere, è inoltre un modo per agire sulla sua motivazione e modificare l'atteggiamento passivo che gli studenti hanno spesso nei confronti dell'apprendimento. Mantenere sempre ben chiara e definita la finalità dell'azione possiede il vantaggio di consentire il monitoraggio continuo delle aspettative e del processo stesso, nonché il controllo della funzionalità della strategia selezionata rispetto alla meta.

Con gli item appartenenti alla prima dimensione (vedi *Tab. 1.1*) si è dunque cercato di rilevare negli alunni la consapevolezza di una differenza di approccio rispetto alle diverse finalità che possono caratterizzare la lettura (vedi: *Se devo studiare un testo di storia, cerco di mettere in ordine di tempo i fatti narrati; Quando leggo un testo di scienze, faccio attenzione a come e perché avvengono i fenomeni descritti.).*

Con ulteriori item si è tentato di sondare l'intenzione di porsi obiettivi precisi rispetto all'individuazione degli elementi costituitivi di un brano quali: personaggi, azioni, tempo, luogo, cause ed effetti.

Tab. 1.1. – Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

Saper identificare / darsi scopi di lettura

Discriminare tra scopi di lettura e tipologie di testo, per mettere in atto comportamenti flessibili e legati al compito; cercare le strategie di lettura più adeguate e rispondenti alla consegna e alla specifica situazione d'uso.

- Prima di leggere, cerco di capire che tipo di testo ho davanti: mi chiedo se è un racconto, un testo scientifico, un regolamento, una lettera, un fumetto ...
- Se devo studiare un testo di storia, cerco di mettere in ordine di tempo i fatti narrati.
- Quando leggo un testo di scienze, faccio attenzione a come e perché avvengono i fenomeni descritti.
- Quando leggo un testo cerco di capire chi sono i personaggi principali
- Quando leggo un testo cerco di capire quando sono avvenuti i fatti narrati.
- Quando leggo un testo cerco di individuare il luogo dove si svolge la storia.
- Mentre leggo, cerco di trovare una spiegazione per le cose che succedono nel testo.
- Cerco di capire se una cosa descritta nel testo può essere causata da un'altra.

1.3.2. Attivare le conoscenze pregresse

L'attivazione delle conoscenze pregresse prima, durante e dopo la lettura è il modo che i *buoni lettori* usano per innescare i propri processi cognitivi. Richiamare alla memoria quello che già si conosce rispetto ad un argomento, ricordare fatti ed esperienze reali, connettere ad esse quanto si sta leggendo, aumenta la probabilità di capire e ricordare, incentiva la motivazione, accresce il coinvolgimento e i livelli di attenzione.

Come sottolinea Schank (1999), alle radici della nostra abilità di imparare c'è l'abilità di saper rintracciare nella memoria esperienze simili all'esperienza che stiamo processando.

L'intero processo di comprensione è guidato dalle interpretazioni. La nostra mente, se coinvolta e presente nel testo che sta leggendo, fa continuamente dei ragionamenti: confronta, include, concettualizza, generalizza, quello che il testo propone e suggerisce. Riesce a farlo perché collega, perché

continuamente accosta quello che il testo dice a quello che il soggetto conosce.

Il riportare alla memoria ciò che si conosce è, secondo Kintsch e Van Dijk (1998), la strategia di processazione che permette al lettore di arrivare alla vera e propria interpretazione del testo – a quello che i due studiosi chiamano *modello situazionale*: il fare ricorso alle conoscenze sul mondo, alle credenze, alle opinioni, agli schemi mentali che aiutano il lettore ad integrare il non detto e gli consentono di trovare i necessari collegamenti tra i significati espressi dalle frasi.

Per i due studiosi l'interpretazione dei dati può avvenire solo in presenza di informazioni che già si possiedono: il mantenimento della coerenza locale dipende non solo dalla decodifica attenta, ma soprattutto dal ricorso alle conoscenze presenti nella mente del lettore.

La conoscenza viene concettualizzata da Kintsch come una rete di associazioni. Il modello assume che il processo di costruzione del significato del testo sia possibile grazie ad una serie di proposizioni che il lettore produce nella sua mente e sulle quali, facendo riferimento alla rete delle conoscenze possedute, opera una selezione, scegliendo quella più coerente con le proprie esperienze (Lumbelli, 2009).

Il modello situazionale influenzerebbe quindi il modo in cui le categorie di conoscenze pregresse entrano a far parte della rappresentazione semantica del testo, interagendo con la rappresentazione della successione dei significati. Esso sarebbe responsabile anche delle eventuali aggiunte ai contenuti esplicitamente e non esplicitamente espressi: una serie di completamenti che solo chi sarà riuscito a capire il testo, attraverso l'integrazione di modelli mentali corretti (e avrà quindi utilizzato le necessarie conoscenze pregresse), sarà capace di sviluppare e riapplicare come risultato di quella comprensione.

Il concetto di modello situazionale diventa, in questa prospettiva, un concetto centrale della teoria dell'apprendere dai testi: la qualità della rappresentazione costruita attraverso il processo di comprensione dipende dalla qualità del modello situazionale utilizzato che dunque condiziona la qualità dell'uso di quella stessa rappresentazione nell'apprendimento.

Un'erronea rielaborazione del significato letterale delle frasi lette è direttamente imputabile all'errata produzione di inferenze, deduzioni ed inserimenti che, a loro volta, sono stati basati su modelli situazionali errati.

La teoria del modello situazionale definito da Kintsch e Van Dijk riprende e amplia la teoria dei modelli mentali / schemi di Johnson-Laird (1983) e di Anderson e Pearson (1984). Secondo gli studiosi i modelli e gli schemi rappresenterebbero quella fonte di conoscenze utili che forniscono all'individuo l'algoritmo di un sistema di ragionamento deduttivo, probabi-

listico e modale, per il quale un soggetto ritiene una conclusione necessaria (e quindi corrispondente al vero) se questa rientra in tutti i suoi schemi pregressi, inferisce che è probabile (e quindi che probabilmente corrisponde al vero) se risulta contemplata dalla maggioranza dei modelli che possiede, deduce che è possibile (e quindi che potrebbe essere vera) se è prevista in almeno uno di loro.

Dal momento che la memoria operativa, negli esseri umani, ha una capacità limitata, la teoria citata afferma che gli individui tendono a ridurre il carico di lavoro sulla propria memoria proprio attraverso il ricorso ai modelli mentali. Nel costruire tali modelli, i soggetti si concentrano prevalentemente su quelle informazioni che sono esplicitamente inglobate nei loro schemi e difficilmente considerano possibilità che si pongono al di fuori di questi, con il rischio di non riuscire a cogliere alternative o possibilità corrette.

L'aspetto didatticamente importante degli schemi, come sottolinea Corno (1991), è che essi funzionano come regolatori di aspettative, forniscono cioè una struttura di *slots* all'interno dei quali inserire le nuove informazioni. Il trovarsi di fronte a testi che richiamano modelli di cui si è già a conoscenza spinge il soggetto alla ricerca di quei dati che riempiono e integrano i diversi livelli previsti dallo schema, facilitandone la memorizzazione e l'eventuale recupero. Mettere l'alunno nelle condizioni di rendersi conto che la nostra memoria non è una struttura statica, come potrebbe esserlo un contenitore imbottito di informazioni, bensì *dinamica*, in quanto soggetta a modificarsi di continuo in base al confronto con l'esperienza nuova, accresce in lui la consapevolezza e lo sviluppo di un controllo autonomo dell'apprendimento.

Facilitare negli studenti l'attivazione delle conoscenze pregresse non si riduce però alla richiesta di fare esplicitare loro quello che già posseggono sull'argomento, implica soprattutto da parte dell'insegnante l'aiutarli a rappresentarsi nuove connessioni, nuovi legami, analogie continue con quello che sanno o quello che fa parte del loro specifico vissuto.

Perché uno schema mentale si modifichi nella mente del lettore o venga integrato con nuove informazioni, non basta la semplice constatazione che esso sia inadeguato rispetto ai dati testuali. Lo schema si modificherà soltanto se la persona, spinta dall'incongruenza riscontrata, andrà alla ricerca di una spiegazione, delle ragioni che hanno messo in contraddizione le aspettative con i fatti testuali; solo in tal modo, la spiegazione e il nuovo insieme di inferenze potranno integrarsi in un nuovo modello di riferimento.

Numerosi studi (Brown et al., 1977; Linden, Wittrock, 1981; Palinscar, Brown, 1984; Dewitz et al., 1986; Neuman, 1988; Spires, 1992) hanno cercato di occuparsi dell'incidenza di una preventiva attivazione delle

conoscenze pregresse su rilevazioni e rendimenti in lettura. Prescott et al. (1985), Rowe-Rayford (1987) riportano che la collocazione di domande stimolo sul significato globale del testo, poste all'inizio di una prova, possa costituire un valido spunto per aiutare i soggetti nell'attivazione delle conoscenze enciclopediche possedute.

Nella sezione del National Reading Panel 2000⁴, relativa alle evidenze scientifiche riportate sull'attivazione delle conoscenze enciclopediche (*prior knowledge*), dieci studi sui 14 citati ritengono significativamente incidenti gli effetti di una preventiva condivisione di riflessioni ed esperienze effettuate in merito all'argomento del testo sugli esiti delle prove di lettura. (Spires, 1992).

Un esempio applicativo del lavoro da poter condurre in classe viene riportato nel paragrafo 4.3. Indicazioni e percorsi didattici.

Tab. 1.2. – Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

Attivare le conoscenze pregresse

Usare le conoscenze precedenti, connettere i testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura

- Dopo aver letto il titolo di un testo, cerco di ricordarmi quello che già conosco dell'argomento.
- Quando leggo un testo, cerco di collegare le cose che dice con quello che già so, con le cose che già conosco.
- Quando leggo un testo mi chiedo se quello che viene detto c'entra con la mia vita reale.
- Cerco di collegare quello che leggo con la mia esperienza personale.
- Quando leggo un testo, cerco di capire se contiene informazioni utili per la vita reale.
- Per ricordare meglio quello che ho letto, associo il contenuto del testo con qualcosa che mi è già accaduto.

Con gli item della dimensione relativa all'attivazione delle conoscenze pregresse elencati nella tabella che precede (*Tab. 1.2*), si è cercato di rilevare

⁴ Il Rapporto, frutto del lavoro di una commissione di studiosi convocata dal Congresso degli USA nel 1997, presenta una revisione ed un esame delle prove scientifiche sull'insegnamento della comprensione del testo. Lo studio, finalizzato alla valutazione dell'efficacia dei vari approcci per insegnare ai bambini a leggere, concentra la sua attenzione sulle pratiche didattiche e sulle sperimentazioni relative all'insegnamento del lessico, alla comprensione del testo e alla preparazione degli insegnanti.

la frequenza con cui il lettore riporta alla memoria contenuti ed esperienze utili per la comprensione del testo in esame, discriminando tra ciò che può essere attinente alla vita reale e ciò che pertiene alla propria esperienza. Un'ulteriore riflessione ha riguardato l'utilità e la spendibilità di quanto tratto dalla lettura nell'apprendimento.

1.3.3. Fare ipotesi sul testo

Ricorrere al bagaglio di conoscenze pregresse e generare ipotesi sul testo sono strategie molto connesse tra loro che vengono spesso utilizzate quasi contemporaneamente dal lettore: la prima costituisce il trampolino di lancio dell'altra.

Presupposto e base della formulazione di un'ipotesi è d'altronde la conoscenza del mondo che ci circonda; le esperienze fatte o conosciute, tutto ciò che il soggetto possiede su uno specifico argomento sono terreno e materia naturalmente predisposti a promuovere la formulazione di domande, l'interesse di ricercare le risposte, la capacità di confrontare, collegare, interpretare, operare deduzioni e inferenze complesse.

Diversi programmi istruttivi sulla lettura riportano l'associazione tra queste due strategie come funzionale ed efficace in ambito didattico (Palincsar, Brown, 1984; Wong, 1985; Rosenshine, Meister, Chapman, 1996).

Il porre domande al testo, o *questioning*, si configura come potente strategia di processazione, ma anche come un'importante strategia cognitiva ed autoregolativa (Palincsar & Brown, 1984). La predisposizione di domande e la formulazione di ipotesi stimolano lo studente a una focalizzazione dell'attenzione sul contenuto e ad una più profonda elaborazione dello stesso (Craig & Lockhart, 1972).

La maggiore interazione che si instaura tra testo e lettore favorisce difatti lo sviluppo di una sensibilità verso l'identificazione degli elementi più importanti (Wong, 1985) o verso l'insorgere di eventuali problemi di non comprensione (Scardamalia, Bereiter, 1985).

Quello che si stabilisce tra testo e lettore è una sorta di gioco di aspettative che spingono e motivano il soggetto, un po' come spontaneamente accade durante la visione di un film, quando si è incoraggiati ad anticipare ed indovinare cosa accadrà nelle scene successive, sulla base degli indizi che il regista ha appositamente lasciato per catturare l'attenzione del pubblico.

Le attività relative al *questioning* hanno un lungo e ben documentato elenco di benefici sull'apprendimento (Chin, Osborne, 2008; Yu, 2009), che vanno dall'aumento della motivazione degli studenti, alla stimolazione di discussioni produttive per favorire la costruzione della conoscenza.

Ciò nonostante, e malgrado il suo valore potenziale, l'attività del *questioning* è una delle pratiche didattiche meno utilizzata da insegnanti e studenti. Quelle che risultano più attuate si focalizzano principalmente su richieste che coinvolgono inferenze semplici e di basso livello o che richiedono una minima e superficiale elaborazione (Chin, Brown, Bruce, 2002; Graesser, Person, 1994).

Molte ricerche sono state dirette alla promozione della generazione di domande come mezzo per migliorare la comprensione della lettura negli studenti (Wong, 1985; Rosenshine, Meister, Chapman, 1996; King, 1992).

Nelle rassegna esaminata all'interno del National Reading Panel, grande rilevanza assumono gli studi condotti da Rosenshine, Meister e Chapman (1996) sulle meta-analisi del fare ipotesi di lettura, sia come strategia singola che combinata. Dei 30 studi esaminati, 11 hanno utilizzato il metodo del *reciprocal teaching*⁵ includendo la strategia all'interno di un pacchetto di più strategie insegnate, diciannove studi aggiuntivi hanno esaminato l'istruzione da sola o in combinazione con strategie non associate a metodi di insegnamento reciproco.

I risultati derivanti dalle comparazioni tra gli studi mostrano una forte evidenza empirica e scientifica a supporto che tale procedura avvantaggi e favorisca la comprensione in relazione alla memorizzazione, all'integrazione e all'identificazione delle idee principali di un testo.

Nello specifico essa

- facilita la selezione delle informazioni, poiché aiuta e guida il lettore nella raccolta e nell'immagazzinamento dei dati;
- promuove l'organizzazione e la classificazione, perché il lettore abituato ad interrogare il testo confronta, collega, raccorda, ripartisce, generalizza;
- agevola la memorizzazione e il ritrovamento di richieste specifiche, poiché favorisce la capacità di discriminare tra i vari tipi di domande e il saper trovare delle risposte;
- consolida e rinforza la competenza testuale del soggetto e la sua percezione di autoefficacia: il soggetto viene premiato dal piacere di vedere confermate le proprie ipotesi;

⁵ Il *reciprocal teaching* è un programma di istruzione strategica sviluppato da Palincsar e Brown (1984) e finalizzato a migliorare la comprensione della lettura. L'insegnamento reciproco fornisce un menu di compiti strutturati che esplicitano il processo dei buoni lettori (*good comprehenders*). Studenti e insegnante si alternano nel ruolo di conduttore di un dialogo che viene strutturato sull'utilizzo di quattro strategie: il saper elaborare sintesi, il porre domande al testo, saper chiarire le parti non adeguatamente comprese e fare anticipazioni sul testo.

- favorisce e stimola la rielaborazione delle informazioni e l'attivazione di processi inferenziali/deduttivi;
- supporta il lettore nel controllo e nell'autoregolazione del processo, sia nel caso della conferma delle aspettative rispetto al testo, sia nel caso di smentita poiché, in quest'ultima istanza, l'interprete, abituato a farlo, sarà costretto a un lavoro di cooperazione e controllo degli eventuali errori commessi (Corno, 1991);
- conduce ad una più profonda comprensione dell'organizzazione del testo. Attraverso il gioco testuale dell'avanzare, convalidare, scartare ipotesi, il lettore viene pian piano guidato alla scoperta di quella continuità tematica che costituisce la coerenza stessa della lettura e che lega in un'unica struttura organizzata tutto il materiale significativo di un brano (Benvenuto, 1997).

Nella tabella che segue sono riportati gli item relativi alla dimensione. Sulla base della considerazione che la capacità di formarsi l'immagine mentale di ciò che si legge migliori e promuova non solo la comprensione di quanto viene percepito, ma anche i processi di astrazione e concettualizzazione (Rosenshine, 2002; 2009), oltre agli item direttamente riferibili all'abitudine di porsi domande e cercare risposte, sono stati inclusi item attinenti alla visualizzazione del contenuto e alla rappresentazione dello stesso a livello mentale.

Tab. 1.3. – Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

Generare ipotesi e fare previsioni sul testo

Generare domande dal testo e darvi risposte; fare previsioni sul contenuto

- Prima di leggere un testo cerco di farmi un'idea dell'argomento: guardo le immagini, leggo il titolo o l'inizio per capire di cosa si tratta.
- Dopo aver letto il titolo di un testo, mi faccio delle domande, faccio delle ipotesi sul contenuto.
- Prima di iniziare a leggere un racconto, cerco di immaginare come potrebbero essere i personaggi della storia
- Mi piace farmi delle domande e fare delle ipotesi prima di leggere un testo.
- Mentre leggo, cerco di trovare le risposte alle domande che mi sono fatto prima di leggere.
- Mentre leggo un testo cerco di immaginare quello che succederà dopo, quello che accadrà alla fine.

1.3.4. Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo

La capacità di selezionare le informazioni gioca un ruolo molto importante all'interno del processo di comprensione. Nei suoi studi sui processi mnemonici coinvolti nella lettura, Kintsch (1998) spiega come, dopo la decodifica di una frase, un lettore che ne ha compreso correttamente il contenuto elabori nella sua mente una parafrasi semplificata dell'enunciato che viene immediatamente integrata con il resto della rappresentazione testuale trattenuta nella sua memoria.

Ogni singola frase non resta cioè isolata dall'insieme del processo: essa è sin dall'inizio inclusa nella sua rappresentazione e direttamente influenzata da quanto è stato già letto.

Van Dijk (1977, 1978, 1980) definisce questo modello di rappresentazione in termini di microstruttura (le singole frasi o gli enunciati di un atto linguistico in forma non gerarchizzata) e macrostruttura (macroproposizioni che generalizzano e inglobano le singole parti). Questi due livelli di interazione prevedono due fasi: un primo piano agito sul collegamento coerente e diretto della frase in ingresso con le frasi precedenti ed un secondo stabilito sull'interazione tra il significato della frase in ingresso e una sintesi selettiva dell'intero contenuto.

Sia in un caso che nell'altro, le relazioni che si stabiliscono vengono innescate all'interno della memoria di lavoro che riveste un ruolo determinante nelle singole elaborazioni.

Proprio in questa fase selettiva, secondo Lumbelli (2009), è possibile cogliere la differenza tra *buoni e cattivi lettori*. La caratteristica dei *cattivi lettori* sarebbe quella di immagazzinare così tanti dati, durante la decodifica, da non riuscire a memorizzare adeguatamente i contenuti e a trovare elementi di continuità e coerenza nella sequenza delle frasi. Mancherebbe cioè loro, quel meccanismo di soppressione fondamentale per arrivare ad una adeguata comprensione.

La capacità limitata della memoria di lavoro impone al soggetto una necessaria discriminazione tra ciò che è importante e ciò che, essendo marginale, può essere cancellato. Dopo l'elaborazione di una serie di significati sorge necessaria una progressione di sintesi e cancellazioni che diventano tanto più articolate e rigorose quanto più è lungo il testo da comprendere.

Più i testi sono lunghi, maggiore diventa il numero di microstrutture che si rappresenteranno nella mente del lettore, una quantità che, ad un certo punto, non sarà più semplicemente in relazione con la memoria di lavoro, ma si organizzerà a sua volta in macrostrutture più sintetiche che faranno capo alla memoria episodica del testo letto, delineando man mano il riassunto nel

suo complesso.

La selezione delle idee fondamentali è dunque un naturale e necessario prodotto della comprensione (Benvenuto 1989); non altrettanto scontata e naturale risulta però per i giovani lettori.

La raccolta, la selezione e la ricostruzione semantica delle infomazioni in una nuova struttura di testo sono operazioni che necessitano di sistematicità e metodo.

La quantità di informazioni contenute in una pagina, l'assenza di una suddivisione interna, il rapporto tra quantità di dati, immagini, periodi troppo densi e lunghi possono in molti casi disorientare il soggetto e creare apprensione verso il compito.

Uno degli strumenti da utilizzare insieme agli alunni come guida nella selezione delle informazioni è ciò che normalmente nei testi viene segnalato come elemento paratestuale o di aiuto. Abituare alla lettura dei titoli, sottotitoli, parole in grassetto, date, immagini, tabelle, ecc. può rappresentare, oltre che un efficace ausilio per l'attivazione di quegli schemi a cui si è fatto riferimento nel paragrafo precedente, anche un valido supporto nella determinazione di ciò che è rilevante e ciò che lo è meno.

Figure, titolazioni e quant'altro il testo pone in evidenza suggeriscono spesso una forma perlopiù organizzata di sintesi e legami degli elementi principali.

In mancanza di riferimenti espliciti, la tecnica di base per imparare a selezionare resta quella delle *sei domande* o *wh-questions*:

- chi compie l'azione;
- che cosa accade o di che cosa si parla;
- quando si svolge il tempo dell'azione;
- dove;
- come;
- perché.

Questa tecnica costituisce un meccanismo mentale che il soggetto dovrebbe imparare a mettere in atto istintivamente, ogni volta che legge un testo.

Nella maggior parte dei casi, invece, quando si chiede agli alunni cosa renda un'informazione discriminante o rilevante rispetto ad un altra, quello che perviene al docente è quasi sempre una risposta molto confusa. Gli alunni non hanno una piena coscienza del fatto che all'interno di una frase possano esserci parole ed elementi che svolgono una funzione aggiuntiva e per questo meno rilevante ai fini della trasmissione del significato: prova evidente è il rilevare che, quando studiano, tendono a sottolineare tutto quello che si trova all'interno della pagina.

Diventa importante, invece, spiegare loro quanto la sottolineatura, il cerchiare le parole, il porre segni identificativi al margine delle sequenze, costi-

tuisca il modo di prendere possesso di uno spazio materiale e concettuale, che deve trasformarsi in terreno familiare e riconoscibile. Sarà più facile orientarsi all'interno di un territorio in cui si sono posti dei punti di riferimento noti.

I cosidetti *segni di riconoscimento* vanno perciò messi secondo un criterio utile e funzionale. Essi devono servire ad un recupero mnemonico immediato nel momento in cui vengono visualizzati e rivelarsi funzionali nel costruire un ponte di collegamento veloce con le informazioni successive, con la costituzione di quelle macrostrutture a cui si è accennato poco sopra.

Tab. 1.4. – Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo

Riassumere un testo e concentrarsi selettivamente sulle informazioni più importanti; identificare i personaggi, gli eventi, i luoghi, il tempo dell'azione, come e perché avviene l'azione.

- Quando leggo un testo, sottolineo o evidenzio le informazioni più importanti.
- Sottolineare o evidenziare le informazioni più importanti sul testo mi aiuta a memorizzarlo.
- Dopo aver sottolineato/evidenziato le informazioni più importanti in un testo, le rileggo per collegarle tra di loro.
- Rileggo quello che ho sottolineato nel testo per controllare se ho capito bene.
- Per sottolineare le informazioni più importanti divido il testo in parti più piccole e lo leggo un pezzo per volta
- Mentre leggo prendo appunti, scrivo delle osservazioni sui margini del testo.
- Sottolineo le informazioni più importanti dopo aver letto più volte il testo.

Nella progettazione iniziale del questionario erano stati inclusi item che in modo più specifico descrivevano modalità come la scomposizione del testo o l'identificazione dei concetti chiave; tali item però, nell'analisi fattoriale esploratoria ⁶ hanno riscontrato saturazioni ⁷ non significative all'interno delle scale (valori <.30 o doppie saturazioni) nonché indici di asimmetria ⁸ superiori all'intervallo di accettabilità, pertanto sono stati

⁶ Vedi capitolo 2, paragrafo 2.2.

⁷ La saturazione esprime la correlazione fra l'item (variabile osservata) e il fattore (latente) di un test.

⁸ Gli indici di asimmetria e curtosi sono indici che valutano la forma di una distribuzione. Alcuni autori (Marcoulides e Hershberger, 1997; Muthén e Kaplan, 1985) considerano come valori accettabili di tali indici quelli compresi tra –1 e 1. Ovvero, i valori compresi

espunti nella fase dello studio pilota ⁹. Un lavoro più approfondito sulla promozione delle modalità di selezione, come sopra esposto, può essere affrontato con gli alunni nella fase della didattica di classe.

1.3.5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni

La maggior parte dei testi che possa ritenersi tale ha una struttura che si caratterizza per coerenza e coesione.

Se la coesione presiede ai legami e ai nessi sintattico-grammaticali che la lingua offre per «cementare», la coerenza rinvia alla formazione di unità testuali che seguono un filo logico e una certa unità tematica, creano una prospettiva e un punto di vista (Desideri, 1991).

Guidare gli alunni nell'individuazione degli elementi di coerenza argomentativa all'interno di un testo, dei supporti connettivi che rendono coesi nuclei, sequenze e costrutti narrativi può diventare, oltre che un esercizio operativamente utile per la discriminazione tra elementi indispensabili e elementi accessori, fondamentale soprattutto per stabilire la gerarchia delle unità di informazione.

Quanto più efficacemente si sarà selezionato, evidenziato, identificato, nominato, tanto più facilmente si sarà in grado di organizzare le informazioni in un sistema gerarchizzato, che darà la piena cognizione della logica di un testo.

Se il processo della lettura può definirsi lineare, il risultato di una buona comprensione va al di là della linearità del testo (Colombo, 1989). I rapporti di causa-effetto, le affermazioni, i parallelismi, le opposizioni espresse possono difatti non corrispondere alla successione con cui le informazioni sono presentate: un'informazione può essere subordinata ad un'altra, può giustificarla, spiegarla, introdurla, ecc., diverse informazioni possono contribuire a sostenere un'ipotesi, altre ancora possono essere collegate in punti più distanti. In un testo espositivo ben strutturato, per esempio, l'insieme delle informazioni converge verso un unico nucleo informativo che rappresenta lo scopo comunicativo del brano. Lo stesso può dirsi per il testo argomentativo rispetto all'esposizione dei punti a favore o avverso una tesi.

Sempre secondo Colombo, dopo che ne siano stati individuati i punti chiave, uno dei modi che aiuta a disegnare ciò che ci si aspetta che il lettore

in questo intervallo indicano che la distribuzione è normale, oppure che la deviazione dalla normalità non è fonte di distorsioni apprezzabili (Barbaranelli, 2007).

⁹ Per la definizione di studio pilota vedi nota 3, p. 20.

ricostruisca nella sua mente – se ha veramente capito – è il fatto di rappresentare la struttura informativa del brano attraverso uno schema che espliciti gerarchie e connessioni. L'obiettivo è quello di riuscire a rappresentare un livello di comprensione globale più importante della comprensione lineare delle parole e delle frasi.

Un lettore potrebbe saper decodificare ogni singola frase, ma non aver colto l'idea generale o i rapporti semantici che guidano l'intenzione generale dell'autore.

Il vantaggio di un lavoro centrato sull'insegnare a rappresentare sotto forma di schemi diversificati la struttura testuale spinge l'alunno ad un'analisi più attenta, migliora la capacità di penetrarne i meccanismi, promuovendo il riconoscimento di una coerenza testuale che può essere anche riportata in un processo di scrittura.

Tramite il lavoro di analisi e di smontaggio dei testi si possono estrapolare le regole costitutive dei vari modelli. Il saper ricostruire l'organizzazione di un testo in un insieme semplificato che ne individua le sequenze principali può diventare sia un efficace strumento per la comprensione approfondita, per l'esposizione e per la memorizzazione, sia un valido spunto per fare lavorare gli alunni a ritroso: per esempio partire da idee e concetti chiave, collegati tra loro per coerenza tematica e coesione logico-causale, da fare ampliare durante esercitazioni di scrittura.

Schemi e mappe concettuali possono dunque venire utilizzati per rappresentare graficamente e in modo conciso le relazioni e i rapporti di gerarchia tra i concetti, consentendo di riflettere sulla struttura della conoscenza e sul processo che porta alla sua creazione. Oltre che permettere di visualizzare, in modo semplificato, la natura, le relazioni e la struttura ideativa di un testo, essi sono una risorsa importante per stimolare le motivazioni intrinseche a imparare, in quanto favoriscono quella consapevolezza che un soggetto deve acquisire rispetto alla propria capacità cognitiva, nonché il confronto sulle idee e sulla validità delle loro relazioni.

Tra gli studi segnalati all'interno del National Reading Panel (2000) che hanno utilizzato il grado di memorizzazione del contenuto del testo per valutare l'effetto di un organizzatore semantico, sei su sette segnalano benefici significativi sui gruppi sperimentali (Bauman, 1984; Sinatra et al., 1984; Berkowitz, 1986; Gordon, Rennie, 1987; Simmons et al., 1988; Vidal-Abarca, Gilabert, 1995): quattro studi segnalano miglioramenti significativi nel campo dell'acquisizione dei contenuti (Darch et al., 1986; Armbruster, Anderson 1991; 1992); due studi hanno riportato risultati positivi in test mirati a valutare la trasferibilità dell'apprendimento attraverso l'organizzazione grafica del contenuto (Alvermann, Boothby, 1986; 1983).

Anche per quanto riguarda la dimensione relativa all'uso degli orga-

nizzatori semantici, come per la selezione, nella fase iniziale, erano stati previsti degli item specifici che descrivevano il riconoscimento della tipologia dei legami intercorrenti tra le diverse sequenze narrative. Tali item sono stati rimossi per valori di saturazione poco significativi (<.30); la scala (vedi *Tab. 1.5*) risulta pertanto costituita da item che rilevano esclusivamente abitudini e modi di fare, rispetto all'utilizzo delle mappe e al riconoscimento della loro funzionalità da parte del lettore.

Anche in questo caso, un lavoro mirato all'individuazione della tipologia di collegamenti tra le informazioni e sulla loro rappresentazione gerarchica potrà essere affrontato con gli studenti in seno ai moduli didattici.

Tab 1.5. – Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni

Operare connessioni tra le diverse parti di un testo; riconoscere gli aspetti della costruzione; stabilire la cronologia o riconoscere la causalità degli eventi; costruire rappresentazioni visive in forma diagrammatica; tradurre testi scritti in grafici, tavole, griglie, liste, elenchi.

- Fare una mappa o uno schema mi aiuta a capire meglio quello che ho letto.
- Fare una mappa o uno schema mi aiuta a memorizzare quello che ho letto.
- Per riassumere quello che ho letto, faccio una mappa o uno schema.
- Per aiutarmi a riconoscere le informazioni più importanti, uso le tabelle, gli schemi, le illustrazioni del testo.
- Per aiutarmi nella comprensione, guardo le tabelle, gli schemi, i grafici del testo.
- Uso frecce o altri segni per aiutarmi a collegare tra loro i concetti che ho sottolineato.

1.3.6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione

Cosa significa valutare e controllare un processo? Come si fa, nel caso della lettura, a capire di aver o non aver capito?

La comprensione, come sostiene Ambel (2006), è sempre un atto di scelta, anzi di una serie di scelte compiute dal lettore lungo lo sviluppo del testo con il quale si instaura un atto cooperativo e interpretativo.

«Se capire significa infatti reagire positivamente alle sollecitazioni del testo, cooperando nella messa a fuoco dei significati, non capire significa sostanzialmente reagire in una direzione sbagliata» (Ambel 2006, p. 39).

Anche il non capire è dunque un atto che prevede un'interazione. Ma il capire di non avere capito è un obiettivo tutt'altro che facile. Quando il testo diventa complesso, talvolta per il lettore può mancare del tutto una risposta o, più spesso, la reazione verso una direzione sbagliata non arriva nemmeno alla consapevolezza di chi legge.

Un modo per agire sulle difficoltà di comprensione degli studenti è sicuramente l'interrogarsi su che cosa la impedisce.

La causa di un errore di comprensione va, secondo Ambel, ricercata al di là delle difficoltà lessicali e strutturali; essa insorge piuttosto in un mancato rapporto tra testo e lettore, in una connessione che entra in crisi in punti e momenti particolari.

Attraverso la ripartizione delle aree di competenza della lettura, egli ipotizza 5 diverse categorie di difficoltà:

- Carenze di decodificazione: il lettore incontra difficoltà nel riconoscimento dei segni grafici del testo.
- Carenza di comprensione letterale: il lettore incontra difficoltà nell'attribuire significati a parole e frasi (lessico).
- Carenze di comprensione inferenziale e integrativa: il lettore incontra difficoltà ad attivare ed usare le proprie conoscenze ed esperienze pregresse per completare, raccordare, concettualizzare i significati del testo.
- Carenze di comprensione ricostruttiva e interpretativa: il lettore ha difficoltà a ricostruire i significati globali. Non riesce ad attivare le domande che gli consentano di interrogare il testo in modo coerente ed efficace. Non riconosce i diversi pesi specifici delle parti che compongono il testo o non riesce ad organizzarli e a sintetizzarli.
- Difficoltà di comprensione analitica e valutativa: il lettore incontra difficoltà a reagire in modo soggettivo al testo e a formulare valutazioni e giudizi sugli aspetti tematici o formali (Ambel, 2006, pp. 35-36).

Per un'analisi esaustiva delle cause di mancata comprensione non ci si deve tuttavia limitare all'esame delle carenze presenti nelle abilità degli studenti, bisogna altresì considerare le caratteristiche e l'adeguatezza del testo stesso.

Come chiarisce Lumbelli (1989), controllare che l'adeguatezza di un testo corrisponda alla competenza cognitiva del lettore presuppone che l'insegnante a sua volta si abitui a svolgere un'autoanalisi del processo, che richiami cioè alla propria consapevolezza i processi di integrazione operati durante la lettura.

L'identificazione delle cause deve riguardare i cosiddetti nodi testuali,

quelle categorie di difficoltà potenziali legate ai processi inferenziali che possono causare blocchi e fraintendimenti (Lumbelli, 1984).

Se la difficoltà di comprensione sta nel possesso inadeguato o in un uso impreciso delle conoscenze da parte del lettore, individuare prima i punti del testo e le caratteristiche che possono rendere ardua la comprensione, in modo da guidarla, diventa importante non solo per l'allievo, ma anche per il docente e per l'efficacia della sua attività.

Le riflessioni sulle cause e sui luoghi che generano intoppi e ostacoli, ogni espediente *metacognitivo* di autovalutazione o esplicito commento sulle proprie prestazioni, possono trasformarsi in una valida opportunità per coinvolgere l'alunno come agente attivo del processo di cui è parte. Esse conducono verso la maturazione di una maggiore sensibilità testuale, ponendo le basi per un modello di apprendimento diverso e motivante.

Guidare l'allievo attraverso la scoperta delle proprie debolezze e criticità, così come delle proprie potenzialità e dei propri successi, rappresenta un passo significativo del percorso educativo (Ambel, 2006). Significa condurre l'alunno a trarre un vantaggio costante e consapevole dalla propria esperienza, abituarlo all'interrogarsi sulle proprie modalità di azione, alla constatazione di come la natura dei successi e degli insuccessi sia connessa all'apprendimento e, in questo caso, allo sviluppo del significato.

Insegnare agli alunni a monitorare il proprio processo è un concetto che risulta strettamente correlato alla definizione di consapevolezza metacognitiva (Markman, 1978; 1981), il cosiddetto *thinking about thinking*, il «pensare il pensiero», l'essere presenti.

In genere, i lettori inesperti difficilmente mettono spontaneamente in atto criteri autoregolativi. Spesso di fronte ad una situazione di non comprensione vanno avanti, tralasciano l'informazione, sperando di recuperarla più avanti. Una ripresa che raramente accade.

Quello che si verifica, il più delle volte, è l'affastellamento di una serie di buchi, di pezzi mancanti che il lettore tenta di colmare attraverso inferenze che non di rado risultano inappropriate, poiché slegate da un'idea globale che nel frattempo, andando avanti, si è persa.

Importante diventa condurre ed abituare gli alunni alla scomposizione procedurale. È certamente più facile controllare un processo di cui si possiedono chiare e definite fasi di algoritmo. Più la descrizione diventa dettagliata, più diventerà semplice monitorarne lo svolgimento, individuare il nodo in cui il meccanismo si interrompe.

La tassonomizzazione degli obiettivi, la riduzione in sottobiettivi, la scansione analitica di fasi ed operazioni danno una percezione più consapevole del percorso svolto e di quanto resta da fare, consentono una più precisa verifica delle operazioni effettuate.

Diverse ricerche indicano che i lettori di successo sono quelli che hanno una maggiore capacità di monitorare la loro comprensione (August, Flavell, e Clift 1984; Baker e Brown, 1984; Brown, Armbruster e Baker, 1986; Garner, 1987; Paris, Lipson e Wixson, 1983; Paris e Meyers, 1981, Wagoner, 1983).

La maggior parte degli studi riportati all'interno del National Reading Panel (2000) ha indagato sulla possibilità che gli studenti potessero imparare a prendere coscienza delle difficoltà di comprensione in modo da riferirle verbalmente all'insegnante. Sedici studi su sedici hanno rilevato un miglioramento nella consapevolezza della comprensione durante la lettura (o l'ascolto) dopo il trattamento rispetto ai gruppi di controllo. Sette studi hanno utilizzato test di comprensione standardizzati per valutare gli effetti generali del trasferimento del monitoraggio della comprensione sull'apprendimento (Carr et al., 1983; Paris, Jacobs, 1984; Miller, 1985; Schunk, Rice, 1985; Schmitt, 1988; Tregaskes, Daines, 1989; Payne, Manning, 1992); di questi, cinque hanno riportato effetti significativi riguardanti il rilevamento delle incoerenze del testo e miglioramenti nella memorizzazione e nel complessivo rendimento.

Tab 1.6. – Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione

Controllare/monitorare la propria comprensione; avere la consapevolezza delle proprie difficoltà, chiarire parole e passaggi non immediatamente compresi; riformulare le parti di un testo con parole proprie.

- Quando il testo diventa più difficile, lo rileggo più volte.
- Quando perdo la concentrazione, rileggo il testo per recuperare il senso di quello che ho letto.
- Quando leggo, ogni tanto mi fermo per controllare se ho capito quello che ho letto.
- Mi fermo ogni tanto per riflettere su quello che sto leggendo.
- Se non capisco quello che sto leggendo, leggo più lentamente.
- Se il testo diventa difficile, io lo leggo con più attenzione.
- Quando non capisco il significato di una parola, rileggo quanto viene detto prima o quanto viene detto subito dopo.
- Se non capisco quello che sto leggendo, cerco di spiegare il testo con parole mie.

In riferimento alla costruzione degli item relativi alla dimensione del controllo sul processo si è fatto riferimento a descrittori che segnalassero una minore o maggiore sensibilità rispetto alla complessità del testo, la capacità di autoregolare attenzione e concentrazione, la messa in atto strategie di *fix-up* o di riparazione.

1.3.7. Autorilevare le difficoltà di comprensione: la scala dei Non Strategici

L'ultima dimensione aggiunta allo strumento è stata quella dei *Non Strategici*.

La scala include quei comportamenti che segnalano da parte del lettore situazioni di blocco, l'insorgenza di problemi per i quali non è prevista l'adozione di condotte risolutive. Sono presenti item di controllo che riguardano la percezione e la consapevolezza delle difficoltà incontrate, con la proposta di descrittori (vedi *Tab. 1.7*) che indicano, sia al docente che allo studente, fattori riconducibili a cause di *impasse* quali: la difficoltà di concentrazione, di memorizzazione, di orientamento e di individuazione di informazioni precise nel testo, la perdita di fiducia e lo scoramento.

Tab 1.7. – Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

Non Strategici

La Dimensione dei Non Strategici è una scala di controllo e riguarda la percezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura di un testo

- · Quando leggo mi distraggo facilmente.
- Quando studio, faccio fatica a ricordare quello che ho letto.
- Per me è difficile capire quali sono le informazioni importanti in un testo.
- Mi accorgo di non aver capito quello che ho letto solo quando arrivo alla fine del testo.
- Quando il testo diventa più difficile, mi scoraggio e non capisco più quello che sto leggendo.
- Faccio fatica a ritrovare le informazioni che ho letto, quando mi viene fatta una domanda precisa.
- Quando leggo, ad un certo punto, mi perdo e non so più di che cosa si sta parlando.

La dimensione, utilizzata nell'ambito di un'indagine longitudinale sulla lettura, effettuata con un campione di studenti della scuola secondaria di primo grado (Castellana, 2017), ha riscontrato valori di correlazione ¹⁰ significativi pari a –.39, con i punteggi ottenuti dagli stessi alunni nelle prove di comprensione del testo.

I valori negativi della correlazione hanno messo in luce un legame diretto tra i soggetti che si percepiscono maggiormente in difficoltà e gli studenti che si collocano nelle fasce di punteggio più basse, suggerendo significative piste di intervento.

Il riscontro di una media di punteggi più alta in questa scala può rivelarsi di valido aiuto nel cercare di comprendere gli stati di ansia e di disagio che affliggono i giovani lettori nel confronto con la pagina scritta.

La rilevazione di uno stato di malessere nell'approccio al testo diventa un'indicazione importante non solo per il riscontro delle difficoltà ipotizzate e verificate dal docente, ma anche per l'identificazione di forme di pesante frustrazione elaborate e poi fissate dagli studenti nei confronti dell'apprendimento.

Il lavoro sulla modificazione della percezione di insuccesso e sulla promozione di una maggiore autonomia ed autoefficacia degli studenti può avvalersi del contributo di attività centrate sull'acquisizione di un metodo. Fornire agli studenti procedure, strumenti da poter utilizzare in caso di difficoltà può contribuire a diminuire la cristallizzazione di attribuzioni negative che diventano poi spesso incisive e determinanti sulla riuscita di un compito.

La formazione degli studenti in lettura deve poter includere la condivisione e l'esercizio di pratiche finalizzate ad un utilizzo di pronta risposta all'insorgenza di problemi di cattiva comprensione (Elliott, Faust, Pressley, 1986); una serie di attività atte a sviluppare un'autonomia di lavoro, che conducano alla sperimentazione del successo e rafforzino la percezione di autoefficacia.

Utili e rispondenti, in tale direzione, si pongono le cosiddette strategie di *fix up* o di riparazione (Alessi, Anderson e Goetz, 1979; Brown, Armbruster e Baker, 1986). Abituare gli studenti alla rilettura, alla formulazione delle difficoltà, alla riesposizione di ciò che è stato letto, all'andare indietro o avanti nel testo, alla decodifica degli indizi che spesso il testo offre al lettore per le parole difficili (note, presenza di prefissi o suffissi familiari, ter-

¹⁰ La correlazione indica la tendenza che hanno due variabili (X e Y) a variare insieme, ovvero, a covariare. La correlazione si dice diretta o positiva se all'aumentare di una variabile aumenta anche l'altra; si dice inversa o negativa se all'aumentare di una variabile l'altra invece diminuisce.

mini vicini che possano spiegare o indurre al significato della parola ¹¹), alla scomposizione in sequenze, all'immaginare (*visualizing*) e collegare quello che si legge con la propria esperienza (Bereiter, Bird, 1985; Taylor, 1992; Taylor et al., 2003), dovrebbe diventare, come tutte le attività istruttive proposte, una pratica condivisa all'interno di un programma metacognitivo trasversale, coinvolgente i diversi ambiti disciplinari.

L'acquisizione di un metodo di lavoro organico se rimandata alla personale capacità di sintesi e ricongiunzione operata dallo studente nel percorso tra le varie discipline resta spesso infruttuosa. La generalizzabilità delle competenze e dell'apprendimento risulta oggi sempre più legata ad una necessaria commistione tra le metodologie dei numerosi saperi che quanto più risulteranno collegialmente condivise, tanto più porteranno i discenti alla costruzione di un sapere unitario, integrato e continuo tra le conoscenze.

¹¹ Il significato delle parole che compongono un testo può essere ricavato in quattro modi differenti strettamente connessi tra loro: a) parole il cui significato si riferisce a quanto già detto nel testo; b) parole il cui significato si ricava da quanto verrà detto dopo nel testo; c) parole che fanno parte delle conoscenze pregresse del lettore; d) parole il cui significato è ricavabile dalla loro analisi morfologica. (Vedi Salerni, 1989)

2.

Taratura del Questionario

2.1. DESCRIZIONE DEL CAMPIONE E SOMMINISTRAZIONE DEL QUESTIONARIO

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del Questionario sulle strategie di lettura (QSL) è un campione di convenienza, interamente appartenente al triennio della secondaria di primo grado e selezionato sulla base della disponibilità offerta dagli istituti all'indagine.

Le somministrazioni, come accennato nel *paragrafo 1.3*, hanno coinvolto studenti di istituti comprensivi appartenenti alle province di Roma, Palermo e Parma.

Al fine di garantire una diversificazione dell'utenza, considerata la difficoltà di poter usufruire di un campione probabilistico in ambito scolastico, si è cercato di estendere quanto più possibile la numerosità dei soggetti coinvolti. Nell'ordine di rappresentare la varietà dei contesti della popolazione in esame, per la scelta delle scuole è stato utilizzato l'indice ESCS (l'indice di background socio-economico culturale) fornito dal sito del MIUR «scuole in chiaro 12». Le scuole partecipanti all'indagine sono così risultate 18, per un totale di 5362 studenti, composti da 2679 ragazze e 2683 ragazzi.

In *Tab. 2.1*, *2.2* e *2.3* si propone una descrizione del campione rispetto alle province, alle classi e all'indice socio-economico.

¹² L'applicazione «Scuola in Chiaro» del MIUR mette a disposizione della collettività tutte le informazioni disponibili relative alle scuole italiane di ogni ordine e grado, in una forma organica e strutturata. È possibile accedere a Scuola in Chiaro direttamente dalla homepage di sito del rispetto MIUR www.istruzione.it.

Tab 2.1. – Distribuzione degli alunni rispetto alle province

Città	N. Alunni
Palermo	2037
Roma	2275
Parma	1050
Totale	5362

Tab. 2.2. – Distribuzione degli alunni rispetto alle classi

Classe	N. Alunni
Classe prima	1983
Classe seconda	1646
Classe terza	1733

Tab. 2.3. – Distribuzione degli alunni e delle scuole rispetto all'indice ESC

Scuola	Provincia	N. alunni	Indice ESC - Contesto
A. G.	Palermo	736	Alto
M. C.	Roma	136	Basso
V.	Palermo	304	Medio
B. S.	Palermo	406	Basso
B.	Palermo	595	Medio
M.	Roma	525	Medio-alto
N. R.	Roma	298	Medio-alto
BCL	Roma	135	Alto
S.	Roma	175	Medio
P.	Roma	503	Alto
MT.	Roma	239	Medio-alto
O. M.	Roma	260	Alto
Ma.	Parma	54	Medio-basso
F.	Parma	143	Alto
N.	Parma	321	Medio-alto
Mi.	Parma	151	Medio-basso
T.	Parma	262	Medio-alto
Mal.	Parma	119	Medio-alto
Campione		5362	

Le somministrazioni del QSL sono state effettuate esclusivamente attraverso il supporto cartaceo durante il periodo ottobre 2016-aprile 2017 e hanno seguito un preciso protocollo di svolgimento (vedi *paragrafo 3.1*).

La scelta di utilizzare solo il supporto cartaceo e non usufruire del formato elettronico è stata dettata dalla volontà di rendere uniforme il protocollo di somministrazione e consentire anche alle scuole prive di aule multimediali di partecipare all'indagine.

Il tempo previsto per la rilevazione è stato di un'ora circa; tale intervallo ha incluso l'esecuzione del questionario (40 minuti) ed alcune importanti attività iniziali da svolgere insieme agli studenti: l'illustrazione delle finalità del lavoro proposto; un brain-storming iniziale sul concetto di strategia e sui vantaggi del servirsi di un atteggiamento strategico; l'esplicitazione e la condivisione da parte degli studenti delle conoscenze strategiche già possedute ed utilizzate sia in ambito scolastico che extra-scolastico (vedi protocollo di somministrazione nel capitolo successivo).

L'obiettivo di questa fase di pre-somministrazione (15-20 min circa) è stata quella favorire la partecipazione degli studenti alla rilevazione e il renderli più predisposti alla riflessione.

2.2. Analisi fattoriale e affidabilità delle scale

L'analisi fattoriale ¹³ esploratoria è stata condotta con il programma IBM SPSS 22. Si è partiti complessivamente da 50 item e si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione obliqua *Promax*.

Qui di seguito (*Tab. 2.4* e *Tab. 2.5*) si riportano i risultati dell'analisi fattoriale effettuata sui dati del campione. All'interno della tabella risultano esplicitati il numero degli item, l'intervallo delle saturazioni, la varianza corrispondente ad ogni dimensione, l'affidabilità dei singoli fattori e l'affidabilità dell'intero strumento.

Il questionario definitivo risulta composto dalle sette dimensioni ipotizzate nella costruzione, per un totale di 48 item. Due item della scala originaria sono stati eliminati, in quanto il primo ha raggiunto un elevato valo-

¹³ L'analisi fattoriale è una procedura matematico-statistica che, partendo da un numero elevato di variabili o item, arriva a ridurre le informazioni e riassume i dati iniziali in modelli semplificati o fattori capaci di contenere le informazioni di partenza. È quindi un metodo di sintesi che ha la finalità di individuare i costrutti latenti, i fattori, che non sono osservabili direttamente, ma che agiscono e giustificano le risposte date dai soggetti ad una serie di item (Barbaranelli, 2003).

re di saturazione ¹⁴ doppia (>.30), il secondo una saturazione inferiore a.30 con il fattore di appartenenza.

Tab 2.4. – Affidabilità delle dimensioni e dello strumento (Castellana, 2017)

DIMENSIONI-FATTORI	N. Item	Saturazioni	Alfa C.	% Varianza
Saper identificare/darsi scopi di lettura	8	Da 0,83 a 0,30	,744	2,90 %
Attivare le conoscenze pregresse	6	Da 0,83 a 0,40	,730	2,80 %
Generare ipotesi e fare previsioni sul testo	6	Da 0,79 a 0,43	,744	3,60 %
Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo	7	Da 0,85 a 0,35	,805	6,51 %
Usare organizzatori grafico- testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni	6	Da 0,84 a 0,37	,832	15,67 %
Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione	8	Da 0,67 a 0,36	,731	4,80 %
Non Strategici	7	Da 0,68 a 0,56	,810	8,90 %
Affidabilità Strumento totale	48		,885	45,16 %

Tab 2.5. – Matrice del modello dell'analisi fattoriale e saturazione dei singoli item rispetto alle dimensioni/fattori

	Fattore						
	1	2	3	4	5	6	7
17. Fare una mappa o uno schema mi aiuta a memorizzare quello che ho letto.	0,84						
5. Fare una mappa o uno schema mi aiuta a capire meglio quello che ho letto.	0,84						

 $^{^{14}}$ La saturazione esprime la correlazione fra l'item (variabile osservata) e il fattore (latente) di un test.

				Fattor	e		
	1	2	3	4	5	6	7
30. Per riassumere quello che ho letto, faccio una mappa o uno schema.	0,82						
37. Per aiutarmi a riconoscere le informazioni più importanti, uso le tabelle, gli schemi, le illustrazioni del testo.	0,61						
46. Per aiutarmi nella comprensione, guardo le tabelle, gli schemi, i grafici del testo.	0,47						
23. Uso frecce o altri segni per aiutarmi a collegare tra loro i concetti che ho sottolineato.	0,37						
44. Quando leggo mi distraggo facilmente.		0,68					
47. Quando studio, faccio fatica a ricordare quello che ho letto.		0,66					
6. Quando leggo, ad un certo punto, mi perdo e non so più di che cosa si sta parlando.		0,63					
32. Per me è difficile capire quali sono le informazioni importanti in un testo.		0,63					
9. Quando il testo diventa più difficile, mi scoraggio e non capisco più quello che sto leggendo.		0,58					
7. Faccio fatica a ritrovare le informazioni che ho letto, quando mi viene fatta una domanda precisa.		0,58					
26. Mi accorgo di non aver capito quello che ho letto solo quando arrivo alla fine del testo.		0,56					
14. Sottolineare o evidenziare le informazioni più importanti sul testo mi aiuta a memorizzarlo.			0,85				

				Fattore	2		
	1	2	3	4	5	6	7
3. Quando leggo un testo, sottolineo o evidenzio le informazioni più importanti.			0,80				
39. Sottolineo le informazioni più importanti dopo aver letto più volte il testo.			0,65				
19. Dopo aver sottolineato / evidenziato le informazioni più importanti in un testo, le rileggo per collegarle tra di loro.			0,58				
21. Rileggo quello che ho sottolineato nel testo per controllare se ho capito bene.			0,56				
40. Mentre leggo prendo appunti, scrivo delle osservazioni sui margini del testo.			0,39				
41. Per sottolineare le informazioni più importanti divido il testo in parti più piccole e lo leggo un pezzo per volta			0,35				
38. Quando il testo diventa più difficile, lo rileggo più volte.				0,67			
27. Quando leggo, ogni tanto mi fermo per controllare se ho capito quello che ho letto.				0,61			
31. Mi fermo ogni tanto per riflettere su quello che sto leggendo.				0,58			
42. Quando perdo lantrazione, rileggo il testo per recuperare il senso di quello che ho letto.				0,56			
12. Se non capisco quello che sto leggendo, leggo più lentamente.				0,49			
8. Se il testo diventa difficile, io lo leggo con più attenzione.				0,43			
48. Se non capisco quello che sto leggendo, cerco di spiegare il testo con parole mie.				0,36			

				Fattor	e		
	1	2	3	4	5	6	7
4. Quando non capisco il significato di una parola, rileggo quanto viene detto prima o quanto viene detto subito dopo.				0,36			
15. Quando leggo un testo cerco di capire quando sono avvenuti i fatti narrati.					0,83		
18. Quando leggo un testo cerco di individuare il luogo dove si svolge la storia.					0,70		
20. Quando leggo un testo cerco di capire chi sono i personaggi principali.					0,49		
11. Se devo studiare un testo di storia, cerco di mettere in ordine di tempo i fatti narrati.					0,44		
34. Cerco di capire se una cosa descritta nel testo può essere causata da un'altra.					0,43		
1. Prima di leggere, cerco di capire che tipo di testo ho davanti: mi chiedo se è un racconto, un testo scientifico, un regolamento, una lettera, un fumetto					0,43		
16. Quando leggo un testo di scienze, faccio attenzione a come e perché avvengono i fenomeni descritti.					0,39		
13. Mentre leggo, cerco di trovare una spiegazione per le cose che succedono nel testo.					0,36		
43. Mi piace farmi delle domande e fare delle ipotesi prima di leggere un testo.						0,79	
45. Mentre leggo, cerco di trovare le risposte alle domande che mi sono fatto prima di leggere.						0,57	

				Fattor	e		
	1	2	3	4	5	6	7
25. Dopo aver letto il titolo di un testo, mi faccio delle domande, faccio delle ipotesi sul contenuto.						0,54	
29. Prima di iniziare a leggere un racconto, cerco di immaginare come potrebbero essere i personaggi della storia.						0,50	
33. Prima di leggere un testo cerco di farmi un'idea dell'argomento: guardo le immagini, leggo il titolo o l'inizio per capire di cosa si tratta.						0,47	
36. Mentre leggo un testo cerco di immaginare quello che succederà dopo, quello che accadrà alla fine.						0,43	
24. Cerco di collegare quello che leggo con la mia esperienza personale.							0,83
10. Per ricordare meglio quello che ho letto, associo il contenuto del testo con qualcosa che mi è già accaduto.							0,62
28. Quando leggo un testo mi chiedo se quello che viene detto c'entra con la mia vita reale.							0,53
2. Dopo aver letto il titolo di un testo, cerco di ricordarmi quello che già conosco dell'argomento.							0,40
22. Quando leggo un testo, cerco di collegare le cose che dice con quello che già so, con le cose che già conosco.							0,40
35. Quando leggo un testo, cerco di capire se contiene informazioni utili per la vita reale.							0,40

Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza. Metodo di rotazione: Promax con normalizzazione Kaiser.

a. Convergenza per la rotazione eseguita in 7 iterazioni.

Allo scopo di confermare i risultati ottenuti con l'EFA (Exploratory Factor Analysis) e per verificare la bontà dell'adattamento del modello ipotizzato è stata condotta un'analisi fattoriale confermatoria (CFA) sulla scala di esame. Tale analisi è stata eseguita con il software statistico Mplus v.7 utilizzando il metodo di stima della massima verosimiglianza (Muthén e Muthén), definendo il numero dei fattori identificati da risultati dell'EFA (7 fattori vedi *Tab. 2.4*).

Per valutare la validità fattoriale sono stati considerati come indici di bontà di adattamento del modello: χ^2 (Chi quadrato), RMSEA (Rootmean square error of approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), e TLI (Tucker-Lewis Index). Dai risultati dell'analisi (vedi tab 2.6), il modello ipotizzato per la scala soddisfa i test di bontà dell'adattamento. I valori del Chi quadro, seppur buoni, sono probabilmente inattendibili a causa dell'ampiezza del campione (Barbaranelli 2007). I valori di CFI e TLI risultano maggiori di.90. I valori dell'SRMR e dell'RMSEA sono al di sotto di 0.5 e indicano un buon adattamento del modello, confermando i risultati dell'analisi fattoriale esploratoria.

Tab. 2.6. – Indici di bontà dell'adattamento del modello testato per il questionario sulle strategie di lettura (QSL)

	χ²	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
QSL	6187,201 (p = 00)	0,913	0,91	0,033	0,039

Le correlazioni ¹⁵ fra i fattori del questionario risultano positive e significative (vedi *Tab. 2.7*) e mostrano una buona validità concorrente.

Darsi scopi di lettura correla in modo significativo con tutte le dimensioni del costrutto, presenta valori più alti con controllare, fare ipotesi e attivare le conoscenze pregresse.

Fare ipotesi sul testo e attivare le conoscenze pregresse correlano fortemente tra loro.

Il saper selezionare le informazioni correla positivamente con scopi di lettura, usare organizzatori semantici e il controllo della comprensione.

L'uso degli organizzatori semantici per memorizzare, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni ha correlazioni più alte con selezionare le informazioni principali.

¹⁵ La correlazione indica la tendenza che hanno due variabili (X e Y) a variare insieme, ovvero, a covariare. La correlazione si dice diretta o positiva se all'aumentare di una variabile aumenta anche l'altra; si dice inversa o negativa se all'aumentare di una variabile l'altra invece diminuisce.

Tab. 2.7. – Matrice di correlazione dei fattori

Fattore	Scopi	Con. Pregresse	Ipotesi	Selezionare	Org. Semantici	Controllare	Non strategici
Scopi	1						
Con. Pregresse	,574	1					
Ipotesi	,657	,662	1				
Selezionare	,264	,123	,130	1			
Org. Semantici	,197	,134	,133	,481	1		
Controllare	,480	,276	,385	,446	,227	1	
Non strategici	-,395	-,110	-,182	-,141	-,004	-,161	1

Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza.

Metodo di rotazione: Promax con normalizzazione Kaiser.

Controllare correla fortemente con selezionare le informazioni, scopi di lettura, fare ipotesi e conoscenze pregresse.

Le correlazioni tra la dimensione dei *Non strategici* e gli altri fattori sono significative e negative. Si rilevano valori più forti con scopi.

2.3. STATISTICHE DESCRITTIVE DEL QUESTIONARIO I RISULTATI IN RIFERIMENTO AL CAMPIONE

La media del punteggio grezzo ottenuta dal campione sull'utilizzo delle strategie di lettura si è attestata a 134.06, con deviazione standard pari a 19.21, su un punteggio massimo raggiungibile nello strumento di 192.

Per quanto riguarda le differenze tra le classi prime, seconde e terze è stata rilevata, con un'ANOVA e test post-hoc B Tukey, una differenza statisticamente significativa (F (2, 5361) = 9, 08; p<.001) tra i punteggi delle classi prime e le classi seconde e terze; non significativa è invece la differenza tra le classi seconde e terze che si collocano all'interno dello stesso sottoinsieme di riferimento (vedi *Tab. 2.8*).

Classe Media N. alunni Dev. std. Classe prima 132,64 1983 19,20 Classe seconda 1646 18.73 134,57 Classe terza 135,21 1733 19,61 **Totale** 134,06 5362 19,22

Tab. 2.8. – Differenza dei punteggi tra classi prime, seconde e terze

Analogamente a quanto risulta dalle indagini nazionali e internazionali sulla lettura (Rapporti OCSE 2009, 2012, 2015; Rapporto Nazionale Prove INVALSI, 2017), si è rilevata una differenza statisticamente significativa (ANOVA; F (1, 5339). = 145, 61; p<.001) tra la media dei punteggi delle studentesse nelle strategie di lettura che risulta superiore a quella degli studenti (vedi *Tab. 2.9*).

Tab. 2.9. – Differenza delle medie dei punteggi tra ragazze e ragazzi

	Media	N. Alunni	Dev. std.
Studentesse	137,22	2679	18,54
Studenti	130,96	2683	19,39
Campione	134,06	5362	19,21

Un altro dato rilevato all'interno del questionario è stato quello relativo alla quantità di libri posseduta. Il calcolo dell'ANOVA (F = 68, 37; p<.001) ha messo in luce la presenza di una differenza significativa tra i punteggi degli studenti sulle strategie rispetto alla variabile numero di libri posseduti.

In aggiunta al calcolo del punteggio grezzo totale (attestatosi su un minimo 56 - max 188) è stato calcolato il punteggio ottenuto nelle singole strategie. La media riportata nel *grafico 2.1* si riferisce al valore ottenuto in una scala di frequenza a 4 posizioni (mai / quasi mai – qualche volta – spesso – quasi sempre / sempre). Le scale che hanno riscontrato punteggi inferiori all'interno del campione sono state quelle attinenti alle conoscenze pregresse e a fare ipotesi sul testo.

Le strategie che sembrano essere maggiormente utilizzate dagli studenti sono quelle connesse al riconoscimento degli scopi di lettura e al controllo del processo di comprensione.

La media relativa all'uso delle strategie non funzionali alla compren-

sione (scala dei *Non strategici*) è bassa, prodotta da risposte che probabilmente si concentrano su *quasi mai* e *qualche volta*.

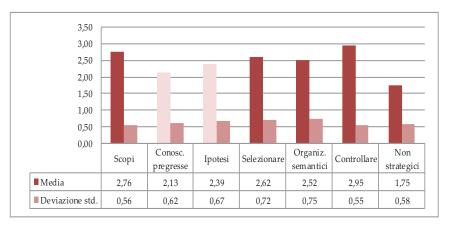


Grafico 2.1 – Differenze tra l'uso delle singole strategie nel campione

I punteggi espressi come punteggi grezzi, come quelli riportati poco sopra, sono però misure che non danno informazioni chiare rispetto ai livelli in cui la dimensione misurata è presente nei soggetti.

Un punteggio isolato all'interno di una distribuzione è in realtà privo di significato. Al fine di avere un'idea più chiara sul valore attribuito a un dato è necessario confrontare quel valore con uno o più criteri di riferimento.

È necessario cioè passare dalla cosiddetta fase della misurazione a quella della valutazione vera e propria, attraverso l'individuazione di criteri che consentano di attribuire un giudizio di valore alle prestazioni misurate (Gattullo e Giovannini, 1989).

Ci sono due possibili approcci perseguibili nella valutazione dei risultati di un test strutturato: i risultati possono essere confrontati con uno standard assoluto, ossia definito a priori indipendentemente dai risultati relativi al campione (prove criteriali), oppure con standard che vengono individuati all'interno della distribuzione dei punteggi della prova ottenuti dal campione di riferimento (Gattullo, 1967).

Tale standardizzazione dei punteggi permetterà di evidenziare in quale ambito ciascun allievo ottiene prestazioni migliori o peggiori in rapporto a se stesso (nel tempo), o agli altri.

Per standardizzare un punteggio bisogna riferire la sua misura ad una scala di cui sono noti i parametri come la media e la deviazione standard.

La media rappresenta la media aritmetica delle misure del campione a cui siamo interessati. La deviazione standard indica la misura del grado di dispersione dei punteggi attorno ai valori medi, indica cioè quanto ciascun punteggio si discosta dalla media, rappresentando una misura significativa della omogeneità dei risultati.

Una delle modalità 16 per procedere alla standardizzazione dei punteggi 17 è la distribuzione pentenaria.

La distribuzione pentenaria è un sistema di classificazione che distingue le posizioni relative alle prestazioni in 5 fasce: A (alto), B (medio-alto), C (medio), D (medio-basso), E (basso), ciascuna dell'ampiezza di una deviazione standard.

La fascia centrale C è costituita dai valori che cadono intorno alla media aritmetica.

Operando per simmetria a destra e a sinistra si ottengono le altre fasce.

Per rilevazioni numericamente elevate, ovvero in una distribuzione normale, la percentuale dei punteggi che cadono nelle fasce è di circa 7%, 24%, 38%, 24%, 7%.

Il *Grafico 2.2* illustra la distribuzione pentenaria degli studenti del campione relativamente al punteggio totale ottenuto nel questionario.

La distribuzione si presenta come una curva normale con una leggerissima asimmetria a destra.

La stessa standardizzazione è stata effettuata per le singole strategie.

 $^{^{16}}$ Altri punteggi standardizzati sono i punti Z e i punti T. I punti Z indicano la distanza di ciascun punteggio grezzo dalla media e utilizzano una scala che ha come unità di misura la deviazione standard. Vengono calcolati mediante la formula $(x_i\text{-}x)$ / δ dove x_i corrisponde al punteggio grezzo dello studente, x al punteggio medio del campione e δ alla deviazione standard. I punti Z consentono di fare confronti tra punteggi singoli riportati in tempi diversi o in prove diverse, ma hanno lo svantaggio di non essere di facile lettura in quanto possono presentare valori sia di segno negativo (punti z al di sotto della media) che positivo (punti z al di sopra della media). I punti T sono ottenuti dalla conversione dei punti Z in punti unicamente espressi da valori positivi attraverso la formula T = 50 + (10 Z), dove 50 corrisponde alla media e il valore 10 alla deviazione standard.

¹⁷ L'operazione di standardizzazione delle variabili di un file può essere effettuata facilmente con un programma informatico di elaborazione dati (Corbetta, 1999).

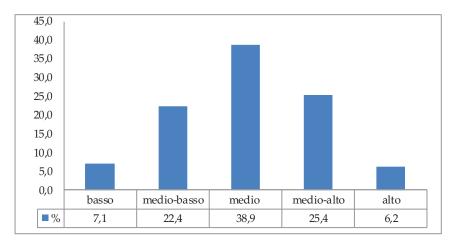


Grafico 2.2. – Distribuzione degli alunni su fasce di livello

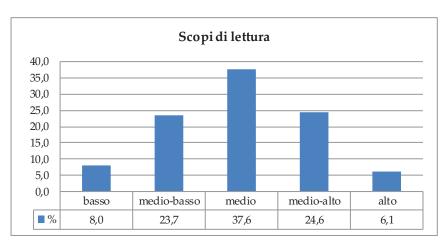


Grafico 2.3. – Indentificare gli scopi di lettura

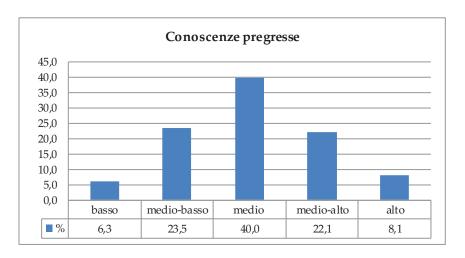


Grafico 2.4 – Attivare le conoscenze pregresse

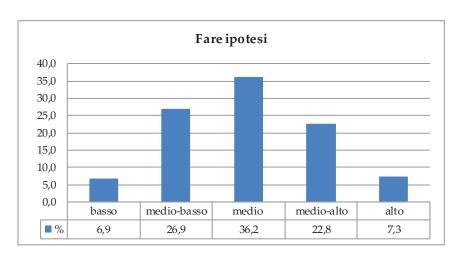


Grafico 2.5 – Fare ipotesi sul testo

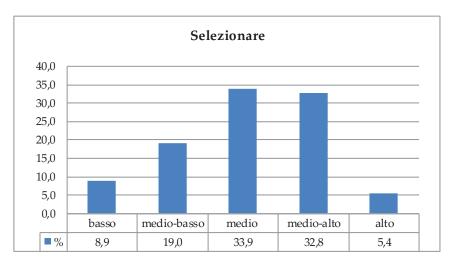


Grafico 2.6 – Selezionare le informazioni principali

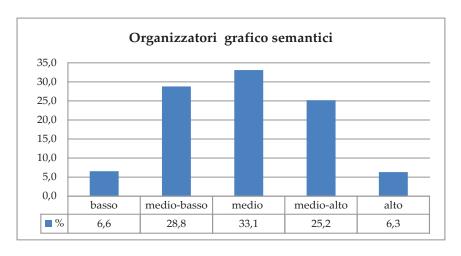


Grafico 2.7 – Usare organizzatori grafico semantici

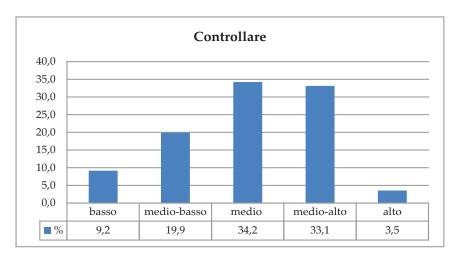


Grafico 2.8 – Controllare processo di comprensione

Mentre per le prime tre dimensioni (*identificare gli scopi di lettura*, attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo) si evidenziano distribuzioni dei punteggi in curve prossime alla normale, per le dimensioni selezionare e controllare sembra ci sia una maggiore percentuale di studenti aggregata nelle fasce di livello medio e medio-alto (circa il 65% degli studenti dichiarano di fare un utilizzo frequente della selezione o sottolineatura delle informazioni e sostengono di controllare spesso di aver compreso quanto letto).

La dimensione relativa all'uso degli organizzatori semantici mette in luce una distribuzione accentrata apparentemente nella fascia media, medio-bassa/medio-alta, ad indicare un uso diffuso dello strumento (circa 87% degli studenti sostiene di fare uso delle mappe concettuali).

La dimensione dei non Strategici richiede una lettura inversa. Punteggi bassi in questa dimensione vanno interpretati come una modesta percezione della difficoltà in lettura. In questo caso la maggior parte degli studenti (circa il 75%) non ritiene di avere grandi difficoltà nella comprensione del testo e risulta prevalentemente distribuita nelle fasce di livello più basso.

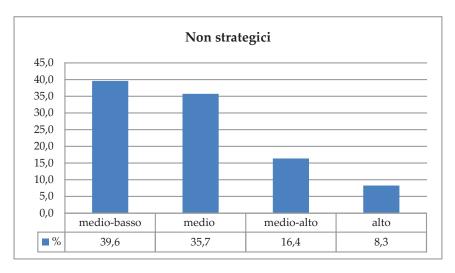


Grafico 2.9. – Non strategici

2.4. CORRELAZIONE DEL QUESTIONARIO CON LE PROVE DI PROFITTO IN LETTURA

Una delle condizioni che è stata verificata durante la validazione del questionario, affinché lo strumento potesse configurarsi per i docenti come un ausilio didattico validato, ha riguardato la presenza di una correlazione ¹⁸ tra le dimensioni strategiche e le abilità di lettura (vedi *paragrafo 1.2*): il poter confermare, come segnalato all'interno del rapporto PISA 2009, che intercorresse un legame tra l'uso di strategie di lettura e gli esiti nella comprensione del testo.

Come accennato nel *paragrafo 1.3.7*, la costruzione del questionario è stata effettuata nell'ambito di un'indagine longitudinale sulla lettura che ha coinvolto 359 studenti (18 classi) appartenenti a tre istituti della scuola secondaria di primo grado di Roma (Castellana, 2017; 2018).

Lo studio ha avuto come oggetto un percorso di miglioramento, basato sull'adozione dell'approccio metacognitivo che ha previsto una prima fase diagnostico-misurativa, finalizzata a rilevare le aree di criticità processuali e strategiche nella comprensione del testo scritto (classi prime del campione);

¹⁸ Per la definizione di correlazione vedi nota n. 9.

una successiva fase sperimentale con un trattamento basato sull'insegnamento delle sei strategie di lettura indagate dal questionario (classi seconde del gruppo sperimentale); infine rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze, per la determinazione dell'efficacia dell'intervento.

I moduli didattici (20 h) e il lavoro di ricerca-formazione hanno coinvolto sei docenti di lettere e sei classi sperimentali (130 studenti); le classi appartenenti alle altre due istituzioni scolastiche hanno svolto la funzione di gruppi di controllo.

Lo strumento è stato utilizzato nella prima fase diagnostica dell'indagine insieme alle prove di lettura ¹⁹ e durante le fasi intermedie (uscita classi seconde) e finali (uscita classi terze), al fine di accertare i cambiamenti intercorsi tra il gruppo sperimentale e i due gruppi di controllo.

Dopo le somministrazioni in entrata e in uscita, sono stati messi in correlazione i punteggi ottenuti nelle prove di lettura con i punteggi ottenuti dagli alunni nel questionario.

Al fine di esaminare più precisamente l'adozione e l'uso di comportamenti strategici, è stata effettuata una separazione tra il totale dei punteggi conseguiti dagli studenti nelle strategie e la scala di controllo dei *Non Strategici*. Le correlazioni sono risultate entrambe significative.

Nello specifico, i punteggi ottenuti dagli alunni nel questionario hanno evidenziato, secondo le stime riportate nella successiva tabella, una correlazione positiva con le prove del 2015, 2016, 2017: al crescere del punteggio nelle strategie si è associata una crescita nei punteggi nella comprensione. Una correlazione negativa è stata invece riscontrata tra la scala dei *Non strategici* e le prove: all'aumentare delle difficoltà percepite dagli studenti nella lettura (punteggi alti nella scala dei *Non strategici*) è stata osservata una diminuzione dei punteggi nella comprensione del testo.

I valori emersi mostrano dunque nel campione osservato la presenza di un legame tra l'uso dichiarato delle strategie ed esiti, confermando l'ipotesi che gli studenti che affermano di utilizzare strategie di lettura rientrino tra coloro che si collocano nelle fasce di punteggio più alte delle prove (vedi anche Rapporto OCSE PISA 2009).

Valori di correlazione più alti sono stati rilevati tra le prove di lettura in uscita 2017 e le somministrazioni del questionario di maggio 2017 (vedi *Tab. 2.13*). Tali esiti sembrano indicare non solo un maggior impiego per gli studenti più grandi di abitudini strategiche ma anche una maggiore corrispondenza tra quanto dichiarato e quanto poi effettivamente utilizzato.

 $^{^{19}}$ Giovannini & Ghetti (2015); Giovannini & Rosa (2015); Giovannini & Silva (2015).

Tab. 2.13. – Correlazione tra l'uso delle strategie di lettura e i punteggi degli studenti nelle prove di lettura.

		Punteggio totale nelle strategie	Scala Non Strategici
D 1: 1-44 2015	Correlazione di Pearson	,212**	-,377**
Prove di lettura 2015	Sign. (a due code)	,000	,000
D 111 2016	Correlazione di Pearson	,277**	-,379**
Prove di lettura 2016	Sign. (a due code)	,000	,000
B 1:1 2017	Correlazione di Pearson	,360**	-,388**
Prove di lettura 2017	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359

In *Tab. 2.14* si riportano le correlazioni delle singole strategie. Le strategie che risultano correlare maggiormente con le prove sono quelle collegate all'identificazione degli scopi di lettura e al controllo della comprensione.

Tab. 2.14. – Correlazioni delle singole strategie con i punteggi delle prove

		Scopi	Con. pre- gresse	Fare Ipotesi	Selezionare	Org. se- mantici	Controllare
Prova 2017	Corr. di Pearson	,340**	,142**	,143**	,165**	,109*	,324**
	Sign. (a due code)	,000	,007	,007	,002	,040	,000
	N. alunni	359	359	359	359	359	359

Nell'ipotesi che ci fosse uno scarto tra quanto dichiarato dagli studenti e il loro agire concreto, ossia tra la percezione del singolo soggetto rispetto al modo di operare e l'effettiva messa in atto di azioni strategiche sul testo, è stata condotta un'ulteriore verifica.

Nelle due somministrazioni del 2016 e del 2017, a tutti gli studenti del campione (gruppo sperimentale e gruppi di controllo) è stato ribadito di poter utilizzare liberamente lo spazio e le pagine dei fascicoli delle prove, secondo quanto previsto dalle loro abitudini di lettura: è stato specificato

che potevano, sottolineare, cerchiare, prendere appunti, scrivere riflessioni o servirsi di aiuti grafici che potessero agevolarli nella scelta delle risposte.

Nessuno degli alunni appartenenti alle due istituzioni di controllo, in entrambe le rilevazioni, ha spontaneamente utilizzato sui fascicoli modalità di selezione, note o segni che potessero essere ricondotti alle strategie considerate dal questionario che è stato sempre svolto prima della prova di lettura.

Per il calcolo della correlazione è stato pertanto preso in considerazione solo il gruppo sperimentale.

Dal momento che si trattava di una prova a tempo sono state valutate solo 4 delle 6 strategie trattate: riconoscere la tipologia di testo ed esplicitare gli eventuali scopi di lettura (annotare a margine se si trattasse di un testo narrativo, espositivo, regolativo, ecc. e/o l'individuazione di personaggi, luoghi, tempi, ecc.); effettuare la selezione delle informazioni principali (sottolineatura); mettere titoli alle sequenze; scrivere brevi osservazioni/note/riflessioni.

Per l'attribuzione del punteggio è stato adottato un criterio univoco e facile da applicare con precisione: è stato dunque attribuito un punto per l'applicazione di ogni elemento considerato e zero punti per la non applicazione, per un totale di max 4 punti.

Di seguito si riporta la tabella di correlazione (*Tab. 2.15*) calcolata alla fine delle somministrazioni della prove di lettura del 2016 e del 2017 nel gruppo sperimentale che mette in luce come i punteggi ottenuti dagli studenti nella prova risultino significativamente correlati al punteggio dell'applicazione delle strategie, ma con valori superiori a quelli riscontrati tra questionario e prove.

Tab. 2.15. – Correlazione tra il punteggio della prova e l'applicazione delle strategie sul testo

		Prova 2016	Prova 2017
Applicazione strategie sul testo	Correlazione di Pearson	,510 ^{**}	,654**
	Sign. (a due code)	n. (a due code) ,000	
	N. Alunni	120	120
Questionario strategie di lettura	Correlazione di Pearson	,223*	,303**
	Sign. (a due code)	,014	,001
	N. Alunni	120	120

È uno scarto, quello illustrato, che avvalora l'ipotesi di una relazione tra le strategie e le abilità di comprensione esposta all'inizio (gli studenti che hanno concretamente applicato strategie di lettura durante la comprensione del testo sono stati quelli che hanno raggiunto esiti più alti nelle prove) e che può dar luogo ad un'ulteriore riflessione: sulla differenza che passa tra il cosiddetto *dire e fare* degli alunni, tra il ritenere di utilizzare e il mettere in atto quanto dichiarato.

Esiste una effettiva sovrapposizione delle due condizioni per gli studenti? È una sovrapposizione che è legata alla mancata discriminazione tra i due livelli di azione *penso di farel faccio in concreto*? O forse la confusione tra i due piani può essere rimandata a modalità didattiche espletate in classe, e perciò familiari, però non sufficientemente interiorizzate?

L'acquisizione di un metodo di lavoro è certamente un processo laborioso e lento; questi dati, seppur limitati al campione considerato, sembrano mettere in luce quanto patrimonio dello studente diventi solo quello che viene reiterato e appreso attraverso un esercizio ripetuto e costante nel tempo (vedi mancata applicazione delle strategie da parte dei due gruppi di controllo); ma sembrano anche suggerire quanto tale interiorizzazione, (l'avvenuta utilizzazione delle strategie nel caso del gruppo sperimentale), possa essere stato il frutto della maturata consapevolezza e del positivo riscontro di una pratica da parte degli studenti (ho tratto beneficio da un metodo, sono migliorato, quindi lo uso) sugli esiti ottenuti.

Come riportato in Lucangeli (2011), se i risultati sono seguiti da rinforzi positivi, soprattutto in età evolutiva, essi permettono di interiorizzare un vero e proprio sistema di autogratificazione che consente al soggetto di rinforzare i propri tentativi di padronanza, incidendo significativamente sugli esiti.

La percezione di competenza si ripercuote sul senso di soddisfazione intrinseca e accresce la motivazione. Lo studente convinto che le proprie abilità siano modificabili, e dunque migliorabili (teoria incrementale), affronta con più caparbietà i compiti sfidanti; e l'esercizio, da questo punto di vista, assurge un ruolo cardine, poiché non è vissuto come un semplice tentativo, ma come qualcosa di strategico, sul quale si ha il controllo e la consapevolezza di poter riuscire.

Proprio questa sensazione di «avere il controllo» va ad alimentare il senso di autoefficacia percepita. Il poter riportare a variabili interne, controllabili e modificabili (abilità, sforzo, umore), il successo o l'insuccesso di una prestazione, piuttosto che a dimensioni esterne (fortuna, difficoltà del compito), ha un'influenza su aspettative e risultati (Weiner, 1986; 2010).

L'autoefficacia e l'autovalutazione delle proprie competenze può essere incoraggiata e rinforzata con l'aiuto di insegnanti e operatori: chi ha «perso il controllo» sul processo di acquisizione di competenze può riappropriarsene riuscendo a eseguire un compito con successo o osservando altri che lo eseguono e riescono (Lucangeli, 2011).

Mettere in luce, da parte del docente, come un esito possa essere migliorabile sulla base dell'applicazione di una funzionale procedura (vedi valori della seconda correlazione), consente di incidere positivamente sulla percezione di immutabilità ed impotenza appresa (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978) che non pochi studenti sviluppano e fissano durante questo segmento del percorso scolastico.

Lo studente che crede di essere nato con un bagaglio di competenze e abilità fisse (teoria entitaria) tende a evitare quelle situazioni in cui c'è il pericolo di non riuscire, o di risultare incapace, poiché l'impegno è volto prevalentemente a ricercare il giudizio positivo dell'insegnante o dell'adulto di riferimento e la paura di non riuscire inibisce a monte l'intenzione di cimentarsi in un compito. L'idea promossa dall'approccio metacognitivo di un insegnante facilitatore, che stimola lo sviluppo di un pensiero strategico capace di prevedere, progettare e controllare le proprie risorse in rapporto alla gradualità dello sforzo e alle difficoltà, sembra assumere un peso che potrebbe risultare per gli studenti anche più forte rispetto alle stesse componenti motivazionali (Lucangeli, 2011).

3.

Istruzioni per la somministrazione e l'inserimento dei dati

3.1. COME SOMMINISTRARE IL QUESTIONARIO: IL PROTOCOLLO DI SOMMINISTRAZIONE

Le seguenti indicazioni valgono per la fase di presentazione e somministrazione del questionario alla classe. Sono accorgimenti utili e validi per favorire una positiva predisposizione degli studenti alle attività.

La somministrazione dovrebbe collocarsi in un momento tranquillo della giornata scolastica, preferibilmente alle prime ore della mattina, in modo da evitare che fattori come stanchezza e affaticamento possano negativamente influire ed inficiare gli esiti della rilevazione.

È importante mettere in luce la funzionalità e l'utilità del lavoro che verrà condotto, tranquillizzare gli studenti, esplicitando il valore formativo della valutazione che sarà utilizzata ai fini del miglioramento dell'apprendimento.

Come sottolineato da Hattie (2013) nel suo saggio «Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento?», la messa in atto di una guida istruttiva efficace richiede in prima istanza il partire dal far chiarezza sugli obiettivi. L'evidenza, sostiene Hattie, deve iniziare nell'aula e collocarsi a livello dell'insegnante, partendo dalla definizione degli obiettivi del percorso, chiaramente indicati e controllabili dagli stessi alunni che apprendono. L'apprendimento deve diventare un obiettivo consapevolmente perseguito sia dall'insegnante che dall'allievo, attraverso una partecipazione basata sull'interscambiabilità dei ruoli: l'insegnante che si mette nell'ottica di chi apprende (individuando preventivamente nodi e criticità) e l'allievo in quella dell'insegnante (acquisendo capacità di autoregolazione).

Al fine di ricevere un feedback personalizzato rispetto agli aspetti qua-

litativi che potranno essere incentivati è necessario ribadire agli alunni di evitare ogni confronto con i compagni e ogni sorta di influenza rispetto alle scelte.

Il protocollo che segue fornisce un'approssimativa scansione temporale della somministrazione, suggerisce altresì una bozza introduttiva ed esemplificativa per la conduzione della somministrazione.

FASE DI PRESENTAZIONE DELLE ATTIVITÀ (5 minuti)

Esplicitare agli alunni la finalità delle attività:

Il lavoro che condurremo insieme oggi è parte di un progetto didattico finalizzato al miglioramento della lettura e comprensione del testo scritto.

Le attività che seguiranno prevedono una prima fase di riflessione sul concetto di strategia e poi la somministrazione di un questionario sulle strategie di lettura.

Il questionario che compilerete non è una prova, è uno strumento realizzato per aiutarvi a riflettere sul modo in cui siete abituati a leggere. È formato da frasi che descrivono modi di fare, rispetto alle quali viene chiesto di esprimervi secondo una scala di frequenza.

Questo strumento è soprattutto uno strumento di lavoro. Attraverso la restituzione dei dati sarà possibile identificare le strategie che sono da voi meno utilizzate e che potranno essere incentivate con opportune attività in classe.

Proprio perché è uno strumento che serve per conoscervi meglio, non ci sono risposte giuste o sbagliate.

Ai fini di poter intervenire successivamente è invece molto importante che ognuno di voi risponda il più sinceramente possibile e scelga la risposta in base a quello che normalmente fa e non in base a quello che pensa o ritiene che sia più giusto fare.

Prima di somministrare il questionario è appropriato effettuare una sollecitazione degli studenti con un brain-storming iniziale sul concetto di strategia e sui vantaggi del servirsi di un atteggiamento strategico. Una successiva sollecitazione riguarderà l'esplicitazione e la condivisione delle conoscenze strategiche già possedute in ambito extra-scolastico, nello studio e/o nella comprensione del testo. L'obiettivo di questa fase di pre-somministrazione (10-15 min circa) è favorire la partecipazione degli studenti alla rilevazione e il renderli più propensi alla riflessione. Essendo il questionario uno strumento che mira a rilevare la consapevolezza strategica, una funzio-

nale attivazione di tale consapevolezza limiterà gli effetti di una casuale attribuzione delle risposte agli item e renderà la rilevazione più efficace e più utile per i fini didattici preposti.

FASE DEL BRAIN-STORMING (10-15 minuti)

Scrivete sulla lavagna la parola STRATEGIA, poi domandate:

Che cosa è una strategia? Che cosa è una strategia in senso generale: nel gioco, nello sport, nella vita quotidiana, ecc. Gli alunni cominceranno ad elencare termini del tipo: è una tattica, uno schema, un trucco, un'idea, uno stratagemma, un aiuto, un metodo, un modo di fare, un piano, ecc.

Annotate sulla lavagna le parole che man mano vi vengono fornite. Assicuratevi che siano almeno 6-7. Sollecitateli a pensare.

Aggiungete, dopo aver ripetuto il loro elenco, che la strategia non è un'azione generale (gli stessi alunni vi hanno formito più sinonimi specifici). Sottolineate che è un'azione che il soggetto mette in atto proprio per un fine ben preciso.

Quindi chiedete loro: Qual è il fine della strategia? Perché viene pensata e messa in atto dal soggetto? A che serve? Stimolateli ad arrivare alla constatazione che la strategia viene pensata e scelta dal soggetto per arrivare ad un obiettivo, per raggiungere uno scopo (vittoria nel gioco, nello sport, in battaglia ...). La strategia è dunque un aiuto che il soggetto sceglie per agevolarsi nella risoluzione di un compito o di una situazione problematica.

Far riflettere gli alunni sui vantaggi che l'uso di una strategia offre al soggetto. Come ci permette di raggiungere l'obiettivo? (nel modo più facile, più semplice, più diretto, più veloce, più efficace ...)

Chiedete quindi agli alunni di indicare quali sono gli aiuti / le strategie che usano di solito nella lettura di un testo (gli alunni diranno frasi del tipo: sottolineare o evidenziare le informazioni principali, fare una mappa o uno schema, leggere ad alta voce, leggere silenziosamente, ripetere, prendere delle note, scrivere osservazioni, dividere il testo in sequenze ...) Rassicurate dunque gli alunni e spiegate loro che gran parte di queste azioni le ritroveranno all'interno del questionario.

FASE DELLA SOMMINISTRAZIONE (40-45 minuti)

Leggete insieme agli alunni l'introduzione del questionario. Fate notare a cosa corrisponde nel testo la scala di frequenza. Insistete sull'uso riflessivo

dello strumento, sull'importanza di essere sinceri in modo da rendere utile la rilevazione ai fini di un miglioramento della didattica di classe.

Ribadite agli alunni che il questionario ha come fine il sollecitarli alla riflessione; nel caso in cui, durante l'esecuzione, dovessero essere riscontrate delle affermazioni poco chiare si potrà chiedere aiuto all'insegnante. All'eventuale richiesta di un chiarimento rispetto agli item, evitate di influenzare o sollecitare in alcun modo la risposta e spiegate all'alunno il significato dell'item in modo più chiaro ed esaustivo. Esprimete ogni delucidazione ad alta voce in modo che dell'aiuto ne possano usufruire tutti quanti.

Ripetete verbalmente agli alunni che per la scelta delle risposte può essere apposta una sola crocetta. Nel caso in cui si accorgessero di aver commesso un errore è possibile scrivere NO accanto alla crocetta che desiderano cambiare e apporne un'altra.

Prima di augurare agli alunni *«buon lavoro»*, invitateli ad esprimere una scelta rispetto a tutte le affermazioni (in caso di difficoltà, come detto sopra, possono rivolgersi al docente) e a non tralasciare dunque alcuna domanda. Sollecitateli infine a controllare il lavoro svolto al fine di evitare sviste e doppie risposte.

3.2. MODALITÀ DI INSERIMENTO DELLE RISPOSTE E TABULAZIONE DEI DATI

L'analisi e la valutazione dei risultati del questionario può essere effettuata sia in modo manuale che informatizzato. Nei successivi paragrafi verranno illustrate le due diverse modalità.

3.2.1. Analisi e valutazione manuale dei risultati

Per la valutazione manuale può essere utilizzata la griglia di seguito riportata, all'interno della quale sono indicati gli item che concorrono al punteggio di ognuna delle sette scale costituenti il questionario.

Per ciascuna scala il punteggio viene determinato dalla somma dei valori (da 1 a 4) segnati all'interno di ciascun item. La somma di tali punteggi corrisponderà al punteggio grezzo riscontrato dallo studente nella singola dimensione che andrà diviso per il numero degli item della scala e costituirà così la media ottenuta dallo studente nella singola dimensione. Se, per esempio, consideriamo la scala attivare le conoscenze pregresse, ipotizzando che lo studente abbia risposto come illustrato in Tab. 3.2, la media avrà come valore 1.5 (ossia 9: 6).

Tab. 3.1. – Elenco degli item delle scale del questionario

Saper identificare e darsi scopi di lettura	Q1 Q11 Q13 Q15 Q16 Q18 Q20 Q34		
Attivare le conoscenze pregresse	Q2 Q10 Q22 Q24 Q28 Q35		
Fare ipotesi sul testo	Q43 Q45 Q25 Q29 Q33 Q36		
Selezionare le informazioni principali	Q3 Q14 Q19 Q21 Q39 Q40 Q41		
Usare organizzatori semantici	Q5 Q17 Q30 Q37 Q46 Q23		
Controllare	Q38 Q42 Q27 Q31 Q12 Q8 Q4 Q48		
Non strategici	Q44 Q47 Q32 Q6 Q9 Q7 Q26		

Tab. 3.2. – Esempio del calcolo della media per una scala del questionario

		Mai / Quasi mai	Qualche volta	Spesso	Quasi sempre/ Sempre
Q 2.	Dopo aver letto il titolo di un testo, cerco di ricordarmi quello che già conosco dell'argomento.	1)	X	3	4
Q 10.	Per ricordare meglio quello che ho letto, associo il contenuto del testo con qualcosa che mi è già accaduto.	X	2	3	4
Q 22.	Quando leggo un testo, cerco di collegare le cose che dice con quello che già so, con le cose che già conosco.	1)	X	3	4
Q 24.	Cerco di collegare quello che leggo con la mia esperienza personale.	1)	*	3	4
Q 28.	Quando leggo un testo mi chiedo se quello che viene detto c'entra con la mia vita reale.	%	2	3	4
Q 35.	Quando leggo un testo, cerco di capire se contiene informazioni utili per la vita reale.	X	2	3	4

Calcolati i punteggi nelle varie scale è possibile calcolare il punteggio relativo all'intero impianto strategico del questionario procedendo con la somma di tutte le risposte attribuite agli item. Il punteggio grezzo ottenuto

(che può raggiungere un massimo di 192 in quanto lo strumento è composto da 48 item su una scala a 4 posizioni) potrà essere poi comparato alla media riscontrata dal campione (vedi capitolo successivo).

Va ricordato che per il calcolo del punteggio totale, gli item della scala dei *Non Strategici* (Q44 Q47 Q32 Q6 Q9 Q7 Q26) vanno invertiti, come viene illustrato nella *Tabella 3.3*, in quanto questa scala presenta asserzioni che vanno in senso contrario (vedi *paragrafo 1.3.7*) al resto del questionario. «*Quando leggo ad un certo punto mi perdo e non so più di cosa si sta parlando*» è difatti una non strategia, dunque il valore dell'item può essere incluso e sommato insieme al punteggio delle altre strategie solo se rigirato.

Tab. 3.3. – Griglia di valutazione item rigirati



Dunque se è stata posta una crocetta nella casella *mai / quasi mai* invece che 1 punto verranno attribuiti 4 punti; se la crocetta è stata posta sul 2 verranno attributi 3 punti e così via.

Nel caso di omissioni possono essere contemplate due modalità: la prima prevede l'attribuzione dei punteggi medi che sono stati ottenuti nella standardizzazione del questionario e che sono riportati in appendice (allegato D). I punteggi relativi agli item della scala dei Non Strategici sono presenti sia col valore non rigirato che rigirato.

Se il test presenta più del 20% di omissioni è opportuno non considerare la somministrazione valida e pertanto annullarla (Pellerey, 1996).

La seconda modalità prevede la sostituzione del valore mancante con la media ottenuta dallo studente nella scala considerata. Nella scala in cui è presente l'omissione vengono sommati solo i punteggi degli item in cui è presente la risposta; tale somma viene poi divisa per il numero degli item considerati e il quoziente arrontondato costituirà il punteggio da attribuire alla risposta omessa. Se ad esempio nella scala *Scopi di lettura*, costituita dagli item Q15 Q18 Q20 Q16 Q11 Q1 Q13 Q34, lo studente non ha risposto all'item Q1, la somma conterrà i valori di tutti gli altri item della scala; il risultato sarà diviso per 7 anziché per 8 e il punteggio arrotondato sarà quello che verrà attribuito al valore mancante.

3.2.2. Analisi e valutazione informatizzata dei risultati

L'elaborazione informatizzata delle risposte al questionario può avvenire attraverso un qualsiasi programma che consente di creare fogli di calcolo, ta-

bulare e analizzare i punteggi ottenuti dagli studenti; oppure attraverso la procedura guidata predisposta sul sito www.dimmicomeleggi.it.

Nel primo caso, ossia in riferimento alla scelta di utilizzare un proprio foglio di calcolo, come quello più avanti illustrato, è sufficiente riportare all'interno del foglio (in questo caso Excel) su ogni riga il nome di uno studente e nelle colonne in successione i valori (1, 2, 3, 4) scelti dall'alunno per ogni singolo item.

Per la scala dei Non strategici (Q45 Q49 Q32 Q6 Q9 Q7 Q26) è consigliabile riportare sulla stringa dell'elenco degli item e all'interno delle singole celle, la doppia versione dei valori (Q6-Q6 rig; Q7-Q7 rig, vedi *Fig. 3.1*), poiché quando si calcoleranno i punteggi relativi al punteggio totale sul questionario, come descritto prima, bisognerà utilizzare il valore degli item rigirati (vedi *Tab. 3.3*), quando invece si procederà al calcolo della media ottenuta nelle singole scale bisognerà utilizzare il valore così per come viene dato (il valore dovrà in questo caso indicare la presenza di difficoltà e disagio).

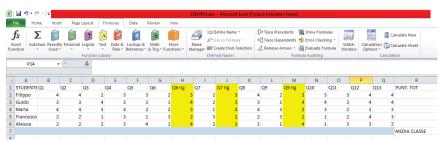


Fig. 3.1. – Esempio di tabulazione dei punteggi mediante il programma Excel

X	[] [] **) * C* * (** ₹																		
F	File Home Insert Page Layout Formulas Data Review View																		
	Cut		ılibri	+ 11	т А [*] А [*]	= = [- 8>,	∰ Wrap	Text	General		1			-	* [Σ AutoSu Fill ▼	"' ? #	i
Pa	ste Format		<i>I</i> <u>U</u> -		<u>A</u> -	E = =			e & Center +	9 - %	, 00.00	Conditi Formatt	as Tab	at Cell le = Styles =		Delete Forma	② Clear ▼	Sort & Find Filter * Selec	& t *
	Clipboard	Fig.		Font	Fig.		Alignm	ent	- G	Nur	nber		Styles			Cells		Editing	
	R2 • (* fx =5UM(82;C2;D2;E2;F2;H2;U2;K2;M2;N2;O2;P2;Q2)																		
Δ	Α	В	С	D	Е	F	G	Н	1	J	K	L	M	N	0	Р	Q	R	S
1	STUDENTE	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q6 rig	Q7	Q7 rig	Q8	Q9	Q9 rig	Q10	Q11	Q12	Q13	PUNT. TOT	
2	Filippo	4	. 4	2	. 3	3	2		3 2	2	4	2	3			3	1 4	43	
3	Guido	3	3	4	3	3	1		4 2	2	3	1	4		ı	3	1 4		
4	Marta	4	. 4	3	4	2	2		3 1	1 4	4	3	2			2	3 3		
5	Francesco	2	2	1	. 3	1	3		2 3		2	3	2	:		2	1 3		
6	Alessia	2	2	2	. 3	4	1		4 2	2 :	2	1	4	:		3	3 2		
7																		MEDIA CLASSE	
8																			
^				_		_										-			

Fig. 3.2. – Esempio del calcolo del punteggio totale con Excel

Una volta tabulati i dati raccolti, come per la modalità manuale, è possibile esaminare l'andamento dei singoli studenti e dell'intero gruppo classe mediante alcune analisi. Sommando i valori riportati sulla riga è possibile ottenere il punteggio totale dello studente «PUNT. TOT». È consigliabile selezionare gli item uno alla volta e includerli manualmente nella stringa che descrive la funzione, perché nel calcolo del punteggio totale devono essere inclusi gli item rigirati della scala dei Non strategici (vedi *Fig 3.2*).

A partire dai valori indicati nell'ultima colonna è possibile ricavare i punteggi medi ottenuti dal gruppo classe utilizzando la funzione media dal programma Excel sommando tutti i punteggi totali (PUNT. TOT) e dividendo poi il risultato ottenuto per il numero di soggetti che hanno svolto il questionario.

Per il calcolo della media ottenuta da ogni studente relativamente a ciascuna dimensione è possibile procedere con la medesima formula della media su Excel riportando stavolta all'interno della funzione solo la sequenza degli item che compongono la dimensione.

La procedura presente sul sito www.dimmicomeleggi.it consente invece di scaricare (download) una maschera Excel già predisposta all'inserimento delle risposte. Dopo la compilazione del foglio di calcolo da parte del docente è possibile caricare (upload) sul sito il file di dati e ottenere dal sistema la restituzione automatica degli esiti.

4.

Indicazioni per l'interpretazione dei risultati

4.1. ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI IN RIFERIMENTO AL CAMPIONE

Come è stato riportato nel *paragrafo 2.3*, ai fini della formulazione di un giudizio di valore sui punteggi grezzi ottenuti dagli studenti nelle rilevazioni, è necessario per il docente rifarsi a parametri, alla comparazione con altre misure.

Le indicazioni fornite in questo paragrafo per l'interpretazione dei risultati si riferiscono ai punteggi ottenuti dagli studenti del campione (5362) nella validazione del questionario, fanno cioè capo a standard che sono stati individuati a posteriori, sulla base dell'esame dei dati e dell'andamento generale del gruppo a cui è stato somministrato lo strumento.

Nelle tabelle si riportano alcune statistiche descrittive che possono essere utilizzate dal docente per un confronto degli esiti ottenuti dalla propria classe.

Nella *Tabella 4.1* viene indicata la media ottenuta dal campione sul punteggio totale dell'intero questionario.

Sulla base di un riscontro di differenze significative emerse tra le medie delle tre classi del triennio (vedi *paragrafo 2.3*, differenza dei punteggi tra classi prime, seconde e terze), per il confronto dei risultati con la specifica fascia di appartenenza in *Tab 4.2* si riporta la separazione tra i tre punteggi.

In ogni tabella vengono forniti il punteggio massimo ottenibile nello strumento, i punteggi minimi e massimi ottenuti dagli studenti del campione, la media, la deviazione standard e il numero degli alunni coinvolti.

La Tabella 4.3 permette di poter operare un confronto dei risultati ottenuti con le medie ottenute nelle singole strategie e con la scala di controllo

dei *Non strategici*. Le medie riportate variano da un punteggio minimo pari a 1,00 ad un massimo di punti 4,00, in quanto la struttura delle risposte degli item del questionario è su quattro posizioni.

Tab. 4.1. – Media ottenuta dal campione degli nel questionario

	N. alunni	Massimo ottenibile	Minimo	Massimo	Media	Deviazione stdandard		
Punteggio totale	5362	192	56,00	188,00	134,06	19,22		

Tab. 4.2. – Differenze tra le medie (punteggio grezzo) tra classi prime, seconde e terze

		N. alunni	Massimo ottenibile	Media	Deviazione standard	Minimo
Classe prima	1983	192	132,64	19,19	62,00	183
Classe seconda	1646	192	134,57	18,73	60,00	184
Classe terza	1733	192	135,21	19,61	56,00	188

Tab. 4.3. – Medie ottenute dal campione nelle singole strategie

	N. alunni	Minimo	Massimo	Media	Deviazione standard		
Scopi	5362	1,00	4,00	2,76	0,56		
Conoscenze pre- gresse	5362	1,00	4,00	2,13	0,62		
Ipotesi	5362	1,00	4,00	2,39	0,67		
Selezionare	5362	1,00	4,00	2,62	0,72		
Organizzatori semantici	5362	1,00	4,00	2,52	0,75		
Controllare	5362	1,00	4,00	2,95	0,55		
Non Strategici	5362	1,00	4,00	1,75	0,58		

La *Tabella 4.4* offre ulteriori criteri di confronto per la valutazione dei risultati. All'interno si riporta la distribuzione pentenaria dei punteggi ottenuti dagli studenti del campione secondo fasce di livello che, come detto nel *paragrafo 2.3*, tengono conto di indici come l'andamento medio e la variabilità del gruppo e si basano sulla suddivisione dei punteggi in intervalli di ampiezza corrispondenti al valore di una deviazione standard (Domenici 1993).

La distribuzione consente di ordinare i risultati in 5 livelli posti in ordine decrescente: la fascia A contiene i risultati più alti, quelli che si collocano molto al di sopra della media, la fascia E contiene invece quelli che si collocano molto al di sotto. La fascia centrale C comprende i punteggi attorno alla media, le due fasce interne B e D, più vicine alla fascia centrale includono rispettivamente i punteggi medio-alti e medio-bassi.

	Minimo	Massimo	N. Alunni	Percentuale	Media	Deviazione standard		
Fascia A	163	188	334	6,2	169,63	6,53		
Fascia B	144	162	1363	25,4	151,54	5,44		
Fascia C	125	143	2084	38,9	134,08	5,33		
Fascia D	106	124	1201	22,4	116,88	5,18		
Fascia E	56	105	380	7,1	94,34	10,47		

Tab. 4.4. – Distribuzione dei punteggi degli alunni su livelli

4.2. PER UN USO FORMATIVO DEL QUESTIONARIO

La scelta di rifarsi all'approccio metacognitivo e all'impianto procedurale strategico, parte dall'esigenza di voler abituare l'alunno a calarsi all'interno di situazioni-problema secondo modalità strutturate e generalizzabili che favoriscano lo sviluppo di comportamenti adeguati ad organizzare e risolvere compiti complessi.

Al fine di esemplificare la funzionalità dell'impianto e per offrire una corrispondenza tra aree di criticità e ambiti di intervento operativi, si è cercato di collegare le strategie del questionario alle sottocompetenze prese in esame dalle prove di lettura del Sistema Nazionale di Valutazione.

La competenza della lettura viene descritta, all'interno del Quadro di Riferimento Invalsi (2013), secondo sottocompetenze chiamate *aspetti*, ovvero le strategie mentali, gli approcci e le intenzioni con cui i lettori affrontano il testo. Nella definizione operativa della competenza, l'Istituto fa

esplicito riferimento ai modelli delle indagini comparative internazionali OCSE-PISA e IEAPIRLS, modelli che l'INVALSI arricchisce di altri due fattori: la capacità di comprendere il significato di parole ed espressioni e la capacità di cogliere relazioni di coerenza e coesione testuale.

La classificazione, completata della ulteriore differenziazione dell'aspetto 5 in due ambiti, risulta così costituita da 8 elementi:

- 1. Comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole
- 2. Individuare informazioni date esplicitamente nel testo
- 3. Fare un'inferenza diretta (perifrasi), ricavando un'informazione esplicita da informazioni del testo o dall'enciclopedia personale del lettore
- 4. Cogliere le relazioni di coerenza e coesione testuale
- 5. a) Ricostruire il significato di una parte del testo integrando informazioni e concetti, formulando inferenze complesse.
 - b) Ricostruire il significato globale del testo, integrando informazioni e concetti, formulando inferenze complesse
- 6. Sviluppare un'interpretazione del testo a partire dal suo contenuto andando al di là di una comprensione letterale
- 7. Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.

Delle dimensioni che compongono la capacità di lettura fa parte anche la competenza pragmatico-testuale:

«la competenza pragmatico-testuale [...] consiste nella capacità di ricostruire, a partire dal testo, dal contesto (o "situazione") in cui esso è inserito e dalle conoscenze "enciclopediche" del lettore, l'insieme di significati che il testo veicola, assieme al modo in cui essi sono veicolati [...] Per comprendere, interpretare e valutare un testo, il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene, [...] in particolare le relazioni tra le informazioni e i legami logico-semantici tra frasi e capoversi (ad esempio, legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione, ecc.)» (QdR della Prova di Italiano (2013, p. 6)).

Il richiamo alla funzione svolta dalle conoscenze enciclopediche nella ricostruzione del testo, il far riferimento alla capacità di individuare la tipologia dei legami tra le informazioni, o al saper discriminare tra scopi e generi testuali, offrono un netto rimando alle dimensioni del questionario.

La prima dimensione strategica «saper riconoscere e darsi scopi di lettura in base alle diverse tipologie di testo», trova diretto riscontro nell'obiettivo riconoscere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere testuale.

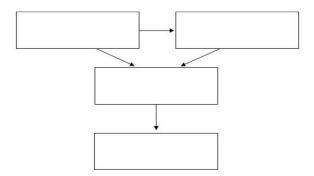
L'attivazione delle conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo risultano rispettivamente applicabili all'interno del terzo, del quinto e del settimo aspetto – fare un'inferenza diretta, compiere inferenze complesse e riflettere sul testo – sottocompetenze che sono strettamente collegate alle conoscenze enciclopediche personali e testuali del soggetto e alle sue capacità inferenziali (Castelfranchi, Parisi 1980; Lumbelli 1989).

Mettere in connessione tra loro le diverse informazioni attraverso l'uso di rappresentazioni grafico-visuali è una strategia associata al riconoscimento dei legami tra le informazioni: conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, ecc. (vedi definizione della competenza pragmatico-testuale). La capacità di saper selezionare le informazioni, come spiegato nel paragrafo 1.3.4, risulta determinante e imprescindibile ai fini di ogni attività di lettura.

Lavorare sulle singole strategie e sulle singole fasi offre dunque la possibilità di incidere trasversalmente sulle sottocompetenze connesse. Per illustrare alcune modalità di intervento (Castellana 2017), si riporta un esempio dell'applicazione dell'ultima dimensione strategica citata – mettere in connessione le informazioni attraverso l'uso di rappresentazioni grafico-visuali – alla risoluzione dell'item n. 17 (vedi Fig. 4.1), presente nel testo misto della Prova Nazionale del 2016 «Demografia. Dove ci porterà l'aumento della popolazione».

 Completa lo schema seguente, che rappresenta le relazioni tra i fenomeni analizzati nel testo, utilizzando le espressioni riportate sotto (attenzione: una non serve).

J 160881700



crescita dei consumi energetici / sovrasfruttamento ambientale / miglioramento delle prospettive di vita / crescita della popolazione / rischio di non riuscire a soddisfare i bisogni di tutta la popolazione mondiale

Fig. 4.1. – Esempio di item tratto dalla Prova Nazionale 2016

Secondo quanto riportato all'interno della Guida alla Prova ²⁰, l'item risulta connesso all'aspetto 5b, *ricostruire il significato globale del testo attraverso l'integrazione di più informazioni e concetti*, tra cui cogliere le relazioni di causa/effetto tra i fenomeni presentati nel brano in funzione della loro esposizione temporale.

Se esaminiamo la scomposizione procedurale del compito, per poter rispondere correttamente al quesito è necessario che lo studente superi le seguenti fasi:

- 1. riconoscere ed attribuire il corretto significato alle frecce dello schema (in questo caso, sapere che una freccia che va da una casella a un'altra esplicita un legame di causa conseguenza);
- 2. comprendere il significato delle espressioni elencate per completare lo schema, rintracciare le stesse all'interno del testo, scartando quella non pertinente;
- 3. attribuire alle espressioni una classificazione rispetto al concetto di causa conseguenza (1. crescita della popolazione = causa; 2. crescita dei consumi energetici = conseguenza; 3. sovrasfruttamento ambientale = conseguenza; 4. rischio di non riuscire a soddisfare i bisogni della popolazione mondiale = conseguenza);
- 4. riconoscere, in ultimo, la corretta sequenzialità tra le diverse azioni elencate.

La serie di azioni integrate, come evidente, non risulta affatto ovvia e agevole. L'item per la complessità dell'algoritmo richiesto ha riscontrato in seno al campione nazionale degli studenti italiani (fine ciclo della secondaria di primo grado) il 35,8% di risposte corrette, il 45,3% di risposte errate, il 18, 9% di risposte non valide o mancanti ²¹.

Provando ad andare oltre una riflessione sugli indici di difficoltà e di discriminatività dell'item, potrebbe risultare utile interrogarsi su come servirsi delle informazioni esposte. Tra le pratiche incentivabili per le attività di classe una potrebbe essere quella di lavorare sulle singole fasi elencate e sui pre-requisiti necessari alla risoluzione della consegna. Nel caso riportato sopra, per esempio, la programmazione di moduli specifici finalizzati a:

• saper riconoscere, identificare e classificare la tipologia dei legami intercorrenti tra le informazioni del testo (causali, temporali, esplicativi, descrittivi, consequenziali, ecc.)

Nel fascicolo «Guida alla lettura della prova di Italiano», relativamente ad ogni item, nella sezione «descrizione del compito», viene esposto sinteticamente il processo mentale che lo studente deve compiere per rispondere alla domanda.

²¹ Vedi Prova nazionale a. s. 2015/16, Guida alla lettura della prova di Italiano. Classe Terza – Scuola secondaria di Primo grado, p. 43.

- saper elaborare un'organizzazione schematica del testo secondo la sua natura gerarchica e non lineare,
- acquisire strategie di autovalutazione, di controllo e regolazione.

Lavorare con gli alunni sulla scomposizione procedurale, enucleare le fasi di un'operazione cognitiva, significa aiutarli ad acquisire una piena interiorizzazione del significato di «procedura» in quanto successione di azioni.

Il riconoscimento della complessità del quesito 17 avrebbe dovuto condurre lo studente verso l'esigenza di considerare una serie di step per il suo svolgimento o quantomeno prevedere più ipotesi e logiche per arrivare alla sua risoluzione.

Non è la lunghezza delle singole fasi il fattore che determina la complessità di un procedimento; la complessità di una operazione risiede nel numero delle parti interrelate in un sistema, nel numero di elementi interagenti che devono essere considerati simultaneamente. Spesso deriva dall'omissione di passaggi che vengono ritenuti superflui da una mente poco esperta e frettolosa e per così dire bypassati, creando un sovraccarico di informazioni che risulta difficile gestire e controllare.

Lavorare sulla scomposizione del compito può diventare un aiuto sia per il docente che per lo studente. Il riconoscimento e la consapevolezza di una serie di sottoabilità connesse allo svolgimento di una pratica facilita entrambi nel controllo dell'attività istruttiva: più vengono enucleati i singoli passi dell'agire cognitivo più diventa semplice verificare l'esecuzione degli step ad esso connessi, identificare il nodo in cui il processo si interrompe, discriminare tra le diverse difficoltà di un compito (problem posing) e condurre i soggetti verso forme più strutturate di logiche risolutive (problem solving).

4.3. INDICAZIONI E PERCORSI DIDATTICI

In questo paragrafo ci si propone di fornire indicazioni operative su come lavorare con i singoli moduli strategici. Come precedentemente esposto, le sei strategie trattate all'interno del questionario sono state oggetto di una sperimentazione didattica (20 h) organizzata in interventi settimanali di 2 ore. Le attività proposte hanno seguito una precisa progettazione metodologica. Nella *Tabella 4.5* se ne propone il modello ²²: la prima colonna scandi-

²² Il modello è frutto di un adattamento di «Lesson Template for Teaching Cognitive Strategies» riportato all'interno del volume di E. K. McEwan, *40 Ways to Support Struggling Readers in Content Classrooms. Grades 6-12*, pp. 1-6, copyright 2007 by Corwin Press. Reprinted by permission of Corwin Press, Inc.

sce i momenti di svolgimento e di sviluppo del modulo, la seconda può essere riempita con le scelte personali del docente.

Tab. 4.5. – Lesson plan (Castellana, 2017)

NOME DELLA STRATEGIA									
TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo									
FORNIRE AGLI ALUNNI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA									
1. Definire la strategia	(Spiegare agli studenti in modo chiaro e preciso la strategia che verrà trattata nel corso della lezione)								
Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura	Illustrare loro perché sarà utile imparare ad usarla e in quali circostanze)								
Descrivere le caratteristiche della strategia	(Delineare ed esporre le tecniche, l'esatta procedura da seguire per mettere in atto la strategia)								
4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia									
5. Illustrare l'uso della strategia attraverso modeling e thinking aloud	(Mostrare agli studenti cosa fa esattamente un bravo lettore quando applica una particolare strategia (modeling), attraverso la tecnica del thinking aloud – pensare ad alta voce)								
6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia	(Esplicitare la differenza tra l'agire strategico e l'agire per prova ed errori, attribuendo il successo e l'insuccesso al risultato di azioni modificabili piuttosto che al possesso di capacità)								
7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 min) Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un saper fare strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.	– Su che cosa abbiamo lavorato oggi? – Che cosa hai imparato a fare? – Dove pensi di poterlo riutilizzare?								

A seguire si fornisce un esempio del modulo didattico sugli scopi di lettura.

Tab. 4.6. – Modulo didattico n. 1

LESS	SON PLAN N. 1								
Alice: «Puoi dirmi per favore, da che parte dovrei andare da qui?» Stregatto: «Tutto dipende da dove vuoi arrivare». (Lewis Carroll)									
RICONOSCERE/DARSI UNO SCOPO DI LETTURA:	Discriminare tra scopi di lettura e tipologie di testo. Mettere in atto comportamenti flessibili e legati al compito. Cercare le strategie di lettura più adeguate e rispondenti alla consegna e alla specifica situazione d'uso.								
ТЕМРІ	1 H per la parte teorica 2 H per le esercitazioni e il lavoro in piccolo gruppo (vedi punto 6)								
FORNIRE AGLI ALUNNI IST	TRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA								
1. Definire la strategia	Riconoscere e discriminare tra varie tipologie di testo. Darsi uno scopo di lettura in base al compito da eseguire e al tipo di testo da comprendere								
Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura	Verificare che gli alunni abbiano ben chiaro il concetto di scopo e la sua funzione. Chiedere loro di fornire delle definizioni del termine e della sua funzionalità. CHE COSA È UNO SCOPO? A COSA SERVE IN GENERE UNO SCOPO? Registrare le risposte degli alunni con una mappa a raggiera sulla lavagna. Partendo dalle definizioni elencate, ampliare il concetto di scopo aggiungendo: «Lo scopo ²³ è dunque l'elemento che fornisce una guida alle nostre azioni. Il far chiarezza sull'obiettivo da raggiungere è sempre il punto da cui bisogna partire ogni volta che ci troviamo di fronte a un problema. Se pensiamo all'organizzazione di un viaggio o alla pianificazione di una partita di calcio, ci sarà subito chiaro che la finalità stessa del								

 $^{^{23}\ {\}rm Il}$ testo in corsivo può rappresentare una traccia per condurre il dialogo educativo con gli alunni.

una partita).

viaggio (lavoro, svago, piacere) e della partita (è una partita da vincere? È una partita che si può pareggiare? È una partita amichevole?) sono i fattori che determineranno le scelte e le azioni che sequiranno:

mezzi di trasporto, strutture ricettive,
spostamenti, numero bagagli, indumenti
da portare ... (nel caso di un viaggio);
scelta dei giocatori, schemi di gioco,
schieramento della squadra (nel caso di

Fattore altresì importante è il riconoscimento delle caratteristiche del compito. Riprendiamo in esame gli esempi precedenti:

Con una squadra avversaria che è molto forte in difesa, un allenatore adotterebbe lo stesso schema di gioco scelto per una squadra forte in attacco? E ancora, un viaggio che ha per meta una capitale europea (Parigi) richiederebbe la stessa organizzazione di quello che ha per meta una metropoli asiatica (Calcutta)?

La scelta di una strategia, nel gioco come nella vita reale, dipende quindi da due fattori:

- dallo scopo, dall'obiettivo che vogliamo raggiungere
- dalle caratteristiche proprie del compito o del problema

Questa idea generale può essere applicata anche alla lettura e alla comprensione del testo».

3. Descrivere le caratteristiche della strategia

«Come si fa a darsi o a riconoscere uno scopo di lettura?

Quali sono gli scopi di lettura che di solito perseguiamo?

Perché stiamo leggendo quel testo? Cosa dobbiamo farci?»

- Chiedere agli alunni di elencare le finalità per le quali di solito leggono o devono leggere un testo.
 - · Leggo per studiare
 - Leggo per fare una ricerca di approfondimento
 - Leggo per divertirmi

- Leggo per cercare un'informazione precisa
- Leggo per fare un riassunto
- Leggo perché devo svolgere una prova di lettura
- Chiedere agli alunni se ogni finalità elencata presuppone modalità di lettura diverse.
 Chiedere loro quali sono queste modalità (analitica, selettiva, intensiva, estensiva ...).
 Fare lo stesso con i tipi di testo. Chiedere agli alunni quali sono i tipi di testo (narrativo, espositivo, descrittivo, poetico, regolativo, argomentativo) che conoscono e quali caratteristiche evidenziano.
- Chiedere loro quali possono essere gli scopi di lettura (elementi, i nodi testuali da individuare) di un testo narrativo, quali quelli di un testo argomentativo o di un testo scientifico ...
- 4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia

Fornire esempi che mostrino chiaramente l'utilità del darsi uno scopo di lettura discriminando tra le varie tipologie di testo. Far notare agli alunni che l'individuazione a priori delle caratteristiche di un testo, il sapere per esempio di dover fare attenzione alla cronologia degli eventi in un testo di storia, o all'individuazione dei personaggi e all'intreccio delle loro azioni in un romanzo, è un elemento-guida molto utile al lettore per arrivare ad una efficace comprensione. Come un detective che sa bene cosa cercare, lo scopo è un aiuto che orienta nella raccolta, nella selezione delle informazioni, nell'organizzazione delle stesse in un sistema gerarchico e consequenziale.

5. ILLUSTRARE L'USO DELLA STRATEGIA ATTRAVERSO MODELING E THINKING ALOUD Esemplificare agli alunni la corretta procedura da seguire attraverso il pensare ad alta voce. Scegliere un testo e descrivere ad alta voce le azioni che il soggetto dovrebbe compiere: «Dunque, dopo aver dato uno sguardo al testo, aver letto il titolo, il sottotitolo e guardato le immagini ... devo subito chiedermi: Che tipo di testo è? Che cosa devo fare? Lo devo studiare?

È una prova di comprensione? Devo leggerlo e poi rispondere a delle domande? Devo fare un riassunto?

Se è un racconto, forse dovrei fare attenzione al numero dei personaggi ... a chi fa che cosa ... forse potrei prendere appunti, segnare a margine o evidenziare con colori diversi i nome dei personaggi e quello che fanno ... poi magari mettere dei numeretti per dare un ordine alle cose che succedono ...»

6. FACILITARE E GUIDARE L'ESERCITAZIONE, LA PRATICA DELLA STRATEGIA

- Usare dei testi da leggere e da visionare in classe insieme agli alunni. Pianificare e scegliere le modalità di lettura «Se questo testo lo devo studiare, se devo leggerlo per fare una sintesi, una ricerca di approfondimento, cosa potrei fare per aiutarmi? Cosa dovrei aver ben chiaro?
- Offrire vari esempi di testi appartenenti a diverse tipologie e chiedere agli alunni di riconoscerli in base agli indizi che presentano (Titolo, inizio, immagini, suddivisione dei paragrafi ...)
- Offrire esempi di modalità di lavoro in funzione della tipologia di testo individuata (Vedi a seguire ATTIVITÀ 1)
- Dare agli studenti dei testi e chiedere loro di lavorare in coppie per la stesura di una scaletta di azioni da poter mettere in atto in base ad uno scopo di lettura dato e ad una tipologia di testo fornita.

7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 min)

- Su quale strategia hai lavorato oggi?
- Cosa hai imparato a fare?
- Pensi che potrà esserti utile? Perché?
- Dove pensi di poterlo riutilizzare?

Chiedere quindi di trarre delle conclusioni rispetto alla strategia trattata:

Che differenza c'è allora tra un agire mirato, pianificato, che ha sempre chiaro davanti a sé lo scopo da raggiunere e un agire per tentativi ed errori ... Chi arriverà prima? Chi arriverà alla soluzione nel modo più diretto

Chi arriverà alla soluzione nel modo più diretto e più semplice? Chi saprà essere più flessibile nell'adottare mezzi e strumenti risolutivi diversi? Di seguito sono riportati alcuni esempi di testi e attività da poter utilizzare per facilitare e guidare la pratica della strategia (Punto 6).

ATTIVITÀ 1 TIPO DI TESTO: Testo non continuo (biglietto del treno) OBIETTIVO: Darsi uno scopo di lettura come GUIDA all'osservazione del testo, saper creare una griglia per la raccolta delle informazioni. Distribuire il testo ²⁴ agli alunni. Faccia 1 (FRONTE) ## TRENITALIA AW 8538310 BIGLIETTO CON PRENOTAZIONE N 1 ADULTI FRECCIARGENTO MINI DA ESIBIRE IN CASO DI CAMBIO DI TRENO Con questo viaggio risparmi circa 54kg di CO-Data Ora Partenza --->Arrivo Data Classe 01.03 15.55 PADOVA ROMA TERMINI 01.03 19.03 2 TRENO 9419 CARROZZA 006 POSTI 77 CORRIDOIO MINI EUR****47,00 TERM. POS TOT.BIGL.N.1 830402460132 P.IVA 05403121003 0749AW6538310 P.N.R. XMIGMR 00001 0080 SOLE E LUNA VIAGGI 280211 09:47 06148**2 Faccia 2 (RETRO) CONDIZIONI DI TRASPORTO MODALITA' DI CONVALIDA DEL BIGLIETTO Il contratto di trasporto è disciplinato dalle "Condizioni I biglietti per treni regionali e gli abbonamenti regionali, che non prevedono un Generali di trasporto dei passeggeri di Trenitalia". posto riservato, devono essere convalidati alla obliteratrice prima della partenza. Per tali titoli di viaggio la validità decorre dal momento della convalida del biglietto. Maggiori informazioni su "Condizioni Generali di trasporto" la Viaggiatori con biglietto non convalidato incorrono nel pagamento di penalità. Nel caso non fosse nossibile convalidare i biglietti per mancanza o guasto delle delle stazioni, le agenzie di viaggio e sul sito: obliteratrici, rivolgersi, all'atto della salita, al personale di bordo che www.ferroviedellostato.it/areaclienti/condizioniditrasporto convaliderà il biglietto senza applicare alcuna penalità. VALIDATION OF THE TICKET Tickets not including seat reservation must always be validated. Lack of validation can result in fines. For further information please check our website www.ferroviedellostato.it or go to one of our Trenitalia Ticketing and Assistance customer centres. ATTENZIONE! Non tentare di salire al volo o di aprire le porte quando il treno si muove e non salire o scendere dal treno al di

fuori dei marciapiedi delle stazioni

²⁴ Il testo riportato fa parte del fascicolo relativo alla PROVA NAZIONALE di Italiano Scuola Secondaria di primo grado Classe Terza, anno scolastico 2012-2013, http://www.invalsi.it/esamidistato2012/documenti/PN2012_Italiano.pdf

Chiedere loro quali potrebbero essere le informazioni rilevanti da ricercare per questo tipo di testo. Scrivere alla lavagna le indicazioni che man mano vengono fornite:

- Luogo dipartenza
- · Luogo di arrivo
- Data della partenza
- Dati relativi al passeggero (adulto, bambino, età...)
- Posto assegnato
- Carrozza
- Classe
- · Prezzo del biglietto
- Dove è stato acquistato? Biglietteria della stazione? Agenzia di viaggio?
- Come è stato pagato? In contanti, con carta di credito o bancomat...
- Quanto impiega il treno per arrivare a destinazione?
- Modalità di convalida del biglietto
-

Dopo aver scritto alla lavagna la griglia con le indicazioni date dagli alunni, chiedere loro di ricercarle all'interno del testo.

Terminata l'attività far riflettere gli alunni sul fatto che anche nel caso in cui non sia esplicitata una consegna è possibile per il lettore stabilire e scegliere gli scopi di lettura in base a quanto è interessato a conoscere attraverso quel testo.

Quindi fornire agli alunni l'elenco delle domande specifiche della prova. Alla fine dell'esecuzione chiedere un feedback rispetto alla modalità di approccio: «esservi dati degli scopi di lettura a priori ed aver osservato il testo secondo un ordine sistematico, vi ha facilitati nella successiva fase del compito? Siete stati aiutati nella scelta delle risposte? Vi siete sentiti più sicuri? Siete stati facilitati nel rintracciare le risposte alle domande che non vi eravate fatti nella fase della pre-lettura? Perché? L'esservi dati un ordine nel-l'osservazione, vi ha aiutati anche nell'esplorazione dello spazio testuale? Vi ha fornito dei punti di riferimento?»

Terminare l'attività con la fase dell'autovalutazione (vedi domande guida Lesson Plan)

ATTIVITÀ 2

TIPO DI TESTO: Testo argomentativo «La pubblicità mi piace, ma solo se non è obbligatoria» 25

OBIETTIVO: Darsi uno scopo di lettura in base ad una tipologia di testo

La pubblicità mi piace, ma non se è obbligatoria

Sono sempre stato un sostenitore della pubblicità, e non solo per il beneficio che ne traggono i gruppi editoriali, compreso quello al quale appartengo. La pubblicità è elemento essenziale della società moderna, è l'ossigeno del capitalismo. E contribuisce a ravvivare le nostre città, la nostra esistenza.

- 5 Pensate alla differenza che c'era fino all'altro ieri fra Times Square, il cuore di New York, scintillante di luci, vivace, fantasmagorica, e la Piazza Rossa, cupa e austera, perché priva di pubblicità in una Mosca tenebrosa. (Parlo di Mosca quando era la capitale dell'Unione Sovietica).
- Anche nei giornali, come nelle piazze, la pubblicità può essere ornamento e dare allegria. L'editore del *New York Times*, il miglior quotidiano del mondo, ha preso una saggia decisione quando, spinto dalla crisi in atto, ha acconsentito a pubblicare annunci a pagamento anche in prima pagina. Per converso, certi quotidiani di Zurigo e Francoforte, riluttanti a ogni genere di annuncio, sembrano ottocenteschi. Ma gli elogi della pubblicità preludono a una critica. Da qualche tempo il mio entusiasmo subisce un'incrinatura. Un senso di fastidio, una forma di insofferenza. Mi sono chiesto quale ne fosse l'origine, e infine ho capito. L'insofferenza è dovuta alla televisione.
- 20 C'è una differenza sostanziale fra la pubblicità nei giornali e quella nei programmi tv. L'una sta al suo posto, l'altra è imperiosa e invasiva. Nei giornali, sono io a decidere se guardare un annuncio o se leggere l'articolo che mi interessa. Detengo il potere decisionale. Alla tv sono altri a decidere la collocazione del messaggio pubblicitario, interrompendo quando gli pare e piace un film o un incontro sportivo: io subisco. Tutt'al più posso fuggire: cambiare canale, andare in un'altra stanza. Ma l'irritazione permane.

E c'è di peggio. Il passaggio repentino da una notizia tragica a una pubblicità frivola è irriverente. Come si può tollerare che il resoconto di una strage sia interrotto dall'elogio di un lassativo? Forse non c'è rimedio: non possiamo difenderci. Tutt'al più è possibile ridurre il danno, riducendo i tempi dedicati alla pubblicità e distribuendoli nei programmi. E questo nell'interesse di chi paga gli spot per vendere prodotti, perché l'irritazione dello spettatore coinvolge il prodotto reclamizzato. Ma la mia simpatia per la pubblicità come istituzione

35 del mondo moderno è messa a dura prova.

(Tratto e adattato da: Piero Ottone, "Il Venerdi di Repubblica", 20 febbraio 2009)

²⁵ Il testo riportato fa parte del fascicolo relativo alla PROVA NAZIONALE di Italiano Scuola Secondaria di primo grado Classe Terza, anno scolastico 2010-2011, consultabile sul sito INVALSI all'indirizzo http://www.invalsi.it/esamidistato1011/documenti/PN1011_Italiano.pdf

Chiedere agli alunni che cosa sia un testo argomentativo. Cosa significa «argomentare»? Definite insieme a loro che cosa sia e quali sono le caratteristiche tipiche di questa tipologia di testo:

- contiene argomentazioni, spiegazioni a favore o contro una tesi
- l'autore esprime idee, valutazioni e giudizi propri, opinioni
- è un testo che spesso contiene esempi o descrizioni di vario tipo
- è un testo che può riportare citazioni autorevoli a sostegno della tesi scelta da chi scrive

•					 	 				 				
•														

Riportare sulla lavagna quanto detto dagli alunni e chiedere loro di provare ad elencare quali potrebbero essere le informazioni da rintracciare in base al titolo e in base alla tipologia di testo.

- Perché la pubblicità piace all'autore?
- Che tipo di pubblicità piace all'autore?
- Quale tipo di pubblicità è obbligatoria?
- Quale non lo è?

Far leggere agli alunni il testo rispettando la suddivisione in capoversi e in sequenze e chiedere di annotare man mano sui margini o su un foglio a parte le risposte che trovano rispetto agli scopi di lettura che si sono dati precedentemente.

Alla fine dell'attività chiedere di elaborare una breve sintesi orale, anche guidata, del testo appena letto. Effettuato un giro di ascolto tra gli alunni chiedere un feedback rispetto alla modalità di lavoro:

L'aver definito la tipologia di testo e l'esservi dati degli scopi di lettura prima di leggere, vi ha aiutati nella comprensione? Vi ha facilitati nell'organizzazione mentale delle informazioni man mano che le raccoglievate? Vi siete sentiti guidati nell'esposizione successiva?

Terminare con la fase di autovalutazione (vedi domande guida Lesson Plan)

ATTIVITÀ 3

TIPO DI TESTO: Testo regolativo (giochi da tavolo e giochi di società)

OBIETTIVO: Darsi uno scopo di lettura in base alle esigenze del lettore

Chiedere agli alunni che cosa sia un testo regolativo. Definire insieme quali sono, per esempio, le informazioni da dover ricavare da un foglio di istruzioni di un gioco da tavolo.

- N. Giocatori
- Strumenti (carte da gioco, pedine, tessere, dadi ...)
- Regole del gioco / attribuzione del punteggi
- Scopo del gioco: cosa devo fare per vincere?

Riportare sulla lavagna quanto hanno detto gli alunni e dividerli in gruppi. Consegnare ad ogni gruppo un regolamento di gioco chiedendo a ciascuno di identificare gli elementi sopracitati. Chiedere ad ogni gruppo di eleggere un referente che a fine attività spieghi il gioco agli altri gruppi.

Si riportano di seguito alcuni esempi da poter proporre ²⁶.

L'IMPICCATO

2 giocatori o 2 squadre

Occorrono carta e penna

A turno ogni giocatore sceglie una parola senza comunicarla all'avversario e disegna un patibolo e sotto di esso tanti trattini quante sono le lettere che la compongono. Ad ogni turno l'avversario prova ad indovinare una lettera: se ha successo questa viene scritta sopra il trattino corrispondente; in caso contrario, chi ha scelto la parola disegna, sotto il patibolo, una parte di un omino impiccato, generalmente partendo dalla testa (in seguito il torso, un braccio e poi l'altro, una gamba e poi l'altra).

Il punto va ad uno dei due giocatori a seconda che la parola venga indovinata prima del completamento del disegno o no. Poi si invertono i ruoli.

I giocatori decidono in anticipo il punteggio a cui arrivare. Lo scopo del gioco è indovinare la parola pensata dall'avversario.

²⁶ I testi dei giochi che sono riportati all'interno dei riquadri sono frutto di una sintesi e selezione delle attività presenti sul sito www.regoledelgioco. com.

FAMIGLIF

Famiglie è un popolare gioco di carte, diffuso in tutto il mondo.

Si gioca da un minimo di quattro ad un massimo di dieci persone.

Si utilizza un mazzo di 40 o 52 carte.

Il primo giocatore di mano chiede ad un altro partecipante una carta, specificandone il seme (ad esempio re di coppe). L'interpellato se la possiede la dà al richiedente che deve rispondere con un "grazie". Ricevuta la carta, può chiedere un'altra carta ad un altro giocatore o allo stesso di prima. Se l'interpellato non la possiede, passa a lui il diritto di richiedere una carta.

Per chiedere una carta bisogna averne almeno una dello stesso valore (della stessa "famiglia"). Lo scopo del gioco è quello di raccogliere tutte le carte in gioco raggruppando tutte le famiglie. Quando tutte le famiglie sono state completate, non si richiedono più carte singole, bensì tutte le carte che compongono la famiglia (4 fanti, 4 assi, ecc...).

Se, in una qualsiasi fase del gioco, chi riceve la carta o la famiglia dimentica di dire "grazie" deve restituirla ed il diritto di chiamare passa a chi non è stato ringraziato.

Vince alla fine chi riesce a ricordarsi dove stanno tutte le famiglie, a chiederle nel modo giusto, a ringraziare opportunamente e raccogliere così nelle proprie mani tutte le carte da gioco.

ASINO

L'Asino è un gioco molto semplice che può essere giocato a tutte le età. Si può giocare con un massimo di 20 giocatori.

Occorre un mazzo da 40 carte regionali (52 francesi in alcune parti d'Italia).

All'inizio della partita vengono eliminati dal mazzo tre fanti e ne viene lasciato solo 1 (l'asino). Il mazziere distribuisce tutte le carte ai giocatori; potrebbe capitare che il numero non sia lo stesso per tutti.

Poi ogni giocatore elimina tutte le coppie di cui è in possesso e le mette in mezzo al tavolo.

A questo punto chi resta con più carte in mano inizia a giocare. Si procede a turno, ogni giocatore prende una carta, senza vederla, dal giocatore alla sua sinistra: se la carta forma una coppia con un'altra già in suo possesso le scarta entrambe.

Nelle varianti con 52 carte francesi l'asino è sempre il fante di picche o bastoni, per cui il gioco viene chiamato Uomo Nero.

Lo scopo del gioco è restare senza carte in mano. Perde chi resta con l'asino.

TAPPI

Questo è un gioco praticato tramite l'uso dei comuni tappi metallici con cui vengono chiuse le bottiglie di birra, acqua o altre bibite.

Il gioco necessita di un numero minimo di partecipanti: due. Non c'è invece limite al numero massimo in quanto possono sussistere gare in modalità singola o in squadre.

Sono indispensabili i tappi di metallo delle bottiglie di bevande comuni. Questi tappi possono essere personalizzati incollando nella parte interna o esterna figure di calciatori o personaggi famosi.

Con i tappi si possono creare diverse varianti di gioco come accade per le biglie:

Possono essere usati in una gara di tiro; si posiziona il tappo di schiena e si lancia con il movimento a molla delle dita (come il lancio della biglia) cercando di spingerlo il più lontano possibile. Alla fine della partita vince chi ha raggiunto la distanza massima e come premio riceverà i tappi degli avversari.

Un'altra variante è il cercare di colpire il tappo dell'avversario con un tiro calibrato e perfetto. Il tappo lanciato deve raggiungere il tappo del rivale, ma deve evitare di colpire i tappi degli altri giocatori.

Le partite con i tappi possono anche essere riproduzioni di mini campi da calcio, con porte annesse, dove i giocatori, come nel subbuteo, tireranno il proprio tappo cercando di fare goal.

Esiste poi l'alternativa di costruire delle piste sul terreno e far gareggiare i tappi colpendoli con le dita, cercando di raggiungere il traguardo prima degli avversari.

Insomma con i tappi si possono inventare molte alternative di gioco usando la fantasia e l'abilità.

Lo scopo del gioco dei tappi è diverso per ognuna delle varianti scelte. In generale può essere riassunto con il cercare di segnare più goal rispetto all'avversario o arrivare prima degli altri nei giochi a inseguimento su pista.

LA LIPPA

La lippa è un gioco sportivo da praticare all'aperto in spazi molto ampi dove non ci sono vetri da rompere. Prende il nome dallo strumento fondamentale per la sua pratica ovvero la lippa.

Si gioca in 2 (giocatore A contro giocatore B) o a coppie (A e B contro B e C).

Per giocare è necessario possedere una lippa. La lippa è un pezzo di legno di forma cilindrica, lungo una decina di centimetri, appuntito alle estremità. La lippa non è acquistabile in nessun negozio ma va fabbricata manualmente, modellando un ramo secco o un pezzo di manico di scopa con un coltellino. Oltre alla lippa è necessario possedere anche una mazza che può esser improvvisata con un manico di scopa, lungo una trentina di centimetri, non appuntito alle estremità.

All'inizio della partita si appoggia la lippa a terra e la si colpisce con la mazza su una delle due estremità appuntite.

Se il tiro è eseguito nel modo esatto la lippa si alzerà in aria; una volta sospesa, prima che ritorni a terra, bisogna colpirla al volo cercando di mandarla il più lontano possibile. La direzione non è importante, quello che conta è la distanza coperta dal lancio.

Una variante per complicare maggiormente il gioco consiste nel tracciare sul terreno un cerchio di due o tre metri di diametro ed una riga a dieci metri dal cerchio. Un giocatore (A) prende la mazza e si posiziona nel cerchio, l'altro giocatore (B) prende la lippa e si posiziona dietro la riga. Se B riesce a far cadere la lippa nel cerchio, guadagna un punto a suo favore e il gioco prosegue.

Se A riesce a far uscire la lippa dal cerchio respingendola, B correrà a prenderla e, stando fermo nel punto in cui la lippa è caduta, la ritirerà verso il cerchio. Se non riuscirà a centrare il cerchio (per la distanza o per la mira sbagliata) il punto andrà al giocatore A.

A partita finita i ruoli si invertono.

Lo scopo del gioco è colpire la lippa con precisione mandandola più lontano dei propri avversari.

Questo gioco è un antenato dell'odierno baseball. Oggi esso è quasi del tutto estinto sul territorio Italiano fatta eccezione per la Val D'Aosta dove si gioca ancora con ben tre varianti (Rebatta, Tsan e Fiolet).

Terminare con la fase di autovalutazione (vedi domande guida Lesson Plan)

4.3.1. La scaletta metodologica. Come lavorare in modo strategico sul testo

La scaletta che segue propone una sintesi esplicativa di quanto elaborato con gli alunni del gruppo sperimentale. Può essere utilizzata come supporto durante le esercitazioni e le attività di formazione in quanto descrive una possibile applicazione del sistema procedurale strategico illustrato nel quadro di riferimento.

Tab 4.7. – Scaletta metodologica per la lettura e la comprensione del testo (Castellana, 2017)

- 1. RICONOSCI ED IDENTIFICA LA TIPOLOGIA DI TESTO (Poetico, Argomentativo, Narrativo, Descrittivo, Regolativo, Espositivo) Leggi il titolo e l'inizio, osserva la struttura del testo.
- 2. RICONOSCI GLI SCOPI DI LETTURA IN BASE ALLA TIPOLOGIA DI TESTO Ogni tipo di testo ha caratteristiche e scopi di lettura diversi. La preventiva individuazione degli scopi di lettura ti fornisce una guida precisa per la raccolta delle informazioni

TESTO NARRATIVO	 Personaggi (Chi) Azioni, fatti, eventi, (Che cosa) Luogo (Dove) Tempo (Quando) Intreccio della narrazione 	TESTO ARGOMENTATIVO	Idee, opinioni, critiche, pareri dell'autore Pro/contro Uso di esempi esplicativi			
TESTO ESPOSITIVO	Cause ed effetti (PERCHÉ) Spiegazioni (COME) Informare e spiegare Chiarezza nel- l'esposizione e nel contenuto — Oggettività Uso delle immagini	TESTO DESCRITTIVO	 Ricchezza di particolari e dettagli che seguono un ORDINE (cronologico, spaziale); Riconoscere e seguire l'ordine nella descrizione: esterno-interno; dall'alto-basso; lontano-vicino; dx-sx 			
TESTO POETICO	Struttura del testo: versi, rime, strofe Contenuto: Emozioni, stati d'animo Linguaggio non sempre chiaro ed esplicito Uso di metafore, similitudini	TESTO REGOLATIVO	• Individuazione degli elementi (che cosa) e delle fasi (ricetta, foglio istruzioni)			

3. SE IL TITOLO NE DÀ LO SPUNTO, PONI UNA DOMANDA AL TESTO

Es: «Una nonna eccentrica» —> Perché la nonna viene definita eccentrica? «La fragilità delle foreste tropicali» —> Perché le foreste tropicali sono fragili? Quali sono le cause?

Nel titolo di solito l'autore riassume l'idea centrale, la sintesi di quello che vuole comunicare. Tenere sempre presente lo scopo comunicativo di chi scrive ti guiderà nel ricostruire il significato globale del testo e faciliterà la tua comprensione.

4. ATTIVA LE TUE CONOSCENZE PREGRESSE IN BASE ALL'ARGOMENTO DEL TESTO E AL TITOLO

Riportare alla memoria quello che già sai su un argomento, collegare le cose che il testo dice a quello che già conosci, renderà più leggero il carico delle informazioni che dovrai immagazzinare, ne faciliterà la comprensione e anche la memorizzazione.

5. FAI IPOTESI SUL TESTO (prima, durante e dopo la lettura)

Fare delle ipotesi sul contenuto del testo prima di leggerlo, rende il lettore più attivo durante la lettura. Anche tu, se ti porrai delle domande, sarai maggiormente interessato a trovare delle conferme, troverai più naturale collegare le informazioni tra loro mentre le scopri, le ricorderai meglio e diventerai più capace di trarre conclusioni.

6. SE IL TESTO È LUNGO, SUDDIVIDILO IN PARAGRAFI E LEGGILO POCO PER VOLTA

Ricorda che se quello che stai leggendo è un testo da studiare o una prova, sarà più facile ricordare il contenuto se lo analizzerai un pezzo alla volta: potrai soffermarti meglio sui passaggi poco chiari, riformularli, sottolineare e controllare se hai capito. Un testo da studiare non è un racconto da leggere tutto d'un fiato. Se lo fai, rischi di perderti e di arrivare alla fine ricordando poco o nulla.

7. SELEZIONA LE INFORMAZIONI PRINCIPALI

Leggi al massimo 4-5 righe di testo per volta, arrivando fino al punto.

Per sottolineare utilizza la tecnica delle 6 domande (Chi, che cosa, dove, quando, come, perché). Ricorda che la selezione deve contenere solo gli elementi e le informazioni che sono veramente necessari alla comprensione, quelli che posso essere paragonati ai «principi nutritivi» degli alimenti. Tralascia dettagli, ripetizioni o descrizioni di fatti di cui ti è già chiaro il concetto. Se ti serviranno, saprai come e dove ritrovarli. «I Principi nutritivi» del testo sono: i personaggi, le azioni, i tempi, i luoghi, le cause e gli effetti, le spiegazioni. Se hai sottolineato qualcosa che non risponde a una delle sei domande, probabilmente è un dato superfluo.

8. METTI UN BREVE TITOLO RIASSUNTIVO AD OGNI PARAGRAFO

Ti aiuterà a ricordare, diventerà il punto di riferimento che ti aiuterà a ritrovare più facilmente le informazioni, ma soprattutto ti darà una visione più chiara delle tematiche che costituiscono la struttura del testo.

9. MENTRE PROCEDI CON LA LETTURA, RILEGGI LE PARTI DI TESTO CHE HAI SELEZIONATO E VERIFICA CHE QUELLO CHE HAI SOTTOLINEATO ABBIA UN SENSO.

Controlla che le parti siano logicamente collegate tra loro. Esplicita nella tua mente il tipo di legame che intercorre (causa, tempo, opposizione, esplicativo ...) Utilizza delle frecce per collegare le informazioni o fai un piccolo schema. Se ti accorgi che «il discorso non fila» probabilmente non hai selezionato bene.

10. PROCEDI COSÌ PER TUTTA LA LETTURA DEL TESTO

Ricorda che quanto più sarai attivo, quanto più parteciperai alle azioni dei personaggi con la tua immaginazione, quanto più ti ti creerai aspettative, farai ipotesi e semplificherai il testo con delle note e delle osservazioni, tanto più facilmente lo ricorderai e lo capirai.

4.3.2. Esempio applicativo della scaletta metodologica ad una prova

Nell'ordine di esemplificare l'applicazione della scaletta metodologica segue un esempio di lavoro effettuato con gli alunni durante un'esercitazione di classe. Nel primo riquadro (*Tab. 4.9*) è stato riportato il testo scelto, tratto dalla prova Nazionale di Italiano del 2016.

Nel secondo riquadro è stata esplicitata la modalità di svolgimento della lezione. Come per il modulo sugli scopi di lettura, le attività descritte nella *Tab. 4.10* possono rappresentare una traccia per condurre il dialogo educativo con gli alunni. Il registro che è stato utilizzato nella descrizione è volutamente informale per fornire un modello direttamente applicabile all'interazione più colloquiale della dinamica di classe.

Tutte le azioni illustrate nei primi 4 punti sono state effettuate prima della lettura, ossia senza leggere il testo.

Tab. 4.9.- Prova Nazionale di Italiano del 2016

Prima della classe

Ero la prima della classe. Le altre bambine mi mettevano in tasca, di nascosto, dei torroncini o dei «coccetti», e cioè delle piccolissime pentole o padelle di coccio. Ma io sapevo che esse non mi amavano e facevano tutto per interesse, affinché io suggerissi e lasciassi copiare i compiti. Nessuna meraviglia, del resto, perché io stessa non mi amavo.

Avrei voluto essere brava in ginnastica e nei giochi, essere grassa e colorita come Marcella Pélissier. L'anima mia si protendeva disperatamente verso tutti coloro che, grassi e coloriti, erano bravi in ginnastica e nei giochi. L'anima mia, nera d'orgoglio e disprezzo, era in realtà quanto esiste di più avvilito. Io facevo poesie con le rime, che venivano recitate da ragazzini scornati e lamentevoli nelle feste scolastiche. La direttrice mi presentava al pubblico dicendo: – Signori, devo premettere che le poesie che udirete sono state composte dalla bambina qui presente, e non esito a riconoscere, con intensa emozione, che siamo dinanzi a un genio –. Io m'inchinavo, pallidissima, lanciando sguardi lampeggianti di superbia alle modeste compagne. Vedevo i ginocchi delle mie compagne sporchi di terra, i graziosi polpacci rossi di Marcella Pélissier, e me stessa lontana da tut-

ti, in un'ombra nera e piena di lampi, un fenomeno della creazione. Mia madre raccontava, traboccante di legittima baldanza, che all'età di due anni e mezzo, girando intorno alla tavola, avevo composto il mio primo poema in versi sciolti. Ed io covavo un empio rancore contro di lei, che aveva partorito un simile prodigio.

Se credevano di adularmi, con quel rispetto e quelle mosse, come se io fossi stata la vicedirettrice, si sbagliavano. E se mi domandavano: – Che farai da grande? – sperando di sentirsi rispondere: «Farò poemi», commettevano un errore ancor più grossolano. Difatti, ad una simile domanda, io dispettosa rispondevo: – A te che te ne importa?

Ancora due cose mi distinguevano dalle altre, cingendomi di un'aureola e additandomi al rispetto universale. La prima era che, da piccola, avevo avuto il giradito. Per questo l'unghia del mio pollice sinistro non era liscia e ovale come le altre, ma pressoché quadra, dura come pietra e tutta striata di bianco. Tutta la scolaresca ammirava quell'anomalia, molte mi chiedevano umilmente di toccarla col dito.

Oltre all'anomalia, c'era un'altra cosa e cioè che, quando mi veniva la febbre, avevo l'incubo. Mia madre girava stravolta, con vesciche piene di ghiaccio, e diceva piano: – Elsa ha l'incubo –. Subito i miei fratelli si precipitavano al mio lettino, con viso compunto. Ma sentendo la mia voce rauca gridare: – Sí, Dio, perdonami e conterò tutti i grani di granoturco nei sacchi. Andate via, formiche, via, migliaia. Aiutami, Dio, – e vedendomi slargare le dita nel vuoto e sbarrare gli occhi, si guardavano fissi sbottando a ridere. Sapevano che non si doveva, ma era inevitabile. Mia madre diceva: – Vergogna, disgraziati, – ed essi in preda ad ilarità furiosa si buttavano per terra e si davano pugni. Questo non esclude che il mio incubo fosse oggetto della generale ammirazione. – Com'è? – mi chiedevano le compagne. E di me si diceva con importanza, a bassa voce: – Ha un incubo.

Nella mia classe eravamo tutte femmine col grembiule bianco, fuorché il figlio della maestra, che era maschio col grembiule turchino. Il cognome della maestra, per una gentile coincidenza, era Amore, cosí che egli sul grembiule portava ricamato a punto erba il cognome Amore. Era grassoccio, corto di gambe, con occhi lucenti e neri, le guance rosse e la testa tutta pelata, perché aveva avuto le croste. Tutte le alunne gli facevano sorrisi, e, come a figlio di maestra, gli empivano le tasche del grembiule di torroncini e di matite. Ma lui a tutte quante preferiva me.

La cosa più dolce era che il motivo della sua predilezione non era il fatto che io fossi un genio, e nemmeno che avessi il giradito e l'incubo. Aggiungerò anzi che egli pareva per natura issato in una sfera ben superiore, in cui tali cose non valevano affatto, ed erano guardate soltanto con una gioviale benevolenza. Il motivo dunque era tutt'altro, e me lo rivelò il giorno in cui guardandomi con lucente occhio arguto e toccandomi estatico mi disse: – Che bei riccetti che hai.

Tutte assumevano nel parlarmi un'aria saccente, e con me discorrevano solo di compiti, di madri e di padri, lasciandomi sempre sola fuori dei loro frivoli capannelli. Ma Amore mi si confidava su cose umane: mi magnificava, ad esempio, la marmellata di sua nonna, ed altresí me ne offriva. Mi guardava e diceva: – Come sei pulita, – rapito, ridacchiando. E mi prendeva per mano andando in su ed in giú e una volta perfino, in segno di estrema amicizia e affabilità, mi carezzò la guancia.

Che Dio benedica Amore. Non so come, sentivo oscuramente che costui, dal mio pianeta deserto e corrusco, mi riconduceva per vie segrete alla terra.

(Tratto da: Elsa Morante, Racconti dimenticati, Torino, Einaudi, 2002)

Tab. 4.10. – Applicazione della scaletta alla prova nazionale (Castellana, 2017)

1. RICONOSCI ED IDENTIFICA LA TIPOLOGIA DI TESTO

Leggi il titolo e l'inizio del brano, osserva la struttura del testo ... Rispondi alla domanda: che tipo di testo è?

2. RICONOSCI GLI SCOPI DI LETTURA IN BASE ALLA TIPOLOGIA DI TESTO

Dai uno sguardo alla scaletta metodologica, dopo essere giunti alla considerazione che il testo proposto è un testo narrativo, che cosa bisogna chiedersi? Quali sono gli scopi di lettura che è bene considerare in un testo narrativo?

- Chi e quanti sono i personaggi? Che tipo di relazione c'è tra di loro?
- Quali sono le azioni, i fatti, gli eventi narrati? Che cosa succede?
- Dove si svolgono le azioni? Si tratta di un luogo reale? È un luogo immaginario?
- Quando e in che tempo si svolgono i fatti? Il tempo cambia durante la narrazione?
 È un tempo vicino al lettore? Le azioni hanno luogo in uno spazio temporale breve, oppure coprono un arco temporale più lungo?

Tenere bene in mente l'identificazione di tali elementi durante la lettura, guida il lettore nella raccolta delle informazioni e lo aiuta nel mantere desta l'attenzione.

3. ATTIVA LE TUE CONOSCENZE PREGRESSE IN BASE ALL'ARGOMENTO DEL TESTO E AL TITOLO

Leggiamo il titolo: «Prima della classe».

- Come si collega questo titolo alla nostra esperienza? Che tipo di contesto è la classe?
 Chi sono i primi della classe ²⁷? (Sono gli studenti più bravi, sono i secchioni, sono quelli che studiano di più, sono i preferiti dei prof ...)
- Come sono di solito i primi della classe? Come si comportano? (Sono asociali, trascurano gli amici, sono esclusi dagli altri perché risultano antipatici, sono presuntuosi, vengono presi in giro ...)

4. FAI IPOTESI SUL TESTO

Proviamo a fare delle ipotesi sui personaggi che immaginiamo facciano parte di questo racconto

- Se il titolo parla di una «prima della classe», chi altro mi aspetterò di trovarci? (La prima della classe, i compagni, i professori, i genitori). Quale sarà il luogo? (la classe, la scuola)
- Quali ipotesi di relazione posso elaborare tra questi personaggi?
- Che tipo di relazione intercorrerà tra la prima della classe e i compagni? (La prima della classe si sente superiore e snobba i compagni, è arrogante e antipatica con loro, ma è anche triste perché si sente esclusa e sola;)
- E tra i compagni e la prima della classe? (I compagni sono degli ipocriti, la trattano bene perché lei probabilmente li fa copiare e poi ne dicono male alle spalle; i compagni la prendono in giro perché lei è una secchiona e loro no; i compagni la escludono).
- Qual è la relazione tra la prima della classe e i professori e vs? (I professori la trattano bene, è la loro preferita perché studia e fa quello che loro dicono, la apprezzano ... lei

 $^{^{27}}$ Il testo in corsivo riportato tra parentesi corrisponde alle risposte che sono state date dagli studenti durante le attività.

fa di tutto per avere la loro approvazione)

 Qual è la relazione tra la prima della classe e la famiglia e viceversa? (la famiglia è molto orgogliosa di lei e lei si sente molto amata ...)

Proviamo a leggere il testo e scopriamo se le nostre ipotesi sono corrette.

5. SELEZIONA LE INFORMAZIONI PRINCIPALI E DAI UN TITOLO ALLE SEQUENZE

Cerchiamo di leggere il testo poco per volta. Utilizziamo la suddivisione grafica in sequenze che già il testo ci propone. Se ci sono dei periodi troppo lunghi (righe 5-17; 27-35) proviamo a suddividerli ulteriormente, se percepiamo di perdere il filo della narrazione. Ricordiamo che la selezione delle informazioni principali va fatta attraverso la tecnica delle sei domande (vedi scaletta).

Titolazione riassuntiva delle sequenze:

- Le compagne non amano la prima della classe, la trattano per interesse. Ma anche lei non si ama (righe 1-4)
- La prima della classe vorrebbe essere come le altre (grassoccia e colorita). Si sente triste, ma è allo stesso tempo sprezzante verso i compagni (righe 5-9)
- La direttrice considera la protagonista un genio (righe 9-11) e lei per questo si sente diversa e lontana dagli altri (righe 11-14)
- La protagonista odia la madre perché l'ha partorita come un prodigio (righe 14-17)
- La protagonista si chiama Elsa e altre due cose la fanno sentire diversa dagli altri: il giradito e l'incubo (righe 22-34)
- Queste peculiarità la rendono un fenomeno da baraccone, ma al contempo destano ammirazione tra i compagni e i fratelli (righe 34-35)
- Il figlio della maestra ha una predilezione per Elsa (righe 36-41)
- Il figlio della maestra preferisce Elsa, perché lei gli piace (righe 41-46)
- Il figlio della maestra non la esclude, la tratta normalmente, parla con lei di «cose umane» (le fa i complimenti, le offre la marmellata della nonna ...) (righe 47-51)
- Elsa finalmente con lui non si sente un'aliena, si sente un essere umano come gli altri (righe 52-53).

La titolazione delle sequenze e le brevi sintesi che abbiamo elaborato saranno molto utili per rintracciare le informazioni che verranno richieste dalle domande della prova, ma soprattutto saranno di grande aiuto per tenere nella nostra mente la struttura dell'intero testo e ricostruirne la comprensione globale.

4.4. PER CONCLUDERE

Quanto esposto all'interno di questo capitolo non vuole configurarsi come prescrittivo. Il questionario può essere utilizzato come supporto alle scelte e alle decisioni del docente indipendentemente dalle indicazioni metodologiche fornite. Ogni classe è un universo unico che nessuno meglio dell'insegnante sa interpretare e valutare nelle sue necessità educative, nelle sue potenzialità e nelle sue dinamiche singolari e non replicabili.

I suggerimenti offerti vogliono tracciare delle piste, degli itinerari predisposti a quella replicabilità che conferisce affidabilità alla ricerca e rende generalizzabili i risultati, ma anche aprire ad applicazioni che lascino spazio ad ampliamenti, ad ulteriori domande ed ipotesi, al contributo prezioso di chi la scuola la fa ogni giorno e dal quale, come sosteneva Visalberghi (1993; 1995), la ricerca empirica non può prescindere.

L'invito alla sperimentazione rivolto all'inizio torna dunque anche alla fine come un cerchio che si chiude e che si autoalimenta. Un insegnante sa bene che nell'educazione non ci sono ricette pronte e soluzioni valide per tutti. Non ci sono protocolli. Possono esserci, viceversa, tecniche, metodi, approcci che vanno «assimilati ed accomodati», per così dire contestualizzati, in quanto parti in un processo fatto da variabili non sempre note e controllabili.

L'approccio metacognitivo, in questa prospettiva, può offrire degli spunti.

La metacognizione, se accolta e coltivata in classe, può diventare una *forma mentis*: può trasformarsi in un modo di pensare e di agire insieme per trovare soluzioni. Adottare strategie di didattica metacognitiva non significa soltanto sperimentare nuove tecniche didattiche, significa piuttosto metterle in questione, ogni giorno, allo scopo di migliorarle e renderle sempre più adeguate.

Lo studente e l'insegnante metacognitivi si riconoscono. Sono abituati ad usare il cosiddetto *pensatoio*: «a travasare i pensieri nel bacile, esaminarli e riconoscerne trame e collegamenti» (J. K Rowling, 2000).

È l'intera comunità-classe che con tutti i suoi individui sceglie di diventare metacognitiva: sceglie di essere più flessibile e più consapevole, impara a porsi domande e cercare riscontri, impara a puntellare i propri punti deboli in modo attivo, ma soprattutto in modo autonomo e intrinsecamente efficace.

Riferimenti bibliografici

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Alessi, S. M., Anderson, T. H., & Goetz, E. T. (1979). An investigation of look-backs during studying. *Discourse Processes*, 2, 197-212.
- Alvermann, D. E., & Boothby, P. R. (1983). A preliminary investigation of the differences in children's retention of «inconsiderate» text. *Reading Psychology*, 4(3-4), 237-246.
- Alvermann, D. E., & Boothby, P. R. (1986). Children's transfer of graphic organizer instruction. *Reading Psychology*, 7(2), 87-100.
- Ambel, M. (2006) *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, verifica e valutazione.*Roma: Carocci Editore.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-thematic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Armbruster, B. B., & Armstrong, J. O. (1993). Locating information in text: A focus on children in the elementary grades. *Contemporary Educational Psychology*, 18(2), 139 161.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Meyer, J. L. (1991). Improving contentarea reading using instructional graphics. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 393-416.
- August, D. L., Flavell, J. H., & Clift, R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 20, 39-53.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension* (21-44). Newark, DE: International Reading Association.

- Barbaranelli C. (2007). Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale. Milano: LED.
- Baumann, J. F. (1984). The effectiveness of an instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 93-115.
- Benvenuto G. (1989). La verifica della comprensione attraverso prove di riesposizione, riformulazione e riassunto. In P. Lucisano (a cura di), *Lettura e comprensione* (pp. 198-219). Torino: Loescher.
- Benvenuto G., (1997) Insegnare a riassumere: proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto. Torino: Loescher.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156.
- Berkowitz, S. J. (1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 161-178.
- Borkowsky J. C., & Muthukrishna, N. (1992), Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'handicappato*, *3*, 229-251.
- Brown, A. L., Smiley, S. S., Day, J. D., Townsend, M. A. R., & Lawton, S. C. (1977). Intrusion of a thematic idea in children's comprehension and retention of stories. *Child Development*, 48, 1454-1466.
- Brown A. L., (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carr, E. M., Dewitz, P., & Patberg, J. P. (1983). The effect of inference training on children's comprehension of expository text. *Journal of Reading Behavior*, 15(3), 1-18.
- Castelfranchi, C., & Parisi, D. (1980), *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Bologna: Il Mulino.
- Castellana G. (2017). Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado. Formazione & Insegnamento, 2, 301-316.
- Castellana G. (2017) Il ruolo della consapevolezza e dell'uso delle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. In che misura uno strumento di valutazione può essere d'aiuto agli insegnanti. In P. Magnoler, A. M. Notti, &

- L. Perla (a cura di). *La funzione educativa della valutazione*. Teorie e pratiche della valutazione educativa. Lecce: Pensa Multimedia, 187-208.
- Castellana, G. (2018). Insegnare a leggere in modo efficace: la ricerca formazione come modello per promuovere qualità ed efficacia nell'insegnamento (pp. 67-88). Quaderni del dottorato SIRD. Lecce: Pensa Multimedia.
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44 (2008), 1-39.
- Chin, C., Brown, D. E., & Bruce, B. C. (2002). Student generated questions: a meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, 24(5), 521-549.
- Colombo, A. Cortellini D., & Sabatino M. (1989). «Non sanno leggere»: la comprensione di testi non letterari nel biennio. In M. L. Altieri Biagi (a cura di), *Come si legge un testo* (pp. 227-297). Milano: Mursia.
- Corbetta, P. (1999). Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Il Mulino: Bologna.
- Corno D. (1991). Il Ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione. In P. Desideri (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche* (pp. 45-67). Quaderni del Giscel. Firenze: La Nuova Italia.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 111-141). New York: SpringerVerlag.
- Cornoldi, C. & Caponi, B. (1991). Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare. Trento: Erickson.
- Craig, F., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: Framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Darch, C. B., Carnine, D. W., & Kameenui, E. J. (1986). The role of graphic organizers and social structure in content area instruction. *Journal of Reading Behavior*, 18(4), 275-295.
- De Beni R., & Pazzaglia, F. (1995). La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento. Torino: UTET.
- Desideri P., (1991) Il testo argomentativo: processi e strumenti di analisi, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche.* Quaderni del Giscel. Firenze: La Nuova Italia, 2016.
- Dewitz, P., Carr, E. M., & Patberg, J. P. (1986). Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 22, 109-119.
- Dewey, J. (1939). Unity of science as social problem. In O. Neurath, R. Carnap, & C. Morris (Eds.), Fondations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science. Chicago-London: University of Chicago

- Press (trad. it. in Lucisano 2000: pp. 30-35).
- Domenici, G. (1993). Manuale della valutazione scolastica. Roma: Laterza.
- Elliot-Faust, D. J., & Pressley, M. (1986). How to teach comparison processing to increase children's short- and long-term listening comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 78, 27-33.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Garner, R., & Taylor, N. (1982). Monitoring of understanding: An investigation of the effects of attentional assistance at different grade and reading proficiency levels. *Reading Psychology*, *3*, 1-6.
- Gattullo, M. (1967). Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola. Roma: Armando.
- Gattullo, M., & Giovannini, M. L. (a cura di) (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Giovannini, M. L., & Ghetti, M. (2015). Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In entrata nella classe prima e in uscita dalla classe prima. Milano: LED.
- Giovannini M. L., & Rosa, A. (2015). Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita classe dalla seconda e in entrata nella classe terza. Milano: LED
- Giovannini M. L., & Silva, L. (2015). Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita dalla classe terza. Milano: LED.
- Gordon, C. J., & Rennie, B. J. (1987). Restructuring content schemata: An intervention study. *Reading Research and Instruction*, 26(3), 162-188.
- Graesser, A. C, & Person, N. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137.
- Graesser, A. C. (1993). Questioning mechanisms during complex learning. Memphis, TN: Memphis State University. ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 306.
- Graesser, A. C., Langston, M. C., & Baggett, W. B. (in press). Exploring information about concepts by asking questions. In G. V. Nakamura, R. M. Taraban, & D. Medin (Eds.), *Acquisition, representation, and processing of categories and concepts.* Orlando, FL: Academic Press.
- Hattie, J. (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? Trad. it. di I. Salvadori. Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete, 13(2). http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13254.

- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. MIUR 2012. Annali della Pubblica Istruzione.
- IRA (2000). Prepared to make a difference: An executive summary of the national commission on excellence in elementary teacher preparation for reading instruction. Newark, DE: IRA.
- IRA (2003). Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association. Newark, DE: IRA.
- IRA (2007). Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction. Newark, DE: IRA.
- IRA (2009). New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association. Newark, DE: IRA.
- INVALSI (2009). *Prove INVALSI*. http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Qdr_Italiano.pdf.
- INVALSI (2011). Prova di italiano. Estratto da http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/pn2011/PN1011_Italiano.pdf.
- INVALSI (2013). *Quadro di riferimento della prova italiano*. Estratto da https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obbligo_Istruzione.pdf.
- INVALSI (2013). *Prova di italiano*. Estratto da http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/strumenti/PN/PN2013_Italiano_F01.pdf.
- INVALSI (2016). *Prova di italiano*. Estratto da https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/fascicolo1_8_ita.pdf.
- INVALSI (2016). *Guida alla lettura della prova di italiano*. Estratto da https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Guida%20alla%20lettura%20 Prova%20di%20Italiano%20classe%20terza.pdf.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1980). A Theory of Reading: From Eye Fixation to Comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, *99*, 122-149.
- King, A. (1989). Effects of self-questioning training on college students' comprehension of lectures. *Contemporary Educational Psychology*, *14*, 366-381.
- King, A. (1992). Comparison of self questioning, summarizing, and note taking-review as strategies for learning from lectures. *American Educational Research Journal*, 29, 303-325.
- Kintsch W., & Van Dijk T. A. (1983). Strategies of comprehension. New York: Academic Press.

- Kintsch, W. (1998). Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Linden, M., & Wittrock, M. C. (1981). The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly*, 17(1), 44-57.
- Lorenzi A., (2002). La varietà delle operazioni. In S. Ferreri (a cura di) *Non uno di meno* (pp. 131-151). Quaderni del Giscel 5. Firenze: La Nuova Italia, 2007.
- Lucangeli D. (2011). Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a «voler apprendere»?, in Speranzina Ferraro (a cura di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 134-135* (pp. 237-246). Firenze: Le Monnier.
- Lucisano, P. (a cura di) (1989). Lettura e comprensione. Torino: Loescher.
- Lumbelli, L., (1984). Per la diagnosi della comprensibilità. *Riforma della scuola*, 5, 23-34.
- Lumbelli L., (2009). La comprensione come problema. Bari: Laterza.
- Markman, E. M. (1978). Realizing that you don't understand: A preliminary investigation. *Child Development*, 48, 986-992.
- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), Children's oral communication skills (pp. 61-84). New York: Academic Press.
- McEwan E. K. (2007) 40 Ways to Support Struggling Readers in Content Classrooms. Grades 6-12. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Miller, G. E. (1985). The effects of general and specific self-instruction training on children's comprehension monitoring performances during reading. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 616-628.
- Mokhtari, K., Reichard C., (2002) Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), 2000. Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* Reports of the subgroups (NIH Publication

- No. 00-4769). Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Neuman, S. B. (1988). Enhancing children's comprehension through previewing. National Reading Conference Yearbook, 37, 219-224.
- OECD, (2009). The Pisa 2009 Assessment Framework: Reading, Reading, Science And Problem Solving Knowledge And Skills. Paris: OECD.
- OECD, (2009a). PISA 2009 Technical report. Paris: OECD.
- OECD, (2009b). PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. Paris: OECD.
- OECD, (2010c). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Paris: OECD.
- OECD, (2010d). PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). Paris: OECD.
- OECD, (2010e). PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). Paris: OECD.
- OECD (2010f). PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V). Paris: OECD.
- OECD (2012). RAPPORTO NAZIONALE PISA. A cura di INVALSI.
- OECD (2015). PISA 2015 Technical report. Paris: OECD.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, *1*, 117-75.
- Palincsar, A. S. (1986). Reciprocal teaching. In *Teaching reading as thinking*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Paris, S., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 293-316.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083-2093.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6(1), 25-56.
- Paris, S. G. (1986). Teaching children to guide their reading and learning. In T. Raphael (Ed.), *Contexts of school-based literacy* (pp.115-130). New York: Random House.
- Paris, S. G., & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 5-22.

- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Paris, S. G., & Winograd, P. W. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. J. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Payne, B. D., & Manning, B. H. (1992). Basal reader instruction: Effects of comprehension monitoring training on reading comprehension, strategy use and attitude. *Reading Research and Instruction*, 32(1), 2938.
- Pellerey, M., (1996). Questionario sulle strategie di apprendimento. Roma: LAS.
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18, 185-235.
- Prescott, G. A., Balow, I. H., Hogan, T. P., & Farr, R. C. (1985). *Metropolitan Achievement Tests: MAT6*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Pressley, M., Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing and not-so-good information processing. In M. Pressley, K., Harris & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic* competence and literacy in schools (pp. 91-127). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M., Brown, R., El-Dinary, P., & Afflerbach, P. (1995). The comprehension instruction that students need: Instruction fostering constructively responsive reading. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(4), 215-224.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III.* Mahwah NJ: Erlbaum.
- RAND (Reading Study Group) (2002). Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND. Consultabile all'indirizzo: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf.
- Rapporto EURYDICE (2011). Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche. Consultabile all'indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they

- teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Rosenshine B. (2002), Converging Findings on Classroom Instruction. In A. Molnar (Ed.) School Reform Proposals: The Research Evidence, in http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPRU%202002-101/Chapter%2009-Rosen-shine-Final.pdf.
- Rosenshine B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias, T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction. Success or failure*? London: Routledge, 201-220.
- Rowe, D. W. L. Rayford. (1987) Activating background knowledge in reading comprehension assessment. *Reading Research Quarterly*, 22, 160-176.
- Rowling, J. K. (2000). Harry Potter e il Calice di Fuoco. Milano: Salani.
- Rumelhart, D. E., (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Domic (Ed.) *Attention and performance*, VI. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E., & Ortony, (1977). A. The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.). Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,
- Salerni, A. (1989). La verifica della competenza lessicale, in P. Lucisano (a cura di), Lettura e comprensione. Torino: Loescher.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Vol. 2. Research and open questions* (pp. 563-577). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schank, R. C., (1999). *Dynamic memory revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, M. C. (1988). The effects of an elaborated directed reading activity on the metacomprehension skills of third graders. In J. E. Readence & R. S. Baldwin (Eds.), *Dialogues in literacy research* (pp. 167-189). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. In *The Reading Teacher*, 43, 454-461.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1985). Verbalization of comprehension strategies: Effects on children's achievement outcomes. Human Learning: *Journal of*

- Practical Research and Applications, 4(1), 1-10.
- Sinatra, R. C., Stahl-Gemake, J., & Berg, D. N. (1984). Improving reading comprehension of disabled readers through semantic mapping. *Reading Teacher*, 38(1), 22-29.
- Spires, H. A., Gallini, J., & Riggsbee, J. (1992). Effects of schema-based and text structure-based cues on expository prose comprehension in fourth graders. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 307-320.
- Taylor, B. (1992). Text structure, comprehension, and recall. In S. Samuels and A. Farstrup (eds.) *What research has to say about reading instruction* (2nd ed.) (pp. 220-235). Newark, DE: IRA.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104(1), 3-28. doi: 10.1086/499740
- Tregaskes, M. R., & Daines, D. (1989). Effects of metacognitive strategies on reading comprehension. *Reading Research and Instruction*, 29(1), 52-60.
- Van Dijk, T. A. (1977). Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London: Longman.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1977). Cognitive psychology and discourse. In W. U. Dressler (Ed.), *Trends in text linguistics.* Berlin and New York: De Gruyter.
- Van Dijk, T. A. (1978). Recalling and summarizing complex discourse. In K. Hölker & W. Burghardt (Eds.), *Text processing*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Van Dijk, T. A. (1980). Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vidal-Abarca, E., & Gilabert, R. (1995). Teaching strategies to create visual representations of key ideas in content area text materials: A long-term intervention inserted in school curriculum. Special Issue: Process-oriented instruction: Improving student learning. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 433-447.
- Visalberghi, A., (1993). La ricerca pedagogica: empirica e no, in *Cadmo*, 1(2), 3-4.
- Visalberghi, A. (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 18, 328-346.

- Weiner B. (1986), Attribution, emotion, and action, in Sorrentino, R. M. & Higgins, E. T. (Eds.). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281-312). London: The Guilford Press.
- Weiner B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas, *Educational psychologist*, 45, 28-36.
- Wong, B. Y. L., & Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training. *Learning Disability Quarterly*, *5*, 228-239.
- Wong, B. Y. L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. Review of Educational Research, 55, 227-268.
- Wong, B. Y., Wong, R., Perry, N., & Sawatsky, D. (1986). The efficacy of a self-questioning summarization strategy for use by underachievers and learning disabled adolescents in social studies. *Learning Disability Focus*, 2(1), 20-35.
- Yu, F. (2009). Scaffolding student-generated questions: Design and development of a customizable online learning system. Computers in *Human Behavior*, 25, 1129-1138.

ALLEGATO A

QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI LETTURA

Studente:	Classe:	Data:

Questo strumento vuole aiutare te e il tuo insegnante a riflettere sul modo in cui sei abituato a leggere.

È formato da frasi che descrivono modi di fare. Accanto ad ogni frase troverai una scala di frequenza. Segna con una croce X la casella che corrisponde alla frequenza con cui compi abitualmente le azioni presentate.

Ricorda che non ci sono risposte giuste o sbagliate. Se ci sono delle azioni che non fai durante la lettura, metti una crocetta in corrispondenza della casella <u>Mai</u>.

Scegli in base a quello che fai veramente e non a quello che pensi o ritieni che sia più giusto fare.

Quante volte fai queste azioni mentre leggi?

		Mai/ Quasi mai	Qualche volta	Spesso	Quasi sempre/ Sempre
1.	Prima di leggere, cerco di capire che tipo di testo ho davanti: mi chiedo se è un racconto, un testo scientifico, un regolamento, una lettera, un fumetto	1	2	3	4
2.	Dopo aver letto il titolo di un testo, cerco di ricordarmi quello che già conosco dell'argomento.	1	2	3	4
3.	Quando leggo un testo, sottolineo o evidenzio le informazioni più importanti.	1	2	3	4
4.	Quando non capisco il significato di una parola, rileggo quanto viene detto prima o quanto viene detto subito dopo.	1	2	3	4
5.	Fare una mappa o uno schema mi aiuta a capire meglio quello che ho letto.	1	2	3	4
6.	Quando leggo, ad un certo punto, mi perdo e non so più di che cosa si sta parlando.	1	2	3	4
7.	Faccio fatica a ritrovare le informazioni che ho letto, quando mi viene fatta una domanda precisa.	1	2	3	4
8.	Se il testo diventa difficile, io lo leggo con più attenzione.	1	2	3	4
9.	Quando il testo diventa più difficile, mi scoraggio e non capisco più quello che sto leggendo.	1	2	3	4
10.	Per ricordare meglio quello che ho letto, associo il contenuto del testo con qualcosa che mi è già accaduto.	1	2	3	4
11.	Se devo studiare un testo di storia, cerco di mettere in ordine di tempo i fatti narrati.	1	2	3	4
12.	Se non capisco quello che sto leggendo, leggo più lentamente .	1	2	3	4
13.	Mentre leggo, cerco di trovare una spiegazione per le cose che succedono nel testo.	1	2	3	4
14.	Sottolineare o evidenziare le informazioni più importanti sul testo mi aiuta a memorizzarlo.	<u>(Ī)</u>	<u>(2)</u>	(3)	4
15.	Quando leggo un testo cerco di capire quando sono avvenuti i fatti narrati.	1	2	3	4
16.	Quando leggo un testo di scienze, faccio attenzione a come e perché avvengono i fenomeni descritti.	1	2	3	4
17.	Fare una mappa o uno schema mi aiuta a memorizzare quello che ho letto.	1	2	3	4
18.	Quando leggo un testo cerco di individuare il luogo dove si svolge la storia.	1	2	3	4
19.	Dopo aver sottolineato/evidenziato le informazioni più importanti in un testo, le rileggo per collegarle tra di loro.	1	2	3	4
20.	Quando leggo un testo cerco di capire chi sono i personaggi principali.	1)	2	3	4
21.	Rileggo quello che ho sottolineato nel testo per controllare se ho capito bene.	1	2	3	4

		Mai/ Quasi mai	Qualche volta	Spesso	Quasi sempre/ Sempre
22.	Quando leggo un testo, cerco di collegare le cose che dice con quello che già so, con le cose che già conosco.	1	2	3	4
23.	Uso frecce o altri segni per aiutarmi a collegare tra loro i concetti che ho sottolineato.	1	2	3	4
24.	Cerco di collegare quello che leggo con la mia esperienza personale.	1	2	3	4
25.	Dopo aver letto il titolo di un testo, mi faccio delle domande, faccio delle ipotesi sul contenuto.	1	2	3	4
26.	Mi accorgo di non aver capito quello che ho letto solo quando arrivo alla fine del testo.	1	2	3	4
27.	Quando leggo, ogni tanto mi fermo per controllare se ho capito quello che ho letto.	1	2	3	4
28.	Quando leggo un testo mi chiedo se quello che viene detto c'entra con la mia vita reale.	1	2	3	4
29.	Prima di iniziare a leggere un racconto, cerco di immaginare come potrebbero essere i personaggi della storia.	1	2	3	4
30.	Per riassumere quello che ho letto, faccio una mappa o uno schema.	1	2	3	4)
31.	Mi fermo ogni tanto per riflettere su quello che sto leggendo.	1	2	3	4
32.	Per me è difficile capire quali sono le informazioni importanti in un testo.	1	2	3	4
33.	Prima di leggere un testo cerco di farmi un'idea dell'argomento: guardo le immagini, leggo il titolo o l'inizio per capire di cosa si tratta.	1	2	3	4
34.	Cerco di capire se una cosa descritta nel testo può essere causata da un'altra.	1)	2	3	4
35.	Quando leggo un testo, cerco di capire se contiene informazioni utili per la vita reale.	1	2	3	4
36.	Mentre leggo un testo cerco di immaginare quello che succederà dopo, quello che accadrà alla fine.	1	2	3	4
37.	Per aiutarmi a riconoscere le informazioni più importanti, uso le tabelle, gli schemi, le illustrazioni del testo.	1	2	3	4)
38.	Quando il testo diventa più difficile, lo rileggo più volte.	1	2	3	4
39.	Sottolineo le informazioni più importanti dopo aver letto più volte il testo.	1)	2	3	4)
40.	Mentre leggo prendo appunti, scrivo delle osservazioni sui margini del testo.	1	2	3	4
41.	Per sottolineare le informazioni più importanti, divido il testo in parti più piccole e lo leggo un pezzo alla volta.	1	2	3	4
42.	Quando perdo la concentrazione, rileggo il testo per recuperare il senso di quello che ho letto.	1	2	3	4)
43.	Mi piace farmi delle domande e fare delle ipotesi prima di leggere un testo.	1	2	3	4)
11.	Quando leggo mi distraggo facilmente.	1	2	3	4
45.	Mentre leggo, cerco di trovare le risposte alle domande che mi sono fatto prima di leggere.	1	2	3	4
46.	Per aiutarmi nella comprensione, guardo le tabelle, gli schemi, i grafici del testo.	1	2	3	4
47.	Quando studio, faccio fatica a ricordare quello che ho letto.	1	2	3	4)
48.	Se non capisco quello che sto leggendo, cerco di spiegare il testo con parole mie.	1	2	3	4

Grazie per la tua collaborazione!

ALLEGATO B

Modello Lesson plan

NOME DELLA STRATEGIA				
TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo				
FORNIRE AGLI ALUNNI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA				
1. Definire la strategia				
Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura				
Descrivere le caratteristiche della stra- tegia				
Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia				
5. Illustrare l'uso della strategia attraverso modeling e thinking aloud				
6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia				
7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 min) Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un saper fare strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.	 Su che cosa abbiamo lavorato oggi? Che cosa hai imparato a fare? Dove pensi di poterlo riutilizzare? 			

ALLEGATO C

Scaletta metodologica per la lettura e la comprensione del testo

- 1. RICONOSCI ED IDENTIFICA LA TIPOLOGIA DI TESTO (Poetico, Argomentativo, Narrativo, Descrittivo, Regolativo, Espositivo) Leggi il titolo e l'inizio, osserva la struttura del testo.
- 2. RICONOSCI GLI SCOPI DI LETTURA IN BASE ALLA TIPOLOGIA DI TESTO Ogni tipo di testo ha caratteristiche e scopi di lettura diversi. La preventiva individuazione degli scopi di lettura ti fornisce una guida precisa per la raccolta delle informazioni

TESTO NARRATIVO	Personaggi (Chi) Azioni, fatti, eventi, (Che cosa) Luogo (Dove) Tempo (Quando) Intreccio della narrazione	TESTO ARGOMENTATIVO	Idee, opinioni, critiche, pareri dell'autore Pro/contro Uso di esempi esplicativi
TESTO ESPOSITIVO	Cause ed effetti (PERCHÉ) Spiegazioni (COME) Informare e spiegare Chiarezza nell'esposizione e nel contenuto – Oggettività Uso delle immagini	TESTO DESCRITTIVO	Ricchezza di particolari e dettagli che seguono un ORDINE (cronologico, spaziale); Riconoscere e seguire l'ordine nella descrizione: esterno-interno; dall'alto-basso; lontano-vicino; dx-sx
TESTO POETICO	Struttura del testo: versi, rime, strofe Contenuto: Emozioni, stati d'animo Linguaggio non sempre chiaro ed esplicito Uso di metafore, similitudini	TESTO REGOLATIVO	Individuazione degli elementi (che cosa) e delle fasi (ricetta, foglio istruzioni)

3. SE IL TITOLO NE DÀ LO SPUNTO, PONI UNA DOMANDA AL TESTO
Es: «Una nonna eccentrica» Perché la nonna viene definita eccentrica?
«La fragilità delle foreste tropicali» Perché le foreste tropicali sono fragili?
Quali sono le cause?

Nel titolo di solito l'autore riassume l'idea centrale, la sintesi di quello che vuole comunicare. Tenere sempre presente lo scopo comunicativo di chi scrive ti guiderà nel ricostruire il significato globale del testo e faciliterà la tua comprensione.

4. ATTIVA LE TUE CONOSCENZE PREGRESSE IN BASE ALL'ARGOMENTO DEL TESTO E AL TITOLO

Riportare alla memoria quello che già sai su un argomento, collegare le cose che il testo dice a quello che già conosci, renderà più leggero il carico delle informazioni che dovrai immagazzinare, ne faciliterà la comprensione e anche la memorizzazione.

5. FAI IPOTESI SUL TESTO (prima, durante e dopo la lettura)

Fare delle ipotesi sul contenuto del testo prima di leggerlo, rende il lettore più attivo durante la lettura. Anche tu, se ti porrai delle domande, sarai maggiormente interessato a trovare delle conferme, troverai più naturale collegare le informazioni tra loro mentre le scopri, le ricorderai meglio e diventerai più capace di trarre conclusioni.

6. SE IL TESTO È LUNGO, SUDDIVIDILO IN PARAGRAFI E LEGGILO POCO PER VOLTA Ricorda che se quello che stai leggendo è un testo da studiare o una prova, sarà più facile ricordare il contenuto se lo analizzerai un pezzo alla volta: potrai soffermarti meglio sui passaggi poco chiari, riformularli, sottolineare e controllare se hai capito. Un testo da studiare non è un racconto da leggere tutto d'un fiato. Se lo fai, rischi di perderti e di arrivare alla fine ricordando poco o nulla.

7. SELEZIONA LE INFORMAZIONI PRINCIPALI

Leggi al massimo 4-5 righe di testo per volta, arrivando fino al punto.

Per sottolineare utilizza la tecnica delle 6 domande (Chi, che cosa, dove, quando, come, perché). Ricorda che la selezione deve contenere solo gli elementi e le informazioni che sono veramente necessari alla comprensione, quelli che posso essere paragonati ai «principi nutritivi» degli alimenti. Tralascia dettagli, ripetizioni o descrizioni di fatti di cui ti è già chiaro il concetto. Se ti serviranno, saprai come e dove ritrovarli. «I Principi nutritivi» del testo sono: i personaggi, le azioni, i tempi, i luoghi, le cause e gli effetti, le spiegazioni. Se hai sottolineato qualcosa che non risponde a una delle sei domande, probabilmente è un dato superfluo.

8. METTI UN BREVE TITOLO RIASSUNTIVO AD OGNI PARAGRAFO

Ti aiuterà a ricordare, diventerà il punto di riferimento che ti aiuterà a ritrovare più facilmente le informazioni, ma soprattutto ti darà una visione più chiara delle tematiche che costituiscono la struttura del testo.

9. MENTRE PROCEDI CON LA LETTURA, RILEGGI LE PARTI DI TESTO CHE HAI SELEZIONATO E VERIFICA CHE QUELLO CHE HAI SOTTOLINEATO ABBIA UN SENSO.

Controlla che le parti siano logicamente collegate tra loro. Esplicita nella tua mente il tipo di legame che intercorre (causa, tempo, opposizione, esplicativo ...) Utilizza delle frecce per collegare le informazioni o fai un piccolo schema. Se ti accorgi che «il discorso non fila» probabilmente non hai selezionato bene.

10. PROCEDI COSÌ PER TUTTA LA LETTURA DEL TESTO

Ricorda che quanto più sarai attivo, quanto più parteciperai alle azioni dei personaggi con la tua immaginazione, quanto più ti ti creerai aspettative, farai ipotesi e semplificherai il testo con delle note e delle osservazioni, tanto più facilmente lo ricorderai e lo capirai.

ALLEGATO D

Punteggi standardizzati da considerare in caso di omissione

	Media
 Prima di leggere,cerco di capire che tipo di testo ho davanti: mi chiedo se è un racconto,un testo scientifico,un regolamento,una lettera, un fumetto 	2,68
 Dopo aver letto il titolo di un testo, cerco di ricordarmi quello che già co- nosco dell'argomento. 	2,39
 Quando leggo un testo, sottolineo o evidenzio le informazioni più impor- tanti. 	2,91
4. Quando non capisco il significato di una parola, rileggo quanto viene detto prima o quanto viene detto subito dopo.	3,00
 Fare una mappa o uno schema mi aiuta a capire meglio quello che ho letto. 	2,45
6. Quando leggo,ad un certo punto,mi perdo e non so più di che cosa si sta parlando.	1,73
6rig. Quando leggo,ad un certo punto,mi perdo e non so più di che cosa si sta parlando.	3,27
7. Faccio fatica a ritrovare le informazioni che ho letto, quando mi viene fatta una domanda precisa.	1,75
7rig. Faccio fatica a ritrovare le informazioni che ho letto,quando mi viene fatta una domanda precisa.	3,25
8. Se il testo diventa difficile,io lo leggo con più attenzione.	3,29
 Quando il testo diventa più difficile, mi scoraggio e non capisco più quello che sto leggendo. 	1,53
9rig. Quando il testo diventa più difficile,mi scoraggio e non capisco più quello che sto leggendo.	3,47
 Per ricordare meglio quello che ho letto, associo il contenuto del testo con qualcosa che mi è già accaduto. 	1,90
11. Se devo studiare un testo di storia,cerco di mettere in ordine di tempo i fatti narrati.	2,77
12. Se non capisco quello che sto leggendo,leggo più lentamente.	3,06
13. Mentre leggo,cerco di trovare una spiegazione per le cose che succedono nel testo.	2,70
14. Sottolineare o evidenziare le informazioni più importanti sul testo mi aiuta a memorizzarlo.	3,03

Appendici

15. Quando leggo un testo cerco di capire quando sono avvenuti i fatti narrati.	2,66
16. Quando leggo un testo di scienze, faccio attenzione a come e perché avvengono i fenomeni descritti.	3,07
17. Fare una mappa o uno schema mi aiuta a memorizzare quello che ho letto.	2,72
 Quando leggo un testo cerco di individuare il luogo dove si svolge la storia. 	2,76
19. Dopo aver sottolineato/evidenziato le informazioni più importanti in un testo,le rileggo per collegarle tra di loro.	2,73
20. Quando leggo un testo cerco di capire chi sono i personaggi principali.	3,29
21. Rileggo quello che ho sottolineato nel testo per controllare se ho capito bene.	2,86
22. Quando leggo un testo,cerco di collegare le cose che dice con quello che già so,con le cose che già conosco.	2,45
23. Uso frecce o altri segni per aiutarmi a collegare tra loro i concetti che ho sottolineato.	2,10
24. Cerco di collegare quello che leggo con la mia esperienza personale.	2,02
25. Dopo aver letto il titolo di un testo,mi faccio delle domande,faccio delle ipotesi sul contenuto.	2,30
26. Mi accorgo di non aver capito quello che ho letto solo quando arrivo alla fine del testo.	1,85
26rig. Mi accorgo di non aver capito quello che ho letto solo quando arrivo alla fine del testo.	3,15
27. Quando leggo,ogni tanto mi fermo per controllare se ho capito quello che ho letto.	2,65
28. Quando leggo un testo mi chiedo se quello che viene detto c'entra con la mia vita reale.	1,84
 Prima di iniziare a leggere un racconto, cerco di immaginare come potrebbero essere i personaggi della storia. 	2,29
30. Per riassumere quello che ho letto,faccio una mappa o uno schema.	2,33
31. Mi fermo ogni tanto per riflettere su quello che sto leggendo.	2,63
32. Per me è difficile capire quali sono le informazioni importanti in un testo.	1,66
32rig. Per me è difficile capire quali sono le informazioni importanti in un testo.	3,34
33. Prima di leggere un testo cerco di farmi un'idea dell'argomento: guardo le immagini,leggo il titolo o l'inizio per capire di cosa si tratta.	2,75

Appendici

34. Cerco di capire se una cosa descritta nel testo può essere causata da un'altra.	2,34
35. Quando leggo un testo,cerco di capire se contiene informazioni utili per la vita reale.	2,27
36. Mentre leggo un testo cerco di immaginare quello che succederà dopo, quello che accadrà alla fine.	2,80

ECPS

IOURNAL OF EDUCATIONAL. CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

The Series

Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education Collana diretta da Gaetano Domenici, Pietro Lucisano e Valeria Biasci

- M.L. Giovannini M. Ghetti Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In entrata e in uscita dalla classe prima
- M.L. Giovannini A. Rosa Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza
- M.L. Giovannini L. Silva Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. III. In uscita dalla classe terza
- M. Margottini Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi
- G. Castellana Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado

Altri titoli dal catalogo LED

- I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana A cura di C. Pontecorvo, A.M. Ajello e C. Zucchermaglio
- A. Pedon R. Maeran Psicologia e mondo del lavoro. Temi introduttivi alla psicologia del lavoro
- R. Maeran Gestione delle risorse umane nelle organizzazioni.
- R. Maeran A. Boccato Lavoro e psicologia. Le persone nelle organizzazioni
- Cognizione al lavoro. Interazione, pratiche e comunità A cura di C. Zucchermaglio
- R. Sartori C.M. Rappagliosi Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni
- R. Sartori M. Gatti Game-based learning. Il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi
- G. Oliva Il teatro nella scuola. aspetti educativi e didattici
- G. Oliva Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione
- S. Pilotto La drammaturgia nel teatro della scuola
- Gli esordi della competenza emotiva. Strumenti di studio e di valutazione a cura di E. Baumgartner
- M. Pascucci Formisano Bambini insegnanti curricoli. appunti di pedagogia
- A. Ferrante Pedagogia e orizzonte post-umanista
- T. Magro E. Muffolini Fondamenti di psicologia generale
- ECPS Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies e-journal http://www.ledonline.it/ECPS-Journal

Neuropsychological Trends • e-journal • http://www.ledonline.it/neuropsychologicaltrends/

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web http://www.lededizioni.com, dove si possono trovare anche informazioni dettagliate sui volumi sopra citati: di tutti si può consultare il sommario, di alcuni vengono date un certo numero di pagine in lettura, di altri è disponibile il testo integrale. Tutti i volumi possono essere ordinati on line. G. Castellana - Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado Milano, LED Edizioni, 2018 – ISBN 978-88-7916-861-8