

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia Sociale,
dello Sviluppo e Ricerca Educativa**

TESI DI DOTTORATO

INSEGNARE AD APPRENDERE A LEGGERE
un modello di ricerca-formazione nella scuola
secondaria di primo grado

Dottoranda
Giuseppina Castellana

Tutor
Prof. Guido Benvenuto

Ciclo XXX

Anno Accademico 2016 – 2017

Indice

Introduzione	p. IX
<i>Parte prima – Il Quadro Teorico</i>	p. 1
Capitolo primo – Insegnare ad apprendere a leggere	p. 3
1.1. Lettura, comprensione e apprendimento permanente	p. 3
1.2. Per una didattica della metacognizione: tra lifelong learning e autopoiesi dell'apprendimento	p. 5
1.3. Metacognizione e lettura: studi ed evoluzione storica dei modelli metacognitivi sulla comprensione del testo	p. 9
1.4. Implicazioni didattiche	p. 15
1.5. Sperimentazioni, indagini e studi condotti al fine di implementare la didattica della lettura.....	p. 17
Capitolo secondo – La valutazione della consapevolezza strategica	p.27
2.1. Che cosa è una strategia.....	p. 27
2.2. La differenza tra strategia e abilità.....	p. 29
2.3. Perché valutare la consapevolezza strategica.....	p. 30
2.4. Come valutare la consapevolezza strategica: metodi e strumenti	p. 32
2.4.1. L'Index of Reading Awareness (IRA)	p. 34
2.4.2. Il Metacomprehension Strategy Index (MSI)	p. 37
2.4.3. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI).....	p. 38
2.4.4. Il Reading Strategy Use (RSU)	p. 38
2.4.5. Il Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory (MARS)	p. 39
2.4.6. Il Questionario PISA 2009.....	p. 40
Capitolo terzo – Insegnare a leggere in modo efficace: quale formazione per gli insegnanti	p. 43
3.1. Formazione, qualità degli insegnanti e apprendimenti degli studenti.....	p. 43
3.1.1. La qualità dell'insegnante e la qualità dell'insegnamento.....	p. 45
3.1.2. Quanto conta l'esperienza dell'insegnante. La differenza tra insegnante con esperienza ed insegnante esperto	p. 49

3.2. Qualità dell'insegnamento ed efficacia degli apprendimenti.	
Cosa ci dice l'evidence based education.....	p. 53
3.2.1. Quali sono i metodi di didattica efficace	p. 54
3.2.2. Che cosa devono fare gli insegnanti per essere efficaci	p. 61
3.3. La formazione degli insegnanti in lettura: come insegnare a leggere in modo efficace.	p. 64
3.4. La ricerca formazione come modello per promuovere la qualità dell'insegnamento e l'efficacia scolastica.	p. 72
3.4.1. Un'idea comune di Ricerca- Formazione all'interno del centro C.R.E.S.P.I.: la possibilità di conciliare attività di ricerca ed esigenze formative.....	p. 73
3.4.2. Il concetto di Ricerca-Collaborativa come mediazione tra comunità di ricerca e comunità della pratica (Desgagné 1993).....	p. 75

Parte seconda – L'indagine empirica

Capitolo quarto – Presentazione della ricerca	p.85
4.1. Il problema della comprensione negli studenti.....	p. 85
4.2. L'oggetto della ricerca: il problema della didattica della comprensione per i docenti	p. 89
4.3. Definizione delle ipotesi.....	p. 91
4.4. Formulazione del disegno di ricerca	p. 92
4.5. Il campione di ricerca: le scuola coinvolte	p. 94
4.6. Modalità di raccolta dei dati, fasi e tempi della ricerca	p. 95
Capitolo quinto – Gli strumenti	p. 89
5.1. Le prove di comprensione del testo.....	p. 89
5.1.1. Il Quadro teorico di riferimento	p. 100
5.1.2. Le abilità e gli ambiti linguistici oggetto della misurazione	p. 110
5.1.3. La struttura delle prove e le tipologie testuali.....	p. 113
5.2. I Questionari per la rilevazione delle variabili socio-economiche e delle didattiche.....	p. 116
5.2.1. Il Questionario studente	p. 117
5.2.2. Il Questionario docente.....	p. 118
5.3. Il Questionario sulle strategie di lettura (QSL)	p. 119
Capitolo sesto –Il Questionario sulle strategie di lettura.....	p. 120
6.1. Il quadro di riferimento	p. 120
6.1.1. Saper riconoscere e darsi scopi di lettura.....	p. 123
6.1.2. Attivare le conoscenze pregresse.....	p. 125
6.1.3. Fare ipotesi sul testo	p. 127

6.1.4. Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo	p. 129
6.1.5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni	p. 132
6.1.6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione	p. 134
6.1.7. Non strategici.....	p. 136
6.2. Descrizione del campione, scelta delle scuole e modalità di validazione dello strumento.....	p. 137
6.3. Analisi fattoriale e affidabilità delle scale Titolo sottoparagrafo	p. 139
6.4. La restituzione dei dati alle scuole e agli insegnanti. Un modello di restituzione formativa	p. 142
6.4.1. I risultati in riferimento all'intero campione.....	p. 145
6.4.2. I risultati in riferimento alle scuole. Presentazione dei profili delle classi nell'uso delle strategie di lettura.....	p. 152
6.5. La relazione tra le strategie e gli aspetti della competenza della lettura	p. 154
Capitolo settimo – La sperimentazione e la ricerca-formazione.....	p. 159
7.1. la sperimentazione.....	p. 159
7.1.1. Esempio di modulo didattico.....	p. 164
7.1.2. La scaletta metodologica. Come lavorare in modo strategico sul testo.....	p. 170
7.1.3. Esempio applicativo della scaletta metodologica a una prova. Come promuovere l'acquisizione di abitudini procedurali nella lettura del testo.....	p. 173
7.1.4. Che cosa ho imparato. I risultati dell'autovalutazione degli alunni	p. 177
7.2. La ricerca-formazione con gli insegnanti	p. 181
7.2.1. Organizzazione del percorso.....	p. 182
7.2.2. Restituzione e analisi dei risultati con i docenti	p. 182
6.2.2. La co-costruzione delle attività e il percorso di formazione con i docenti del gruppo sperimentale	p. 183
Capitolo ottavo – L'indagine longitudinale: analisi dei dati	p. 188
8.1. Premessa. Modalità di analisi dei dati	p. 188
8.2. Fase I dell'indagine longitudinale sul triennio. Situazione in entrata (Maggio 2015).....	p. 188
8.2.1. Risultati delle prove di lettura in entrata.....	p. 189
8.2.2. Risultati del questionario sulle strategie di lettura. Somministrazione in entrata (pre-sperimentazione)	p. 192

8.3. Fase II dell'indagine longitudinale sul triennio. Il post-sperimentazione (Maggio 2016).....	p. 195	
8.4. Fase III dell'indagine longitudinale sul triennio. (Maggio 2017).....	p. 199	
8.4.1. I risultati delle prove di lettura in uscita	p. 199	
8.4.2. I Risultati del questionario sulle strategie di lettura.....	p.206	
8.4.3. Correlazione tra i risultati delle prove di lettura in uscita dal triennio e gli esiti delle prove Invalsi degli alunni del campione	p. 208	
8.5. I risultati delle prove di lettura e il questionario studente	p. 209	
8.5.1. Le variabili di sfondo	p. 209	
8.5.2. Abitudini ed interessi per la lettura		
Capitolo nono – L'interpretazione dei risultati: la verifica delle ipotesi		p. 220
9.1. Verifica della ipotesi di ricerca	p. 220	
9.1.1. Verifica della prima ipotesi di ricerca.....	p. 220	
9.2.1. Verifica della seconda ipotesi di ricerca	p. 224	
Conclusioni.....		p. 228
<i>Appendice</i>		p.234
<i>Bibliografia</i>		p. 245

A mia madre

Ringraziamenti

Questi tre anni di dottorato sono per me stati un regalo.

Sono stati il regalo di un percorso che ho molto cercato e desiderato e che è arrivato forse nel momento più giusto e maturo della mia vita, in una fase che ha avuto il pregio, o forse il limite, di portare con sé tenacia, resilienza, ma soprattutto idee chiare su quello che volevo che diventasse la mia ricerca: una nuova occasione per imparare, la possibilità di poter mettere a frutto l'esperienza della mia vita di insegnante, gli studi sulla didattica, l'opportunità di trasformare in azioni ciò che ho maturato dal confronto con colleghi e studenti.

Proprio a loro vorrei rivolgere i miei primi ringraziamenti. A chi, come me, è pezzo di una scuola che mi piacerebbe smontare per ricostruire un po' diversa.

Grazie dunque a tutti i colleghi che hanno cooperato, provato interesse per il mio lavoro e con le loro tante attenzioni hanno sostenuto il mio cammino.

Grazie, soprattutto, alle migliaia di studenti che ho incontrato in questi tre anni, che hanno partecipato con curiosità alle rilevazioni e all'indagine e a tutti quelli che, nella mia carriera, con i loro punti interrogativi, mi hanno aiutata a diventare l'insegnante che sono.

Ringrazio infine tantissimo il mio tutor, il prof. Guido Benvenuto, che mi ha permesso di navigare con fiducia e serena autonomia e il prof. Piero Lucisano, per aver avuto sempre occhi ed orecchie per la mia ricerca, per i miei dati e per le mie domande. Grazie a tutto il collegio di dottorato, all'interno del quale ho trovato calore e famiglia e ai miei colleghi dottorandi che sono diventati cari amici.

Introduzione

Le ultime direttive ministeriali sull'autovalutazione scolastica e l'interesse ad investire sulla formazione dei docenti, con la scelta di sostenere percorsi di ricerca all'interno delle scuole, hanno iniziato a promuovere nelle singole istituzioni l'elaborazione di modelli di valutazione inerenti al miglioramento della qualità degli apprendimenti degli studenti e riflessioni sulle ricadute delle progettazioni curriculari.

Tale linea di indirizzo, con la specifica richiesta di coniugare finalità formative e procedure applicative precise e rigorose, ha aperto la possibilità all'instaurarsi di un nuovo rapporto tra ricerca accademica e scuola, secondo linee di interazione più strette e sinergiche, basate su una relazione di reciprocità e parità di intenti.

L'idea di una collaborazione nasce attorno ad un progetto che lega insieme ambiti di ricerca e istituzioni, si concentra su uno specifico interesse di indagine che concerne la pratica professionale dei docenti o il miglioramento delle didattiche (costruire per esempio un piano di miglioramento su un'area di criticità degli apprendimenti), riconoscendo un ruolo preciso all'agire del docente: la responsabilità di creare nella classe le condizioni necessarie per l'apprendimento.

L'intenzione di mediare un avvicinamento tra le problematiche del mondo della ricerca e quelle della scuola, attraverso una collaborazione, finalizzata alla costruzione di conoscenze nelle pratiche di insegnamento, è stata la prospettiva che ha promosso l'avvio del presente studio. All'interno di quello che si delinea oggi come un nuovo orientamento - quello della ricerca formazione - si è cercato di portare avanti un progetto comune, servendosi di metodologie di indagine differenziate.

La pianificazione del percorso ha attraversato più fasi:

- la prima riguardante la scelta dell'oggetto dell'indagine da condividere con i docenti;

- la seconda relativa all'inquadramento dell'area della ricerca all'interno di un approccio teorico e metodologico di riferimento;
- la terza inerente alla strutturazione di un disegno di ricerca che tenesse insieme i diversi bisogni.

La scelta dell'oggetto è ricaduta sul problema della lettura e della comprensione del testo, in primo luogo, perché fortemente percepito da chi opera all'interno dei contesti scolastici, in seconda istanza perché problema educativo di portata nazionale. Nella prefazione al volume di Lucia Lumbelli, *La comprensione come problema*, del 2009, in denuncia alla grave situazione del nostro paese Tullio De Mauro ammoniva:

C'è chi ride di queste preoccupazioni per la leggibilità e la comprensibilità. Chi punta il dito e accusa quanti le manifestano di voler appiattire la cultura col *facilese*. Sbagliano dovunque si trovino, e se ne trovano dappertutto. Ma sbagliano in misura particolare nel nostro paese in cui è alta la quota di analfabeti primari, mai alfabetizzati, e altissima quella di quanti, usciti dalle scuole e dalle università con discrete competenze di lettura, le dimenticano poi nella vita adulta e sono travolti da quella devastante dealfabetizzazione che respinge il 38% della popolazione in un rinnovato analfabetismo- l'illiteracy degli anglosassoni- e un altro 33% in una condizione che viene definita dagli esperti "a rischio di analfabetismo". Anche un umanista incallito lo capisce: 38 e 33 fanno 71, e questa è la percentuale di adulti italiani per i quali la lettura è un'impresa assai difficile o letteralmente impossibile. (T. De Mauro, Introduzione, Lumbelli 2009, p. IX)

Scuola, insegnanti e indagini ci dicono la stessa cosa: gli studenti hanno difficoltà nel comprendere un testo scritto e sono difficoltà legate non alla semplice decodifica dei testi, ma piuttosto ancorate al livello più profondo della ricostruzione dei significati, sia in misura globale che, e soprattutto, inferenziale.

Il trattare di questioni legate alla comprensione non riguarda dunque il campo astratto della ricerca accademica. Come ci ricordano le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* del 2012, dal saper leggere e comprendere testi dipende la capacità della persona di esercitare in modo attivo e consapevole i propri diritti di cittadinanza; un concetto, che rimandando all'idea stessa di equità

sociale, impone la sua problematizzazione soprattutto a coloro che sono impegnati nei contesti di istruzione e formazione.

L'inquadramento della ricerca attorno ad un preciso problema di indagine, ha spinto alla sua collocazione all'interno di un approccio teorico che aiutasse a guardare la questione sotto una precisa posizione metodologica.

La scelta di fare riferimento all'approccio metacognitivo e al filone di studi cognitivisti che si sono occupati della lettura da un punto di vista strategico trova anch'essa una sua ricaduta all'interno dei documenti nazionali ed internazionali di matrice europea e a quanto viene da parte loro suggerito in merito alla formazione degli studenti.

Nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006), si insiste sulla necessità di formare un cittadino, in grado di disporre di un'ampia gamma di competenze che supportino il sapersi adattare in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento, caratterizzato da forte interconnessione. Tali competenze, definite come una "combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto", includono, tra quelle chiave, l'imparare ad apprendere.

Lo sviluppo della competenza dell'apprendere ad apprendere assume oggi una posizione di primo piano nelle progettazioni dei curricula scolastici che, ricorrendo alle specificità di ogni ambito disciplinare, devono tutte impegnarsi nel contribuire alla sua promozione.

Il percorso della ricerca, nelle sue diverse fasi, ha cercato di offrire agli insegnanti un possibile itinerario da seguire per l'elaborazione di un piano di miglioramento nella lettura e comprensione del testo scritto.

L'indagine, condotta secondo una prospettiva longitudinale nel triennio della scuola secondaria di primo grado, ha previsto una prima fase diagnostico-misurativa, atta a rilevare le aree di criticità processuali e strategiche nella comprensione delle classi prime del campione (18 classi prime appartenenti a tre istituti di secondaria di primo grado di Roma); una fase quasi-sperimentale con un

trattamento basato sull'insegnamento di sei *strategie di lettura*, che ha coinvolto sei insegnanti e sei classi, appartenenti ad un'unica istituzione scolastica; il periodo di formazione degli insegnanti; infine rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze, per la determinazione dell'efficacia e il mantenimento dei risultati.

I distinti piani della ricerca sono stati disegnati per rispondere a domande nate in seno alla co-costruzione del percorso di formazione con gli insegnanti e a specifiche ipotesi che hanno presupposto una dipendenza tra i processi cognitivi attivati nella comprensione in lettura e le abilità metacognitive.

Con il rapporto che verrà presentato nelle seguenti pagine, si cercherà di descrivere in modo approfondito ed analitico il percorso di indagine fin qui tratteggiato e i risultati ai quali ha condotto. Il lavoro si suddivide in due sezioni. La prima parte, dedicata all'approfondimento del quadro teorico di riferimento, è a sua volta articolata in tre capitoli:

- il I capitolo - *Insegnare ad apprendere a leggere* - si propone di esplorare i principali studi del settore della didattica metacognitiva che nel campo della lettura e della comprensione hanno mostrato come la consapevolezza del soggetto rispetto ai propri processi di pensiero si ponga come elemento discriminante tra buoni e cattivi lettori e come l'insegnamento di specifiche strategie metacognitive sia un elemento capace di migliorare qualitativamente le prestazioni dei lettori;
- il II capitolo - *La valutazione della consapevolezza strategica*- ha preso in esame la rassegna degli strumenti internazionali che si sono occupati della rilevazione della competenza strategica nella lettura e si sofferma sui principali studi e programmi che hanno avuto per obiettivo la progettazione di attività di potenziamento e recupero;
- sulla base dell'adozione di un disegno di ricerca che nel suo impianto ha voluto tener conto dei bisogni formativi dell'insegnante e sondare modalità di implementazione delle pratiche didattiche, nel III capitolo - *Insegnare a leggere in modo efficace: quale formazione per gli insegnanti* - si è cercato di

indagare il concetto di qualità di insegnante e dell'insegnamento, attraverso una panoramica degli studi europei e extraeuropei che si sono occupati della definizione di descrittori per i suddetti concetti. Particolare rilevanza all'interno del settore ha rivestito la trattazione degli studi che hanno messo in luce quali fattori contribuiscono a determinare l'efficacia delle pratiche nel filone dell'*evidence based education*, giungendo poi all'analisi della didattica efficace nell'ambito della lettura.

Partendo dal presupposto che, all'interno degli orientamenti politico-educativi internazionali, la formazione viene considerata elemento necessario per innalzare la qualità del docente e fattore incidente sugli apprendimenti degli studenti, si è arrivati alla formazione in servizio proposta dalla legge 107 e al possibile inquadramento della direttiva all'interno dell'orientamento di ricerca-formazione. Gli ultimi paragrafi hanno preso in considerazione la definizione dei principi della ricerca-formazione delineati dal CRESPI e quella della ricerca collaborativa descritta da Desgagné.

La seconda parte dedicata alla descrizione dell'indagine empirica risulta invece articolata in 6 capitoli:

- il capitolo IV presenta le questioni e le ipotesi che hanno guidato il lavoro di ricerca, illustra il disegno dell'indagine, le scelte effettuate relativamente al campionamento, le fasi e le modalità di raccolta dei dati;
- il capitolo V, volto alla presentazione degli strumenti di rilevazione utilizzati, esamina il quadro di riferimento e le specifiche abilità oggetto di misurazione delle prove di lettura (costruite nel corso di una precedente indagine longitudinale svoltasi nei cicli XXII, XXIII e XXV del dottorato dell'Università *La Sapienza* di Roma), le caratteristiche del questionari rivolti agli studenti e agli insegnanti, anticipa la presentazione del questionario sulle strategie di lettura al quale verrà dedicato il capitolo successivo;
- Il VI capitolo descrive uno strumento costruito appositamente per la ricerca. Il questionario sulle strategie di lettura (QSL) ha

seguito un iter parallelo di indagine che nello specifico ha previsto l'elaborazione di un quadro di riferimento, l'operazionalizzazione dell'impianto procedurale strategico successivamente trattato all'interno della sperimentazione, la scelta di un primo campione di studenti (n. 666) per lo studio pilota, quella di un secondo per la sua validazione (lo strumento è stato tarato su un campione di 5362 studenti delle province di Roma, Parma e Palermo) e procedure per l'analisi statistica dei dati e dei risultati.

- Il VII capitolo presenta l'organizzazione del percorso, la descrizione dei moduli didattici che hanno interessato la fase del trattamento con il gruppo sperimentale e le attività di formazione condotte con gli insegnanti. All'interno del capitolo vengono presentati il *lesson plan* adottato per lo svolgimento dei moduli relativi alle sei strategie del trattamento e alcuni esempi applicativi del modello della lezione e della scaletta metodologica messa a punto con gli studenti.
- Nel capitolo VIII vengono presentati i risultati dell'indagine longitudinale del triennio, è illustrato il confronto dei dati attraverso le tre rilevazioni relative alle prove di lettura, alle strategie alle variabili di sfondo, di contesto e di processo rilevate mediante i questionari.
- L'ultimo capitolo, il IX, considera i risultati delle analisi effettuate alla luce delle questioni e delle ipotesi di ricerca, riflettendo sulle problematiche e sulle prospettive emergenti dall'indagine svolta.

Parte prima
IL QUADRO TEORICO

Capitolo primo

Insegnare ad apprendere a leggere

Ch'er mercordì a mmercato, ggente mie,
Sce ssiino ferravecchi e scatolari,
Rigattieri, spazzini, bbicchierari,
Stracciaroli e ttant'antre marcanzie,
Nun c'è ggnente da dì. Ma ste scanzie
Da libbri, e sti libbracci, e sti libbrari,
Che cce vienghen'a ffà? ccosa sc'impari
Da tanti libbri e ttante libbrarie?
Tu ppijja un libbro a ppanza vòta, e ddoppo
Che ll'hai tienuto pe cquarc'ora in mano,
Dimme s'hai fame o ss'hai maggnato troppo.
Che ppredicava a la Missione er prete?
"Li libbri nun zò rrobba da cristiano:
Fijji, pe ccarità, nnu li leggete."

20 marzo 1834

Giuseppe Gioachino Belli

1.1. Lettura, comprensione e apprendimento permanente

La lettura e lo sviluppo di competenze linguistiche ampie, in quanto parti integranti della prima competenza chiave, quella comunicativa, vengono definiti dal Consiglio d'Europa e dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, "una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza". (*Indicazioni Nazionali*, 2012, p. 36).

Dal saper leggere e capire un testo dipendono l'incremento e lo sviluppo delle conoscenze personali, il successo nello studio, la partecipazione alla vita sociale e democratica in età adulta.

Comprendere testi si pone non solo come strumento chiave, di accesso trasversale a tutti gli ambiti disciplinari, ma soprattutto come presupposto necessario per l'accrescimento critico del soggetto: la cerniera tra i saperi e la capacità di organizzare il proprio apprendimento successivo.

La presa in carico dell'insegnare a comprendere si pone oggi come uno dei compiti più importanti della scuola. Le *Indicazioni Nazionali* attribuiscono alla lettura e alla comprensione il ruolo cardine del primo ciclo di istruzione, ribadendo come accanto all'acquisizione della strumentalità del leggere debba avere spazio un compito più ampio ed impegnativo per il docente:

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 del leggere, 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.

Quella che si fa strada è la concezione di un'educazione linguistica che sceglie di porsi come risposta ai bisogni di alfabetizzazione della scuola dell'obbligo e assume come suo campo di intervento precipuo la capacità di comprensione della lettura, con l'intento di farsi strumento di educazione e al contempo di sviluppo comunicativo, capacità di riflessione, mezzo di conoscenza e di crescita.

L'abilità del leggere se da un lato si configura come una delle metabilità trasversalmente indispensabili all'apprendimento, nel momento in cui si unisce ad una delle finalità più mature della lettura - il piacere del leggere - palesa al dunque il vero carattere autopoietico della competenza: può trasformarsi nel punto di arrivo e contemporaneamente di ripartenza del sempre nuovo apprendimento.

Capire il testo? Sì, sì, certo [...] capire soprattutto che una volta che ci siamo riconciliati con la lettura, il testo ha perso, per noi, il suo statuto di *enigma*

paralizzante e il nostro sforzo di afferrarne il senso si trasforma in un *piacere*. (D. Pennac, 1996, p. 108)

Se il saper leggere conduce l'individuo all'imparare ad apprendere, raccogliere, selezionare, legare insieme le proprie conoscenze, abilità e competenze, il piacere dell'imparare a comprendere, alla luce di una sinergica e ricorsiva circolarità, si pone come il raggiungimento di un livello più alto di metacompetenza: quella del saper interpretare o, più specificatamente, dell'imparare a comprendere la realtà all'interno di un processo che si autoalimenta.

Il piacere del leggere diventa uno degli elementi costitutivi della costruzione del pensiero autonomo, di quel giudizio critico che consente agli individui di riconoscere problemi ed elaborare soluzioni creative; si sostituisce alla spinta utilitaristica della prima alfabetizzazione con la finalità per la quale le competenze non siano solo funzionali all'uso, ma vengano considerate necessarie alla fruizione dei patrimoni immateriali dell'arte, del pensiero e della scienza (Vertecchi, 2003).

Svincolare l'attività di lettura da un'idea di utilità immediata dovrebbe dunque costituire uno degli intenti educativi che la scuola dovrebbe porsi, nell'impegno di fornire agli individui che forma la progettazione di percorsi atti a far crescere capacità interpretative e simboliche: quelle capacità che nelle società avanzate sono la condizione essenziale per assolvere il ruolo di interprete attivo che ogni individuo è chiamato a svolgere nella e per la collettività.

1.2. Per una didattica della metacognizione: tra lifelong learning e autopoiesi dell'apprendimento

Il conseguimento di un'autonomia dell'apprendere e la richiesta di competenze che sappiano rigenerarsi e riqualificarsi nel tempo, in funzione di bisogni sempre nuovi ed emergenti, hanno posto negli ultimi decenni l'esigenza di un modo nuovo di guardare alla didattica: spingono insegnanti ed istituzioni verso attività che siano maggiormente orientate *all'insegnare ad imparare* piuttosto che all'insegnare conoscenze e alla promozione di una maggiore autonomia e consapevolezza da parte del soggetto apprendente.

Con l'introduzione nei documenti europei del concetto di *lifelong learning*, e con il riconoscimento qualitativo degli apprendimenti non formali e informali all'interno dei circuiti educativi, si aggiungono nuove finalità ai sistemi di istruzione: viene esplicitato, da parte dell'Unione, l'invito diretto a progettare iter formativi finalizzati non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche di saperi pratici e comportamentali che stimolino nei discenti un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento.

Con la prospettiva del *lifelong learning* si disloca nettamente il tempo dell'apprendimento; si costruisce un nuovo sistema identitario del soggetto che ridefinisce il ruolo della formazione attribuendo un'ulteriore funzione alle agenzie educative: il contribuire allo sviluppo di *metacompetenze* che mettano in luce una riflessività operata sulle competenze di ordine inferiore.

L'accento si sposta dallo sviluppo della triade del sapere, saper fare e saper essere, con le sue varianti più o meno creative, verso la ricerca di quelle capacità che possano consentire la crescita e la trasformazione di ciò di cui il soggetto è portatore in tutte le sue espressioni di vita: dalla dimensione individuale a quella collettiva, dal lavoro alle istituzioni scolastiche e formative, fino al tempo libero e ai diversi mondi vitali (Montedoro, 2002).

L'apprendimento diventa un fatto complesso perché avviene in una società complessa, una società caratterizzata da molteplici contesti, interagenti in un'ottica di sistema nella quale si ricevono sollecitazioni continue che richiedono differenti risposte.

L'approccio metacognitivo, proprio perché indirizzato allo sviluppo della riflessione e della consapevolezza da parte del soggetto delle proprie strategie e attività mentali, sembra porsi pienamente al servizio di una tale concezione dell'apprendimento che, sganciato dalla passività, viene riportato al controllo e alla gestione del pensiero.

Caratteristica determinante dell'approccio è difatti l'importanza attribuita al ruolo attivo dell'apprendente e alla sua funzione pianificatrice nella strutturazione del compito e delle conoscenze.

Gli aspetti metacognitivi, sempre più spesso collegati all'imparare ad apprendere, implicano nella loro concezione epistemologica e metodologica il puntare alla costruzione di un'autonomia di saperi

mobili e funzionali; essi vengono riconosciuti all'interno del Framework PISA 2009, insieme alla componente motivazionale (*engagement*¹), come "elementi capaci di fornire indicazioni utili per informare le politiche dell'istruzione" e ritenuti fattori notevolmente e significativamente incidenti su rendimenti e prestazioni.

Promuovere nell'alunno la capacità di diventare gestore diretto dei propri processi cognitivi significa dare impulso ad un cambiamento nel suo modo di porsi di fronte all'apprendimento: implica il passaggio da un atteggiamento passivo e meccanico, legato alla scarsità di conoscenze e agli strumenti di cui dispone, a un atteggiamento attivo e strategico, funzionale ai diversi contesti, espressione della maturata capacità di sapersi adattare a situazioni sempre nuove e complesse.

Il fare preciso richiamo ad una capacità di trasformazione e movimento da parte dell'individuo, con la richiesta di progettazioni formative che favoriscano la capacità di rigenerazione di abilità e l'adeguamento di prestazioni, sembrano rimandare ad un'idea di "sostenibilità" quando si parla di metacognizione.

Uno sviluppo sostenibile, nella sua matrice ecologica, è uno sviluppo che possiede, come prerogativa di base, la determinazione di un'evoluzione condizionata dall'utilizzo di fonti inesauribili e rinnovabili per l'ambiente.

Come le risorse terrestri, anche i patrimoni di conoscenze e competenze non sono un dato fisso e immobile del bagaglio formativo individuale: sono piuttosto entità soggette a deterioramento, sono beni che hanno bisogno di essere alimentati e rinnovati, integrati e sostituiti, secondo un processo di crescita per nulla scontato e prevedibile.

Ma le modalità per rinnovare ed alimentare gli apprendimenti in un soggetto non risiedono nel fornire allo stesso la disponibilità di un accesso a "risorse" e conoscenze sempre nuove e sempre più facilmente reperibili.

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.

Secondo quanto sostiene Locke (1689), nel suo *Saggio sull'intelletto umano*, sono le idee e le nozioni che l'individuo forma nella sua mente nei confronti della realtà, nonché i modi con cui le idee vengono poste in relazione tra loro, che generano quella che egli chiama "knowledge" o conoscenza. Il semplice possesso di dati è incapace di dar vita ad associazioni e interpretazioni.

Come viene riportato da Maturana e Varela (1984):

[...] la conoscenza come esperienza è qualcosa di personale e di privato che non può essere trasferito, e ciò che si crede sia trasferibile, cioè la conoscenza oggettiva, deve sempre essere creato dall'ascoltatore: l'ascoltatore capisce, e la conoscenza oggettiva sembra trasferita solo se egli è preparato a capire. Così la cognizione come funzione biologica è tale che la risposta alla domanda "che cos'è la cognizione?" deve sorgere dal capire la conoscenza ed il conoscitore attraverso la capacità di conoscere di quest'ultimo (Maturana e Varela, 1984, p.5).

La cognizione e dunque l'apprendere diventa quello che dai due studiosi viene definita "organizzazione autopoietica", ossia quel tipo di sistema in cui le relazioni che legano le componenti, e le componenti stesse, sono in grado di riprodurre a loro volta componenti e relazioni, generandone di nuove (Maturana e Varela, 1988).

L'inesauribilità dell'insegnare ad apprendere si traduce operativamente, nel promuovere nell'individuo lo sviluppo della capacità di procurarsi nozioni e concetti, nell'insegnargli ad alimentare la facoltà di metterli in connessione tra loro e, dalla loro integrazione, farne scaturire degli altri.

Sono i processi e gli oggetti stessi dell'apprendimento che assumendo una particolare dimensione dialettica, analitica e critica, ma soprattutto seguendo un'ottica ricorsiva e generativa, diventano in grado di attivare un sofisticato meccanismo di costruzione del pensiero, che dà luogo a concetti sempre più articolati e complessi (Pastena, 2015), secondo un meccanismo che si autoalimenta e che diventa in grado di produrre continue novità.

1.3. Metacognizione e lettura: studi ed evoluzione storica dei modelli metacognitivi sulla comprensione del testo

Come precedentemente esposto, la metacognizione si definisce in relazione alla consapevolezza e alla capacità del soggetto di saper orchestrare i propri processi in funzione di specifici oggetti cognitivi, al servizio di uno scopo o di un obiettivo concreto.

Le prime ricerche nel settore sono state sviluppate da Flavell (1979), che partendo dall'ambito di studio della memoria strategica, ha elaborato un modello di regolazione cognitiva strutturato in quattro classi di fenomeni interagenti tra loro:

- la conoscenza metacognitiva, costituita dall'insieme di tre tipi di conoscenze: la conoscenza delle *caratteristiche della persona* che apprende (capacità, limiti di memoria e modalità di elaborazione delle informazioni); la conoscenza delle *caratteristiche del compito* (riguardanti le richieste e difficoltà poste da un determinato tipo di compito); la conoscenza delle *caratteristiche delle strategie* messe in atto per migliorare la propria prestazione (riguardanti la natura e utilità di tutto ciò che può essere attuato per potenziare il proprio comportamento cognitivo).
- le esperienze metacognitive, ossia le esperienze consapevoli di natura cognitiva e affettiva, che accompagnano l'impresa intellettuale.
- gli obiettivi o i compiti da raggiungere
- le azioni o strategie.

Sulla base del modello esposto da Flavell, Kluwe (1982) allarga il concetto di metacognizione includendovi quello del controllo e della regolazione del pensiero e distingue tra metaconoscenza dichiarativa (pensiero sul proprio e sull'altrui pensiero) e metaconoscenza procedurale (controllo e regolazione del corso del pensiero).

Le prime importanti precisazioni, rispetto alle conoscenze metacognitive sulla lettura sono da attribuire ad Ann Brown (1978) e ai suoi collaboratori. Nell'acquisizione dei processi metacognitivi di controllo, Brown (1978) comprende la capacità di:

- predire il livello di prestazione in un compito, ossia stimare il grado

di difficoltà di una prova, anticipare il risultato derivante dall'applicazione di una certa strategia;

- pianificare tutte le azioni che conducono all'obiettivo da raggiungere;
- monitorare progressivamente la propria attività cognitiva nel corso del suo svolgimento per poter capire in tempo se il modo di procedere è adeguato o se è necessario modificarlo, autoregolando le proprie azioni in funzione dell'obiettivo da raggiungere;
- valutare l'applicazione di una strategia nella sua globalità in termini di efficacia e di efficienza, considerando la possibilità di una riapplicazione futura.

All'interno dei suoi studi la Brown identifica quattro tipi di conoscenze che nella loro interazione influenzano la prestazione di comprensione: le *conoscenze sul testo* (ossia la consapevolezza della maggiore o minore difficoltà di un testo in relazione alla sua struttura e ai suoi aspetti grammaticali, sintattici e semantici); le *conoscenze sul compito* (la consapevolezza delle finalità della lettura o del tipo di consegna, per la scelta delle strategie più opportune); le *conoscenze sulle strategie* (la consapevolezza delle modalità di lettura analitica, selettiva, rapida o di modalità come sottolineare, rileggere, prendere appunti); le *conoscenze sul soggetto come lettore* (la consapevolezza della propria motivazione a leggere e della modalità prevalente con cui si affrontano i compiti di lettura).

Jacobs e Paris (1987) ampliano il modello di Flavell e ne propongono uno che distingue due ampie categorie all'interno della metacognizione: la prima indicata come *autovalutazione della conoscenza* - ossia la capacità dell'individuo di verificare il possesso delle conoscenze adeguate rispetto al compito dato; la seconda - denominata *autogestione del pensiero* o funzione esecutiva - che si riferisce alla funzione di pianificazione e di controllo, alla capacità del soggetto di usare le conoscenze in modo integrato e finalizzato allo scopo.

Per i due studiosi non risulta sufficiente l'esclusivo possesso di conoscenze sulla lettura e la messa in pratica di alcune strategie; risolutiva diventa piuttosto la fiducia del soggetto sulla loro utilità, la conoscenza delle situazioni precise in cui la loro applicazione diventa efficace, la

capacità di sostituire le strategie inadeguate con una eventuale riprogrammazione dello svolgimento del compito.

Nella prima categoria sono comprese:

- la *conoscenza dichiarativa* che include l'identificazione della struttura del compito, della consegna e valutazioni di tipo personale sulle proprie capacità di lettore;
- la *conoscenza procedurale* che comprende le conoscenze relative all'esecuzione delle varie azioni, come fare una lettura veloce, come riassumere o selezionare le informazioni principali. La conoscenza procedurale viene spesso acquisita attraverso l'istruzione diretta o indotta dall'esperienza ripetuta;
- la *conoscenza condizionale*, ossia la conoscenza del quando e del perché un'azione è applicabile. L'insieme della conoscenza dichiarativa e quella procedurale non sono sufficienti ad assicurare al soggetto una lettura strategica. Dal momento che il comportamento strategico coinvolge l'intenzionalità e l'autocontrollo, tutte le analisi che non prendono in considerazione la motivazione del discente sono incomplete. La conoscenza condizionale descrive le circostanze di applicazione della procedura, aiuta il soggetto ad orchestrare e modulare la conoscenza dichiarativa e procedurale adattando l'informazione al compito e al testo.

Nella seconda categoria considerata - l'autogestione del pensiero - troviamo raggruppate le attività di programmazione, valutazione e controllo del compito.

- La *programmazione* consiste nella capacità di scegliere le strategie adeguate agli scopi da raggiungere; nel caso della lettura un lettore maturo è colui che è in grado di modificare il suo ritmo e il livello di comprensione in base al fine proposto.
- Alla *valutazione* pertiene l'analisi delle capacità personali e delle difficoltà, nonché il verificare l'iter della comprensione attraverso l'utilizzo di domande e l'esercizio della parafrasi.
- La corretta valutazione pone le basi all'ultimo degli aspetti considerati, quello del *controllo* strettamente conseguente ai primi due, poiché implica la capacità di sostituire con altre strategie quelle che si sono rivelate inadeguate e di riprogrammare di

volta in volta lo svolgimento del compito dopo aver verificato o meno il raggiungimento degli scopi.

Più articolato è il modello proposto dal gruppo di Borkowski (1992). Al sistema binario delle conoscenze metacognitive e dei processi metacognitivi di controllo, si aggiungono una serie di caratteristiche cognitive, motivazionali, personali e situazionali che vengono ritenute alla base della capacità di conoscenza e del controllo metacognitivo.

Colui che apprende diventa in grado di ampliare le proprie conoscenze metacognitive attraverso continui feedback provenienti dall'esterno, attraverso stimoli che lo aiutano gradualmente ad attribuire i suoi successi all'impegno e all'uso corretto di strategie e gli insuccessi al mancato utilizzo di strategie adeguate.

Le attribuzioni e le motivazioni così formate diventano incisive sul desiderio di affrontare il compito. Quello che si viene ad innescare è un processo circolare e sinergico in cui, dal fatto di affrontare i diversi compiti, emerge un uso sempre più sofisticato di procedure e, dall'uso efficace di procedure, un corretto stile attributivo e motivazionale che sosterrà il desiderio di apprendere e l'impegno.

Su una linea prossima a quella del gruppo di Borkowsky si muovono Cornoldi e i suoi collaboratori i quali distinguono tra atteggiamento metacognitivo e processi cognitivi di controllo. Nella definizione di Cornoldi e Caponi (1991), l'atteggiamento metacognitivo riguarda la propensione generale del soggetto a riflettere sulla natura della propria attività di pensiero, sulla possibilità di utilizzarla ed estenderla a compiti e situazioni nuove, cercando di adattare i tipi di risposta presenti nel proprio repertorio al caso specifico.

De Beni e Pazzaglia (1995; 2003) descrivono uno strumento per la valutazione delle abilità metacognitive implicate nella lettura che si rifà al modello di Brown e si basa su quattro variabili metacognitive specifiche: la *consapevolezza circa gli scopi della lettura*, la *conoscenza di strategie*, il *controllo della comprensione* e la *sensibilità al testo* (intesa come la capacità di utilizzare alcuni indizi: genere letterario, titolo, complessità ecc. per migliorarne la comprensione). I risultati della loro ricerca giungono alla distinzione tra buoni lettori e cattivi lettori. Essi mostrano che i cattivi lettori, rispetto ai buoni lettori, sarebbero meno consapevoli degli scopi della lettura e dell'utilizzo di strategie; meno in

grado di controllare la comprensione; meno sensibili nel rilevare alcune caratteristiche del testo; non sempre capaci di distinguere le parti più o meno rilevanti di uno stesso brano o di giudicarne la difficoltà in relazione ad un altro.

A contraddistinguere i buoni lettori sarebbe, invece, la consapevolezza che:

- la lettura ha un obiettivo intrinseco (la comprensione), ma può essere finalizzata a scopi diversi (piacere, ricerca di un'informazione specifica, di un dato, studio ecc.);
- la lettura e la decodifica devono essere corrette;
- bisogna tener conto e conoscere le proprie difficoltà rispetto al compito;
- bisogna saper valutare la complessità del testo, l'ordine e la rilevanza delle idee espresse, utilizzando gli aiuti offerti dalla struttura;
- esistono più strategie relative al compito;
- la scelta della strategia dipende dallo scopo di lettura, dalle difficoltà del testo e dall'interesse per lo stesso.

Giasson (2003) lega le esperienze metacognitive nella lettura alla consapevolezza del soggetto in merito alla propria comprensione o non comprensione: comprendere che qualcosa non funziona è indispensabile affinché il lettore scelga di impegnarsi in un processo che gli consentirà di risolvere il problema. L'autrice espone la lista di alcuni criteri che il lettore può utilizzare per verificare la propria comprensione:

- il criterio lessicale (ossia il verificare se il significato delle singole parole è stato colto);
- il criterio di consistenza esterna (verificare se le idee espresse nel testo sono plausibili in base alle conoscenze pregresse);
- il criterio di coesione proposizionale (verificare se le relazioni tra le proposizioni o le idee sono coerenti);
- il criterio di coesione strutturale (verificare se le idee sono compatibili con il tema del testo);
- il criterio di consistenza interna (verificare la logica delle idee espresse);
- il criterio di completezza dell'informazione (assicurarsi che il testo

contenga le informazioni necessarie per realizzare un particolare scopo).

Combinando le dimensioni della comprensione con quelle dell'esperienza metacognitiva, ne risultano quattro tipi di lettori:

1. i lettori che hanno compreso e sono consapevoli di aver compreso (lettori caratterizzati da una *buona comprensione e buona metacognizione*);
2. i lettori che non hanno compreso, ma sono consapevoli di non aver compreso (lettori caratterizzati da una *debole comprensione, ma buona metacognizione*);
3. i lettori che hanno compreso ma non sono sicuri di aver compreso (lettori caratterizzati da *buona comprensione ma debole metacognizione*);
4. lettori che non hanno compreso ma pensano di aver compreso (lettori caratterizzati da *debole comprensione e debole metacognizione*).

Anche Lumbelli (2009) riporta l'attenzione sull'importanza del coinvolgimento del lettore che deve essere sempre attivo e consapevole in ogni sua fase.

Lumbelli, concentrandosi su uno dei modelli interpretativi della comprensione del testo che più hanno influito sulla ricerca in questo settore - il modello proposizionale di Kintsch e Van Dijk (1978; 1983; 1988) - sostiene che il processo di stimolazione dell'abilità di comprensione della lettura debba puntare sull'affinità tra alcuni processi di elaborazione dei testi e le situazioni di *problem solving*; esso deve far leva su attività che promuovano un'interazione tra le capacità strettamente linguistiche del soggetto e le capacità e conoscenze di carattere cognitivo, in funzione degli stimoli e delle difficoltà che il testo pone al ricevente.

Ma affinché sia favorita l'attivazione di una procedura nella mente del lettore, è necessario che egli percepisca il problema come tale e che sia intrinsecamente motivato a trovare una soluzione.

Le strategie di controllo non possono essere acquisite con esercizi ripetitivi o finalizzati al consolidamento di automatismi; necessaria si rende la costruzione di specifiche situazioni-problema che mettendo in movimento il lettore lo inducano alla diretta

conoscenza delle fasi del processo che dovrà imparare a monitorare.

Fondamentale risulta in proposito il ruolo del docente il quale, oltre a favorire e incoraggiare l'autonomia del discente, lasciandolo libero di decidere tempi e strategie, dovrebbe utilizzare un approccio al compito che includa la possibilità di un intervento di trasformazione del problema di comprensione dal *problem posing* al *problem solving*, attraverso i seguenti passaggi :

- la riformulazione non valutativa dell'elaborazione del lettore come premessa per l'impostazione del problema;
- l'eventuale argomentazione dell'effettiva esistenza del problema;
- la proposta di riesplorazione di una porzione del testo alla ricerca di elementi che possano essere di supporto nella risoluzione del problema;
- l'incoraggiamento ad esprimere tutti i pensieri e le idee che affiorano durante la rilettura.

Questa serie di operazioni ha l'obiettivo di richiamare alla coscienza quanto di solito sfugge al controllo consapevole, provvedendo a far rientrare nel controllo dell'esecuzione quelle operazioni che definiscono la comprensione corretta di passaggi particolarmente critici perché bisognosi di integrazioni necessarie univocamente determinabili in base al testo.

1.4. Implicazioni didattiche

Tra i modelli metacognitivi sovradescritti emergono delle analogie. Comune a tutti gli esempi citati è il guardare alla comprensione come ad un'attività complessa, problematica e multicomponentiale. Tutti gli studi del settore pongono in rilievo come la consapevolezza, la comprensione e la capacità di dirigere i propri processi di pensiero siano elementi capaci di migliorare qualitativamente le prestazioni dei lettori.

In linea con il *Quadro delle Competenze-Chiave per l'apprendimento permanente* (2006) e le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012), quello a cui l'approccio metacognitivo fa riferimento è l'esempio di un lettore sostanzialmente attivo ed efficace, capace di muoversi sulla pagina e di

interagire con il testo; un soggetto autonomo, consapevole dei propri bisogni, in grado di saper gestire ed alimentare i propri saperi, secondo un atteggiamento funzionale a situazioni nuove e complesse.

Porsi con un atteggiamento metacognitivo di fronte al compito significa in primo luogo avere la percezione del compito come problema da risolvere; nell'ambito della lettura, il porsi di fronte al testo con la disposizione di chi sa 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.

Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* invitano esplicitamente a considerare la comprensione come un obiettivo strategico e di riflettere sulla complessità del comprendere, imponendo un ripensamento critico delle pratiche di lettura e spingendo a prendere in considerazione alcune operazioni di revisione della didattica.

Tra i modelli a cui far riferimento nell'ambito della lettura strategica, o per il supporto dei processi di inferenziazione, risultano incisivi gli studi e le ricerche effettuate dal GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), vedi anche D. Corno (GISCEL 2008). Nell'ambito dei suddetti studi, una delle ipotesi che risulta metodologicamente efficace viene individuata nella creazione di situazioni di apprendimento finalizzate a provocare la mobilità cognitiva del lettore all'interno dei testi.

Come risulta dall'analisi interpretativa del fenomeno dell'ipofunzionalità in lettura (Lucisano e Ferreri, 1996), i problemi linguistici dei lettori inesperti appaiono spesso correlati con la difficoltà di movimento e di orientamento all'interno della pagina.

I lettori inesperti mostrano difficoltà nel seguire nel testo la struttura della frase, possiedono una conoscenza sintattica inferiore, manifestano problemi nell'attivazione di processi previsionali e inferenziali, nel ricavare significati da parole, nell'utilizzare le conoscenze contestuali possedute per capire il non detto.

La correlazione tra difficoltà di comprensione e di movimento cognitivo lascia però intravedere indicazioni concrete e didatticamente interessanti per poter attivare il fare linguistico degli alunni. La precisa messa a fuoco delle difficoltà indica un angolo visuale da cui guardare al

problema: se l'ostacolo principale da rimuovere coincide con l'impaccio manifestato dallo studente-lettore nello spostarsi dentro e fuori dal testo, l'ipotesi didatticamente e metodologicamente pertinente ed efficace è individuabile nella creazione di situazioni di apprendimento finalizzate a provocare tale mobilità.

Quello che ne deriva è l'idea di una comprensione duttile e di una didattica elastica che rimandi a situazioni operative e concrete, nelle quali l'alunno si senta incoraggiato a mobilitare le proprie conoscenze e a costruirsi aspettative, vivendo anche fisicamente gli spostamenti all'interno della pagina. (Marchese, 2008; 2009).

L'apprendimento della lettura e della comprensione va quindi orientato e sorretto attraverso didattiche esplicite e strutturate, attraverso interventi che, come sottolineato da Ambel (2006), devono costantemente muoversi all'interno di un equilibrio flessibile, tra la complessità dell'atto cognitivo e la sua scomponibilità in elementi parziali: l'enucleazione in singole operazioni cognitive che possono e devono costituire l'oggetto specifico di segmenti di apprendimento e quindi di verifica e valutazione.

1.5. Sperimentazioni, indagini, e studi condotti al fine di implementare la didattica della lettura

Alla luce dei risultati poco brillanti ottenuti da alcuni Paesi europei nelle indagini nazionali ed internazionali sulla valutazione della capacità di lettura, numerosi studi sono stati avviati per l'individuazione dei fattori essenziali ed incidenti sullo sviluppo della comprensione.

Importanti sono le indicazioni rintracciabili all'interno degli ultimi rapporti PISA (OCSE 2012; 2015) e quelle ricavabili da pubblicazioni statunitensi come il National Reading Panel 2000, il RAND Reading Study Group 2002, The International Reading Association (IRA 2003), organizzazioni 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.

La valutazione PISA rappresenta un livello di indagine avanzato e finalizzato a comprendere i fattori che rendono distintivo l'apprendimento: essa aiuta ad identificare le modalità attraverso le

quali le scuole possono operare più efficacemente e studenti ed insegnanti possono rispettivamente imparare ed insegnare meglio.

Nella sezione relativa alle *implicazioni della valutazione sul problem solving per le politiche e le pratiche educative*, la segnalazione di un approccio didattico promettente risulta quello che incoraggia insegnanti e studenti a riflettere metacognitivamente sulle strategie di soluzione da adottare durante lo svolgimento di determinati problemi in classe col fine di sostenere l'espansione e la generalizzazione di principi e modalità di azione a differenti contesti, a nuove situazioni e tipologie di problemi e contenuti.

L'abitudine a riflettere, l'osservazione attenta e sistematica, la consapevolezza e la richiesta della precisa descrizione dei passi che gli studenti intraprendono per risolvere un problema (*thinking aloud*), come viene esposto, possono essere sviluppate attraverso qualsiasi curriculum disciplinare.

All'interno del Rapporto PISA si offre un'importante indicazione strettamente connessa alla didattica della comprensione. Nell'ambito dell'indagine sulla lettura del 2009 sono stati esaminati il ruolo delle componenti strategiche nell'apprendimento e la loro relazione con il rendimento nelle prove di comprensione. Gli aspetti metacognitivi e di autoregolazione che sono stati considerati sono i seguenti: a) la consapevolezza delle strategie per comprendere e ricordare; b) la consapevolezza delle strategie per riassumere; c) la consapevolezza delle strategie di memorizzazione; d) la consapevolezza delle strategie per l'elaborazione delle informazioni; e) la consapevolezza delle strategie di controllo.

Per ciascuno di questi aspetti sono state poste all'interno del questionario studente alcune domande con le quali si chiedeva agli studenti di valutarne l'efficacia. Le risposte date sono state poi correlate con i risultati. Nello specifico, tutte le strategie sopracitate, tranne quelle relative alla memorizzazione, sono risultate discriminanti per gli studenti che si collocano tra le fasce di punteggio più alte. Dai dati del Rapporto si evince che gli alunni che padroneggiano le strategie di lettura sono lettori migliori di coloro che non le utilizzano. (OECD, 2010).

Le meta-analisi riportate all'interno del National Reading Panel 2000, *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, identificano cinque elementi essenziali per l'insegnamento della lettura:

- la consapevolezza fonemica
- l'istruzione fonetica
- la lettura scorrevole (fluency)
- il lessico
- l'insegnamento di strategie di lettura

Per ognuno di questi cinque elementi risulta una forte evidenza empirica che dimostra la loro importanza e influenza all'interno del processo di comprensione.

Delle sedici categorie istruttive esaminate dalle meta-analisi, sette appaiono riscontrare evidenze scientifiche sui risultati degli studenti:

1. il controllo del proprio processo di comprensione;
2. l'apprendimento cooperativo, in quanto la discussione e l'interazione con i pari sull'uso delle strategie produce un incremento nell'apprendimento delle stesse, promuove lo scambio di idee, incrementa la comprensione offrendo agli studenti maggior controllo;
3. l'uso di organizzatori grafici e semantici (comprese rappresentazioni schematiche del contenuto della storia, story maps) per apprendere e ricordare;
4. il porre domande agli studenti dando loro un feedback immediato;
5. il porre domande al testo, metodo con cui i lettori imparano a porsi domande e a trovare da soli le risposte deduttive;
6. l'identificazione della struttura della storia, con cui gli studenti imparano a usare la struttura come mezzo per ricordarne i contenuti e rispondere alle domande su ciò che hanno letto;
7. il riassunto e la sintesi delle informazioni contenute nel testo.

In aggiunta a queste viene indicato che l'uso combinato di strategie diverse (metodo a strategia multipla) può condurre a un apprendimento più efficace, a una migliore promozione dello stesso, a un accrescimento della capacità di memoria e a miglioramenti di comprensione globale.

Un esempio di istruzione a strategia multipla è l'insegnamento reciproco o *reciprocal teaching*, un programma di istruzione strategica sviluppato da Palincsar e Brown (1984) e finalizzato a migliorare la comprensione della lettura.

Palincsar (1986) descrive l'insegnamento reciproco come un'attività didattica che si svolge in forma di dialogo, tra insegnante e studenti, in relazione alla comprensione di segmenti di testo.

L'insegnamento reciproco fornisce un menu di compiti strutturati che esplicitano il processo dei buoni lettori (*good comprehenders*). Lo scopo è quello di facilitare un lavoro di gruppo finalizzato al costruire insieme il significato.

Studenti e insegnante si alternano nel ruolo di conduttore del 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.

Le quattro strategie sopracitate svolgono una doppia funzione: quella di migliorare la comprensione e al tempo stesso quella di rappresentare l'opportunità per lo studente di poter monitorare e verificare che la comprensione stia procedendo correttamente.

La sintesi autogestita è un eccellente monitoraggio della comprensione (Brown & Day, 1983, Brown, Day & Jones, 1983; Day, 1980; Linden & Wittrock, 1981). Se il lettore non riesce a produrre un'adeguata sintesi di ciò che sta leggendo, è un chiaro segno che la comprensione presenta dei problemi e che viene richiesta al soggetto un'azione riparatrice.

Allo stesso modo, un'interrogazione auto-diretta sul significato dei contenuti di testo porta gli studenti ad un monitoraggio più attivo della propria comprensione (Andre & Anderson, 1978-79). Il porre domande comporta l'identificazione di informazioni, temi e idee fondamentali e importanti per giustificare considerazioni e interpretazioni funzionali ad una più profonda esplorazione del significato (Doolittle, Hicks, Triplett, Nichols & Young, 2006).

La strategia del chiarire si concentra sull'elaborazione di strategie di riparazione che aiutano il lettore ad affrontare difficoltà lessicali, aspetti oscuri nella struttura dei passaggi o una diminuzione della concentrazione. Essa prevede una combinazione di conoscenze su più

livelli (conoscenze pregresse del lettore, le nuove conoscenze derivate del testo e dalla struttura del testo) per formulare ipotesi sul significato del testo e sull'intenzione dell'autore. Fare previsioni contribuisce inoltre a migliorare una logica complessiva per la lettura nella conferma o disconferma delle ipotesi autogenerate (Doolittle et al., 2006).

Nel Rapporto redatto dal gruppo di studio di lettura RAND Reading Study Group (2002) si ritrova una significativa definizione della comprensione nella lettura. La comprensione viene definita come processo di simultanea estrazione e costruzione di significato che avviene attraverso l'interazione e il coinvolgimento del lettore con la lingua scritta.

Significativa si pone la scelta delle parole estrazione e costruzione nel sottolineare l'insufficienza del testo come unico determinante del processo stesso.

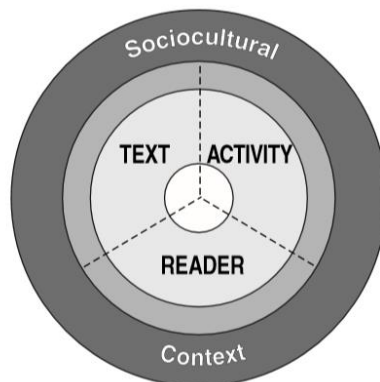
La comprensione, nel modello proposto dallo studio (vedi fig. 1), comporta difatti l'interazione di tre elementi:

- il lettore;
- il testo da comprendere;
- l'attività in cui la comprensione è parte.

Nel concetto di lettore vengono incluse tutte le capacità, le abilità, le conoscenze e le esperienze che il soggetto porta con sé nell'atto della lettura. Nell'attività, vengono inclusi gli scopi, i processi e le conseguenze associate all'atto.

Queste tre dimensioni definiscono un fenomeno che non si verifica all'interno di un ambiente isolato, ma ha piuttosto luogo all'interno di un contesto socioculturale più ampio che forma il lettore e che al contempo interagisce con ciascuno dei tre elementi.

Fig 1.1 - *A Heuristic for Thinking About Reading Comprehension* (RAND 2002)



Le identità e le capacità dei lettori, i testi che sono disponibili e valutati e le attività in esame, sono tutti elementi che vengono influenzati e, in alcuni casi, determinati dal contesto socioculturale. Il contesto socioculturale media le esperienze dei lettori, proprio come le esperienze dei lettori influenzano il contesto.

Poiché dunque il significato del testo non esiste in sé, ma viene costruito in modo attivo dal lettore all'interno di una reciprocità complessa e dinamica, l'unica variabile che resta passibile di un intervento didattico è quella relativa alle caratteristiche del soggetto e al suo impianto procedurale strategico.

L'idea che sta dietro il modello è che nell'estrazione e nella costruzione di significato da testi scritti si attivino una serie di processi linguistici e cognitivi connessi a una gamma di strategie di lettura che, come altrove segnalato, può comprendere l'uso di mappe concettuali, la generazione di domande e il cercare le risposte, l'elaborazione di immagini mentali, l'attivazione delle conoscenze pregresse, l'identificazione di modelli espositivi che supportino la rappresentazione grafica delle relazioni tra idee e concetti.

Anche nella sezione dedicata agli approcci per l'insegnamento del Rapporto Eurydice (2011) – *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche* – ricorrono 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 dei risultati 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.

All'interno del testo si affrontano tre temi essenziali:

- gli approcci all'insegnamento della lettura;
- le conoscenze e le competenze richieste per l'insegnamento della lettura (formazione degli insegnanti);
- la promozione della lettura al di fuori della scuola.

Dai risultati emersi dalle meta-analisi sulle modalità di insegnamento e dall'esame dei curricula nazionali per l'istruzione primaria e secondaria inferiore, effettuati nel contesto europeo dallo studio EURYDICE, risultano essere sei le strategie identificate come le più efficaci per migliorare le competenze in lettura:

1. *Fare deduzioni o interpretazioni*: estrarre significato oltre quello letterale; generare domande sul testo e darvi risposte; trarre conclusioni; fare associazioni tra testo e immagini.
2. *Riassumere un testo* e concentrarsi selettivamente sulle informazioni più importanti: identificare personaggi, eventi, le idee principali distinguendole da punti secondari; creare una struttura con titoli intermedi.
3. *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.
4. *Usare le conoscenze precedenti*: connettere testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura.
5. *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.
6. *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.

All'interno dello studio viene inoltre sottolineato 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 aumentando la motivazione e la 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. Una didattica che unisce cognizione e motivazione può ottimizzare i risultati. 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.

Un approccio al rafforzamento della motivazione attraverso l'uso di strategie cognitive è quello esemplificato dal *Concept Orientated Reading Instruction* (CORI) (Guthrie et al., 1999; Guthrie et. al., 1996).

Il CORI punta a creare lettori "impegnati" che sono intrinsecamente motivati a costruire conoscenze attraverso una moltitudine di testi e che riescono ad applicare strategie cognitive per la comprensione della lettura. Il CORI unisce all'insegnamento di strategie lo sviluppo di componenti motivazionali per insegnare agli studenti ad imparare dal testo e che includono l'esecuzione di attività pratiche, la concessione di responsabilità e scelta agli studenti, l'uso di testi interessanti e di generi diversi, la possibilità di collaborazione e l'uso di obiettivi di contenuto nel corso dell'istruzione.

Le componenti strategiche prevedono l'insegnare ad attivare le conoscenze pregresse, a saper interrogare e ricercare l'informazione, a riassumere e organizzare graficamente i dati selezionati.

Un ulteriore progetto descritto è il *Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries* (ADORE) (Garbe et al., 2009). Lo studio ha ulteriormente esaminato la didattica della lettura per lettori adolescenti in difficoltà di undici Paesi europei, concludendo che per questi studenti alcuni degli ostacoli principali alla lettura si trovano nelle aree di comprensione, nelle competenze metacognitive, nell'uso di strategie e nella motivazione alla lettura. Il progetto ha successivamente sviluppato un *Ciclo di istruzione alla lettura* come modello di buona istruzione, al centro del quale si trova l'obiettivo superiore di sostenere negli studenti un concetto positivo di sé e della propria efficacia.

Fra gli elementi chiave di questo ciclo didattico a livello di classe sono previsti:

- il coinvolgimento degli studenti nella programmazione del processo di istruzione e il dar loro la possibilità di prendere parte alle decisioni in materia;

- il lasciare che gli studenti scelgano i loro materiali di lettura e il fornir loro un'ampia selezione di testi;
- il coinvolgimento degli studenti nella lettura permettendo loro di elaborare domande e risposte e punti di vista personali su un dato testo in collaborazione con gli altri studenti e l'insegnante;
- l'insegnamento di strategie metacognitive e lo sviluppo di capacità di autoregolazione per rendere la comprensione della lettura più consapevole e strategica;
- l'applicazione della valutazione formativa o diagnostica per l'adattamento delle decisioni relative all'istruzione, alle esigenze di apprendimento individuali e come base per una comunicazione continua, orientata al contenuto e ai problemi con gli studenti sul loro rendimento e i loro progressi.

Capitolo secondo

La valutazione della consapevolezza strategica

2.1. Che cosa è una strategia?

Come sottolineato da Calvani (2012), il significato del termine *strategia* è uno dei più diffusi e ambigui nell'ambito dell'istruzione. Strategia, metodo, tecnica didattica sono spesso usati in modo intercambiabile. Frequente è la sovrapposizione della dimensione tecnologica all'interno del significato della parola (strategia=tecnica), dimensione che dovrebbe invece restare separata dal concetto in quanto la tecnica si riferisce maggiormente ad una procedura che può essere coadiuvata da un supporto strumentale.

Il concetto di strategia assume invece in ambito metacognitivo un significato ben preciso. Le strategie sono secondo De Beni e Pazzaglia (1995, p.87), "una serie di operazioni cognitive orientate al raggiungimento di uno scopo"; una definizione che con tutta evidenza pone in modo esplicito due condizioni necessarie all'interno del concetto: il perseguimento di una finalità e il non poter prescindere dalla chiara consapevolezza di uno scopo da parte di chi la sceglie.

Il comportamento strategico, secondo Paris et al. (1983), richiede almeno la presenza di tre elementi: un soggetto abile, un obiettivo raggiungibile e dunque perseguibile; la scelta di un'azione alternativa rispetto ad altre. Le mete, sottolineano gli studiosi, vengono spesso raggiunte grazie ad eventi fortunati o addirittura grazie al caso, non raramente senza alcuno sforzo o scelta. Un'azione strategica per poter essere definita tale deve invece risultare selezionata da una gamma di alternative e deve soprattutto essere funzionale all'obiettivo specifico.

Le strategie sono azioni deliberate e perciò passibili di una descrizione interiorizzata. In un certo senso esse sono, come le definisce Vygotsky (1978), azioni defossilizzate, ossia comportamenti privati di ogni sorta di automatismo.

Essere un lettore strategico può alle volte essere faticoso, in quanto può occorrere del tempo per considerare gli obiettivi e pianificare le azioni possibili mentre si legge. Ma qual è il valore di una lettura strategica? L'applicazione di azioni strategiche è molto importante in tre momenti: nella fase di apprendimento iniziale; nella fase di risoluzione di un problema o quando il carico cognitivo per il lettore è superiore alla

capacità del soggetto; quando il compito è molto difficile o richiede abilità avanzate.

Secondo quanto riportato da McEwan (2004), una strategia non è una strategia quando corrisponde ad una delle seguenti opzioni:

- ad un'attività didattica, ossia alla varietà di procedure, suggerimenti, supporti di cui si servono gli insegnanti per modellare, spiegare e insegnare le strategie cognitive;
- ad un metodo di studio;
- ad un metodo di lettura.

Le attività didattiche sono i piani e le procedure che gli insegnanti utilizzano per insegnare una strategia cognitiva. Il *click or clunk*², per esempio, non è una strategia cognitiva, ma un stimolo/suggerimento che aiuta gli studenti ad interiorizzare o far pratica della strategia del controllo. Lo stesso può dirsi per la tecnica del *trash and treasure*³ utilizzato per far pratica sulla strategia della selezione e della sintesi delle informazioni principali.

I metodi di studio non sono strategie cognitive, i metodi forniscono agli studenti tecniche specifiche per studiare, memorizzare informazioni o fatti specifici. Gli esempi possono includere varie opzioni come prendere note, appunti, fare uso delle mappe concettuali.

Le strategie cognitive, dunque se insegnate in modo appropriato, sono di natura situazionale, ossia devono essere scelte e utilizzate dagli studenti in funzione e in risposta agli scopi e alle richieste che il testo pone al lettore. Sono gli "strumenti", gli attrezzi specifici che i bravi lettori scelgono di utilizzare in base alla richiesta e allo sforzo cognitivo sollecitato dal compito.

² Nel *Click e Clunk* le parole che vengono comprese istantaneamente dagli studenti sono chiamate *click*. Le parole che non vengono comprese e che quindi interferiscono con la comprensione sono segnalate come *clunk*. I *clunk* devono quindi essere riconosciuti come ostacoli. Per decifrare i significati di questi *clunk*, gli studenti possono utilizzare un cluster di strategie di identificazione di parole (ad esempio, strategie di *fix-up*).

³ Nel *Trash e Treasure* gli studenti devono rilevare quali parti del testo sono rilevanti (*treasure*) e quali invece sono ridondanti e poco efficaci (*trash*) per la comprensione.

2.2. La differenza tra strategia e abilità

Le strategie di lettura sono azioni intenzionali e finalizzate a controllare e diminuire gli sforzi del lettore nel ricostruire il significato di un testo.

Mentre la strategia è associata a un piano consapevole e sistematico, quando si parla di abilità si fa riferimento alla padronanza di un atto complesso.

Le abilità di lettura sono azioni automatiche che si eseguono senza la consapevolezza o il controllo delle componenti coinvolte; sono azioni soggette a continui mutamenti nella performance, dovuti perlopiù all'influenza di criteri come la velocità, l'accuratezza, la complessità del testo, che viene misurata sulla base di standard normativi (Gagné 1977; Fisher 1980). Esse vengono utilizzate automaticamente in modo che consentano performances più veloci, riportando conseguenze positive per il carico limitato della memoria di lavoro.

Consapevolezza e controllo definiscono invece l'azione strategica. La consapevolezza aiuta il lettore a scegliere il percorso, i mezzi e i processi utilizzati, il controllo volontario (Corno, 1989) riduce le distrazioni e preserva l'impegno in direzione dell'obiettivo.

Esso consente al lettore di esaminare la strategia, monitorarne l'efficacia rivedendo, se necessario, mezzi e scopi. Un segno distintivo dei lettori strategici è difatti proprio la flessibilità e l'adattabilità delle azioni durante la lettura.

Avere delle buone intenzioni nel cercare di essere strategici è un buon punto di partenza, ma da solo non assicura che i lettori decodificheranno e capiranno il testo con successo.

Alcune strategie sono semplicemente idee sbagliate sulla lettura: 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 erroneamente compiere. La lettura veloce o la lettura selettiva sono azioni funzionali a precisi scopi di lettura, attinenti come è noto, 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.

Un'ulteriore differenza fra strategia e abilità risiede nel fatto che la performance, il saper fare bene qualcosa viene praticato e eseguito nello stesso modo in tutte le situazioni. Lo stesso non succede con la strategia.

Come riporta Afflerbach et al. (2008) con un esempio, supponiamo che uno studente percepisca di avere una vaga comprensione di un

paragrafo e voglia fare qualcosa per migliorarla, proverà a rallentare la sua lettura e cercherà una riformulazione per le frasi. Questa azione in quanto atto deliberato, consapevole e metacognitivo può dirsi strategia di lettura. La strategia, indotta dalla sensazione di scarsa comprensione, determina l'adozione di un ritmo più lento di lettura e la scelta di un atto deliberato di autocontrollo (riformulare con parole proprie) che servirà allo studente per monitorare il proprio processo.

Se lo studente continuerà a utilizzare questa modalità, con mesi di pratica, la strategia richiederà man mano meno attenzione e meno fatica e si diventerà in grado di usarla più rapidamente e in modo più efficiente. Quando lo sforzo diminuirà e il comportamento si trasformerà in un fare automatico (cioè, lo studente avrà acquisito l'abitudine di rallentare il ritmo in vista di passaggi più difficili che riformulerà per controllare di aver compreso) si potrà dire che la strategia di lettura è diventata un'abilità di lettura. Il passaggio e la progressione da azione deliberata all'uso automatico sarà evidente a molti livelli: decodifica, fluidità, comprensione e lettura critica.

Attraverso l'istruzione esplicita, l'insegnante potrà di fatto spiegare, modellare e utilizzare strategie di lettura; nel porre in risalto la scomposizione del processo in diverse parti verrà ridotta non solo la complessità del compito ma si consentirà allo studente di prendere consapevolezza di come quelle parti si combinano e interagiscono tra loro, dando luogo al significato.

2.3 Perché valutare la consapevolezza strategica.

La valutazione della consapevolezza strategica e la distinzione tra processi automatici e processi deliberatamente controllati hanno importanti implicazioni didattiche.

Sempre secondo Afflerbach et al. (2008), il risultato di una comprensione ben riuscita viene giocato nell'equilibrio tra l'utilizzo e l'applicazione automatica delle abilità di lettura e l'impiego intenzionale delle strategie; un equilibrio che si regge sulla possibilità di spostarsi da un campo all'altro quando la situazione lo richiede e che deve tener conto dell'insieme delle difficoltà della lettura, del tipo di testo e di compito, del lettore e delle variabili contestuali, nell'oscillazione del suo spostamento.

Insegnare ai lettori ad essere metacognitivi significa offrire loro strumenti per indagare e capire il funzionamento di un processo, ma soprattutto dotarli di strumenti per identificare e risolvere situazioni

complesse. Se le conoscenze dei lettori sono forti e gli obiettivi sono facili, gli studenti saranno in grado di applicare la loro abituale competenza. Al contrario, quando le loro conoscenze sono lacunose, i testi sono difficili e le attività di lettura sono articolate, sarà indispensabile abituarli all'adozione di un agire pianificato.

Il fare chiarezza tra abilità e strategia di lettura risulta dunque importante sia per gli insegnanti che per gli studenti, in quanto fa riflettere i primi sulle diverse fasi implicate nella costruzione di una abilità e sulle modalità di recupero di eventuali difficoltà, mentre fa capire ai secondi come il saper leggere e comprendere un testo non sia un percorso immediato e spontaneo, ma il frutto di un itinerario certamente percorribile, fatto di passi singoli che devono essere costruiti singolarmente prima di essere trasformati in un cammino automatico, fluido e naturale.

Lo sviluppo di abilità e strategie, come sottolineato, incentiva la motivazione su un doppio fronte sinergico: l'esercizio di una abilità ben acquisita offre alti livelli di prestazione che vengono raggiunti con poco sforzo; l'esercizio delle strategie accresce la motivazione poiché i lettori, gratificati dal risultato e dalla dimostrazione di poter controllare i processi ne ricavano una maggiore percezione di autoefficacia.

Quando abilità e strategia si completano l'un l'altra diventano altresì in grado non solo di stimolare nei lettori il loro sentirsi più adeguati e all'altezza del compito (io sono capace e sono in grado di lavorare anche sui punti difficili), ma migliorano ed incentivano un apprezzamento del valore della lettura.

Una dimensione più ampia e olistica degli obiettivi della comprensione rimanda all'idea di lettori che siano sia esperti che strategici: lettori in grado di orchestrare senza sforzo i propri processi, ma anche lettori flessibili e capaci di adattare a circostanze particolari, o quando la situazione lo richiede, la scelta giusta per superare blocchi e impasse.

La sfida che si pone agli insegnanti è dunque quella di incentivare la connessione tra strategia e competenza, nella promozione di modalità che aiutino a trasformare lo sforzo connesso all'utilizzo sporadico del corpus strategico, nell'acquisizione di un'abilità quanto più fluida ed automatica.

Le abilità di insegnamento comportano la messa in atto di pratiche finalizzate a migliorare la velocità e l'efficacia della sequenza delle operazioni mentali agite dagli studenti.

La costruzione di strumenti di rilevazione atti a misurare la consapevolezza e l'utilizzo di strategie di lettura nasce in tal proposito dall'esigenza di voler offrire un supporto metodologico al docente per la progettazione di azioni migliorative.

Convincente risulta l'assunto che una conoscenza tanto più dettagliata delle pratiche utilizzate dal soggetto possa fornire una prassi guidata per la pianificazione di programmi di istruzione esplicita (Paris et al. 1984; Schmitt 1988).

2.4. Come valutare la consapevolezza strategica: metodi e strumenti

La maggior parte degli studi sulle conoscenze dei bambini nella lettura ha inizialmente utilizzato interviste per misurare la metacognizione.

Il primo studio condotto con lettori più adulti è stato elaborato da Myers e Paris (1978) sulla base delle categorie citate da Flavell e Wellman (1977).

Myers e Paris (1978) si avvalsero delle risposte libere date da diversi bambini tra gli 8 ai 12 anni ad un'intervista scritta per esaminare le conoscenze sulla lettura. Trovarono che i bambini più grandi erano più consapevoli dei bambini più giovani degli effetti di molte variabili sulla lettura e sull'utilità delle strategie di comprensione.

Qualche anno più tardi Jacobs e Paris (1984) associarono i risultati delle interviste effettuate sui bambini di terzo e quinto grado a quelli derivanti da un intervento metacognitivo inteso a migliorare la comprensione e l'uso di strategie. La traccia dell'intervista si basava su una modifica dello strumento di Myers e Paris (1978) che comprendeva originariamente 33 item su una scala Likert e 19 domande aperte. Quindici domande riguardavano le sottocategorie di planning, evaluation e regulation; quattro domande specifiche riguardavano l'utilizzo di strategie di rilettura e previsione sul testo:

1. Torni mai a rileggere le cose più volte?
2. Ti fermi mai durante la lettura e provi a indovinare cosa succede dopo?
3. Prendi mai note, sottolinei le parole, o cerchi di immaginarti in una storia durante la lettura?
4. Provi a pensare a cosa significano le frasi e come stanno insieme?

I partecipanti allo studio furono distribuiti su tre fasce di livello in relazione all'alta, media e bassa consapevolezza riscontrata nei punteggi sulla lettura. I soggetti che riportarono punteggi su un livello di più alta consapevolezza ottennero punteggi più elevati su test di lettura standardizzati, attività di cloze e test di rilevamento degli errori. Le correlazioni tra i risultati dell'intervista e le misure dei test di comprensione furono modeste (da .24 a .40), ma comunque significative e dimostrarono come le misure ricavate da un'intervista potessero fornire informazioni sulla consapevolezza strategica e distinguere i soggetti sulla base dell'età e delle competenze di comprensione del testo.

Diversi studi (Forrest-Pressley e Waller, 1984) hanno proseguito su questa linea cercando di misurare le conoscenze di lettura dei bambini, rivelando complessivamente una progressiva consapevolezza sulla lettura associata alla crescita dell'età e dell'abilità.

L'uso dell'intervista è stato successivamente criticato da più autori. Garner (1987) ne riporta otto punti di criticità:

1. alcune conoscenze e processi cognitivi sono taciti e inaccessibili, pertanto la riflessione sull'elaborazione cognitiva concorrente può spesso non essere accurata.
2. sui dati verbali del rapporto possono incidere le razionalizzazioni dei partecipanti, forme mimetismo o imitazione dei soggetti influenzati dalle caratteristiche del contesto e della situazione.
3. i bambini potrebbero non possedere la facilità verbale per discutere del pensiero mentale
4. il comportamento e le caratteristiche dell'intervistatore possono generare risposte percepite come desiderabili.
5. l'affidabilità delle interviste è raramente valutata.
6. la memoria può interferire con le relazioni introspettive.
7. i bambini hanno difficoltà a rispondere a domande su situazioni ipotetiche
8. le domande effettuate durante o dopo l'elaborazione cognitiva possono interrompere e distogliere il pensiero.

A causa di queste difficoltà molti ricercatori hanno scelto di dedurre le conoscenze metacognitive e il controllo esecutivo dall'osservazione diretta e dalle dimostrazioni dell'uso organizzato o riflessivo delle abilità.

Sebbene queste inferenze possano essere controllate di volta in volta in rapporto alla situazione specifica, c'è sempre il rischio che si assuma che i bambini capiscano di più di quanto realmente non fanno sulle

variabili che influenzano il pensiero. Quando queste inferenze sono accoppiate con imprecise definizioni e misurazioni della metacognizione, il costrutto può assumere un'inadeguata ambiguità nelle spiegazioni dell'elaborazione cognitiva.

L'esigenza di definizioni tecniche di misura più precise hanno orientato il passaggio verso test a scelta multipla che verranno singolarmente illustrati nei paragrafi che seguono.

2.4.1. L'Index of Reading Awareness (IRA)

Lo strumento elaborato da Jacobs e Paris (1987) si trova all'interno di un programma didattico chiamato "Informed Strategies for Learning" (ISL) (Paris, Cross, Jacobs, et al., 1984; Paris, Cross, & Lipson, 1984) destinato a fornire un approccio pratico all'istruzione in classe e a testare la relazione tra la consapevolezza sulle strategie di lettura degli studenti e le loro abilità.

Come riportano gli autori, sono tre gli obiettivi fondamentali nell'ISL:

1. accrescere la comprensione degli alunni sui compiti di lettura, sugli obiettivi e sulle strategie, cercando di identificare le strategie più efficaci.
2. fornire una prova sperimentale del rapporto tra metacognizione e performance, chiedendosi se i livelli di lettura e la comprensione dei bambini possa essere promossi insegnando strategie;
3. sviluppare un metodo didattico per stimolare l'interesse dei bambini sulla lettura che sia al contempo facilmente utilizzabile per gli insegnanti e adatto a giovani lettori.

Il programma di istruzione sulle strategie di lettura si struttura in moduli impartiti dagli insegnanti all'intera classe, basati sull'approccio dell'istruzione diretta. Esso ha incluso la discussione e l'interazione tra insegnanti e studenti al fine di aumentare la comprensione e la motivazione (Paris, 1986). Agli studenti non solo è stato illustrato l'uso strategie, ma soprattutto l'utilità delle stesse durante la lettura di testi narrativi e espositivi.

Le discussioni di gruppo sono state strutturate sui materiali e sui piani di lezione previsti per gli insegnanti. Esse hanno soprattutto riguardato il come, quando e perché utilizzare le strategie; le discussioni dopo la seduta hanno fornito feedback condivisi riguardo la facilità, i vantaggi o le difficoltà di utilizzo di ogni strategia.

L'intero pacchetto di materiali didattici ha compreso 20 moduli suddivisi in gruppi di 5 segmenti finalizzati alla pratica di strategie identificate dalla ricerca come critiche per la comprensione dei bambini dagli 8 ai 10 anni. Esse hanno riguardato il significato della costruzione di un testo (elaborazione, inferenza, integrazione, attivazione della conoscenza precedente e sintesi) e il monitoraggio della comprensione (riesame, autocontrollo, controllo delle coerenza e della parafrasi).

I dati registrati dal questionario sulle strategie di lettura (IRA) sono stati analizzati sia nell'ottica di fornire informazioni sul grado di consapevolezza della lettura dei bambini e per stabilire un indice di efficacia del trattamento, sia per valutare la relazione tra le prestazioni dei bambini e un test di comprensione standardizzato che è stato somministrato nella fase di pre-test e post-test.

Il questionario è stato strutturato con quesiti a scelta multipla, per rappresentare una forma di rilevazione più obiettiva delle interviste ed evitare alcune delle insidie notate da Garner (1987). Le somministrazioni hanno coinvolto 783 studenti di terza primaria e 801 di quinta primaria.

Tra le finalità dichiarate dagli autori c'è l'intenzione di voler costruire una misura delle risposte dei bambini alle domande sulla metacognizione basata sull'evidenza empirica, in modo da poter riflettere con più precisione le conoscenze dei soggetti sulle strategie di lettura piuttosto che le convinzioni dei ricercatori su ciò che fanno. La scelta di un test a risposta chiusa è stata inoltre effettuata per la facilità di somministrazione e di attribuzione del punteggio, fattore particolarmente importante dal momento che lo strumento doveva essere utilizzato dagli insegnanti in aula come parte integrante dell'intervento.

Lo strumento include 20 domande, ognuna con tre alternative di risposta: una totalmente inadeguata (0 punti), una risposta parzialmente adeguata (1 punto) e una risposta strategica (2 punti). L'ordine di proposizione delle scelte è stato randomizzato. La logica per l'assegnazione dei punti ad ogni alternativa ha rispettato la seguente formulazione: le risposte nella categoria zero sono state ritenute inadeguate in quanto negano il problema; le risposte nella categoria con un punto sono risposte ritenute adeguate sulla base della decodifica delle funzioni esterne del testo o di riferimenti a reazioni affettive o cognitive, ma non fanno menzione di una strategia specifica. Le scelte di risposta con 2 punti sono risposte strategiche in quanto prodotto di

azioni valutative o pianificate che mostrano la consapevolezza di leggere secondo obiettivi e strategie.

L'IRA è stato progettato per misurare quattro aspetti della metacognizione nella lettura e cioè: la valutazione, la pianificazione, la regolazione e la conoscenza condizionale. Le risposte date dagli studenti alle quindici domande che erano state usate durante la precedente sperimentazione (1984) sono state utilizzate per sviluppare le alternative di risposta dei quesiti relativi alle prime tre dimensioni. La quarta categoria ha incluso domande atte ad indagare come le strategie specifiche soddisfino diversi obiettivi di lettura, esplicitando quando e perché strategie particolari dovrebbero essere applicate.

Il confronto tra pre-test e post-test per i gruppi sperimentali e di controllo ha rilevato punteggi significativamente più alti nei soggetti del gruppo sperimentale, indicando che i buoni lettori sono più consapevoli dell'importanza delle strategie di lettura rispetto ai cattivi lettori, ed evidenziando altresì una differenza significativa tra le classi terze e quinte (punteggi più bassi nelle classi terze) e tra ragazzi e ragazze (punteggi più bassi per i ragazzi).

I dati finali hanno dunque fornito prove convincenti su come un programma basato sull'istruzione metacognitiva possa migliorare la consapevolezza e la comprensione dei bambini.

La scala di Jacobs e Paris è stata successivamente valutata da McLain, Gridley e McIntosh (1991), ottenendo dati di affidabilità e validità marginalmente accettabili (.61).

L'IRA riflette il quadro concettuale della consapevolezza in lettura e misura le conoscenze dei concetti delineati dai due studiosi che sono stati utilizzati anche per la base delle lezioni settimanali.

Quello che lo studio mette sicuramente in evidenza è l'importanza di sviluppare misure di metacognizione in combinazione con i programmi didattici. La misurazione della capacità di metacognizione e di pensiero dei bambini aiuta gli insegnanti a diagnosticare errori specifici e letture non strategiche. In questo modo, l'esame ciclico e l'istruzione possono intrecciarsi per incoraggiare l'apprendimento degli studenti. La metacognizione si pone, per i due studiosi, come strumento per i problemi di lettura dei bambini e non dovrebbe essere l'obiettivo del curricula. Capire i processi di pensiero durante la lettura è sicuramente un mezzo per leggere in modo più efficace e non un fine in sé.

2.4.2. Il Metacomprehension Strategy Index (MSI)

Il Metacomprehension Strategy Index è un questionario costruito da Schmitt (1990) al fine di fornire uno strumento di valutazione della consapevolezza delle strategie di lettura in ambito didattico. Il questionario, originariamente sviluppato all'interno di un trattamento, è stato riadattato nel corso di studi successivi. È composto da 25 item che offrono 4 opzioni di risposta e indagano l'utilizzo delle strategie da parte degli studenti in tre fasi: prima, durante e dopo la lettura.

Le dimensioni indagate dallo strumento sono sei: 1. predire e verificare, 2. fare ipotesi 3. individuazione dello scopo di lettura, 4. porsi domande, 5. attivare le conoscenze pregresse, 6. fare sintesi e applicare strategie di fix-up.

Nell'esame della validità della coerenza interna, la scala riporta un valore di .87 (Lonberger, 1988). L'esame della validità concorrente si basa sul confronto del questionario con l'Index of Reading Awareness (IRA) che rivela una correlazione statisticamente significativa tra i due strumenti ($r = .48, p. <.001$), suggerendo che entrambi misurano costrutti simili.

Dallo studio sperimentale condotto da Schmitt (1988), emerge inoltre che gli studenti che hanno ricevuto la formazione nelle strategie sopraelencate hanno riportato punteggi significativamente più alti sul MSI rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Correlazioni statisticamente significative sono state trovate dalla studiosa tra il questionario e due test di comprensione che comprendevano il rilevamento di errori nelle frasi ($r = .50, p. <.001$) e un cloze ($r = .49, p. <.001$) comunemente utilizzati per misurare le abilità di apprendimento degli studenti.

Anche se l'affidabilità dichiarata è buona, lo strumento ha delle limitazioni per l'uso ai fini della ricerca: per rispondere al questionario gli studenti sono costretti a scegliere tra 4 diverse alternative di risposta e sebbene le indicazioni sottolineano che non esiste una risposta "giusta", molte delle le scelte sono palesemente inadeguate e quindi facilmente individuabili dai soggetti che risultano facilitati nel riconoscimento della "corretta" risposta metacognitiva.

2.4.3. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

Schraw e Dennison (1994) hanno costruito uno strumento costituito da 52 item per misurare la consapevolezza metacognitiva degli studenti adulti.

Gli item sono stati classificati in otto fattori suddivisi in due categorie più ampie che fanno capo alla ripartizione elaborata da Jacobs e Paris: l'autovalutazione della conoscenza (che include la conoscenza dichiarativa, la conoscenza procedurale e la conoscenza condizionale) e l'autogestione del pensiero (vale a dire la pianificazione, la gestione dell'informazione, il monitoraggio, il debugging, la valutazione).

La coerenza interna di questi otto fattori varia da .93 a .88. Ma anche se esiste una correlazione statisticamente significativa tra le due dimensioni ($r=.45$), solo la prima categoria, l'autovalutazione della conoscenza, è legata nello studio alle prestazioni più elevate sui test di lettura ($r = .20, p < .05$).

2.4.4. Il Reading Strategy Use (RSU)

Pereira-Laird e Deane (1997) hanno sviluppato uno strumento, chiamato Reading Strategy Use (RSU), per valutare le percezioni e l'uso di strategie cognitive e metacognitive degli studenti adolescenti durante la lettura di testi narrativi ed espositivi.

Lo strumento è costituito da due scale: la prima formata da item facenti capo a strategie cognitive (10 item) e la seconda formata da item che descrivono strategie metacognitive (12 item).

I maggiori limiti dello strumento risiedono soprattutto nel fatto che gli item sono stati attribuiti alle due scale in modo predeterminato dai due ricercatori, in quanto non viene riportata alcuna analisi fattoriale effettuata sull'intero strumento.

Non risulta inoltre alcuna evidenza del fatto che diversi item inclusi, che non corrispondono a strategie di lettura, come ad esempio "I find it hard to pay attention when reading" e "After I have been reading for a short time, the words stop making sense" appartengano di fatto alle due scale strategiche e non formino una scala a sé stante. L'affidabilità riportata corrisponde dunque a singole scale precostituite.

2.4.5. Il Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ)

Mokhtari e Reichard (2002) hanno sviluppato il Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) per valutare la consapevolezza metacognitiva dei lettori e l'uso percepito delle strategie di lettura degli studenti adulti sui materiali accademici o scolastici.

Il MARSİ contiene 30 item che misurano tre fattori: le strategie di lettura globale (13 item), le strategie di risoluzione dei problemi (8 item) e le strategie di lettura di supporto (9 item). Il fattore globale riflette le strategie legate all'analisi globale del testo. Il fattore di soluzione dei problemi include le strategie di riparazione che vengono utilizzate quando il testo diventa difficile da leggere. Il fattore di supporto riflette strategie pratiche come prendere appunti e consultare un dizionario.

Il MARSİ è stato progettato per essere utilizzato con individui o gruppi di studenti con capacità di lettura che vanno dal 6 ° grado di istruzione al livello universitario. Lo strumento finale è stato validato con un campione di 443 studenti iscritti nei gradi 6-12. Gli usi dichiarati del MARSİ sono i seguenti: (a) migliorare la consapevolezza metacognitiva e l'uso delle strategie degli studenti, (b) migliorare la valutazione e la progettazione delle pratiche didattiche (c) porsi come strumento per la ricerca clinica o la ricerca in aula.

L'affidabilità dello strumento documentata da Mokhtari e Reichard (2002) ha una buona coerenza interna ($\alpha = .89$).

Cromley e Azevedo (Cromley, 2004; Cromley & Azevedo, 2004, 2006) riportano anche una buon indice di coerenza interna del MARSİ per gli studenti di nono grado ($\alpha = .71$, $\alpha = .87$; e $\alpha = .88$ rispettivamente nei tre studi citati). Ci sono però solo due studi che hanno affrontato la validità convergente del MARSİ e hanno utilizzato campioni di studenti delle scuole secondarie.

Cromley e Azevedo (2006) hanno riferito che il MARSİ non correla in modo significativo con i protocolli di *Thinking Aloud*, un test di scelta strategica costituito da quesiti a scelta multipla e un test standardizzato di comprensione della lettura in un piccolo campione di studenti di nono grado.

Al contrario, Mokhtari e Reichard (2002) hanno fornito prove per la validità convergente, riportando le prestazioni del MARSİ all'autovalutazione della capacità di lettura. I lettori che si sono classificati come eccellenti hanno riferito di aver utilizzato più strategie globali e problem-solving rispetto ai lettori che si sono classificati livelli

di abilità media o inadeguata. Inoltre, i lettori che si sono classificati come appartenenti al livello medio hanno riferito di utilizzare più strategie globali rispetto ai lettori che si sono classificati non adeguati.

2.4.6. II QUESTIONARIO PISA 2009

Come esposto nel paragrafo 1.5, all'interno dell'indagine PISA 2009 sulla lettura è stata esaminata la relazione tra la consapevolezza e l'uso delle strategie di apprendimento e gli esiti degli studenti nella competenza della lettura.

Le strategie di apprendimento esaminate all'interno del questionario studente sono state le seguenti:

- a) consapevolezza delle strategie più efficaci per comprendere e memorizzare le informazioni;
- b) consapevolezza delle strategie più efficaci per riassumere l'informazione;
- c) uso di strategie di controllo;
- d) uso di strategie di memorizzazione;
- e) uso di strategie di elaborazione

Nella tabella che segue si riporta la lista degli item appartenenti alle singole strategie.

Tab. 2.1 – *Come Pisa 2009 rileva le strategie di apprendimento*

<i>Strategie per comprendere e ricordare le informazioni</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Mi concentro sulle parti del testo che sono facili da capire • Leggo velocemente scorrendo il testo due volte • Dopo aver letto il testo, discuto del suo contenuto con altre persone • Sottolineo le parti importanti del testo • Riassumo il testo con parole mie • Leggo il testo ad alta voce ad un'altra persona
<i>Strategie per riassumere l'informazione</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Scrivo un riassunto. Poi controllo che ciascun paragrafo del testo sia riportato nel riassunto, perché non dovrebbe mancare il contenuto di nessun paragrafo • Cerco di ricopiare esattamente più frasi possibili. • Prima di scrivere il riassunto, leggo il testo più volte che posso • Controllo con attenzione che i dati più importanti del testo siano

<p>riportati nel riassunto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leggo tutto il testo, sottolineando le frasi più importanti. Quindi le riporto con parole mie in forma di riassunto.
<i>Strategie di controllo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Quando studio, per prima cosa mi faccio un'idea di che cosa esattamente devo imparare • Quando studio, leggo e rileggo il testo un sacco di volte • Quando studio, cerco di capire quali concetti non mi sono ancora perfettamente chiari • Quando studio, faccio in modo di ricordarmi i concetti più importanti del testo • Quando studio e non capisco qualcosa, cerco ulteriori informazioni per chiarire l'argomento
<i>Strategie di memorizzazione</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Quando studio, cerco di memorizzare ogni cosa riportata nel testo • Quando studio, cerco di memorizzare più dettagli che posso • Quando studio, leggo il testo così tante volte che alla fine lo so a memoria • Quando studio, leggo e rileggo il testo un sacco di volte
<i>Strategie di elaborazione</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Quando studio, cerco di collegare le nuove informazioni alle conoscenze che ho acquisito in altre materie • Quando studio, penso a come le informazioni potrebbero essermi utili fuori dalla scuola • Quando studio, cerco di capire meglio l'argomento mettendolo in relazione alla mia esperienza personale • Quando studio, cerco di capire in che modo le informazioni del testo c'entrano con quello che succede nella vita reale

Dai risultati pubblicati nel Report PISA 2009 si rileva che la consapevolezza dell'efficacia delle strategie per comprendere e ricordare le informazioni è risultata positivamente associata al punteggio in lettura. In generale, in tutti i paesi inclusa l'Italia, gli studenti più bravi hanno ottenuto valori più elevati in questo indice. In media, in Italia c'è una differenza di 91 punti PISA fra studenti che si collocano nel quartile inferiore e quelli che si collocano nel quartile superiore di questo indice.

Anche per la consapevolezza delle strategie per riassumere si registra un'associazione positiva con il punteggio in lettura: lo scarto medio fra studenti che si collocano nel quartile inferiore dell'indice e quelli che si collocano nel quartile superiore, in Italia, è di più di 100 punti.

Al contrario di ciò che si verifica per gli altri indici metacognitivi, l'associazione fra le strategie di memorizzazione e il punteggio in lettura è risultata in Italia, come in molti altri paesi, negativa. Gli studenti italiani che si collocano nel quartile inferiore di questo indice, infatti, hanno in media un punteggio in lettura di circa 35 punti superiore a quelli che si collocano nel quartile superiore. Risultati analoghi si ottengono considerando i risultati nelle diverse macroaree, regioni e tipologie di scuola.

L'utilizzo di strategie di controllo durante l'apprendimento è uno degli indicatori più importanti della consapevolezza metacognitiva. Attraverso queste strategie, lo studente monitora e verifica il processo di apprendimento, apportando degli aggiustamenti dove necessario. In Italia, le ragazze utilizzano tali strategie in misura maggiore dei ragazzi e la differenza di genere è maggiore rispetto a quanto si verifica in media nei paesi OCSE. Le strategie di controllo appaiono inoltre più diffuse fra gli studenti dei Licei. Gli studenti che conseguono punteggi più elevati, nei paesi OCSE in generale e anche in Italia, tendono ad avere valori più elevati in questo indice.

L'ultima dimensione relativa all'area metacognitiva è quella riguardante le strategie di elaborazione. A differenza della memorizzazione, l'elaborazione richiede che lo studente manipoli attivamente l'informazione, connettendola a reti di conoscenze pregresse e cercando di capire come si può adattare a situazioni nuove. L'associazione di questo indice con i risultati in lettura appare meno rilevante rispetto agli altri indici. In Italia, fra gli studenti che si collocano nel quartile inferiore dell'indice e quelli che si collocano nel quartile superiore, c'è una differenza significativa ma di soli 8 punti.

La coerenza interna di queste scale è generalmente buona nella maggior parte dei paesi dell'OCSE, anche se quella relativa alla memorizzazione presenta valori leggermente inferiori rispetto alle altre due strategie di apprendimento (vedi tab. 2.2).

Tab. 2.2 Affidabilità delle scale PISA 2009

	Affidabilità OCSE	Affidabilità Italia
<i>Memorizzazione</i>	0.69	0.62
<i>Elaborazione</i>	0.75	0.71
<i>Controllo</i>	0.75	0.72

Capitolo terzo

Insegnare a leggere in modo efficace: quale formazione per gli insegnanti.

3.1. Formazione, qualità degli insegnanti e apprendimenti degli studenti

L'insegnamento della lettura è un compito particolarmente complesso. Come sottolineato all'interno del Rapporto Eurydice (2011), insegnare a leggere a un bambino e migliorarne le competenze linguistiche sono compiti che richiedono non solo una profonda conoscenza dell'abilità del leggere, ma principalmente una solida padronanza della teoria e della pratica didattica ad essa connessa, che comprende i metodi di insegnamento, la gestione delle classi, la conoscenza dei materiali più adeguati.

Fra le diverse sfide che un insegnante si ritrova ad affrontare viene inclusa la capacità di sapersi confrontare con ambiti di competenza e tecnologia in rapido sviluppo, ma soprattutto l'aggiornamento e la sperimentazione di nuove metodologie che dovrebbero essere acquisite nel corso di una formazione iniziale e poi migliorate attraverso uno sviluppo professionale continuo.

Le ultime direttive ministeriali, sulla linea degli orientamenti politico-educativi internazionali (UNESCO 2011; ACRL 2011), pongono la formazione iniziale e permanente dei docenti come uno dei fattori chiave per l'incoraggiamento e l'interiorizzazione di una cultura tesa al miglioramento.

Il documento redatto dalla Commissione Europea, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks (2008)* ratifica l'importanza della qualità dei docenti, come uno dei fattori che in maggior misura determinano i risultati degli alunni. La formazione di insegnanti esperti, orientati all'uso di saperi metodologicamente fondati, rappresenta l'istanza da promuovere.

Nello specifico ai docenti viene richiesto di:

- diventare sempre più capaci nella pratica orientata alla ricerca;

- gestire classi sempre più diversificate, sia dal punto di vista culturale che da quello linguistico;
- essere flessibili e adeguare le pratiche di insegnamento ai bisogni del singolo studente;
- essere sensibili alle problematiche culturali e di genere;
- rispondere in modo efficace a studenti svantaggiati o con problemi comportamentali o di apprendimento.

In ambito statunitense, diversi studi finalizzati all'identificazione di pratiche e metodi incidenti su esiti e apprendimenti, si sono occupati dei collegamenti fra formazione degli insegnanti e risultati (Ferguson 1991; Darling-Hammond 2000; Stanovitch e Stanovitch 2003; Biancarosa e Snow 2006; Myrberg 2007); il filone di ricerche ha messo in luce la presenza di correlazioni significative tra risultati, qualifiche e formazione - secondo alcuni, più forti, in ambito matematico (Wenglinsky 2000; Rice 2003; Wayne e Young 2003), concludendo che il livello di specializzazione degli insegnanti possa essere un fattore predittivo dei risultati degli studenti.

La mancanza di un corpus di ricerche analogo in ambito europeo tende però a limitare le conclusioni sopracitate al sistema educativo americano, che risulta influenzato dalla promulgazione della legge federale *No child left behind* (2002), atto con il quale il governo si proponeva di dare impulso allo sviluppo di studi e metodi didattici scientificamente affidabili (*scientifically based research*).

L'assunto che certificazioni e titoli fossero predittori della qualità degli insegnanti è stato uno degli elementi che ha goduto di grande popolarità durante l'avvento del NCLB, facendo confluire nel concetto di insegnante qualificato e nel conseguente possesso delle *paper qualifications* anche quello della qualità dell'insegnante (Goe 2007).

Ma cosa si intende per qualità del docente? Può, questa qualità, essere in qualche modo misurata? Ci sono aspetti di tale qualità che risultano avere un impatto maggiore sugli apprendimenti? Ed infine, quanto e se risultano incisivi nella sua determinazione l'esperienza e gli anni di insegnamento dell'insegnante.

3.1.1. La qualità dell'insegnante e la qualità dell'insegnamento

Il concetto di qualità dell'insegnante non ha trovato una collocazione definita nel contesto della letteratura italiana ed europea. Difficile risulta arrivare in effetti ad un accordo riguardo alla scelta di congrui indicatori per la costruzione di un'idea di qualità in questo campo: la cosiddetta "qualità" di un insegnante può essere sicuramente definita in molti modi.

Certo ed evidente, è che di fatto, come prima accennato, queste "diverse qualità" degli insegnanti risultano essere determinanti per esiti e processi. Il filone di ricerche condotte dalla *School Effectiveness Research* (SER), aventi come obiettivo l'identificazione delle dimensioni e degli aspetti associati ai rendimenti degli allievi (Brookover et al., 1979; Mortimore et al., 1994; Taylor et al., 2000), aveva già messo in luce i modesti livelli di significatività intercorrenti tra gli esiti degli alunni e i coefficienti di variabili di input quantitative quali risorse finanziarie, risorse umane, spesa per alunno, rapporto numerico alunni/insegnanti, titoli ed anni di esperienza degli insegnanti.

I risultati degli studenti, misurati al netto dell'influenza del rendimento pregresso e del background socioculturale confermavano che quanto più i fattori considerati risultavano vicini al luogo in cui concretamente si svolgevano e si realizzavano i processi educativi, ossia le classi, tanto maggiore diventava il loro effetto sui rendimenti degli alunni (Scheerens 2000).

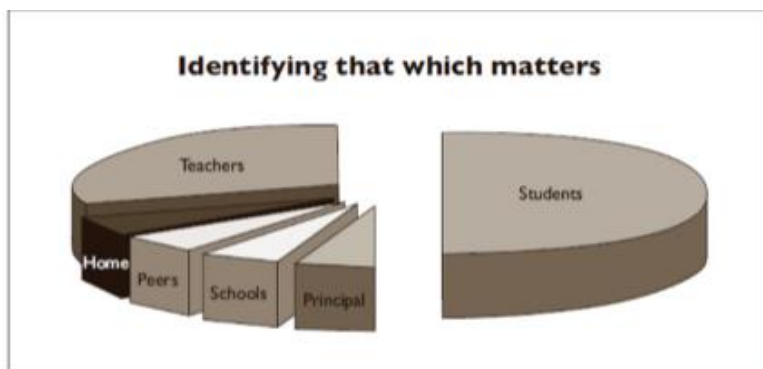
La variabilità dei risultati raggiunti, più che dalla scuola frequentata, risultava dipendere dalla specifica classe di appartenenza, ma in particolare, da tutte quelle variabili di processo, prassi, aspetti, attitudini, caratteristiche e competenze degli insegnanti (Hans Luyten 2003), che pur essendo difficilmente osservabili e misurabili, rappresentavano di fatto la sostanza della qualità dell'insegnamento (Goldhaber 2002).

"Buona la scuola se eccelle chi insegna", commentava d'altronde De Mauro (2016), sui risultati del filone di ricerche condotte da Hattie (2003; 2009; 2012). All'interno del volume, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*- uno studio basato sulla sintesi di oltre 500.000 indagini empiriche- il direttore del Melbourne Research

Institute giungeva alla conclusione che la formazione iniziale e continua e lo sviluppo professionale degli insegnanti fossero le principali leve su cui agire per incrementare l'efficacia dei sistemi di istruzione.

I dati ricavati dalle meta-analisi dimostravano che i fattori che esercitano gli effetti più significativi sui rendimenti sono in buona parte riconducibili alle scelte che i docenti compiono in relazione alle prassi didattiche e alle modalità di gestione della classe (*strategie didattiche istruttive, reciprocal teaching, feedback, strategie metacognitive, mastery learning e direct instruction*). Tenuto conto delle abilità, delle conoscenze pregresse e del background di provenienza degli alunni, a cui può essere ricondotta la quota più grande della varianza totale dei risultati (50% circa), gran parte della restante, circa il 30% risultava direttamente attribuibile all'influenza esercitata dal docente; il rimanente 20% alle risorse scolastiche, all'organizzazione e al clima delle scuole.

Fig 3.1 Percentuale della differenza di rendimento (Hattie 2003)



Il percorso evolutivo degli allievi, passa soprattutto attraverso gli insegnanti, concludeva Hattie, e agire sulla qualità degli stessi si traduce in un agire indirettamente sulla qualità dei risultati raggiunti.

Una interessante definizione del concetto di qualità dell'insegnante si ritrova all'interno del Rapporto "*The link between teacher quality and students outcomes: A research synthesis*" del National Comprehensive Center for Teacher Quality, (L.Goe 2007) Le ricerche facenti capo alla sintesi considerano studi che comparano l'incidenza di quattro ambiti sugli esiti degli alunni: le qualifiche dei docenti (titoli di studio,

certificazione di corsi e aggiornamenti, credenziali...), le caratteristiche degli insegnanti (attitudini, credenze, auto-efficacia, razza e genere), le pratiche didattiche (pianificazione e scelta delle attività, gestione della classe, interazione con gli studenti...), l'efficacia dell'insegnante, vista come crescita degli studenti nell'apprendimento.

All'interno del Rapporto, il concetto di qualità dell'insegnante viene operazionalizzato attraverso i seguenti indicatori:

- Qualifiche ed esperienza adeguate al livello di scuola e alla materia insegnata.
- Alte aspettative per gli studenti, specialmente per quelli fortemente a rischio.
- Capacità di creare un clima di classe che incoraggi gli studenti a partecipare attivamente alle attività di apprendimento
- Desiderio di aiutare gli studenti a raggiungere i livelli di apprendimento più alto.
- Capacità di motivare gli studenti a rischio a frequentare la scuola e partecipare alla vita di classe, anche se i loro risultati non raggiungono livelli significativi.
- Capacità eccellenti nel fare da mentore per i nuovi insegnanti agendo come forza stabilizzante nel frequente turn-over delle scuole.
- Volontà di lavorare diligentemente con gli studenti con bisogni educativi speciali i cui punteggi nei test possono non riflettere la reale efficacia dell'insegnante.

Il framework elaborato riporta quattro modi distinti, ma correlati, di guardare alla qualità dell'insegnante che vengono raggruppati in tre categorie (vedi fig 3):

Input

- Qualifiche dell'insegnante
- Caratteristiche dell'insegnante

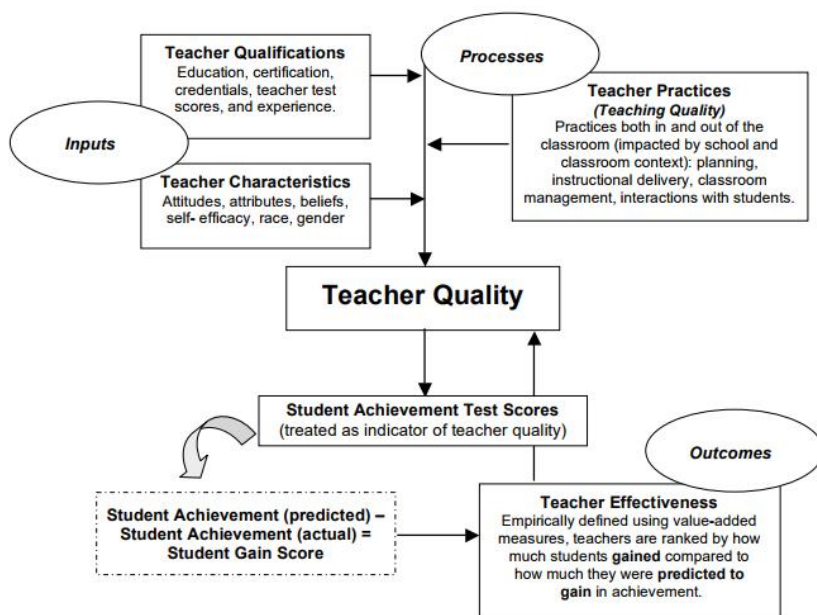
Processi

- Pratiche di insegnamento

Esiti

- Efficacia dell'insegnante

Fig. 3.2 – Rappresentazione del framework per definire la qualità dell'insegnante (Goe 2007)



Chiara risulta attraverso il modello, la differenza che emerge tra la tipologia delle variabili a monte -la prima costituita da input quantitativi (certificazioni, titoli, anni di servizio, caratteristiche e attitudini del docente), la seconda formata dagli input processuali (le pratiche didattiche (*teaching quality*), - che pur contribuendo alla definizione della qualità dell'insegnante restano separate sul piano concettuale.

La *teaching quality* o qualità dell'insegnamento viene spiegata non attraverso quello che l'insegnante possiede in termini di *paper qualifications*, ma dalla considerazione di quello che effettivamente viene fatto all'interno della classe: ai metodi, agli strumenti e alle attività scelte in seno alla didattica.

Fenstermacher e Richardson (2005) distinguono due importanti dimensioni all'interno della definizione di qualità dell'insegnamento: la cosiddetta *task of teaching*, ossia quello che l'insegnante fa e le attività che vengono scelte e messe in atto per promuovere l'apprendimento, e

l'achievement effettivo, ossia il risultato di quanto gli studenti hanno imparato rispetto a ciò che è stato promosso dall'insegnante.

Quello che ne risulta è un concetto di qualità dell'insegnamento determinato all'interno di un percorso che deve produrre un tangibile e concreto apprendimento, ma che deve al contempo essere distinto dal semplice successo dell'istruzione.

La qualità dell'insegnamento pertiene a ciò che viene insegnato, ma anche e soprattutto al come viene insegnato. Un insegnamento che produce i risultati aspettati, ma che si serve di metodi coercitivi e punitivi, non può essere definito insegnamento di qualità.

I metodi impiegati, sostengono i due studiosi, devono essere moralmente difendibili e legati a condivise e accreditate concezioni di giudizio. Se la qualità dell'insegnamento può dirsi strettamente ancorata al significato e al senso del compito dell'insegnare; l'insegnamento di successo si limita allo stretto conseguimento dei risultati.

3.1.2. Quanto conta l'esperienza dell'insegnante. La differenza tra insegnante con esperienza ed insegnante esperto

Le sintesi delle ricerche di Rice (2003), nelle quali l'esperienza dell'insegnante è usata come un indicatore della qualità, suggeriscono che l'esperienza conta, ma contribuisce in modo differente ai risultati e solo nei primi quattro o cinque anni di insegnamento. Durante questo periodo di tempo, l'insegnante appare crescere in efficacia (il contributo è misurato sempre in relazione agli esiti degli studenti); trascorso il quinquennio, il livello si stabilizza a indicare che gli anni di esperienza oltre quell'intervallo concorrono in modo minimo o non più significativo in termini dei risultati: l'insegnante ha per così dire imparato le basi del mestiere.

L'esperienza del docente, secondo lo studio, torna ad avere una spendibilità ed un maggiore riscontro nel momento in cui da personale sapere diventa sapere condiviso e si trasforma in un ritorno e un contributo alla scuola, attraverso l'espletamento di funzioni di supporto e mentoring per i nuovi insegnanti o di aiuto per quelli maggiormente in difficoltà.

Mettere al servizio della comunità quanto acquisito negli anni in termini di professionalità e competenza, trasforma e rivaluta l'esperienza dell'insegnante che dal costituire il corredo di conoscenze attinenti al mestiere, si spinge ad un livello più alto di consapevolezza dell'insegnare, trasformando il docente in servizio in un *docente esperto*.

Nel suo saggio, " *Teacher make difference. What is the research evidence?*" (2003) Hattie prova a definire il profilo di tale figura che alla luce degli esiti delle meta-analisi viene inquadrato all'interno di cinque dimensioni:

- a) Sa identificare i nuclei essenziali della sua materia di insegnamento;
- b) Sa guidare l'apprendimento dei suoi studenti attraverso l'interazione in classe;
- c) Sa monitorare l'apprendimento e fornire feedback
- d) Sa prendersi cura degli aspetti affettivi dei propri studenti
- e) Sa come influenzare gli esiti degli studenti

Da queste cinque dimensioni prese in esame scaturiscono 16 indicatori della competenza (vedi tabella che segue) che non costituiscono una check list di verifica, ma piuttosto attributi e sfaccettature da integrare e sviluppare.

Tab 3. 1 – Indicatori e descrittori della competenza del docente esperto⁴

Dim.	Indicatore	Descrizione
a1	<i>Gli insegnanti esperti hanno una più profonda rappresentazione dell'insegnamento e dell'apprendimento</i>	I docenti esperti si differenziano dai docenti con esperienza nella capacità di sapere usare in modo più integrato il sistema delle loro conoscenze: collegano i nuovi contenuti alle conoscenze pregresse degli alunni, operano continui collegamenti tra le discipline del curriculum, rendono la lezione un percorso contestualizzato e finalizzato ai bisogni e agli obiettivi degli studenti.
a2	<i>Adottano un approccio da problem solving nel</i>	I docenti esperti sono più flessibili nelle modalità di insegnamento. Sanno trarre

⁴ Il contenuto della tabella è frutto della sintesi di quanto esposto dall'autore all'interno dell'articolo citato.

	<i>loro lavoro</i>	vantaggio dalle nuove informazioni, le sanno utilizzare per nuove interpretazioni e rappresentazioni del problema.
a3	<i>Sanno anticipare, pianificare e improvvisare a seconda delle situazioni</i>	I docenti esperti sono più capaci di monitorare l'andamento delle loro soluzioni approntate, controllando l'accuratezza, aggiornando o elaborando una nuova rappresentazione del problema nel momento in cui emergono difficoltà.
a4	<i>Sono migliori nel prendere decisioni, sanno discriminare tra decisioni importanti e meno importanti</i>	I docenti esperti hanno una costruzione mentale delle proprie lezioni, un'organizzazione che comprende la sequenza dei componenti e del contenuto che sono capaci di organizzare e rimodulare in funzione del feedback che arriva dagli alunni.
b5	<i>Sono efficaci nel creare un buon clima di classe per l'apprendimento</i>	I docenti esperti aumentano la possibilità di fornire un feedback durante l'apprendimento, creano un clima all'interno del quale l'errore è bene accolto, nel quale c'è molto spazio per le domande, il coinvolgimento è la norma e gli studenti possono costruire la propria percezione di efficacia come discenti.
b6	<i>Hanno una percezione multidimensionale e complessa delle situazioni di classe</i>	I docenti esperti sono degli scanner più efficaci nella rilevazione del comportamento della classe, riversano più attenzione nell'utilizzo del linguaggio più prossimo alle istruzioni e all'apprendimento degli studenti.
b7	<i>Sono maggiormente influenzati e dipendenti dal contesto e ne hanno una più profonda conoscenza</i>	I docenti esperti sono maggiormente interessati nella pianificazione delle proprie attività alle abilità pregresse, all'esperienza, al background sociale dei propri studenti, nonché agli strumenti e alle risorse di cui l'ambiente scolastico dispone.
c8	<i>Sono più abili nel monitorare le difficoltà degli studenti e nel valutare i loro progressi, rinforzandoli con un funzionale ed efficace utilizzo del</i>	I docenti esperti tendono ad anticipare e prevenire le perdite di attenzione degli studenti piuttosto che correggerle. Sono più abili nel filtrare quello che potrebbe essere non rilevante, monitorare, comprendere e interpretare quello che succede all'interno dell'apprendimento attraverso il feedback dato agli alunni.

	<i>feedback</i>	
c9	<i>Sono più abili nello sviluppare e testare ipotesi sulle difficoltà di apprendimento e le strategie di istruzione</i>	I docenti esperti utilizzano le informazioni derivate dal feedback per sviluppare e testare ipotesi di apprendimento e strategie per migliorare l'efficacia del loro insegnamento
c10	<i>Hanno sviluppato automatismi sulle loro abilità cognitive che gli consentono di operare con il minimo sforzo</i>	I docenti esperti hanno sviluppato degli automatismi rispetto alle loro pratiche che consentono loro di far fronte alla complessità delle situazioni ottimizzando tempi e prestazioni
d11	<i>Nutrono un alto rispetto per gli studenti</i>	I docenti esperti sono maggiormente coinvolti nel prendersi cura degli alunni, mostrano una maggiore recettività ai loro bisogni, non tentano di dominare il contesto in cui operano, né di creare una distanza psicologica e fisica tra docente e discente.
d12	<i>Sono appassionati dell'insegnamento e dell'apprendimento</i>	I docenti esperti mostrano un maggiore coinvolgimento emotivo per quello che fanno, sono maggiormente sensibili ai loro successi e ai loro fallimenti.
e13	<i>Coinvolgono gli studenti nello sviluppo dell'autoregolazione e del mastery learning, si preoccupano di aumentare la loro autostima e la loro auto-efficacia</i>	I docenti esperti mirano a motivare gli studenti relativamente alla padronanza dell'abilità piuttosto che della performance, rinforzano il loro concetto di autoefficacia rispetto all'apprendimento, allestiscono setting e compiti stimolanti.
e14	<i>Forniscono compiti e mete motivanti e stimolanti</i>	I docenti esperti sono più propensi a predisporre mete stimolanti in cui fare esercitare gli alunni piuttosto che compiti che prevedono la valutazione di tutto quello che l'alunno sa fare, incoraggiano gli studenti a condividere l'impegno e la collaborazione con gli altri
e15	<i>Hanno un'influenza positiva sugli apprendimenti</i>	I docenti esperti tengono conto dei livelli in entrata e in uscita, diversificano l'apprendimento puntando alla qualità
e16	<i>Incentivano</i>	I docenti esperti incentivano sia il surface che il

	<i>l'apprendimento profondo</i>	deep learnig, intendendo per surface learning l'apprendimento che è maggiormente legato ai contenuti e a ciò che è necessario per il superamento della prova e per deep learning una più ampia comprensione di idee e concetti basata sui collegamenti.
--	---------------------------------	---

3.2. Qualità dell'insegnamento ed efficacia degli apprendimenti. Cosa ci dice *l'evidence based education*.

Con l'espressione *evidence based education*, si fa riferimento ad un indirizzo di studi che si è sviluppato durante gli ultimi venti anni e che pone al centro dei suoi interessi la valutazione dell'affidabilità delle conoscenze educative e il superamento del gap, tra l'acquisizione di conoscenze da parte della ricerca e le decisioni prese da chi opera quotidianamente nei diversi contesti di istruzione (Calvani 2013).

In ragione di ciò e del suo significato, essa non solo comprenderebbe l'analisi dell'efficacia delle pratiche sottostanti i processi di insegnamento-apprendimento (estendendosi, al piano della definizione delle politiche educative), ma rappresenterebbe un nuovo terreno di incontro e confronto tra ricerca e pratica didattica, ponendosi come punto di integrazione tra due piani di riflessione tradizionalmente separati.

Prospettiva dell'EBE è la ricerca finalizzata al rendere disponibile (previa comparazione e sintesi) indicazioni chiare e immediatamente applicabili sull'efficacia di tecniche didattiche e programmi di rinnovamento dei sistemi di istruzione; in altre parole sul "che cosa funziona" ("*what works*") e "in quali circostanze" ("*under what circumstances*"), in modo che le decisioni prese in ambito scolastico da insegnanti, educatori e decisori politici, possano essere assunte e giustificate sulla base dei risultati disponibili in letteratura e delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla loro efficacia (Vivanet 2013).

Dal punto di vista epistemologico con il termine evidenza non si vuole corrispondere dunque ad una certezza, piuttosto ai caratteri di una conoscenza 'su cui si può contare', un riferimento che una volta

posseduto può fare da base per una decisione ulteriore. Da qui deriva il potenziale di aiuto e di miglioramento progressivo insito in essa, che una volta inserita all'interno di modelli dinamici di autocorrezione, ha una vocazione propositiva: può fornire suggerimenti su come riorientare il processo per il miglioramento o per la soluzione del problema che si ha di fronte (Calvani 2013).

3.2.1. Quali sono i metodi di didattica efficace

Nella sua accezione didattica l'EBE si caratterizza dunque per il suo intento di rendere la conoscenza, promossa dalla ricerca, più spendibile sul terreno operativo, attraverso contributi che rendano chiaro come conseguire un miglioramento concreto. All'educatore interessa quanto la conoscenza abbia da dire sul piano dell'intervento effettivo: come si debba operare per migliorare l'efficacia degli interventi didattici (Calvani e Vivinet 2014).

Tra gli apporti finalizzati ad analizzare nel dettaglio i fattori educativi in grado di influire e determinare gli esiti degli studenti assume, come già esposto, particolare rilevanza il filone delle ricerche condotte da Hattie (2003; 2009; 2012) e ciò che emerge dai suoi studi sull'epicentro degli effetti causali dell'apprendimento.

Nel suo saggio *“Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento?”* Hattie (2013) sottolinea ripetutamente che l'influenza principale esercitata sull'apprendimento è data dall'insegnante.

L'insegnante *“può fare la differenza”*, utilizzando quello che l'autore definisce *“visible learning”* (Hattie 2003): il rendere trasparente ed osservabile il processo di apprendimento/insegnamento al fine di poter controllare l'impatto e l'efficacia del proprio intervento.

Quello che Hattie propone è la costituzione di un modello di accountability sulla base di eccellenti evidenze di tipo diagnostico e formativo di cui vengono forniti gli insegnanti, in modo da creare un sistema in grado di influenzare esiti e processi.

L'evidenza, sostiene Hattie, deve iniziare nell'aula e collocarsi a livello dell'insegnante, partendo dalla definizione di 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; fondamentale è una convinta partecipazione con interscambiabilità dei ruoli: l'insegnante si mette nell'ottica di chi apprende individuando nodi e criticità dell'apprendimento e l'allievo in quella dell'insegnante acquisendo capacità di autoregolazione.

Nell'ambito dell'EBE, l'efficacia didattica viene misurata in termini di effect size. L'effect size (ES) - spesso tradotto come "ampiezza" dell'effetto - è un indice che si riferisce alla misura statistica della dimensione di un effetto, dunque dell'efficacia di un intervento. Più alto è il suo valore, più la strategia didattica risulta efficace.

Uno dei vantaggi che emerge nell'usare gli effect-size consiste nello spingere le scuole ad avere più chiarezza sugli obiettivi e sui parametri di rendimento dei propri studenti: raccogliere e riconsiderare i dati per ricavare informazioni dettagliate circa i livelli di successo raggiunti.

Nella pratica, sostiene Hattie, quasi tutto quello che facciamo rafforza l'apprendimento, poche innovazioni risultano collocarsi al di sotto di un effect size pari a zero. La domanda cruciale è se siamo in grado di applicare quegli interventi che migliorano l'apprendimento più degli altri rispetto alla media, quelli cioè che rilevano un effetto almeno pari o superiore a 0,40 (ES= 0.40).

Delle 138 variabili prese in esame all'interno del volume (Hattie 2003) il 48% supera lo 0,40 collocandosi nella zona degli effetti più rilevanti (vedi tabella 3.2).

Tra i fattori di maggiore influenza emergono le aspettative e le autoattribuzioni degli studenti (ES=1.44), l'intenzionalità dell'apprendimento e il rendere espliciti gli obiettivi, la discussione di classe e disponibilità a considerare l'errore come occasione per migliorare la comprensione (ES=0.82), la chiarezza espositiva dell'insegnante (ES=0.75), la valorizzazione del coinvolgimento di tutti gli alunni, la credibilità e la perseveranza del docente nel conseguimento degli obiettivi prefissati (ES=0.90). Rilevanti e fondamentali sono inoltre il feedback nei due aspetti insegnante-alunno (ES=0.73) e alunno-insegnante (ES=0.90) e l'uso della valutazione formativa (ES=0.90).

Tab 3.2 - *Fattori di efficacia e dimensione del loro effetto sul rendimento degli studenti* (Hattie 2011b)

Fattore di influenza	Effect size
Self-reported grades/student expectations	1.44
Piagetian programs	1.28
Response to intervention	1.07
Teacher credibility	0.90
Providing formative evaluation	0.90
Micro-teaching	0.88
Classroom discussion	0.82
Comprehensive interventions for learning disabled students	0.77
Teacher clarify	0.75
Feedback	0.75
Reciprocal teaching	0.74
Teacher-student relationships	0.72
Spaced vs mass practice	0.71
Meta-cognitive strategies	0.69
Acceleration	0.68
Classroom behaviour	0.68
Vocabulary programs	0.67
Repeated reading programs	0.67
Creativity programs on achievement	0.65
Prior achievement	0.65
Self-verbalization and self-questioning	0.64
Study skills	0.63
Teaching strategies	0.62
Problem-solving teaching	0.61
Not labeling students	0.61
Comprehension programs	0.60
Concept mapping	0.60

Per quanto riguarda le strategie didattiche, alti valori di efficacia si riscontrano principalmente per le cosiddette strategie istruttive quali il reciprocal teaching (ES=0.74), il *mastery learning* e l'utilizzo di strategie metacognitive (ES=0.69).

Hattie sostiene che nessun altro approccio ottiene risultati simili. Alla base c'è l'idea che lasciare troppo spazio all'alunno in fase iniziale possa

consolidare le sue erronee concezioni e pratiche cognitive e che dunque sia più opportuno guidarlo con istruzioni molto chiare e passaggi coerenti e espliciti.

L'istruzione diretta o esplicita è un metodo sistematico per la presentazione del materiale didattico attraverso piccoli passi: l'insegnante avvia la lezione richiamandosi alle conoscenze già trattate, enuclea l'obiettivo, presenta le informazioni nuove a piccoli passi, le fa applicare fornendo feedback e prima di passare a informazioni più complesse, conclude la lezione richiamando le nozioni più rilevanti apprese. Nel caso di una dimostrazione la accompagna con una riflessione ad alta voce (*thinking aloud*) simulando quanto può accadere nella mente dell'alunno che apprende, prevedendo così le sue difficoltà (Calvani, 2015).

Calvani (2012), dopo aver effettuato un'analisi teorico-metodologica sulle didattiche internazionali maggiormente efficaci ed inclusive, prova a formulare un modello integrato dei riferimenti esaminati (Rosenshine 2002; 2009; Gagné 1974; 1990; Mayer 2004; 2005; 2009; Merrill 2001; Clark 2004; 2005; 2006; Tobias e Duffy 2009) che articola su sei punti:

1. *Orientare con cura l'attenzione dell'allievo*

L'attenzione è uno degli aspetti tenuto in grande considerazione da Gagné (1990) e da tutta la tradizione dell'istruzione diretta.

Comune risulta la convinzione che non sia possibile ottenere un'istruzione efficace a meno di orientare l'attenzione dell'allievo, in modo che egli possa gestire il carico cognitivo rilevante all'interno della sua capacità di memoria.

La memoria sarebbe infatti formata da tre sottosistemi: la memoria sensoriale (SM), che viene attivata nel momento della ricezione delle informazioni; la memoria di lavoro o a breve termine (STM), che si occupa dell'elaborazione delle informazioni (il confronto tra le nuove informazioni e gli schemi già posseduti dal soggetto); la memoria a lungo termine (LTM) nella quale vengono immagazzinati i dati.

A tal proposito risulta utile mettere in luce alcuni principi fondamentali che riguardano la capacità della mente nel saper gestire e trattare informazioni e conoscenze, e soprattutto il fatto che la memoria di lavoro non riesca a tenere a lungo e compresenti le informazioni in

arrivo se il soggetto non è messo subito in grado di agganciare le nuove conoscenze agli schemi precostituiti.

Molto importanti risultano dunque tutti gli espedienti di aiuto di solito presenti all'interno dei testi di studio, come la trattazione preliminare dei termini non familiari, la suddivisione del testo in brevi paragrafi, l'uso di titolazioni e parole in grassetto, brevi sintesi e sommari, grafici e tabelle che riassumono il contenuto e tutti quegli indici (freccie, cerchietti, colorazioni...) che aiutano a focalizzare l'attenzione sui contenuti importanti o preavvisano gli studenti sui punti critici che dovranno affrontare.

Tutte le forme di attività cognitiva superflua vanno dunque eliminate per poter lasciare spazio all'attivazione dei processi cognitivi utili. La segnalazione agli alunni dei passi più importanti risulta di indubbia utilità poiché essi imparano decisamente prima rispetto ad essere lasciati con scarsa segnalazione istruttiva.

Il vantaggio di una comunicazione ben strutturata e tanto maggiore quanto più i soggetti sono novizi o il testo è lungo e complesso.

2. *Attivare preconcoscenze*

L'attivazione delle conoscenze pregresse si pone come fattore decisivo per l'esito dell'apprendimento. Ampiamente condiviso è l'assunto che esso si realizza ed è significativo solo se il soggetto riesce a mettere in relazione le nuove conoscenze con quelle già possedute in memoria. L'allievo va pertanto aiutato a stabilire relazioni e nessi, riconoscere, classificare e collocare i nuovi concetti all'interno di una preesistente impalcatura di schemi concettuali esistenti. Le conoscenze non restano a lungo in memoria a meno che non siano sistematizzate all'interno di strutture organizzate che occupano meno spazio e rappresentano una semplificazione in grado di conservare meglio le conoscenze.

Aiutare gli studenti ad organizzare le informazioni in strutture concettuali coese è uno degli aspetti fondamentali che determina l'efficacia del risultato. La poca attenzione riversata su questo aspetto rappresenta una delle principali ragioni del fallimento dell'istruzione didattica.

3. *Ridurre la complessità del compito in funzione dell'expertise dell'allievo*

La teoria del carico cognitivo sottolinea l'importanza dell'adeguata mediazione del docente nel proporre all'allievo sequenze istruttive che ottimizzino il suo sforzo. Rosenshine (2009) dimostra che il supporto cognitivo del docente è fondamentale per rendere acquisibili le informazioni da apprendere.

Se il carico intrinseco del compito presentato risulta troppo alto, occorre che il docente riduca tale complessità e riporti la difficoltà entro la zona prossimale dei suoi studenti, aiutandoli ad assegnare un corretto significato alle informazioni esperite e controllando che siano state collocate correttamente in strutture e rappresentazioni mentali congrue ed efficaci.

Le tecniche di riduzione del carico cognitivo di un compito (vedi anche le linee guida per l'istruzione Clark et al. 2006) comprendono la scomposizione (*chunking*), la sequenzializzazione degli step (*sequencing*) e il controllo sul ritmo di presentazione delle informazioni (*pacing*).

L'apprendimento risulta inoltre più efficace quando conoscenze di supporto come fatti, o concetti, vengono insegnati separatamente dai contenuti della lezione (Mayer et al. 2002) o se nel caso dell'acquisizione di conoscenze complesse, termini e concetti trattati sono spiegati e anticipati prima (Ausubel, 1978).

4. *Favorire una transizione progressiva dalle dimostrazioni alla pratica attiva*

Le ricerche di Gagné, Merrill, della Cognitive Load Theory (CLT) e dell'istruzione diretta mettono al centro di un apprendimento efficace la padronanza guidata con l'integrazione di diverse componenti: il mostrare agli alunni come si fa, la regolazione graduale delle difficoltà, il partire da compiti più semplici a quali aggiungere quelli più complessi per fare accrescere l'autoefficacia.

Significativamente più facile risulta l'interiorizzazione quando si mostra all'alunno in concreto cosa deve fare per raggiungere l'obiettivo. Risulta opportuno in tal senso fornire esempi e controesempi per i concetti, dimostrazioni per le procedure, visualizzazioni per i processi e modellamenti per i comportamenti. Particolare importanza in questo ambito riveste il *fading*, ossia l'attenuazione dell'intervento istruttivo

man mano che l'expertise dell'alunno progredisce, lasciando alla fine l'allievo in condizione di affrontare il compito autonomamente.

5. *Aiutare a sviluppare l'immaginazione mentale e l'autospiegazione*

Abituare gli allievi a formulare ipotesi e previsioni facendo gradualmente completare spiegazioni preavviate sono considerazioni in linea con le indicazioni provenienti dalla teoria della scuola sovietica nella quale il fattore principale nella formazione del soggetto è dato dal linguaggio e dalla sua interiorizzazione.

La capacità di produrre autospiegazioni, la tecnica del *thinking aloud*, aiuta lo studente non solo ad apprendere e interiorizzare la procedura, ma anche a monitorare in itinere il processo sviluppando l'autoregolazione.

6. *Favorire riapplicazioni in contesti svariati e a distanza di tempo.*

Altro elemento importante è portare l'allievo a riapplicare le conoscenze apprese in altri contesti: metterlo in condizione di trasferire lo schema o la conoscenza acquisiti, reimpiegandoli in nuove situazioni. Come sottolinea Trinchero (2013) il transfert non è per nulla scontato. Secondo la Clark (2010) il problema va affrontato prevedendo a monte opportuni spunti e indicazioni da fornire in seno all'apprendimento che aiutino a riconoscere e prevedere analoghe situazioni di riapplicazione. L'incorporazione del contesto dell'apprendimento nell'apprendimento oltre che promuovere la trasferibilità favorisce altresì la memorizzazione e rende maggiormente significativi i contenuti.

Dal momento che la memoria a lungo termine ha una funzione non statica ma attiva, generativa e sintetizzante, l'interiorizzazione di una conoscenza comporta che essa stessa sia riattraversata a distanza di tempo e ripensata alla luce di una struttura che nel frattempo si è modificata (Bruner 1964; Spiro et al. 1995). Molte conoscenze vengono perse col tempo e quelle che restano sono costantemente sottoposte a un processo di ristrutturazione e di sintesi. La conoscenza che viene riscoperta nei suoi tratti essenziali e ricollocata in una nuova struttura cognitiva diventa tanto più robusta quanto più è riuscita ad alleggerirsi dei tratti superflui.

3.2.2. Cosa devono fare gli insegnanti per essere efficaci

La messa in atto di una guida istruttiva efficace richiede, come è stato accennato, di partire dal far chiarezza sugli obiettivi: l'insegnante deve dichiarare preventivamente a sé e agli allievi cosa questi dovranno essere in grado di fare dopo l'intervento didattico e definire i criteri di valutazione della successiva prestazione.

Il lavoro nelle scuole troppo spesso dimostra che gli studenti conoscono raramente i criteri di apprendimento di una specifica lezione, sono confusi su ciò che costituisce il raggiungimento dell'obiettivo e non comprendono come la valutazione possa essere messa in relazione con gli obiettivi o con i criteri di raggiungimento dei risultati (Hattie 2013).

Per sintetizzare cosa fa un insegnante efficace in classe, Rosenshine (2009) propone uno schema strutturato che prevede una fase dedicata alla revisione giornaliera degli argomenti trattati, l'accertamento dei pre-requisiti e concetti che saranno necessari per il nuovo apprendimento; la presentazione dei nuovi contenuti, la pratica guidata, la fase di feedback e correzione, la pratica indipendente e la revisione settimanale o mensile.

Trincherò (2013), dopo aver analizzato gli esiti derivati dai principali studi empirici (Anderson, 2009; Clark et al., 2006; Clark, 2010; Hattie 2009, 2012 e Marzano et al. 2001) e l'impatto ottenuto dalle varie strategie didattiche sull'apprendimento dei soggetti in formazione, ha cercato di trarre alcune conclusioni che riassumono le azioni efficaci atte a promuovere un apprendimento significativo (vedi tab 3.3).

Tab 3.3- Azioni efficaci del docente per promuovere l'apprendimento significativo (Trincherò 2013)

<i>Il docente agisce in modo efficace se:</i>	<i>Il docente non agisce in modo efficace se:</i>
Propone materiali didattici sintetici e focalizzati sugli obiettivi di apprendimento.	Propone materiali didattici che contengono informazioni ridondanti o scarsamente coerenti con gli obiettivi di apprendimento per cui sono utilizzati.
Propone materiali didattici che	Propone materiali didattici che

utilizzano immagini e testi brevi di spiegazione, coerenti con l'immagine stessa.	obbligano lo studente a uno sforzo aggiuntivo nel capire che relazione c'è tra testi e immagini
Opera un'opportuna mediazione dei contenuti di apprendimento per fare sì che l'allievo assegni il giusto significato alle informazioni ricevute o esperite.	Lascia che gli allievi assegnino da soli significato alle informazioni ricevute o esperite
Presenta le informazioni in segmenti brevi e dà il tempo allo studente di assimilarle nelle proprie strutture cognitive.	Fornisce troppe informazioni, o inizia a spiegare un nuovo argomento senza che l'argomento precedente sia stato correttamente assimilato
Prevede momenti in cui gli studenti debbano mettere alla prova le proprie rappresentazioni mentali (valutazione formativa), nelle quali controlla che le informazioni fornite siano effettivamente state assimilate nel modo corretto, e fornisce un feedback dettagliato allo studente utile per correggere miscomprensioni.	Non prevede momenti di "messa alla prova" delle rappresentazioni degli studenti o, se lo fa, non fornisce un feedback tempestivo e adeguato.
Cerca di capire "come ragionano gli studenti" e di adattare le attività didattiche a tale modo di ragionare, proponendo anche attività in grado di "potenziare" le capacità elaborative dello studente.	Lavora solo sui contenuti e non sulle strategie che gli allievi usano per elaborarli ed integrarli nelle proprie strutture cognitive.
Cerca di far emergere le preconoscenze degli studenti sugli argomenti trattati, se necessario fornisce feedback per eliminare le miscomprensioni, e usa le rappresentazioni corrette come base per "agganciare" i nuovi concetti.	Non rileva le preconoscenze degli studenti o si limita a far svolgere un test iniziale che sonda solo elementi "superficiali" di conoscenza
Rende chiari fin da subito gli obiettivi che gli studenti dovranno raggiungere e i modi per capire se li hanno raggiunti o meno.	Inizia il corso non dichiarando gli obiettivi di apprendimento (o li cambia in itinere) e non fornisce guide per capire in modo non ambiguo se sono stati raggiunti o meno
Usa tecniche per catturare l'attenzione	Si limita a richiamare l'attenzione in

e per far sì che ogni concetto esposto sia allocato nella giusta posizione di una struttura cognitiva.	classe con semplici rimproveri e non fa uso di organizzatori anticipati.
Fornisce spunti per riconoscere le molteplici situazioni cui i contenuti appresi possono essere applicati.	Lascia che siano gli studenti a cercare di applicare in autonomia i concetti visti a scuola a situazioni non esplicitamente affrontate a scuola.
Propone momenti di pratica (prima guidata poi indipendente) in cui gli studenti debbano applicare le proprie rappresentazioni anche a problemi nuovi, mai visti prima in quella forma.	Lascia che gli studenti facciano pratica da soli, oppure propone solo problemi del tutto analoghi a quelli visti nell'esposizione dei contenuti
Propone periodicamente momenti di pratica di concetti esposti anche molto tempo prima.	Concentra tutta la pratica dei concetti esposti immediatamente dopo l'esposizione e poi non vi ritorna.
Usa gli allievi più bravi come risorsa per aiutare quelli in difficoltà.	Non propone attività che favoriscano le interazioni tra allievi.
Propone attività di gruppo strutturate (obiettivi precisi, strategie definite, preparazione preliminare del gruppo ad affrontare le attività proposte).	Propone attività di gruppo estemporanee e non rigidamente strutturate.

Le conclusioni presentate rappresentano naturalmente un punto di partenza, ma le analogie riscontrate tra i diversi modelli permettono di individuare alcune indicazioni utili ed affidabili, finalizzate alla promozione di un'istruzione efficace.

Credenze e mode non sono naturalmente il modo migliore per fondare una buona pratica educativa. I pre-requisiti per un'azione didattica efficace risiedono in una conoscenza approfondita dei modi in cui la mente apprende e delle strategie che si sono dimostrate efficaci sul campo (Trincherò 2013).

La prospettiva dell'EBE in quest'ottica appare veicolare un significato preciso e diretto: si tentano di coniugare all'interno di un insieme sinergico e propulsivo i risultati della ricerca con quell'imprescindibile bagaglio di conoscenze, competenze professionali e capacità di giudizio di cui ciascun insegnante è portatore. Senza le competenze dell'insegnante non sarebbe possibile contestualizzare le conoscenze derivanti dalla ricerca in circostanze educative reali, adattare alle

specificità di classi e soggetti, renderle per così dire “efficaci”; senza le evidenze empiriche sarebbe impossibile adottare approcci all’educazione realmente consapevoli ed evitare scelte didattiche basate su credenze personali e mode del momento (Vivanet 2013).

L’evidenza che informa gli insegnanti sulla produttività delle loro scelte didattiche è la prova più diretta e razionale che possa essere fornita ad un docente per migliorare il proprio operato. I dati sulla valutazione diventano produttivi e sono ottimizzati quando gli insegnanti concepiscono tali dati come riferiti a loro stessi, passando dal considerare gli esiti del profitto degli studenti da elementi riferiti al singolo, a dato e frutto della propria attività di insegnamento.

Importante diventa non tralasciare ed indagare il concetto di valutazione interiorizzato dagli insegnanti e usare l’evidenza come base per i programmi di sviluppo professionale. (Hattie 2013)

Sulla base delle evidenze fondamentali per gli insegnanti, può diventare possibile elaborare un modello di accountability che può anche essere utile per valutare lo stato dell’apprendimento a livello nazionale, fornire evidenze per la riforma del curriculum, creare un dibattito su ciò che vale la pena imparare nelle scuole per sviluppare un linguaggio comune riguardo l’avanzamento degli apprendimenti.

Attribuire allo studente il fatto di essere o non essere in grado di fare qualcosa, non ha lo stesso valore che attribuire all’insegnante l’aver o il non aver insegnato bene. (Hattie 2013). La prima assunzione sembra lasciare spazio ad un’idea di fissità nella certificazione di un livello raggiunto, nella seconda traspare l’indicazione di un percorso e soprattutto l’idea che sia possibile fare meglio.

3.3. La formazione degli insegnanti di lettura: Come insegnare a leggere in modo efficace

L’International Reading Association (IRA), una delle principali organizzazioni al mondo che si occupa dello sviluppo delle professionalità nell’ambito della lettura negli USA, ha negli ultimi anni concentrato un grande sforzo di ricerca per identificare le qualità essenziali per la preparazione dei docenti all’insegnamento della lettura.

L'IRA Commission on Excellence in Elementary Teacher Preparation for Reading Instruction ha individuato e selezionato programmi universitari statunitensi di alto livello, osservando le pratiche e misurando la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento di 101 laureati in tre anni nelle loro classi elementari (IRA, 2003a). Questo studio ha evidenziato caratteristiche comuni nei programmi di specializzazione per insegnanti i cui studenti ottenevano punteggi migliori nei test standardizzati di comprensione della lettura rispetto a studenti di altri insegnanti esperti. In seguito, l'IRA ha integrato questi risultati con un'esauriente rassegna della letteratura empirica nel campo della formazione dei docenti nella lettura (Risko et al., 2008), eseguita dalla Teacher Education Task Force.

La sintesi fra questi tipi diversi di ricerca ha permesso all'IRA di individuare sei elementi fondamentali che andrebbero inclusi nella formazione degli insegnanti:

- *Fondamenti di ricerca e teoria*: i docenti devono sviluppare una comprensione approfondita della lingua e dello sviluppo della lettura, ma anche una comprensione della teoria e motivazione dell'apprendimento per dare solide fondamenta ai propri processi decisionali.
- *Strategie didattiche a livello delle parole*: i docenti devono essere formati per usare strategie multiple atte a sviluppare la conoscenza del significato delle parole e le strategie di identificazione dei termini da parte degli studenti (lo studio della base fonemica del linguaggio orale, l'insegnamento della fonetica e l'attenzione a sintassi e semantica come fondamento del riconoscimento delle parole e dell'automonitoraggio).
- *Strategie di comprensione del testo*: i docenti devono essere formati per insegnare strategie multiple che possano essere usate dai lettori per costruire il senso da un testo e per verificare la propria comprensione.
- *Connessione fra lettura e scrittura*: i docenti devono essere formati per insegnare strategie che mettano in connessione la scrittura con la lettura di testi letterari e informativi come sostegno alla comprensione. Ciò implica attenzione alla didattica delle convenzioni della scrittura.

- *Metodi e materiali didattici*: i docenti devono essere formati per usare una varietà di strategie e materiali didattici in modo selettivo, appropriato e flessibile.
- *Valutazione*: i docenti devono essere formati per usare tecniche di valutazione adeguate per sostenere un processo decisionale e una riflessione dinamici' (IRA 2007, p. 2).

Una formazione efficace dei docenti per l'insegnamento della lettura dovrebbe, dall'unione di questi sei elementi, attingere a un corpus di ricerca integrato e incentrato sui modi in cui gli studenti diventano lettori capaci e in cui i docenti sostengono gli studenti con la didattica.

Anche all'interno del National Reading Panel 2000 e del Rapporto dell'American Reading Study Group emergono analoghe indicazioni in merito all'insegnamento di strategie di lettura e alla segnalazione di comportamenti efficaci per insegnare a leggere.

Il rapporto del RAND Study Group 2002 *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*, ha identificato delle priorità per sviluppare l'alta qualità dell'insegnamento e della valutazione degli apprendimenti, sottolineando che sebbene gli insegnanti possano concentrare le loro istruzioni sull'area del contenuto, un importante obiettivo concorrente è aiutare gli studenti a imparare a diventare lettori attivi e autonomi in possesso di una serie di strategie di supporto alla comprensione. Gli insegnanti efficaci hanno una chiara comprensione della tipologia di istruzione di cui hanno bisogno gli studenti per la lettura dei testi e forniscono loro l'istruzione di cui necessitano per soddisfare gli obiettivi di comprensione a breve e lungo termine.

Gli insegnanti efficaci compiono pratiche che riflettono una funzionale orchestrazione tra le conoscenze di lettori, i testi e le attività, allo scopo di promuovere la lettura riflessiva competente e motivata degli studenti.

All'interno del rapporto vengono riportate le seguenti evidenze:

- L'istruzione finalizzata a migliorare la fluency nella lettura porta a miglioramenti abbastanza significativi nel riconoscimento delle parole e nella fluidità, ma moderati incrementi nella effettiva comprensione del testo.

- L'istruzione efficace fornisce agli studenti un repertorio di strategie che promuovono il monitoraggio della comprensione e promuovono la comprensione.
- Il rendere esplicite e la chiarezza con cui gli insegnanti insegnano strategie di comprensione fanno la differenza nei risultati degli allievi, in particolare per gli studenti con scarso rendimento.
- Esistono un certo numero di ipotesi di lavoro e strategie istruttive per aiutare i cosiddetti *poor comprehenders*.
- Le procedure relative alle didattiche sul lessico nel miglioramento della comprensione sono complesse.
- Gli insegnanti che forniscono istruzioni sulle strategie di comprensione profondamente connesse al contesto dell'apprendimento delle materie, come la storia e le scienze, promuovono maggiormente lo sviluppo della comprensione.
- L'utilizzo di vari generi di testo (cioè, il testo narrativo e informativo) diversifica le opportunità di istruzione.
- Gli insegnanti che offrono più scelte agli studenti, compiti impegnativi e strutture di apprendimento collaborativo aumentano la loro motivazione a leggere e comprendere il testo
- Gli insegnanti efficaci adottano una vasta gamma di pratiche didattiche che utilizzano dinamicamente.
- Nonostante la base di conoscenze ben sviluppata che sostiene il valore delle istruzioni progettate per migliorare la comprensione, la didattica della comprensione continua a ricevere tempo e attenzione inadeguati nell'istruzione tipica in classe nei livelli elementari e superiori.

Anche nell'ambito della comprensione di grande impatto si rivela il modello di istruzione esplicita. Le fasi caratterizzanti l'istruzione esplicita facilitano una chiara spiegazione del compito, incoraggiano gli studenti a prestare attenzione, promuovono l'attivazione delle conoscenze precedenti, suddividono l'attività in step, forniscono pratiche sufficienti ad ogni passo, incorporando i feedback degli insegnanti. È particolarmente importante per l'insegnante modellare le strategie di comprensione attenendosi all'accurato e lento *fading* dell'impianto.

Alcune indagini quasi sperimentali mostrano che quando l'istruzione della strategia è completamente integrata nell'apprendimento approfondito dei contenuti, le strategie vengono apprese ad un livello più alto di competenza (Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson e McCann, 1998). Se gli studenti apprendono che le strategie sono strumenti per comprendere il contenuto concettuale del testo, le strategie diventano finalità e integrazione delle attività di lettura.

Collegare le strategie cognitive alla conoscenza crescente degli studenti in un'area di contenuti consente agli studenti di aumentare la propria consapevolezza e di utilizzare deliberatamente le strategie come mezzi di apprendimento (Brown, 1997).

L'integrazione tra l'insegnamento della strategia e i contenuti richiede un equilibrio. La priorità dell'insegnamento della strategia finalizzata alla comprensione della lettura deve essere equilibrata con la priorità dell'insegnamento del contenuto. Gli insegnanti devono aiutare gli studenti a capire che l'acquisizione di nuovi concetti e una migliore comprensione delle esperienze letterarie sono il principale obiettivo della lettura e che le strategie sono un mezzo potente per raggiungere questo obiettivo. Queste informazioni aiutano gli studenti a utilizzare le strategie in modo affidabile e appropriato. Se le strategie di comprensione vengono insegnate attraverso una vasta gamma di contenuti e una serie di testi troppo ampi, non vengono apprese pienamente dagli studenti. Se le strategie vengono insegnate con una base troppo limitata di contenuti o di testo, gli studenti non hanno la possibilità di imparare a trasferirli in nuove situazioni di lettura (Rosenshine & Meister, 1994).

L'equilibrio ottimale consente agli studenti di apprendere che le strategie sono un mezzo importante per la comprensione, ma non sono lo scopo principale della lettura e delle attività connesse. Gli scopi principali sono l'acquisizione di significato e conoscenza.

Un aspetto importante nello sviluppo della strategia è quello di consentire agli studenti di diventare autosufficienti (Alexander & Murphy, 1998). Secondo diverse riflessioni riportate dalla letteratura empirica, gli studenti che applicano spontaneamente una strategia, migliorano la comprensione perché sono motivati, credono nella loro auto-efficacia e le utilizzano a seconda dei loro scopi per la lettura.

Altro elemento importate è l'utilizzazione e la diversificazione delle tipologie testuali.

La conoscenza della struttura del testo è un fattore importante per favorire la comprensione. I lettori che non riconoscono la struttura non si avvicinano al testo con un particolare piano di azione (Meyer, Brandt & Bluth, 1980), di conseguenza, tendono a recuperare le informazioni in modo apparentemente casuale. Gli studenti che invece sono consapevoli della struttura del testo si creano delle aspettative, riconoscono, selezionano e organizzano le informazioni importanti che il testo contiene utilizzando precise domande di stimolo.

Oltre al loro valore come guida organizzativa per identificare la struttura del testo, le domande migliorano l'elaborazione attiva, svolgendo anche una funzione di monitoraggio della comprensione.

L'insegnamento esplicito relativo alle diverse tipologie e strutture di testo consente agli studenti di imparare a discriminare tra le strutture comuni e di identificare le informazioni importanti in modo coerente e organizzato (Armbruster & Armstrong, 1993).

Per gli studenti di ogni ordine e grado le attività che consentono e incoraggiano a assumersi compiti e responsabilità nella lettura aumentano la loro capacità di comprensione. Ad esempio, osservazioni estese sull'istruzione in classe mostrano che quando gli insegnanti propongono passaggi impegnativi, o promuovono scelte autonome, gli studenti esercitano sforzo e persistenza, investono più energia nell'apprendimento e aumentano la motivazione nell'acquisire conoscenze dal testo (Reeve, Bolt & Cai, 1999).

Il ruolo giocato dalla motivazione e dall'engagement come collegamenti tra istruzione e rendimenti sono stati ampiamente documentati (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990; Guthrie & Wigfield, 2000). I modelli statistici più predittivi mostrano che l'engagement sia un mediatore degli effetti sul rendimento in lettura. Se le attività istruttive aumentano il coinvolgimento degli studenti, aumentano anche i risultati.

In questo ambito, l'engagement si riferisce ad una combinazione di uso di strategie cognitive; alla presenza di una motivazione intrinseca per leggere; all'uso di conoscenze di base per capire il testo; agli scambi

sociali che possono occorrere (come discutere il significato di un paragrafo o il tema di una narrazione).

L'obiettivo di migliorare la capacità di lettura degli studenti è tuttavia mediato all'interno del rapporto (RAND 2002) da almeno due variabili critiche: in primo luogo dal fatto che la ricerca debba essere tradotta in istruzioni appropriate, in secondo luogo, dalla condizione che gli insegnanti debbano adottare tale istruzione. Indipendentemente dalla quantità e dalla qualità delle conoscenze della ricerca sulla comprensione, si afferma nel rapporto, a meno che gli insegnanti non utilizzino tali conoscenze per migliorare la loro istruzione, il conseguimento della lettura degli studenti non migliorerà.

La reale significatività dei risultati viene misurata sulla base della loro effettiva efficacia e replicabilità all'interno dei contesti educativi concreti, nella loro adattabilità da parte degli insegnanti alla specificità delle loro classi e al di fuori del sapere accademico (Sykes, 1999).

Gli sforzi della ricerca devono dunque essere accompagnati da un forte sviluppo professionale che deve essere posto al centro dell'indagine sul "come" migliorare l'insegnamento della comprensione nelle scuole oggi. La domanda diventa allora come possiamo portare a una maggiore qualità e competenza degli insegnanti nell'insegnamento della comprensione della lettura?

Gli insegnanti che mostrano una maggiore qualità e competenza hanno una profonda conoscenza del processo di lettura e della comprensione della lettura. Hanno anche le conoscenze e le competenze necessarie per attuare strategie didattiche basate sulla ricerca nel loro insegnamento, facendo riflessioni basate sulla pratica delle strategie didattiche disponibili ai ricercatori.

Lo studio IRA del 2003 sui programmi di formazione degli insegnanti sottolinea l'importanza di affiancare a una base di conoscenze una varietà di esperienze sul campo. Il creare un collegamento efficace fra teoria e pratica, fra scuola e università, viene ampiamente riconosciuto come caratteristico dei programmi di formazione di eccellenza (Darling-Hammond, 2000c), che mettono a disposizione modelli per l'insegnamento nell'ottica dello sviluppo di un alto valore nella formazione dei docenti (Darling Hammond e Bransford, 2005). Un buon equilibrio fra teoria e pratica fa sì che l'insegnamento sia visto come

un'attività di problem-solving, di ricerca-azione (Garbe et al., 2009) o di ricerca-formazione strettamente legata all'apprendimento e al progresso degli studenti.

Applicare le competenze alle esperienze sul campo dà ai futuri insegnanti la possibilità di ricostruire le convinzioni precedenti rivelatesi incongrue con un'educazione efficace alla lettura. La prima citata *Teacher Education Task Force* suggerisce che tali cambiamenti possono essere supportati ed incentivati attraverso la coerenza fra le basi teoriche fornite durante il corso di formazione ed esperienze sul campo strutturate e supervisionate. L'influenza del programma di formazione è più forte quando viene usato un metodo di insegnamento dell' "imparare facendo".

Il risultato di questi cambiamenti si tradurrà in una maggiore fiducia dei futuri docenti nelle proprie capacità di insegnare a leggere a lettori in difficoltà e nella diminuzione di attribuzioni delle difficoltà nella lettura esclusivamente a fattori domestici.

Secondo i risultati delle ricerche riportate all'interno del Rapporto Eurydice (2011), la riuscita della formazione professionale implica una prospettiva a lungo termine e una formazione nelle competenze di insegnamento per la lettura che chiaramente non siano:

"il tipico workshop una tantum (e neanche una breve serie di workshop), ma uno sviluppo professionale continuo e a lungo termine, che è maggiormente in grado di promuovere cambiamenti durevoli e positivi nelle conoscenze e nelle pratiche del docente" (Biancarosa and Snow 2006, p. 20).

Nel considerare lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti di lettura, diventa importante far sì che questa porti alla creazione di un sapere condiviso fra i docenti delle scuole concependo una formazione inclusiva e orientata al lavoro di squadra, non solo tra insegnanti ma anche col personale scolastico, supporto e fondamentale sostegno delle strutture che promuovono l'alfabetizzazione degli studenti (Biancarosa e Snow, 2006).

Una formazione professionale di alto livello nelle competenze di insegnamento per la lettura dovrebbe implicare una dimensione collettiva della scuola legata alla nozione di "comunità professionale di apprendimento" (Stoll et al., 2006), comunità, progettate per sostenere lo

sviluppo degli insegnanti e caratterizzate da valori condivisi, nonché dalla responsabilità collettiva per l'apprendimento degli allievi.

Lo sviluppo professionale dovrebbe coinvolgere gli insegnanti in attività di apprendimento simili a quelle che utilizzeranno con i propri studenti al fine di migliorare le proprie competenze per la ricerca e il riflesso nelle pratiche didattiche (OCSE, 2005b). Nel loro lavoro fondamentale sull'utilizzo della ricerca e della ragione dell'educazione, Stanovitch e Stanovitch (2003) sottolineano che dovrebbe essere la ricerca sulla propria pratica il focus di studio dei programmi iniziali di formazione degli insegnanti e nel continuo sviluppo professionale.

Gli insegnanti hanno bisogno di opportunità e strumenti per riflettere sistematicamente sulle proprie pratiche nel loro cammino verso il cambiamento (Anders et al., 2000).

3.4. La ricerca formazione come modello per promuovere la qualità dell'insegnamento e l'efficacia scolastica

In Italia, le ultime direttive ministeriali sull'autovalutazione scolastica e l'interesse ad investire sulla formazione dei docenti con la scelta di sostenere e supportare percorsi di ricerca all'interno delle scuole hanno iniziato a muoversi essenzialmente nella summenzionata linea di indirizzo.

Uno degli aspetti innovativi più rilevanti della legge 107 è stato quello di aver reso la formazione in servizio dei docenti obbligatoria permanente e strutturale, ponendosi da un lato l'obiettivo di migliorare le competenze professionali dei docenti, dall'altro quello di elevare la qualità del livello di apprendimento degli studenti.

La formazione in servizio assume all'interno della circolare una forma ben strutturata e precisa che non si caratterizza come un semplice aggiornamento del docente, si configura piuttosto come strumento di supporto al controllo dell'affidabilità di interventi ed azioni educativo/didattiche, traducendosi per istituzioni e docenti, in una serie di occasioni ed opportunità: l'occasione di riflettere in modo sistematico sulle proprie pratiche e sull'essere maggiormente orientati al lavoro di squadra; l'opportunità di elaborare e sviluppare percorsi ricerca-azione

finalizzati a produrre strumenti didattici da applicare e sperimentare in classe; l'opportunità di un aggiornamento, di una crescita da realizzarsi nello specifico contesto scolastico in funzione dei bisogni espressi dal personale docente in coerenza con il PTOF (Piano triennale dell'offerta formativa), il RAV (Rapporto di autovalutazione) e il piano di miglioramento che ogni scuola è chiamata a redigere su base triennale.

Tale linea di indirizzo, con la specifica richiesta di coniugare all'interno della scuola finalità e procedure applicative precise e rigorose, apre la possibilità all'instaurarsi di un nuovo rapporto tra ricerca accademica e scuola, secondo linee di interazione più strette e sinergiche, basate su una rinnovata relazione di reciprocità e parità di intenti.

La formazione iniziale e in servizio per i docenti rappresenta per le istituzioni scolastiche una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e delle attese su esiti e rendimenti; la necessità di professionalità altamente specializzate, che guidino e supportino in tale ambito occasioni di crescita e cambiamento nelle pratiche scolastiche, si traduce per la ricerca educativa nell'offerta di nuovi spazi di intervento e orientamento.

Si palesa per la ricerca un'occasione per così dire ideologica: quella di offrire alla scuola e alla cosiddetta "vita di trincea" nuovi ambiti di riflessione e strumenti di intervento secondo una più proficua linea metodologica che si propone di coniugare le specificità e il rigore della ricerca empirica in campo educativo con una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa, mettendo al centro la professionalità del docente e i suoi precisi bisogni.

3.4.1. Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del centro CRESPI: la possibilità di conciliare attività di ricerca ed esigenze formative

L'ipotesi di tale coniugazione è stata l'idea comune che ha spinto il centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante) dell'università di Bologna a riflettere e definire un nuovo orientamento di ricerca - la ricerca-formazione- che, all'interno del documento esplicativo dell'organizzazione, viene qualificato come la

possibilità, per istituzioni ed enti universitari, di portare avanti metodologie di indagine differenziate in un quadro di collaborazione inter-istituzionale. La scelta politico-metodologica di fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti accompagna ricercatore e docenti in un comune percorso che si propone in modo trasversale ad entrambi, concretizzandosi per il ricercatore nel rigore delle sue finalità e procedure applicative, per le istituzioni in un adattamento delle procedure della ricerca alle proprie specificità e ai propri bisogni.

La Ricerca-Formazione (R-F) pertanto, nel suo porsi esplicitamente come un settore di studio interdisciplinare viene considerata come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, specificatamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività del docente.

Vi sono precisi e imprescindibili compiti che caratterizzano l'orientamento e che costituiscono altrettante questioni aperte per il ricercatore:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;
3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La necessità che si pone è quella di definire ruoli precisi per i diversi soggetti coinvolti e modalità di compartecipazione che assicurino, previa condivisione degli obiettivi, una co-costruzione della conoscenza da produrre in collegamento allo specifico oggetto di indagine.

Con il concetto di ricerca collaborativa si è provato a mettere a fianco le due linee di azione cercando di inquadrare la precisa assegnazione dei ruoli all'interno di una definita posizione epistemologica.

Nel prossimo paragrafo, nell'ordine di offrire una maggior chiarezza espositiva sull'approccio, si riporta la sintesi elaborata da Desgagné (1993) in uno studio che risponde alle principali domande sorte in seno alla questione, sia sul piano epistemologico che metodologico.

3.4.2. Il concetto di ricerca- collaborativa come mediazione tra comunità di ricerca e comunità della pratica (Desgagné 1993)

L'idea di una collaborazione tra ricercatori ed insegnanti, per la costruzione di conoscenze legate alla pratica di insegnamento, deriva dalla constatazione di un allontanamento tra il mondo della pratica professionale e quello della ricerca.

Più studi (Curry et Wergin et collaborateurs, 1993; Paquet, Gilles, Navarre, Géliner, du Montcel et Vimont, 1991; St-Arnaud, 1990, 1992; Schon, 1983, 1987) testimoniano l'insorgere di una questione di ordine epistemologico nei rapporti tra la ricerca e la pratica, concretizzatosi in una frattura tra univertà e contesto scolastico, alla luce del fatto che gli insegnanti non ritengono che le conoscenze che si costruiscono all'interno dei percorsi universitari siano poi effettivamente traducibili e spendibili nella complessità delle situazioni educative che quotidianamente si ritrovano a fronteggiare. (Gitlin 1990).

La ricerca collaborativa nasce così attorno all'idea di un progetto finalizzato a legare ambiti di ricerca e istituzioni nella scelta condivisa di uno specifico oggetto di indagine e che si associa al riconoscimento di una concezione dell'insegnante che, con le sue pratiche e le sue scelte, va a permeare l'oggetto stesso della ricerca, creando nella classe le condizioni necessarie per l'apprendimento.

Sul piano epistemologico ciò significa che la co-costruzione della conoscenza legata a una pratica professionale non può essere fatta senza

considerare il contesto interno in cui la pratica viene realizzata, poiché i componenti dello stesso contesto contribuiscono alla sua strutturazione. L'adeguata comprensione di un fenomeno scolastico necessita di prendere in considerazione la comprensione che gli insegnanti hanno di quel contesto dall'interno, sapendo che questa comprensione è concepita essa stessa come un "agente" che impregna ed influenza il senso e la direzione da donare al contesto della pratica (Giddens 1987).

La definizione di tale posizione contribuisce a precisare quale oggetto di indagine si presti all'approccio di ricerca collaborativa, oggetto che sicuramente deve includere tutte le attività legate all'apprendimento degli allievi o almeno quelle che sono a carico degli insegnanti, relativamente alle attività professionali soggiacenti al loro ruolo all'interno della classe che potranno riguardare aspetti dell'agire dell'insegnamento o un particolare approccio didattico. In tutti i casi, l'interesse della ricerca nella prospettiva collaborativa sarà di tentare di comprendere meglio la maniera che hanno gli insegnanti di mettere insieme gli aspetti delle proprie azioni dell'insegnamento nell'apprendimento e l'interesse per i partecipanti sarà di comprendere meglio la loro maniera di esercitare la loro competenza in situazione.

Il progetto di collaborazione che pone il ricercatore in una situazione di co-costruzione con dei professionisti può essere quindi visto simultaneamente sia come un'attività di ricerca che di formazione. L'unirsi a dei professionisti per co-costruire un oggetto di conoscenza comporta allo stesso tempo il farli entrare in un percorso di perfezionamento su una pratica professionale che essi esercitano. Si offre loro l'occasione di una riflessione sulle loro azioni (Schon 1983; 1987; 1991) o meglio un'occasione per interrogarsi su un aspetto della pratica professionale che li preoccupa.

Si suppone pertanto che non sarà il ricercatore che porrà la scelta dell'oggetto di ricerca o un regolamento normativo esterno su quello che faranno gli insegnanti, ma sarà lui che andrà a cercare con loro, dall'interno del contesto in cui essi operano, quello che potrà sostenere l'agire didattico.

La natura del contributo del ricercatore e del suo grado di influenza nella co-costruzione si articolerà sull'orientare ed essenzialmente sul riuscire ad inquadrare l'oggetto della ricerca all'interno di un quadro

teorico di riferimento. In altre parole, il ricercatore si impegna a creare le condizioni necessarie per le quali dei professionisti entrino con lui in un percorso di riflessione giocato su due fronti: da una parte, sul piano della ricerca, egli solleciterà la collaborazione all'indagine mettendo a disposizione la raccolta e l'analisi dei dati restituiti con l'obiettivo di produrre negli interlocutori conoscenza; dall'altra parte, sul piano della formazione, egli proporrà a dei professionisti un approfondimento su un aspetto della loro pratica didattica rispondendo al loro preciso bisogno di sviluppo professionale e di perfezionamento.

All'interno di questa prospettiva, la ricerca collaborativa riconcilia le dimensioni di ricerca sulla pratica dell'insegnante e sulla formazione continua (Lieberman e Miller 1990) collegandosi anche al concetto di insegnante ricercatore, sviluppato da Elliot (1976;1990), che affronta la sua professione nella prospettiva di un perfezionamento continuo.

Il percorso di collaborazione che si traduce in ricerca e in formazione, non suppone che gli insegnanti offrano una partecipazione di co-ricercatori (vedi ricerca-azione) o che siano necessariamente chiamati a partecipare a compiti per i quali non sono stati formati e/o per i quali non hanno necessariamente interesse ad essere formati (definizione del quadro concettuale per affrontare l'oggetto della ricerca, metodologia di raccolta e analisi dei dati, la produzione e la diffusione dei risultati).

Il progetto di ricerca collaborativa si presenta agli insegnanti essenzialmente sotto la fase di un progetto di sviluppo professionale o di perfezionamento e sarà all'interno di questo di questo percorso che il ricercatore assumerà invece tutte le fasi della ricerca che sono state elencate. Compito dei docenti sarà invece la loro partecipazione come co-costruttori, intendendo con questo la partecipazione alla comprensione contestualizzata del fenomeno esplorato che è essenziale per il percorso.

Da ciò se ne deduce non solo che un progetto di ricerca collaborativa possa essere costruito sulla doppia identità di ricerca e di formazione, ma che anche che queste fasi possano svilupparsi parallelamente. Questa doppia identità, così come viene concepita nell'approccio, è insita nel concetto stesso di collaborazione che suppone che ogni tipo di partenariato possa stabilirsi a partire dalle preoccupazioni e dagli interessi specifici dei soggetti (St. Arnaud 1986), interessi che nascono

dalle esigenze stesse della funzione che essi esercitano, ciascuno dal proprio lato, e che vengono riuniti in un progetto collaborativo.

La sfida del ricercatore consisterà nel fare in modo che il tipo di inquadramento che lui offrirà in qualità di formatore consentirà all'oggetto della sua ricerca di integrarsi nel percorso di perfezionamento che gli è stato richiesto. Egli dovrà fare in modo che la ricerca e la formazione si integrino l'una nell'altra, in un percorso di co-costruzione o di riflessione che prevederà anche la condivisione di metodologie di analisi che altrimenti resterebbero inaccessibili a chi opera nel mondo della quotidiana pratica didattica.

La conoscenza che si costruirà all'interno della dimensione collaborativa sarà dunque il frutto di una negoziazione e di una mediazione costante (Gervais 1994; Lather 1986) tra le diverse tappe della ricerca stessa, tra la teoria e la pratica o tra la pratica e la teoria; con una pratica che guarderà al punto di vista del docente che agisce all'interno del suo contesto e la teoria, il quadro concettuale scelto dal ricercatore, per indagare quel punto di vista.

La mediazione sarà concepita come una relazione tra la comunità di ricerca e comunità della pratica sapendo che il quadro concettuale del ricercatore e il quadro della pratica degli insegnanti si iscrivono in due culture lavorative diverse (tempi della ricerca, tempi della scuola...) che il ricercatore dovrà tentare di mettere insieme, al fine di edificare una cultura comune nella quale le conoscenze costruite terranno conto sia delle contrarietà che delle mancanze dei due mondi.

Un'ultima considerazione riguarda la zona di ambiguità legata al concetto di ricerca collaborativa. Le due fasi di ricerca e di formazione insite nel concetto di ricerca collaborativa conducono talvolta a confondere le due dimensioni o a scambiare l'una per l'altra. Talvolta si crede che sia sufficiente, per parlare di un progetto di ricerca collaborativa, che dei ricercatori riuniscano degli insegnanti intorno ad un progetto di esplorazione di un contesto o di riflessione su un aspetto delle loro pratiche didattiche da comprendere o trasformare.

Bisogna invece precisare che se questo progetto non si pone alcun oggetto di indagine formale, che include la definizione di un oggetto di ricerca legato ad un preciso quadro teorico di riferimento ed a un preciso ambito di ricerca, nonché di una metodologia di raccolta e analisi

dei dati e di una presentazione dei risultati, non è possibile parlare in senso stretto di ricerca collaborativa. Meglio sarebbe allora parlare di formazione collaborativa. (Elliot 1990 e Schon 1983, 1987).

Parte seconda
L'INDAGINE EMPIRICA

Capitolo quarto

Presentazione della ricerca

“...our understanding of the world, that is our science, and our understanding of ourselves, that is our psychology, are by-products of our ways of interpreting and creating written texts, of living in a world on paper.”

David R. Olson (2010), *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading.*

4.1. Il problema della comprensione negli studenti

Le indagini internazionali sulla valutazione degli studenti mostrano con chiarezza che una parte significativa degli alunni quindicenni risulta possedere carenti competenze di base nella lettura.

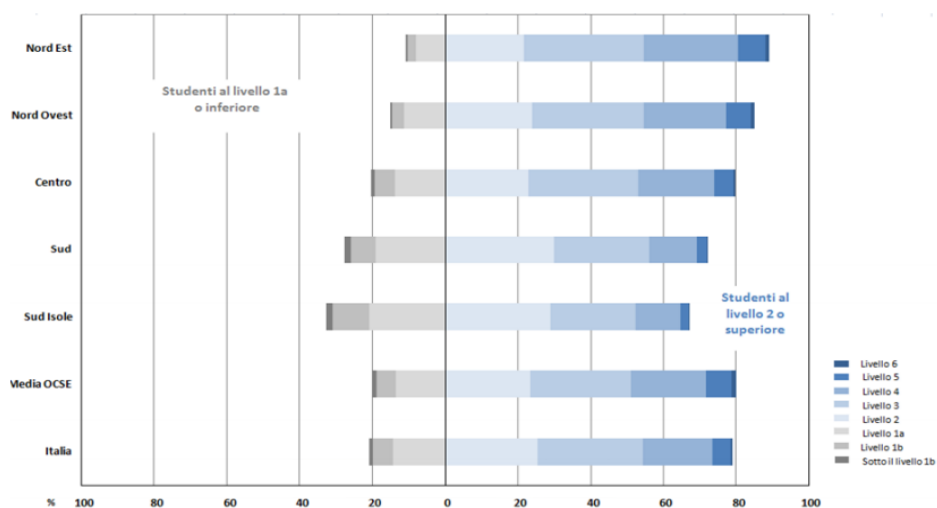
I risultati dell'ultima indagine OCSE-PISA 2015 riconfermano, per l'Italia, le criticità emerse dai cicli precedenti (vedi tab 4.1 e fig 4.1):

- una media di punteggi stabilizzata al di sotto dello standard internazionale (media Italia 485 vs media Ocse 493);
- la permanenza di una consistente percentuale di studenti nelle fasce di rendimento più basse (la maggior parte concentrata nelle aree del sud e isole);
- una ridotta fascia di studenti appartenenti al livello più elevato. La percentuale che si colloca tra le fasce di rendimento più alte (livello 5 -6) corrisponde nella media Pisa all'8,3%; in Italia si attesta intorno al 5,7%.

Tab. 4.1- Percentuale di studenti corrispondenti a ciascun livello di competenza sulla scala di lettura OCSE 2015

LIVELLO	OCSE	ITALIA
6	1,1%	0,6%
5	7,2%	5,1%
4	20,5%	19,2%
3	27,9%	28,8%
2	23,2%	25,4%
1a	13,6%	14,5%
1b	5,4%	5,2%

Fig. 4.1- Percentuale di studenti appartenenti a ciascun livello della scala di literacy in lettura per macro-area geografica (OCSE PISA 2015)



La distribuzione dei punteggi degli studenti su livelli mette in luce come sia la minore percentuale dei *top performer* il dato che influisce sulla media dei risultati in lettura, essendo invece la percentuale di quelli appartenenti ai livelli più bassi in linea con gli esiti internazionali.

Rimane il fatto che per il 25,4% degli studenti italiani, il Livello 2, ossia il livello base, è il livello più elevato raggiunto. Uno studente su quattro possiede questo livello di competenza:

Tab. 4.2 - *Livello di competenza 2- OCSE-PISA 2009*

Livello 2	<i>Descrizione dei livelli di competenza nella scala di literacy in lettura</i>
	<i>I compiti a questo livello richiedono al lettore di individuare una o più informazioni, che potrebbe essere necessario inferire o che devono soddisfare diverse condizioni. Altri richiedono di riconoscere l'idea principale in un testo, comprendere le relazioni, o costruire il significato all'interno di una parte limitata del testo quando l'informazione non è evidente e il lettore deve compiere delle inferenze di livello inferiore. I compiti in questo livello possono implicare confronti o contrapposizioni sulla base di una singola caratteristica nel testo. Tipici compiti riflessivi a questo livello richiedono al lettore di mettere a confronto o di collegare il testo con conoscenze esterne sulla base di atteggiamenti ed esperienze personali.</i>

Il 19,7% degli studenti, quasi uno su cinque, si attesta invece al di sotto del livello minimo di competenza, riesce cioè ad individuare esclusivamente le informazioni date esplicitamente nel testo, riconosce e comprende temi e argomenti che sono strettamente collegati alla sua esperienza personale e che utilizzano un linguaggio e una struttura della frase semplice, hanno bisogno di essere guidati nel riconoscimento delle informazioni principali.

Tab. 4.3 - *Livello di competenza 1a/1b- OCSE-PISA 2009*

Livello	<i>Descrizione dei livelli di competenza nella scala di literacy in lettura</i>
1°	<i>I compiti a questo livello richiedono al lettore: di individuare una o più informazioni dichiarate esplicitamente; di riconoscere il tema principale o l'intenzione dell'autore relativamente a un argomento familiare; oppure di fare semplici connessioni tra l'informazione nel testo e conoscenze comuni di tutti i giorni. Tipicamente, l'informazione richiesta nel testo è evidente e ci sono nessuna o poche informazioni in concorrenza con essa. Il lettore è esplicitamente guidato nel considerare i fattori rilevanti nel compito e nel testo.</i>
Livello 1b	<i>I compiti a questo livello richiedono al lettore di localizzare una singola informazione dichiarata esplicitamente in una posizione chiaramente evidente in un testo breve, sintatticamente semplice e di formato familiare,</i>

	<p><i>come un testo narrativo o una semplice lista. Il testo di solito fornisce un aiuto al lettore, come la ripetizione dell'informazione o la presenza di figure o simboli familiari. La concorrenza tra più informazioni è minima. Nei compiti che richiedono di interpretare il lettore potrebbe dover fare semplici connessioni tra informazioni adiacenti.</i></p>
--	--

Sono esiti e valutazioni che mettono in luce quanto l'abilità di lettura e comprensione di un testo scritto siano, per i nostri studenti, compiti complessi e problematici.

L'ultima PIACC, l'indagine sulle competenze degli adulti (ISFOL 2014) riporta che circa il 70% della popolazione italiana si colloca al di sotto del Livello 3, il livello di competenze considerate necessarie per interagire in modo efficace nella società del XXI secolo. L'Italia, nell'ambito della lettura, si trova in fondo alla classifica dei paesi partecipanti all'indagine.

Se con la *literacy* in lettura si intende

“ la capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura (engaging with) al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società [...]” (OCSE 2009, p. 24),

se ne deduce quanto necessaria si configuri la priorità di lavorare sugli alunni maggiormente in difficoltà, a partire dai cicli della scuola primaria e secondaria inferiore (i segmenti scolastici deputati alla costruzione delle competenze di base), cominciando ad affrontare le difficoltà di lettura non appena si manifestano e prima che si cristallizzino o degenerino in vero e proprio svantaggio scolastico e sociale.

Dalla lettura dei risultati delle prove pubblicati nei Report INVALSI⁵, è possibile ricavare alcune indicazioni sulle difficoltà incontrate dalla maggior parte degli alunni, sia a livello di media nazionale sia a livello di macroarea (Nord, Centro, Sud e Sud-Isole).

Attraverso la lettura dei dati relativi agli anni passati, per esempio, si evince che generalmente le prove di grammatica vanno meglio di quelle sulla comprensione del testo, che il testo espositivo risulta in

⁵ I Report annuali sono scaricabili DAL sito dell' INVALSI

genere più difficile di quello narrativo e che i problemi maggiori riguardano proprio le strategie di lettura e di comprensione.

Nello specifico, secondo uno studio di Bertocchi (2010), gli studenti hanno difficoltà a ritrovare informazioni, anche date esplicitamente nel testo, se all'interno compaiono i cosiddetti distrattori, o "informazioni concorrenti": informazioni che non rispondono alla domanda formulata, ma si trovano nella stessa porzione di testo, spesso riferite allo stesso soggetto; elementi che fanno capire come molto spesso gli studenti usino strategie di lettura superficiali, lineari, senza alcun ritorno alla pagina, neppure nel momento in cui devono rispondere a una domanda precisa.

Dal numero di risposte sbagliate, che riguardano quesiti anche molto semplici, di pura localizzazione di informazioni, emerge con chiarezza che molti studenti leggono in modo piuttosto affrettato e superficiale, hanno difficoltà a mantenere in memoria il testo e non sono abituati a tornare indietro e a rileggere. Si evidenzia un utilizzo di modalità di lettura a ritmo uniforme, la mancata selezione di strategie a seconda dei compiti previsti, della difficoltà del testo e delle proprie capacità.

Sempre secondo Bertocchi (2010) nella scuola secondaria di primo grado, ma anche nella classe V della primaria, risultano difficili le domande che richiedono una ricostruzione complessiva del testo e che implicano un'interpretazione. A quesiti di questo tipo gli studenti spesso danno una risposta parziale o "proiettiva": rispondono cioè non prestando attenzione a quello che è scritto nel brano, ma in base a una propria reazione o un proprio sentimento.

Nelle classi testate, infine, sia della scuola primaria sia della secondaria di primo grado, si rileva una difficoltà generalizzata a cogliere i meccanismi di coesione del testo, in particolare nel comprendere le relazioni logiche tra le parti segnalate dai connettivi; il riconoscimento della funzione della punteggiatura o il saper sciogliere nessi impliciti.

4.2. L'oggetto della ricerca: il problema della didattica della comprensione per i docenti

Quanto segnalato dai dati appena esposti, pone in modo esplicito l'emergenza di un piano di azione per la didattica della lettura, nonché la necessità di un ripensamento delle pratiche ad essa connesse; ma insegnare a comprendere un testo scritto permane per chi opera nel settore uno dei *puncta dolentia* dei processi di insegnamento-apprendimento.

La constatazione di una regressione delle abilità di lettura nella popolazione studentesca, la percezione di un incremento delle difficoltà nel saper estrarre informazioni, nel saperle rielaborare o riferire, nonché la rilevazione di un accrescimento del divario tra gli esiti conseguiti dai cosiddetti "buoni e cattivi lettori" all'interno dei percorsi formativi, sono problematiche manifeste ed evidenti a docenti di ogni ordine e grado. E ciò a prescindere dai risultati restituiti da indagini nazionali e internazionali.

Meno manifeste e meno evidenti si palesano le modalità di intervento.

Sulla base degli stimoli attivati dalle ultime direttive ministeriali sull'autovalutazione scolastica, le richieste più pressanti all'interno degli ambiti educativi sono 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) e l'indicazione di percorsi finalizzati a tradurre in operatività didattica le informazioni restituite da strumenti diagnostici di rilevazione (prove oggettive di profitto, prove comuni, questionari di contesto, questionari psicometrici, ecc...).

Nella prospettiva che abbiamo adottato, l'attenzione agli specifici bisogni formativi dei docenti è stata la cerniera che ha unito tutte le attività del presente progetto. L'intero percorso, dalla fase diagnostica a quella progettuale, formativa e valutativa ha cercato di offrire agli insegnanti un itinerario da seguire per l'elaborazione di un piano di miglioramento e conseguentemente di un curriculum centrati sulla competenza chiave *imparare ad imparare* e sull'adozione dell'approccio metacognitivo.

Punto di partenza sono state dunque le richieste poste dai docenti in seno all'individuazione delle criticità interne al processo e alla loro effettiva trasformazione in ipotesi di percorso e aree di intervento (vedi tab. 4.4).

Tab. 4.4 – *Domande di ricerca*

<i>Domande di ricerca</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Quali sono le aree di difficoltà che ostacolano il processo della comprensione? • Come può l'individuazione di tali aree diventare per il docente effettivamente funzionale alla pianificazione di interventi mirati? • Tra gli studenti che presentano livelli di comprensione diversi, esistono delle differenze riconducibili all'utilizzo e alla consapevolezza di strategie di lettura? • Quali sono le caratteristiche e i gradi di utilizzo di queste strategie rispetto al livello di comprensione in lettura? • L'insegnamento di specifiche strategie di lettura, nello sviluppo della competenza della comprensione, può portare a livelli di prestazione migliori rispetto al curriculum tradizionale? • L'acquisizione di strategie metacognitive all'interno della comprensione, può influenzare e modificare gli atteggiamenti dell'alunno, la sua percezione di autoefficacia, la sua motivazione, la sua capacità di organizzarsi nello studio, nonché il mantenimento o la progressione dei propri livelli di competenza?

4.3. Definizione delle ipotesi

A partire dalle questioni poste e a seguito della consultazione della letteratura sulla didattica metacognitiva applicata alla lettura e alla comprensione del testo, sono state elaborate le seguenti ipotesi che presuppongono una dipendenza tra i processi cognitivi attivati nella comprensione della lettura e le abilità metacognitive:

1. i soggetti che fanno uso di strategie di lettura e che hanno maggiore consapevolezza dell'uso delle strategie conseguono risultati più alti nelle prove di comprensione.
2. l'insegnamento di modalità processuali e procedurali strategiche (didattica per metacognizione) porta a livelli più elevati di competenza nella comprensione di testi scritti.

4.4. Formulazione del disegno di ricerca

La ricerca empirica, condotta con metodologia mista è stata sviluppata secondo una prospettiva longitudinale nell'arco del triennio della secondaria di primo grado, al fine di poter valutare le ricadute e seguire l'effettiva crescita degli studenti durante l'intero percorso scolastico.

Essa ha previsto un'articolazione in più fasi:

- una prima fase *diagnostico-misurativa* finalizzata alla rilevazione delle criticità degli studenti nella comprensione del testo scritto e nella padronanza delle strategie di lettura nelle classi prime del campione;
- l'identificazione di un piano di miglioramento finalizzato ad intervenire sul processo di comprensione (*ricerca-formazione*);
- la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di *strategie di lettura* nelle classi seconde (*ricerca con quasi-esperimento*);
- la determinazione dell'efficacia dell'intervento, il monitoraggio dello sviluppo e del mantenimento delle abilità acquisite, attraverso una prosecuzione dello studio e rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze (*ricerca longitudinale-misurativa*).

L'analisi dei livelli di partenza ha riguardato 18 classi prime della secondaria di primo grado (fine maggio 2015), appartenenti a tre istituti comprensivi di uno stesso distretto scolastico di Roma.

Le rilevazioni sono state effettuate attraverso prove di lettura ad alta strutturazione, tarate nel corso di una precedente indagine

longitudinale⁶, un questionario sulle strategie di lettura (QSL)⁷ e due questionari (docente e studente) per l'analisi descrittiva delle variabili di sfondo e delle didattiche.

Il Questionario sulle Strategie di Lettura - costruito tenendo conto delle indicazioni fornite a livello teorico dai diversi studi condotti nell'ambito della lettura e delle pratiche suggerite dal *Rapporto Eurydice - Insegnare a Leggere In Europa: contesti, politiche e pratiche (2011)* - ha previsto una rilevazione su 7 dimensioni che hanno poi costituito i nuclei didattici della sperimentazione: 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. *non Strategici* (dimensione di controllo sull'autopercezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura del testo).

Le classi coinvolte nella sperimentazione didattica sono state 6, per un totale di circa 130 studenti, appartenenti ad un'unica istituzione scolastica (scuola A). Le altre 12 classi (scuola B e C) hanno svolto la funzione di gruppi di controllo. Gli interventi, di 20 ore, si sono svolti con una cadenza settimanale nel periodo gennaio-maggio 2016 e hanno previsto azioni dirette all'insegnamento delle prime 6 strategie indagate dal questionario, secondo una precisa scaletta metodologica.

Il lavoro di *ricerca-formazione*, per la predisposizione dei moduli didattici da utilizzare nel gruppo sperimentale, ha coinvolto sei docenti di lettere e ha incluso durante il primo anno di sperimentazione: incontri preliminari e di riflessione sulle aree di criticità processuali rilevate

⁶ Le prove di lettura utilizzate per le rilevazioni in uscita nelle classi prime, seconde e terze sono state costruite durante una precedente indagine longitudinale sul triennio della scuola secondaria di primo grado, all'interno dei cicli di dottorato XXII-XXIII-XXIV ciclo dell'università La Sapienza (vedi capitolo successivo).

⁷ Lo strumento è stato costruito e validato nel corso della sopracitata indagine su un campione di convenienza di 5362 (vedi capitolo successivo) studenti appartenenti a istituti secondari di primo grado delle province di Roma, Palermo e Parma.

attraverso le personali esperienze didattiche e le somministrazioni (QSL / prove lettura); la condivisione del quadro teorico e metodologico di riferimento delle Prove Lettura e del QSL; la co-costruzione delle attività (pianificazione mensile degli interventi, scelta materiali, allestimento verifiche, modalità di restituzione dei risultati...); l'organizzazione e la negoziazione dei moduli da gestire in presenza del docente-ricercatore; incontri di follow-up settimanale.

Per la determinazione dell'efficacia dell'intervento e il monitoraggio delle abilità acquisite sono state previste rilevazioni in uscita in tutte le classi seconde (maggio 2016) e terze (maggio 2017) del campione.

4.5. Il campione di ricerca: le scuole coinvolte

Definito l'impianto metodologico, si è passati all'individuazione delle scuole partecipanti all'indagine.

La complessa articolazione del disegno della ricerca, comprendente più fasi e più rilevazioni e i tempi del percorso dottorale hanno delimitato la scelta delle unità di analisi.

Certamente più interessante, anche se molto difficoltoso, sarebbe stato estendere la sperimentazione a più istituzioni scolastiche appartenenti a contesti diversificati, prevedendo altrettanti gruppi di controllo. Tempi e risorse umane hanno, in tal senso, determinato il disegno, facendo optare per un campione più ristretto e quindi maggiormente controllabile.

Al fine di evitare oscillazioni casuali del campione e seguire in modo più stretto i percorsi di studenti e classi è stato ipotizzato un campione a scelta ragionata⁸. Presupposto di partenza dell'indagine è stato dunque il voler partire con tre gruppi comparabili relativamente alle variabili del contesto socio-culturale e ai livelli di abilità in entrata.

Dal momento che la prima scuola è sita all'interno del quartiere dell'Eur, sono state contattate altre due scuole collocate nello stesso distretto, la scuola B e la scuola C, aventi sedi non molto lontane e con lo

⁸ Nel campionamento a scelta ragionata le unità campionarie non sono scelte in maniera probabilistica, ma sulla base di alcune loro caratteristiche (Corbetta, 1999).

stesso livello mediano dell'indice ESCS riportato sul sito *Scuola in Chiaro* del MIUR.

Le prime rilevazioni hanno riguardato 18 classi prime, per un totale di 388 studenti. La natura longitudinale del progetto ha comportato la "perdita" di alcuni soggetti (respinti o trasferitisi) al termine della prima e della seconda media.

Il totale dei casi validi alla fine dell'indagine è stato di 359 studenti ed a questi si farà riferimento nel corso di tutta la ricerca.

La tabella che segue illustra la ripartizione delle classi, il numero degli alunni ed il livello socio-culturale medio dell'utenza.

Tab. 4.5 - *Descrizione del campione in relazione al numero degli studenti e al livello socio-culturale*

Scuole	N. alunni in entrata 2015	N. alunni in uscita 2017	N. classi	Indice ESCS
Scuola A	135	120	6	alto
Scuola B	123	114	6	alto
Scuola C	130	125	6	alto
Campione	388	359	18	alto

4.6. Modalità di raccolta dei dati, fasi e tempi della ricerca

In base alle finalità e alle ipotesi delineate nei precedenti paragrafi, lo svolgimento dell'indagine ha implicato la raccolta di tre tipologie di informazioni:

- dati relativi ai rendimenti degli studenti nella lettura in entrata (classi prime) e in uscita (classi seconde e terze);
- dati relativi al background socio-culturale e alle abitudini di lettura degli studenti;
- dati relativi all'utilizzo e alla consapevolezza delle strategie di lettura.

Considerando l'esigenza di raccogliere informazioni affidabili e comparabili su un cospicuo numero di studenti e considerata la ciclicità delle rilevazioni si è optato per un approccio di tipo quantitativo e per

l'uso di strumenti strutturati costituiti da stimoli uguali per tutti i soggetti e da modalità di risposte predefinite.

Nella tabella sottostante si riporta la scansione temporale prevista per la rilevazione dei rendimenti degli studenti nell'ambito della ricerca longitudinale, di seguito una descrizione sintetica delle attività che hanno contraddistinto ogni singola fase.

Tab. 4.6 - *Rilevazioni e fasi della ricerca longitudinale*

Fasi della ricerca longitudinale		
Maggio 2015	Maggio 2016	Maggio 2017
Prova in entrata Classi prime	Prova in uscita Classi seconde	Prova in uscita Classi terze

Fase 1 (Novembre 2014 - Aprile 2015)

La prima fase è stata dedicata alla scelta dell'oggetto dell'indagine, ad una articolata consultazione di riferimenti bibliografici legati alla tematica e alla costruzione del questionario sulle strategie di lettura. Sono state vagliate e scelte le prove di comprensione del testo scritto per le rilevazioni e sono state contattate le scuole aderenti al progetto.

Fase 2 (Maggio 2015 - Settembre 2015)

Durante la seconda fase hanno avuto luogo le prime rilevazioni sulle classi prime che hanno incluso la somministrazione delle prove di lettura, il questionario studente e il questionario docente.

Nel mese di giugno e di luglio è stata somministrata on line ad un gruppo di docenti volontari (lettere, matematica, lingua straniera) una prima versione del questionario sulle strategie di lettura, a questi insegnanti è stata richiesta una revisione linguistica degli item ed un primo esame di coerenza interna dello strumento.

Durante agosto e settembre è stata effettuata l'analisi dei dati delle prove di lettura e iniziata la preparazione dei moduli e materiali da sottoporre ai docenti per la fase sperimentale.

Ai primi settembre sono state contattate le scuole per il try-out del questionario sulle strategie di lettura.

Fase 3 (Ottobre 2015 -Dicembre 2015)

Nella terza fase della ricerca sono state effettuate le restituzioni dei dati alle tre scuole e ai docenti. Sono iniziati gli incontri mensili con gli insegnanti del gruppo sperimentale attinenti alla fase di ricerca-formazione. Durante i mesi di ottobre e novembre è stata tarata la prima versione del questionario sulle strategie di lettura contenente 90 item a un campione di 666 studenti appartenenti a 4 scuole di Roma. A dicembre è stata svolta l'analisi dei dati e l'analisi fattoriale.

Fase 4 (gennaio 2016 - aprile 2016)

Al rientro degli alunni del campione dalle vacanze natalizie, durante la seconda settimana di gennaio, è stata somministrata la versione definitiva del questionario sulle strategie di lettura. Subito dopo le somministrazioni è iniziata la fase sperimentale ed è proseguito il parallelo lavoro di formazione con i docenti.

Nei mesi di febbraio-marzo state effettuate le restituzioni dei dati relativi allo studio pilota del questionario alle 4 scuole che avevano aderito al progetto.

Fase 5 (maggio 2016 - settembre 2016)

Terminata la fase del trattamento con il gruppo sperimentale sono state somministrate le prove di lettura in uscita in tutte le classi del campione ed è stato risomministrato il questionario sulle strategie di lettura soltanto agli studenti del gruppo sperimentale.

Nei mesi di luglio ed agosto è stata effettuato l'inserimento dei dati e sono stata svolte le analisi relative.

Nel mese di settembre sono stati restituiti i dati ai docenti.

Fase 6 (ottobre 2016 - aprile 2017)

Questa fase della ricerca è stata prevalentemente dedicata alla validazione del questionario sulle strategie di lettura. Nell'intento di costruire uno strumento valido e attendibile è stata progettata la validazione del questionario definitivo (già somministrato agli studenti dell'indagine longitudinale) con un campione più ampio e diversificato, includente più province. Durante il mese di settembre sono state presentate le richieste di adesione alle scuole unitamente ad un'offerta di

formazione dei docenti da effettuarsi durante l'incontro di restituzione dei dati.

Le scuole aderenti alla validazione sono state 18 per un totale di 5362 studenti, distribuiti nelle province di Palermo, Parma e Roma.

Nel contempo sono proseguite le attività di monitoraggio del percorso di sperimentazione con alunni e docenti che hanno previsto incontri bimensili fino al mese di aprile.

Fase 7 (maggio 2017 - ottobre 2017)

L'ultima fase della ricerca ha previsto le somministrazioni finali dell'indagine longitudinale (prove di lettura e questionario sulle strategie su tutto il campione degli studenti), l'analisi dei dati e la stesura finale della tesi.

Capitolo quinto

Gli strumenti

5.1. Le prove di comprensione del testo

Le prove utilizzate, come accennato nella descrizione del disegno di ricerca, sono state tarate durante una precedente indagine longitudinale, avente come oggetto la misura dell'efficacia scolastica nella scuola secondaria di primo grado e la stima del valore aggiunto.

Per la scelta dell'ambito entro cui rilevare i rendimenti degli studenti necessari all'elaborazione degli indicatori di efficacia delle scuole, Ghetti (2009), Rosa (2010) e Silva (2012), si sono rifatte all'esame della competenza della lettura e della comprensione dei testi.

La competenza della lettura e la capacità di comprendere testi scritti, essendo di natura trasversale e dunque necessarie per affrontare con successo lo studio di qualunque materia scolastica, rientrano non solo tra le competenze chiave dell'attuale società della conoscenza, ma anche tra gli oggetti di indagine privilegiati per valutare e comparare gli apprendimenti degli studenti nell'ambito della qualità e dell'efficacia dei sistemi educativi (Rosa, 2010).

Il costruito della prova e le abilità esaminate, come verrà illustrato nel paragrafo successivo, fanno riferimento ai Framework dei principali e più noti studi nazionali e internazionali sulla competenza della lettura - IEA PIRLS, PISA, NAEP - studi che hanno trovato un'eco nel nostro Paese sia nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, più volte citate, che nel Quadro di Riferimento utilizzato dall'Invalsi per la costruzione delle prove di italiano del Servizio Nazionale di Valutazione.

Tutte le indagini citate presentano un'idea di comprensione testuale vista come competenza articolata e complessa che accomuna e si lega ai modelli teorici ad orientamento cognitivista e socio-costruttivista che sono stati analizzati all'interno del primo capitolo, ossia :

- un'attività cognitiva che coinvolge un insieme complesso di conoscenze, strategie e abilità;
- un processo attivo e interattivo che coinvolge lettore, testo e contesto;

- una competenza funzionale che varia in base agli scopi che il lettore si prefigge e al tipo di testo da affrontare.

Nel paragrafo che segue verranno illustrati in modo sintetico i framework relativi alla reading literacy delle suddette indagini, in quanto forniscono un valido modello di riferimento per quanto attiene l'operationalizzazione e la declinazione della competenza in esame negli specifici processi e abilità in cui saranno articolate le prove.

5.1.1. Il Quadro teorico di riferimento

L'indagine PIRLS, nota Italia anche come PIRLS ICONA⁹, è uno studio che persegue un duplice obiettivo: quello di misurare ciclicamente le abilità di comprensione della lettura di bambini al quarto anno di scolarità e quello di analizzare i fattori di sfondo che influiscono sull'apprendimento. Nella definizione della reading literacy vengono approfonditi il concetto di apprendimento della lettura in riferimento agli scopi di lettura e il rapporto tra processi e livello di difficoltà del testo; viene sottolineato altresì come il passaggio *dall'apprendere a leggere al leggere per apprendere* sia parte fondamentale e costitutiva dello sviluppo del bambino nell'acquisizione della consapevolezza di sé e del mondo (vedi tab 5.1).

Tab. 5.1 – Il framework dell'indagine IEA-PIRLS (Rosa 2010 p. 180)

La definizione di reading literacy			
<i>"L'abilità di capire e usare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall'individuo. I giovani lettori devono saper costruire un significato da testi di vario tipo. Leggono per apprendere, per far parte della comunità dei lettori a scuola e nella vita di ogni giorno, e per godimento personale".</i>			
I processi di comprensione della lettura			
<i>Ricavare informazioni e</i>	<i>Fare inferenze</i>	<i>Interpretare e integrare</i>	<i>Analizzare e valutare il</i>

⁹ Lo studio IEA PIRLS-ICONA 2006 (studio Iea sulla comprensione della lettura dei bambini di Nove Anni) rappresenta la componente italiana dello studio internazionale e mira sia a verificare orizzontalmente i livelli di competenza di lettura ponendo a confronto i diversi sistemi scolastici sia a mettere in evidenza e confrontare verticalmente tendenze e mutamenti verificatisi nell'insegnamento della lettura e nei suoi esiti nell'arco dei cinque anni che separano l'indagine del 2001 da quella del 2006.

<i>concetti esplicitamente espressi nel testo</i>	<i>semplici</i>	<i>informazioni e concetti</i>	<i>contenuto, la lingua e gli elementi testuali</i>
<ul style="list-style-type: none"> • identificare l'informazione congruente con lo scopo specifico della lettura; • trovare idee specifiche; • cercare definizioni di parole o locuzioni; • identificare l'ambiente di una storia (es. tempo e luogo); • trovare la frase topica o l'idea principale (quando sono esplicitamente espresse nel testo) (espresse nel testo) 	<ul style="list-style-type: none"> • dedurre che un evento ha determinato un altro evento; • indicare il punto conclusivo di una serie di argomentazioni; • indicare il referente al quale si riferisce un pronome; • identificare le generalizzazioni espresse nel testo; • descrivere il rapporto tra due personaggi 	<ul style="list-style-type: none"> • distinguere il messaggio o il tema generale del testo; • indicare un'alternativa alle azioni dei personaggi; • trovare somiglianze e differenze tra le informazioni del testo; • percepire il tono e il livello emotivo di una storia; • interpretare l'informazione del testo riconducendola a situazioni di vita reale 	<ul style="list-style-type: none"> • valutare la probabilità che gli eventi descritti possano realmente verificarsi; • descrivere come l'autore ha immaginato un finale a sorpresa; • giudicare la completezza o la chiarezza dell'informazione nel testo; • comprendere il punto di vista dell'autore riguardo all'argomento centrale; • descrivere in che modo la scelta degli aggettivi influenza il significato
Gli scopi della lettura e i tipi di testo			
Leggere per usufruire di un'esperienza letteraria		Testi letterari	
Leggere per acquisire ed utilizzare informazioni		Testi informativi	

La rilevazione PISA adotta una prospettiva più ampia della valutazione; essa tiene conto dei cambiamenti in atto dei programmi di studio e nello stesso tempo supera un'impostazione meramente scolastica, per prendere in considerazione la capacità di servirsi delle conoscenze acquisite nell'affrontare i compiti e le sfide proposte dalla

vita quotidiana, nel saper applicare quanto appreso a scuola in contesti extrascolastici (OCSE, 2007).

La tendenza è di analizzare il prodotto della formazione in termini di competenze trasversali, piuttosto che concentrarsi su specifici contenuti curricolari (Nardi, 2002).

L'indagine associa alla valutazione di aree cognitive riferibili a precisi ambiti disciplinari la raccolta di informazioni sul contesto familiare, sugli stili di apprendimento, sulla percezione degli ambienti in cui l'apprendimento ha luogo e sulla familiarità con le nuove tecnologie.

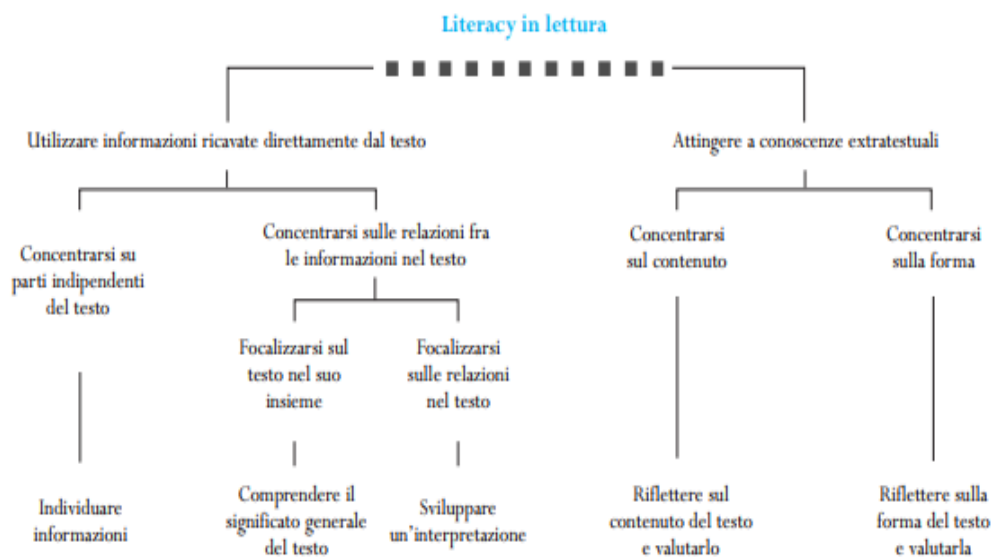
Tab. 5.2 – *Il framework dell'indagine OCSE PISA* (Rosa 2010 p.181)

La definizione di reading literacy				
<i>"Literacy in lettura significa comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società".</i>				
I processi di comprensione della lettura				
<i>Individuare informazioni</i>	<i>Comprendere il significato generale del testo</i>	<i>Sviluppare un'interpretazione</i>	<i>Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo</i>	<i>Riflettere sulla forma del testo e valutarla</i>
<ul style="list-style-type: none"> • identificare informazioni esplicitamente espresse nel testo, come le indicazioni di tempo e di luogo <p>Effettuare corrispondenze letterali e sinonimiche fra quesiti e specifici segmenti di testo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identificare l'argomento generale di un testo o la sua funzione • scegliere o proporre un titolo • distinguere i concetti chiave dai dettagli marginali 	<ul style="list-style-type: none"> • confrontare informazioni rilevandone somiglianze e differenze • inferire relazioni o categorie implicite nel testo (rapporti di causa-effetto); • individuare le intenzioni dell'autore; 	<ul style="list-style-type: none"> • collegare le informazioni presenti nel testo con conoscenze provenienti da altre fonti; • valutare le affermazioni contenute nel testo sulla base delle proprie conoscenze pregresse; 	<ul style="list-style-type: none"> • individuare la struttura, il genere il registro del testo; • individuare lo scopo comunicativo dell'autore; • valutare l'adeguatezza di un testo in rapporto a uno specifico scopo comunicativo;
Gli scopi della lettura e i tipi di testo				

<ul style="list-style-type: none"> • Lettura ad uso privato e personale • Lettura ad uso pubblico • Lettura a fini lavorativi (professionale) • Lettura a fini di studio (scolastica) 	<p style="text-align: center;">Testi continui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrativi • Informativi • Descrittivi • Argomentativi • Conativi 	<p style="text-align: center;">Testi non continui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grafici • tabelle • figure • mappe • moduli • annunci e pubblicità
---	--	---

Si riporta con la figura 5 uno schema che illustra la relazione tra i processi oggetto della misurazione e i vari aspetti in cui si articola la comprensione della lettura nel quadro teorico di riferimento (OCSE, 2007).

Fig 5.1 - *Caratteristiche che distinguono i 5 processi (aspetti) della literacy in lettura*



Come rappresentato, i cinque processi possono essere analizzati sulla base di quattro livelli. Il primo livello è definito dalla misura in cui il lettore sappia servirsi di informazioni ricavate direttamente dal testo o debba piuttosto attingere anche a conoscenze extratestuali. Il secondo livello riguarda la richiesta al lettore di concentrarsi sia su parti indipendenti del testo che sulle relazioni fra le informazioni contenute in diverse parti del testo. Il terzo livello è caratterizzato dalla capacità di

focalizzarsi rispettivamente sul testo nel suo insieme o sulle relazioni fra le parti del testo. Il quarto, infine, riguarda il saper lavorare sia sul contenuto del testo che sulla sua forma o struttura.

Il National Assessment of Educational Progress (NAEP) è la rilevazione nazionale periodicamente attuata negli Stati Uniti che misura il rendimento degli studenti nella scuola primaria e secondaria in vari ambiti disciplinari. Anche in questa rilevazione la comprensione della lettura viene incentrata sulla concezione di una competenza articolata e multidimensionale indispensabile per lo sviluppo individuale e una piena e consapevole inclusione sociale.

Tab. 5.3 - NAEP Reading Framework (in Rosa 2010 p.183)

La definizione di reading literacy			
<i>"Reading literacy is a fundamental right of every person. It gives people access to information and the ability to function in life. Reading enriches through the power of language and the beauty of poetry. It extends the human experiences through the exploration of events in literary works. It is the key to knowledge and information".</i>			
I processi di comprensione della lettura			
Forming a general understanding	Developing interpretation	Making reader/text connections	Examining content and structure
<ul style="list-style-type: none"> • consider text in its entirety; • understanding in a broad way; 	<ul style="list-style-type: none"> • focus on specific parts; • linking information across parts of the text; 	<ul style="list-style-type: none"> • think beyond the text; • applying the text to real world situations; 	<ul style="list-style-type: none"> • consider why and how the text was developed; • considering the content, organization and form;
Gli scopi della lettura e i tipi di testo			
Reading for literary experience	Readers explore events, characters, themes, settings, plots, actions, and the language of literary works by reading novels, short stories, poems, plays, legends, biographies, myths, and folktales.		
Reading for information	Readers gain information to understand the world by reading materials such as magazines, newspapers, textbooks, essays, and speeches		
Reading to perform a task:	Readers apply what they learn from reading materials such as bus or train schedules, directions for repairs or games, classroom procedures, tax forms, maps, and so on		

Sulla base della considerazione che non si possa prescindere dagli obiettivi istituzionali per misurare le competenze acquisite dagli studenti all'interno di istituzioni scolastiche, un ulteriore ed importante riferimento per le prove è stato rappresentato dalle *Indicazioni Nazionali* per il curricolo 2012. Le abilità misurate, per quanto riguarda le prove in uscita delle classi prime, richiamano gli obiettivi di apprendimento e i tratti di competenza corrispondenti al termine della classe quinta della scuola primaria; per le classi successive, quelli corrispondenti al termine della secondaria di primo grado.

Tab. 5.4 - *Gli obiettivi di apprendimento della lettura nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo*

Obiettivi previsti al termine della scuola primaria	Obiettivi previsti al termine della scuola secondaria di primo grado
LEGGERE	
<ul style="list-style-type: none"> • Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà. • Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere. Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce. • Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere. • Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.). • Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere 	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire. • Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica). • Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana. • Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici. • Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici. • Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da

<p>un'attività, per realizzare un procedimento Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale. 	<p>più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle). • Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore. • Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità. • Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. • Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.
RIFLETTERE SULLA LINGUA	
<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte). • Comprendere le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico). • Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta <i>frase minima</i>): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo. • Riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali; riconoscere le 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua. • Stabilire relazioni tra situazioni di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico. • Riconoscere le caratteristiche e le strutture dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi). • Riconoscere le principali relazioni fra significati delle parole (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in campi semantici e famiglie lessicali.

<p>coniunzioni di uso più frequente (come <i>e, ma, infatti, perché, quando</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche e servirsi di questa conoscenza per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione. • Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice. • Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione. • Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali. • Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica. • Riflettere sui propri errori tipici, segnalati dall'insegnante, allo scopo di imparare ad autocorreggerli nella produzione scritta.
---	--

Nel processo di definizione operativa della competenza di lettura l'INVALSI si richiama esplicitamente alle indagini comparative internazionali OCSE PISA e IEA PIRLS, nello specifico alla prima con maggior costanza. Rispetto ad esse si differenzia per la particolare attenzione riservata alle conoscenze lessicali e alle competenze grammaticali, il cui apprendimento è previsto nelle indicazioni curriculari dei vari gradi di scuola (Indicazioni Nazionali, 2012).

Ai fini della costruzione delle prove e della valutazione, all'interno del Quadro di riferimento della prova di Italiano (INVALSI, 2013) si distinguono tre dimensioni costitutive della capacità di lettura:

- la competenza pragmatico-testuale;
- la competenza lessicale;
- la competenza grammaticale.

La *competenza pragmatico-testuale* relativa alla lettura 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. (INVALSI, 2013)

Descrittori specifici della competenza pragmatico-testuale sono:

1. saper cogliere e tener conto dei fenomeni di *coesione testuale*, cioè dei segnali linguistici che indicano l'organizzazione del testo, in particolare le catene anaforiche, i connettivi e i segni di interpunzione;

2. saper cogliere e tener conto dell'organizzazione generale del testo e dei fenomeni locali che contribuiscono alla *coerenza testuale*; in particolare le relazioni tra le informazioni e i legami logico-semantici tra frasi e capoversi;

3. saper operare inferenze, ricavando da informazioni esplicite contenuti impliciti, pertinenti alla comprensione del testo;

4. saper riconoscere il tipo e la forma testuale e fare motivate ipotesi sui destinatari del testo;

5. saper riconoscere il registro linguistico e lo stile, determinati dalle scelte morfosintattiche, lessicali e retoriche dominanti;

6. saper valutare il testo sia dal punto di vista della validità e attendibilità delle informazioni sia dal punto di vista dell'efficacia comunicativa, in rapporto al destinatario e al contesto.

Come già detto, nella lettura e comprensione, oltre alla *competenza pragmatico testuale*, intervengono anche la *competenza lessicale* e quella *grammaticale*.

Per *competenza lessicale* relativa alla lettura si intende specificamente la conoscenza del significato di un vocabolo (o di una espressione), o la capacità di ricostruirlo in un determinato contesto, riconoscendo le relazioni di significato tra vocaboli in vari punti del testo.

Alcuni descrittori della competenza lessicale connessa in modo specifico con la comprensione della lettura sono:

1. saper comprendere un numero di parole del vocabolario di base adeguato al livello di scolarità;

2. saper ricavare dal contesto il significato di parole che non si conoscono;

3. saper comprendere vocaboli appartenenti al lessico specifico di un determinato campo di discorso o "situazione";

4. saper comprendere l'uso figurato di parole ed espressioni;
5. saper riconoscere i rapporti di significato fra le parole, quali sinonimia, antinomia, iperonimia/iponimia, ecc.;
6. saper ipotizzare il significato di una parola attraverso il riconoscimento di fenomeni di derivazione.

La *competenza grammaticale* esaminata riguarda la conoscenza e l'uso di due tipologie di “grammatiche”: la capacità di individuare le strutture morfosintattiche della frase e delle strutture interpuntive in funzione della loro pertinenza testuale e la conoscenza della grammatica come sistema di descrizione esplicita della lingua più specifica e autonoma rispetto alla prima.

Tab. 5.5 - *Il Quadro di Riferimento di Italiano dell' INVALSI* (Rosa 2010 p.188)

Processi di comprensione della lettura		
Competenza di lettura	Oggetti linguistici	Processi e conoscenze
Competenza testuale	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensione locale globale del testo • Organizzazione logica entro e oltre la frase • Aspetti formali e retorici 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare informazioni esplicite • Formulare semplici inferenze • Elaborare una comprensione globale del testo • Sviluppare un'interpretazione, integrando diverse parti del testo • Valutare il contenuto del testo, la lingua e gli elementi testuali
Competenza lessicale	<ul style="list-style-type: none"> • Lessico 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze di base • Conoscenze in funzione della comprensione di frasi e testi
Competenza grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia e punteggiatura • Morfologia e sintassi 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze di base • Conoscenze in funzione della comprensione di frasi e testi
Livelli di scolarità e tipi di testo		
<i>Scuola primaria (classe V)</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Letterario (narrativo o altro genere) di tipo continuo • Non letterario a carattere informativo (espositivo, regolativo...) di tipo continuo, non continuo o misto
<i>Scuola secondaria di primo grado</i>		

5.1.2. *Le abilità e gli ambiti linguistici oggetto della misurazione*

Il costrutto delle prove - vale dire i diversi ambiti linguistici che sono stati sottoposti a misurazione nelle rilevazioni - ha previsto la valutazione delle seguenti aree:

- la comprensione locale e globale del testo;
- l'organizzazione logica entro la frase ed entro il brano;
- il lessico;
- la riflessione linguistica;
- il saper compiere inferenze.

Se ne riporta una breve descrizione al fine di chiarire in modo più preciso gli oggetti di indagine.

La *comprensione locale e globale del testo* comporta un insieme integrato di abilità che includono la capacità di cogliere inferenze e implicite e il mettere in relazione i contenuti del testo. La risposta corretta ad un quesito specifico è stata determinata dalla capacità di tornare sul testo e selezionare opportunamente le informazioni (Ghetti, 2009).

Nel ricostruire l'*organizzazione logica entro la frase ed entro il brano* sono compresi il saper ricostruire l'architettura logica del testo, l'individuare le relazioni semantiche tra i contenuti presentati, il saper riconoscere gli intenti dell'autore e la struttura con cui ha presentato i contenuti.

In accordo con l'esigenza di dare attenzione alla *competenza grammaticale e lessicale*, che è tenuta in grande considerazione dalle Indicazioni Nazionali e dal Quadro di Riferimento INVALSI, è stato scelto di valutare le competenze lessicali principalmente in funzione della comprensione dei testi piuttosto che in modo decontestualizzato e nozionistico.

Per la costruzione delle prove sono state dunque utilizzate diverse tipologie di esercizi che hanno previsto da un lato il riconoscimento del significato di parole estrapolate dal testo e dall'altro la riproposizione degli stessi termini ricontestualizzati all'interno del brano, in modo da poter permettere agli alunni di verificare e utilizzare indizi testuali per desumere il significato richiesto.

Per l'ambito relativo alla *riflessione linguistica*, con l'intenzione di non voler esaminare una conoscenza nozionistica della lingua sono stati previsti esercizi come il cloze mirato per stimolare la riflessione sulla

lingua sulla base delle relazioni sintattiche e semantiche generate dalle specifiche categorie morfologiche del testo.

In riferimento ai *meccanismi inferenziali*, in sede di pianificazione delle prove, si è stabilito di prendere in considerazione esclusivamente le inferenze testuali o logiche, ossia quelle si basano su informazioni e indizi presenti in forma esplicita nel testo e che, a differenza di quelle extra-testuali o pragmatiche, non si basano sulle conoscenze ed esperienze pregresse del lettore.

Come si riporta in Lucisano (1989), uno dei nodi di particolare rilievo all'interno del processo di comprensione è costituito dal rapporto tra il contenuto del testo e le conoscenze del lettore. L'ambiente sociale, linguistico e culturale di appartenenza può interagire con gli esiti di una prova di lettura in molti modi: "di fatto uno studente può presentare cattivi risultati [...] semplicemente perché ci sono sfasature tra il suo background informativo e il contenuto del testo" (Lucisano, 1989, p. 37). È dunque preferibile, se l'obiettivo della prova è rilevare e confrontare le abilità indicate, evitare per quanto possibile che nella misura entrino in gioco conoscenze extra-testuali e di natura enciclopedica e preferire una tipologia di inferenze possibili a partire dal testo, cioè quelle che possono essere tratte utilizzando informazioni che il testo non enuncia direttamente.

La abilità considerate riprendono in gran parte quelle comprese all'interno dei framework delle indagini internazionali OCSE-PISA e IEA-PIRLS e implicano processi cognitivi che nel loro insieme concorrono a definire una competenza di lettura che richiede la messa in atto di abilità che vanno dalla semplice localizzazione delle informazioni, alla ricostruzione della coesione locale e globale del testo o al compiere inferenze.

Nelle tabelle successive si riportano i compiti richiesti all'interno di ogni ambito sottoposto a misurazione e la descrizione delle distinte abilità interessate.

Tab. 5.6 - *Ambiti sottoposti a misurazione* (Ghetti, 2009 p.143)

Dettaglio degli ambiti sottoposti a misurazione
<p>Comprensione locale e globale del testo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Parafrasi (equivalenze fraseologiche):</i> • <i>Sintesi</i>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Confronto di contenuti testuali</i> • <i>Riconoscimento delle informazioni implicite</i> • <i>Percezione del tono e del livello emotivo del brano</i>
<p>Organizzazione logica entro la frase ed entro il brano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>relazioni interne alla frase : tempo, spazio, causalità</i> • <i>relazioni tra frasi e porzioni di testo: causa, consecuzione logica e cronologica, riformulazione, particolarizzazione, generalizzazione</i>
<p>Lessico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>significato contestuale delle parole</i> • <i>relazioni semantiche tra parole</i>
<p>Riflessione linguistica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>individuazione dei referenti anaforici e cataforici</i> • <i>individuazione delle funzioni sintattiche</i> • <i>consapevolezza della scelta semantica degli aggettivi</i>
<p>Inferenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>rapporti tra personaggi</i> • <i>deduzioni logiche sequenziali</i> • <i>rapporto di causa- effetto negli eventi descritti</i>

Tab. 5.7- *Abilità oggetto di misura della prova di lettura (Ghetti, 2009, p. 145)*

<i>Denominazione abilità</i>	<i>Descrizione abilità</i>
<i>Padroneggiare il lessico</i>	Essere in grado di riconoscere il significato di parole sia in contesto sia fuori contesto
<i>Localizzare informazioni</i>	Essere in grado di cercare ed individuare informazioni fornite esplicitamente in un testo
<i>Riconoscere una perifrasi</i>	Essere in grado di riconoscere l'equivalenza semantica di differenti frasi
<i>Compiere operazioni</i>	Essere in grado di compiere semplici operazioni come ad esempio contare, comparare e associare, a partire da informazioni contenute nel testo
<i>Ricostruire la coesione</i>	Essere in grado di mettere in relazione singole informazioni/aspetti o parti diverse (vicine e lontane) del testo
<i>Compiere inferenze</i>	Essere in grado di ricavare nuove informazioni a partire da quelle contenute nel testo facendo riferimento sia al solo testo sia all'enciclopedia personale

<i>Individuare l'idea principale</i>	Essere in grado di individuare il tema centrale del testo
<i>Abilità grammaticale</i>	Essere in grado di utilizzare correttamente elementi di morfologia e sintassi

5.1.3. *La struttura delle prove e le tipologie testuali*

Le prove si dividono in tre sezioni principali a seconda dell'abilità misurata:

- test di comprensione della lettura (testi narrativi ed espositivi);
- esercizi di lessico in contesto (parole estrapolate da un testo narrativo che gli studenti hanno a disposizione per la lettura) e lessico fuori contesto (individuazione del significato corretto tra 4 alternative di risposta);
- riflessione linguistica, misurata attraverso un cloze mirato (ossia un testo a cui sono state tolte una serie di parole in base a vincoli grammaticali: articoli, preposizioni, pronomi e congiunzioni) - e il cloze casuale (testo da cui sono state eliminate delle parole in modo sistematico, senza tener conto della loro funzione all'interno del brano, ma senza per questo far perdere il significato del brano).

Rispetto alla concordanza tra prove scelte, abilità misurate e Indicazioni Nazionali che, come accennato, costituiscono un riferimento imprescindibile in quanto documento di riferimento per la programmazione delle attività del curriculum scolastico, nella tabella sottostante viene evidenziata la corrispondenza tra gli aspetti delle Indicazioni e le diverse tipologie di esercizi (Ghetti, 2009).

Tab. 5.8- *Corrispondenza tra gli obiettivi delle Indicazioni Nazionali e gli esercizi della prova* (Ghetti, 2009, p. 153)

Obiettivi di apprendimento	Esercizi corrispondenti
Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici che fantastici	Prove di comprensione della lettura di testi delle due tipologie (narrativi ed espositivi)
Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie	Prova di comprensione di testi non continui
Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi	Esercizi di lessico in contesto Prova di comprensione di testi non continui

Ricerca informazioni in testi di diversa natura	Prove di comprensione della lettura di testi continui e di testi non continui
Riconoscere e denominare gli elementi base di una frase	Cloze mirato su articoli, preposizioni, connettivi e pronomi
Riconoscere in un testo i principali connettivi	Individuazione della funzione dei connettivi attraverso l'analogia semantica della frase
Conoscere i principali meccanismi di formazione e derivazione delle parole (parole semplici, derivate, composte, prefissi e suffissi)	Esercizi di lessico in contesto Esercizi di lessico fuori contesto
Comprendere le principali relazioni tra parole sul piano del significato	Esercizi di lessico in contesto Esercizi di lessico fuori contesto

In base al tipo di risposta richiesta allo studente, le prove hanno previsto due modalità:

- Risposta a scelta multipla semplice, ai fini di una misurazione valida, attendibile e di facile correzione ed elaborazione statistica.
- Cloze casuale e mirato

La prova è stata suddivisa in due fascicoli equivalenti, da eseguire nella stessa giornata con un breve intervallo di tempo. Con la suddivisione si è cercato di alleggerire il secondo fascicolo, considerando la stanchezza e l'eventuale perdita di concentrazione degli studenti. Il tempo di somministrazione di ogni fascicolo è stato di circa 55 minuti. Nelle tabelle successive viene illustrata la composizione di ogni singola prova relativamente alla classe di appartenenza e all'anno di somministrazione.

Tab. 5.9 *Tipologia di testi ed esercizi compresi nella prova di maggio 2015* (Ghetti 2009)

Composizione della prova in entrata <u>classi prime maggio 2015</u>		N. item o "buchi"
2 testi continui narrativi a scelta multipla	Uno strano assedio	8
	Il giovane Johnny	8
2 testi espositivi con item a scelta multipla	I pinguini imperatore	12
	Testo sulle formiche	12
2 testi non continui con item a scelta multipla	La temperatura *	8
	La crescita di una pianta*	8
1 lessico fuori contesto con item a scelta multipla	Il significato giusto	12

1 lessico in contesto con item a scelta multipla	Storia di Ouiah che era un leopardo	12
1 cloze casuale	L'atmosfera terrestre*	26
1 cloze mirato grammaticale	Nel deserto del cactus	33
		Tot. 139

Tab. 5.10 *Tipologia di testi ed esercizi compresi nella prova di maggio 2016* (Giovannini, Rosa, 2015)

Composizione della prova in uscita <u>classi seconde maggio 2016</u>		N. item o "buchi"
2 testi continui narrativi a scelta multipla	La gara	8
	Il ritrovamento	9
2 testi espositivi con item a scelta multipla	Comportamenti innati	9
	Il fascino dell'universo	7
2 testi non continui con item a scelta multipla	La popolazione	10
	La crescita di una pianta*	8
1 lessico fuori contesto con item a scelta multipla	Il significato giusto	9
1 lessico in contesto con item a scelta multipla	La cura delle vespe *	9
1 cloze mirato di comprensione	L'atmosfera terrestre	26
1 cloze mirato grammaticale	Onorevole	40
		Tot. 135

Tab 5.11 *Tipologia di testi ed esercizi compresi nella prova di maggio 2015* (Giovannini, Silva, 2015)

Composizione della prova in uscita <u>classi terze maggio 2017</u>		N. item o "buchi"
2 testi continui narrativi a scelta multipla	Il silenzio del museo	13
	Testo narrativo breve	10
1 testo espositivo con item a scelta multipla	Come vedono gli animali	9
1 testo argomentativo a scelta multipla	L'uso dei cellulari in classe	5
2 testi non continui con item a scelta multipla	I programmi televisivi preferiti dagli adulti	8
	La temperatura *	8
1 lessico fuori contesto con item a scelta multipla	Il significato giusto	9
1 lessico in contesto con item a scelta multipla	La cura delle vespe *	9

1 cloze mirato di comprensione	Il giorno e la notte	17
1 cloze mirato grammaticale	Il commissario Pitto	31
		Tot. 119

Per favorire il confronto con i risultati delle prove svolte dagli studenti al termine della classe prima con il termine della seconda e della terza sono stati inclusi nelle prove 2 esercizi di ancoraggio da riproporre agli studenti nel corso del triennio. Nello specifico sono stati ripetuti un testo non continuo e un esercizio di cloze tra la classe prima e la classe seconda, un testo non continuo ed un esercizio di lessico in contesto tra la classe prima, seconda e terza (vedi nelle tabelle precedenti le prove contrassegnate con un asterisco). Considerando che gli studenti ai quali sono stati proposti gli esercizi li avevano già incontrati e si trovano al termine di un grado scolastico superiore, di volta in volta sono stati selezionati come ancoraggio due esercizi i cui indici di discriminatività risultassero complessivamente buoni e i cui indici di facilità si concentrassero nelle due fasce di media difficoltà e difficoltà.

5.2. I Questionari per la rilevazione delle variabili socio-economiche e delle didattiche

Oltre alla prova di comprensione dei testi, volta alla rilevazione dei dati relativi a rendimenti e progressi degli allievi, si è scelto di mettere a punto e utilizzare due questionari al fine di rivolgere alcune domande sia agli studenti che agli insegnanti coinvolti nell'indagine.

La scelta è stata dettata dalla volontà di ottenere alcune informazioni di sfondo e di contesto da analizzare poi in relazione ai punteggi conseguiti nella prova e ai punteggi derivanti dalla somministrazione del questionario sulle strategie.

Anche in questo caso, considerati i vincoli dei tempi e delle risorse disponibili per la rilevazione, la codifica e l'analisi dei dati e la necessità di raccogliere informazioni affidabili e comparabili, si è optato per l'uso di strumenti strutturati, costituiti da stimoli uguali per tutti i soggetti e da modalità di risposta predefinite.

Entrambi gli strumenti sono un adattamento degli questionari utilizzati dall'indagine PIRLS. Per quanto riguarda la scala relativa alla dimensione del clima di classe si è fatto riferimento agli item del questionario studente del PISA.

5.2.1. Il Questionario Studente

Terminato il tempo a disposizione per la compilazione dei fascicoli componenti la prova di comprensione del testo, agli allievi è stato chiesto di compilare il questionario studente.

Le domande, come illustrato in tab. 5.12 sono state finalizzate alla rilevazione delle seguenti informazioni:

Tab 5.12 *Articolazione del questionario studente*

Aspetti rilevati	Informazioni raccolte
Caratteristiche personali	Genere, luogo e anno di nascita, lingua parlata, composizione della famiglia, titolo di studio e professione dei genitori
Interesse e abitudini di lettura	Abitudini di lettura, quantità di libri posseduti a casa, tempo dedicato alla lettura, accesso alle biblioteche, uso del pc per attività inerenti alla lettura
Opinioni sulla lettura	Opinioni riguardo alla lettura
Percezione del clima di classe e autoefficacia in lettura	Attività svolte in classe, clima di classe

Lo strumento è stato somministrato sia in entrata al primo anno che in uscita al terzo anno, alla fine delle rilevazioni dell'indagine longitudinale. La seconda somministrazione ha escluso le variabili sociodemografiche, rilevate con il primo strumento e ha riproposto le altre variabili sopraelencate al fine di comparare e registrare i cambiamenti intercorsi.

5.2.2. Il Questionario docente

Durante lo svolgimento della prova da parte degli studenti è stato richiesto agli insegnanti di lettere della classi coinvolte nell'indagine di compilare un questionario ricavato dalla revisione e dal riadattamento dello strumento utilizzato durante l'indagine condotta da Ghetti (2010).

Come risulta dalla tab. 5.13, si è voluta riservare una certa attenzione alla rilevazione delle caratteristiche dei docenti del campione, alle percezioni e alle prassi didattiche. La raccolta di tali dati è stata

funzionale a mettere in luce i mutamenti e le opinioni degli insegnanti in seno alle metodologie didattiche attivate rispetto agli anni precedenti durante lo studio longitudinale.

Tab 5.13 *Articolazione del questionario docente*

Aspetti rilevati	Informazioni raccolte
La classe	Composizione, livello di rendimento relativamente alla comprensione in lettura, percezione del clima di classe
Le attività in classe e a casa	Tempo dedicato ad attività di comprensione in classe, tipologia di testi utilizzati, attività svolte in classe, esercizi proposti, abilità misurate, tipo di didattica adottata in classe, compiti a casa
I punti di vista sull'insegnamento/apprendimento della comprensione del testo scritto	Attività condotte per migliorare la comprensione, ruolo della didattica dell'italiano, altre attività complementari
Punti di vista sulla scuola	Opportunità formative, di confronto con altri docenti, aggiornamento
Caratteristiche personali	Caratteristiche anagrafiche, titoli conseguiti, modalità di ingresso nella scuola, esperienza pregressa.

5.3. Il Questionario sulle strategie di lettura (QSL)

La costruzione del questionario finalizzata alla operazionalizzazione dell'impianto procedurale strategico e alla rilevazione dei livelli di consapevolezza strategica degli studenti ha seguito, nel percorso della ricerca, un iter parallelo di indagine che ha previsto la scelta di un ulteriore campione di studenti per le rilevazioni, più periodi di somministrazioni e più livelli di analisi dei dati.

Considerata la complessità dello studio e delle diverse fasi che hanno caratterizzato la messa a punto dello strumento e la sua successiva validazione si è scelto di rimandare al capitolo successivo l'illustrazione di questa parte dell'indagine.

Capitolo sesto

Il Questionario sulle strategie di lettura (QSL)

6.1. Il Quadro di riferimento

La costruzione del questionario, nell'ambito del sovraesposto disegno di ricerca, ha inteso assolvere una triplice finalità:

- rilevare l'utilizzo delle strategie di lettura da parte degli studenti e testare la loro relazione con le abilità in lettura (prima ipotesi di ricerca);
- fornire un'indicazione precisa in merito alle strategie usate dai cosiddetti "buoni lettori";
- diventare un pratico strumento valutativo e didattico per la classe; le dimensioni del questionario hanno anche costituito i nuclei didattici della sperimentazione.

Dopo aver visionato la strumentazione disponibile sulla rilevazione dell'uso e della consapevolezza delle abilità strategiche¹⁰

- *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 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 Eurydice riprendono quelle evidenziate dai rapporti del National Reading Panel 2000, del Rand- Reading Study Group 2002, IRA 2003 e nello specifico riguardano l'importanza di saper generare domande e dare risposte, il saper selezionare e sintetizzare le informazioni più importanti, la

¹⁰ Per la descrizione approfondita di ogni singolo strumento vedi cap. 2 "*La valutazione della consapevolezza strategica*".

capacità di mettere in connessione le diverse parti di un testo, l'attivazione delle conoscenze pregresse, il controllo del processo di comprensione ed infine l'uso di organizzatori semantici.

Nell'intento di promuovere e 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 dimensione relativa agli scopi di lettura e una scala di controllo atta a rilevare le difficoltà percepite dal lettore durante il processo di comprensione del testo.

Le dimensioni costitutive dello strumento sono risultate pertanto 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. *Non Strategici* (dimensione di controllo sull'autopercezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura del testo).

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.

Gi item sono formati da frasi che descrivono abitudini e modi di fare, rispetto ai 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 effettuare 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. Successivamente è stata effettuato un try-out della scala costituita da 90 item) 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 fornite una descrizione delle singole dimensioni adottate e l'elenco degli item appartenenti ad ogni scala.

6.1.1. 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, è stata determinata dal significato che il concetto stesso di strategia assume all'interno dell'approccio metacognitivo: "una serie di operazioni cognitive orientate al raggiungimento di uno scopo" (De Beni, Pazzaglia, 1995, p. 87).

Come chiarito all'interno del secondo capitolo, la strategia è un'azione cognitiva di natura situazionale e in quanto tale presuppone un utilizzo mirato da parte del soggetto, in risposta alla specificità di un obiettivo e alle richieste di un compito, anche nel caso della lettura.

Se per esempio la comprensione di un testo ha come finalità lo studio, anche le modalità di raccolta dei dati necessitano dell'adozione di approcci diversi. Un testo che deve essere studiato non può esser letto tutto d'un fiato, come si farebbe con un racconto o con una qualsiasi pagina di svago. L'attività di 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.

L'insieme delle azioni finalizzate alla comprensione di un testo deve dunque essere necessariamente centrato attorno ad uno *scopo di lettura*. Sono gli scopi per cui si legge i fattori che guidano la ricerca, quei componenti che a livello emotivo, cognitivo e metacognitivo selezionano

i processi necessari ad arrivare a una piena ricostruzione dei significati (Lucisano, 1989).

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 flessibili che entrano in gioco non decontestualizzati o in astratto, bensì legati al compito e alle specifiche situazioni d'uso della lingua (Lorenzi, 2002).

Abituare l'alunno a darsi scopi di lettura, prima ancora di leggere, è inoltre un modo per agire sulla sua motivazione e modificare probabilmente l'atteggiamento passivo che gli studenti hanno spesso nei confronti dell'apprendimento. Mantenere sempre ben chiara e definita la finalità dell'azione possiede l'ulteriore vantaggio di consentire un monitoraggio continuo delle aspettative e del processo stesso, controllando che le strategie in atto siano funzionali al raggiungimento della meta.

Con gli item appartenenti alla prima dimensione (vedi tab. 6.1) si è dunque cercato di rilevare negli alunni la consapevolezza di una differenza di approccio rispetto alle diverse tipologie di testo (vedi item: *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.*) e di sondare l'intenzione di porsi finalità precise rispetto all'individuazione degli elementi costitutivi di un brano (personaggi, azioni, tempo, luogo, cause ed effetti).

Tab. 6.1 - Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

1. Saper identificare/ darsi scopi di lettura
<i>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.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 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.

6.1.2. 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 ciò che già si conosce rispetto ad un argomento, ricordare fatti ed esperienze reali, connettere ad esse quanto si sta leggendo, aumenta nei lettori 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 la nostra 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, collega, concettualizza, generalizza, quello che il testo propone e suggerisce. Riesce a farlo perché raccorda, 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.

La ricerca attuale classifica le conoscenze in memoria secondo strutture complesse e di alto livello chiamate schemi o *frames* (Anderson,

Pearson, 1984). Gli schemi rappresentano la fonte di conoscenze utili, il sapere sul mondo che il soggetto richiama alla mente quando una situazione corrente lo rende necessario.

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 quelle informazioni 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 conoscono sull'argomento, implica soprattutto da parte dell'insegnante l'aiutarli a rappresentarsi connessioni, 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.

Con gli item della dimensione relativa all'attivazione delle conoscenze pregresse (vedi tab. 6.2) si è cercato di rilevare la frequenza con cui il lettore riporta alla memoria contenuti ed esperienze utili per il testo in esame, discriminando tra ciò che può essere attinente alla vita reale e ciò che attiene alla propria esperienza, richiedendo infine una riflessione sull'utilità e sulla spendibilità dell'apprendimento.

Tab. 6.2 - Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

2. Attivare le conoscenze pregresse
<i>Usare le conoscenze precedenti, connettere i testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 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

6.1.3. 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.

Come si riporta relativamente al metodo scientifico, presupposto e base della formulazione di un'ipotesi è la conoscenza del mondo che ci circonda. Tutto ciò che il soggetto possiede su uno specifico argomento, le esperienze fatte o sentite, sono terreno e materia naturalmente predisposti a promuovere nel lettore la formulazione di domande, l'interesse di ricercare le risposte, la capacità di confrontare, collegare, interpretare, operare deduzioni e inferenze complesse.

Porre domande al testo è una potente strategia di processazione, ma anche di controllo e valutazione:

- 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;
- favorisce e stimola la rielaborazione delle informazioni e l'attivazione di processi inferenziali/deduttivi;
- 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 testo (Benvenuto, 1987)
- 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; in quest'ultima istanza, l'interprete, abituato a farlo, sarà costretto a un lavoro di cooperazione e controllo degli eventuali errori commessi (Corno, 1991).

All'interno della dimensione fare ipotesi e previsioni sul testo, 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. La capacità del soggetto di formarsi l'immagine mentale di ciò che legge, contribuisce e migliora non solo la comprensione di quanto viene percepito, ma promuove processi di astrazione e concettualizzazione (Rosenshine, 2002; 2009).

Tab. 6.3 - Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo
<i>Generare domande dal testo e darvi risposte; fare previsioni sul contenuto</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 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.

6.1.4. 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: essa costituisce uno dei fattori discriminanti nella distinzione tra *buoni e cattivi lettori*. La caratteristica dei *cattivi lettori*, secondo la descrizione che ne fa Lumbelli (2009), 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.

Il saper raccogliere le informazioni è difatti un'operazione che necessita 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 far utilizzare 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 poco sopra, anche un valido supporto nella determinazione di ciò che è rilevante e ciò che lo è meno.

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

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

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, costituisca 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 cosiddetti *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 a costruire un ponte di collegamento veloce con le informazioni successive. La comprensione di ogni singola frase, durante la lettura, non resta infatti isolata dall'insieme del processo di comprensione in cui è inserita: essa è sin dall'inizio integrata con il resto della

rappresentazione del testo, trattenuta nella memoria di lavoro del lettore e direttamente influenzata da quanto è stato già letto (Lumbelli, 2009).

Data la capacità limitata della memoria di lavoro, l'attività selettiva deve necessariamente avvenire nel corso della lettura ed è un processo che si verifica continuamente, costringendo il soggetto ad operare continue sintesi e cancellazioni, che diventano tanto più articolate e selettive quanto più lungo è il testo da comprendere.

Nella progettazione iniziale del questionario erano stati inclusi item che in modo più specifico descrivevano modalità selettive come la scomposizione del testo o l'identificazione dei concetti chiave; tali item però, nell'analisi fattoriale esploratoria hanno riscontrato saturazioni non significative all'interno delle scale (valori <.30 o doppie saturazioni) nonché indici di asimmetria superiori all'intervallo di accettabilità, pertanto sono stati espunti nella fase dello studio pilota. Un lavoro più approfondito sulla promozione delle modalità di selezione è stato affrontato con gli alunni nella fase della sperimentazione.

Tab 6.4 - Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

4. Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo
<i>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.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 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.

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

Ogni testo 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 o nel riconoscimento 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 didatticamente e operativamente utile per l’individuazione e 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 non corrispondere alla successione con cui le informazioni sono presentate. Essi di solito corrispondono a rapporti di tipo gerarchico: un’informazione può essere subordinata ad un’altra, può giustificarla, spiegarla, introdurla, ecc. diverse informazioni possono invece contribuire a sostenere un’ipotesi, altre ancora possono essere collegate in punti più distanti del testo. 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.

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 ricostruisca nella sua mente - se ha capito veramente il testo - 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 ricostruire/rappresentare sotto forma di schemi diversificati la struttura testuale spinge l'alunno ad un'analisi più attenta, migliorando la capacità di penetrarne i meccanismi, promuovendo la capacità di valutarne la coerenza testuale per poi magari provare a fare altrettanto in un processo di scrittura.

Tramite il lavoro di analisi e di smontaggio delle produzioni dei testi si possono estrapolare le regole costitutive per appropriarsi 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 e un supporto per la comprensione approfondita, l'esposizione e 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 a permettere di visualizzare, in modo semplificato, la natura dei concetti, le relazioni gerarchiche e la struttura ideativa di un testo, essi sono una risorsa importante per stimolare le motivazioni intrinseche a imparare perché favoriscono quella consapevolezza che un soggetto deve acquisire rispetto alla propria capacità cognitiva, nonché il confronto sui concetti stessi e sulla validità delle loro relazioni.

Anche per quanto riguarda la dimensione relativa all'uso degli organizzatori semantici, come per la selezione, per esplicitare i collegamenti tra le informazioni del testo 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 6.5.) risulta pertanto costituita da item che rilevano

esclusivamente abitudini e modi di fare; l'utilizzo delle mappe e il riconoscimento della loro funzionalità da parte del lettore.

Un lavoro più specifico e mirato al riconoscimento e all'individuazione della tipologia di legami tra le informazioni del testo e sulla loro rappresentazione gerarchica è stato affrontato con gli studenti durante i moduli sperimentali.

Tab. 6.5 - Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni
<i>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.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Fare una mappa o uno schema del testo che ho letto, mi crea confusione. • 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.

6.1.6. 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 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 egli instaura un atto cooperativo e interpretativo. La causa di un errore di comprensione va al di là delle difficoltà lessicali e strutturali: essa insorge piuttosto nel rapporto che si instaura tra il

lettore e il testo stesso, un rapporto che entra in crisi in punti e momenti particolari, di cui spesso chi legge non si rende conto.

Il capire di non avere capito capito è un obiettivo tutt'altro che facile. Anche non capire è un atto cooperativo.

“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).

E quando il testo diventa più complesso, talvolta per il lettore può mancare del tutto una reazione, o più spesso la reazione verso una direzione sbagliata non arriva nemmeno alla consapevolezza di chi legge. Importante diventa allora condurre gli alunni gradualmente alla rilevazione di difficoltà e inceppi ed abituarli al monitoraggio costante e alla scomposizione procedurale.

E' certamente più facile controllare un processo di cui si possiedono chiare e definite fasi di algoritmo. Più la descrizione del processo diventa dettagliata, più diventerà facile monitorarne e verificarne lo svolgimento e quindi 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 più consapevole percezione del percorso svolto e di quanto resta da fare: consentono una più precisa verifica delle operazioni effettuate.

Relativamente alla dimensione del controllo sul processo di lettura e comprensione si è dunque fatto riferimento ad item che segnalassero una minore o maggiore sensibilità alla complessità del testo, la capacità di autoregolare attenzione e concentrazione, la messa in atto strategie di fix-up o di riparazione.

Tab. 6.6 - Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione
<i>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.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 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.

6.1.7. Non Strategici

Un'ulteriore dimensione aggiunta allo strumento è stata quella dei *Non Strategici*. La dimensione include quei comportamenti che segnalano situazioni di blocco e la non adozione di azioni risolutive; contiene item di controllo che riguardano la percezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura e che presuppongono comunque una consapevolezza delle difficoltà incontrate.

Lo scopo della valutazione e dell'autovalutazione è il saper guidare l'allievo attraverso la scoperta delle proprie difficoltà e carenze, così come delle proprie potenzialità e dei propri successi, al fine di trarre un vantaggio costante e consapevole dalla propria esperienza.

L'osservazione guidata della lettura, l'analisi delle risposte errate alle domande di comprensione, il confronto tra lettori diventano strumenti capaci di far crescere tale consapevolezza. Se la difficoltà di comprensione sta nel possesso inadeguato o in un uso impreciso delle proprie conoscenze da parte del lettore, individuare prima i punti del testo o le caratteristiche linguistiche e testuali 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 testuali che generano difficoltà di comprensione, blocchi, fraintendimenti e ogni espediente *metacognitivo* di autovalutazione o di esplicito commento sulle proprie prestazioni, può trasformarsi nel modo diretto di coinvolgere l'alunno come agente attivo del processo di cui è parte, ponendo le basi per un modello di apprendimento diverso e motivante.

Tab. 6.7 - Descrizione della dimensione e lista degli item appartenenti alla scala

7. Non Strategici
La Dimensione dei <i>Non Strategici</i> è una scala di controllo e riguarda la percezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura di un testo
<ul style="list-style-type: none"> • Quando leggo mi distraigo 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.

6.2. Descrizione del campione, scelta della scuole e modalità di validazione dello strumento

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del 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. Al fine di garantire quanto più possibile una diversificazione dell'utenza, per la scelta delle stesse è stato utilizzato l'indice ESCS fornito dal sito del MIUR «scuole in chiaro¹¹». Le scuole partecipanti all'indagine sono così risultate 18, per un totale di 5362 studenti, composti da 2669 ragazze e 2671 ragazzi.

In Tab. 6.8, 6.9 e 6.10 si propone una descrizione del campione rispetto alle province, alle classi e all'indice socio-economico.

¹¹ 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 MIUR www.istruzione.it.

Tab. 6.8 - Tab 6.9 distribuzione degli alunni rispetto alle province e alle classi

Tab. 6.8	
Città	N. Alunni
<i>Palermo</i>	2037
<i>Roma</i>	2275
<i>Parma</i>	1050
Totale	5362

Tab. 6.9	
Classe	N. alunni
<i>Classe prima</i>	1983
<i>Classe seconda</i>	1646
<i>Classe terza</i>	1733

Tab. 6.10 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. 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 (30 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 appendice protocollo di somministrazione).

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 e propensi alla riflessione.

Essendo la scala uno strumento che mira a rilevare la consapevolezza strategica, la funzionale attivazione di tale consapevolezza attraverso il dialogo educativo ha promosso l'instaurarsi di un clima di serenità rispetto alla somministrazione facendo emergere la valenza prettamente formativa dell'attività, riducendo gli effetti di una casuale attribuzione delle risposte agli item e rendendo perciò la rilevazione più efficace e più utile per i fini didattici preposti. Per ogni somministrazione è stato garantito l'anonimato della rilevazione ed stato steso un verbale dal somministratore presente.

6.3. Analisi fattoriale e affidabilità delle scale

L'analisi fattoriale esplorativa (EFA) 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. 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.

La scala definitiva risulta composta dalle sette dimensioni ipotizzate per la costruzione dello strumento, per un totale di 49 item. Un item della scala originaria non ha raggiunto valori di saturazione significativi (<.30) pertanto è stato eliminato.

Tab. 6.11- *Affidabilità delle dimensioni e dello strumento*

DIMENSIONI-FATTORI	N. Item	Saturazioni	Alfa C.	%Varianza
<i>Saper identificare/darsi scopi di lettura</i>	8	Da 0,77 a 0,34	,744	2,90%
<i>Attivare le conoscenze pregresse</i>	6	Da 0,81 a 0,37	,730	2,80%
<i>Generare ipotesi e fare previsioni sul testo</i>	6	Da 0,73 a 0,41	,744	3,60%
<i>Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo</i>	7	Da 0,82 a 0,32	,805	6,51%
<i>Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni</i>	7	Da 0,83 a 0,33	,832	15,67%
<i>Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione</i>	8	Da 0,63 a 0,34	,731	4,80%
<i>Non Strategici</i>	7	Da 0,67 a 0,51	,810	8,90%
<i>Affidabilità Strumento totale</i>	49		,885	45,16%

Allo scopo di confermare i risultati ottenuti con l'EFA e per verificare la bontà dell'adattamento del modello ipotizzato è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (CFA) sul questionario in 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 per mezzo dell'EFA (7 fattori vedi tab. 7).

Per valutare la validità fattoriale sono stati considerati i seguenti 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. 6.12) il modello ipotizzato per il questionario 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, indicando un buon adattamento del modello e confermando i risultati dell'analisi fattoriale esploratoria.

Tab. 6.12 – Indici di bontà dell'adattamento del modello testato per il questionario sulle strategie di lettura (QSL)

	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
QSL	6187.201 (p.=.000)	0.913	0.91	0.033	0.039

Le correlazioni fra i fattori del questionario sono positive e significative (vedi tab 6.13) e mostrano una buona validità concorrente. L'uso degli organizzatori semantici per memorizzare, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni, in accordo con quanto esposto all'interno del quadro di riferimento, ha correlazioni più alte con selezionare le informazioni principali.

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

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

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

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

Tab. 6.13 - Matrice di correlazione dei fattori

Fattore	Org Semantici	Non strategici	Selezionare	Controllare	Scopi	Ipotesi	Con. Progressive
Org. Semantici	1	-,127	,485	,264	,216	,141	,137
Non strategici	-,127	1	-,145	-,261	-,407	-,178	-,137
Selezionare	,485	-,145	1	,418	,265	,128	,106
Controllare	,264	-,261	,418	1	,536	,402	,315
Scopi	,216	-,407	,265	,536	1	,608	,539
Ipotesi	,141	-,178	,128	,402	,608	1	,614
Con. Progressive	,137	-,137	,106	,315	,539	,614	1

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

6.4. La restituzione dei dati alle scuole e agli insegnanti. Un modello di restituzione formativa

La costruzione del questionario, come precedentemente accennato, è stata finalizzata a supportare e a coadiuvare il docente nella strutturazione e nella progettazione di azioni migliorative nella comprensione del testo scritto.

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 in ambiti di intervento specifico:

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, attraverso specifici moduli strategici, le azioni didattiche compensative atte a garantire la personalizzazione e diversificazione di obiettivi e prerequisiti;

c) ambito della *funzione regolativa*: i singoli item, 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*”), e le singole dimensioni possono fornire al docente un’indicazione della scomposizione dell’agire procedurale e quindi supportare le modalità di regolazione e di controllo che garantiscono continuità e sistematicità nella raccolta delle informazioni sull’andamento del processo educativo (Domenici 1984);

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 abilità* acquisite;

e) ambito della *funzione orientativa*: attraverso somministrazioni in entrata e in uscita e l’analisi del prima e dopo è possibile stimolare e promuovere nell’alunno percorsi e procedure di confronto e autovalutazione.

Per sensibilizzare e coinvolgere il maggior numero dei docenti nella presa in carico di un curriculum di educazione linguistica, come sottolineato all’interno delle Indicazioni Nazionali 2012 -“*lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline. È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure a livello della strutturazione logico-concettuale*”(p.29)- le somministrazioni della scala sono state svolte durante l’orario curricolare con il coinvolgimento di tutti i docenti, indipendentemente dalla disciplina insegnata.

Esse hanno interessato, per la maggioranza delle istituzioni scolastiche, la totalità delle classi presenti nell’istituto al fine di offrire alle scuole un’analisi quanto più esaustiva rispetto al proprio contesto e un supporto alle eventuali procedure autovalutative per la progettazione di piani di miglioramento.

Le restituzioni dei dati hanno dunque interessato trasversalmente tutti i docenti. Gli incontri hanno previsto una prima trattazione teorica e metodologica durante la quale sono stati illustrati

- l’impianto teorico e il quadro di riferimento dello strumento;
- la metodologia afferente all’apprendimento strategico metacognitivo e alla competenza chiave “impariamo ad imparare”;
- alcune indicazioni metodologiche su come servirsi dei risultati nella progettazione di eventuali percorsi di sperimentazione (condivisione dei moduli didattici della sperimentazione con il campione dell’indagine);
- l’utilizzo della scala come strumento di valutazione formativa per insegnare agli alunni la scomposizione dell’agire procedurale al fine di poter regolare e autovalutare la performance;
- alcune modalità di impiego dell’impianto procedurale strategico per lo sviluppo delle sottocompetenze/aspetti della comprensione del testo (relazione strategie e aspetti della competenza della lettura esaminati dal QdR INVALSI)

Successivamente è seguita la trattazione della parte afferente ai dati delle somministrazioni con la presentazione dei risultati che è stata così ripartita:

- risultati in riferimento all’intero campione (media del campione, differenza tra i punteggi delle classi prime, seconde e terze, differenza dei punteggi tra maschi e femmine, differenza nell’uso delle singole strategie, differenze tra le medie ottenute dalle scuole del campione, distribuzione pentenaria degli alunni del campione su fasce di livello);
- risultati in riferimento alla scuola, al suo contesto e alla diversità tra gli eventuali plessi facenti parte dell’istituto (correlazione dei punteggi della scuola rispetto al contesto di appartenenza dichiarato sul sito “scuole in chiaro”, differenza dei punteggi tra le classi e tra i plessi, distribuzione pentenaria degli alunni della scuola su fasce di livello);
- le presentazioni dei profili delle classi nell’uso delle strategie di lettura sotto forma di risultati aggregati, sia relativamente alle

singole aree strategiche prese in esame, sia relativamente alle fasce di livello degli studenti.

Nei paragrafi che seguiranno verranno approfondite le modalità di presentazione dei risultati relativi all'intero campione, alle singole istituzioni, ai profili delle classi e alla parte metodologica inerente alla relazione tra l'impianto strategico e le sottocompetenze della comprensione.

6.4.1. I risultati in riferimento all'intero campione

Come risulta dalla tab 6.14 la media ottenuta dal campione sull'utilizzo delle strategie di lettura si è attestata intorno a 134/200¹². Sulle medie dei punteggi relativi alle tre province è stata effettuata una ANOVA ($F=58,519$; $p.<.001$) con test post-hoc di Tukey al fine di determinare la presenza di differenze significative tra i punteggi dei tre gruppi ed eventuali raggruppamenti in sottoinsiemi di riferimento.

La tab 6.15 mostra che tra le medie dei punteggi del campione degli studenti delle scuole di Palermo e Roma non sono emerse differenze statisticamente significative. Gli studenti delle due province si collocano all'interno dello stesso sottoinsieme di riferimento. Nel campione degli studenti di Parma si riscontra invece una media di punteggio inferiore.

Tab. 6.14 e 6.15- Differenze delle medie dei punteggi tra le città

Città	N. Alunni	Media	D. std.
Palermo	2037	135,76	18,44
Roma	2275	135,16	19,52
Parma	1050	128,39	19,02
Totale	5362	134,06	19,22

Città	N. alunni	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
		1	2
Parma	1050	128,39	
Roma	2275		135,15
Palermo	2037		135,75
Sign.		1,000	,644

¹² Le medie riportate all'interno delle tabelle corrispondono ai punteggi grezzi del questionario. Lo strumento costituito da 50 item su una scala a 4 posizioni può raggiungere un punteggio max di 200.

Per quanto riguarda le differenze tra le classi prime, seconde e terze è stata rilevata, una differenza statisticamente significativa tra i punteggi delle classi prime e non significativa tra le classi seconde e terze (tab. 6.16)

Tab. 6.16 – Differenza tra i punteggi nelle classi prime, seconde e terze

Tab. 6.16 Differenza dei punteggi tra classi prime, seconde e terze			
B di Tukey ^{a,b}	N. alunni	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
Classe		media	media
<i>classe prima</i>	1983	132,64	
<i>classe seconda</i>	1646		134,57
<i>classe terza</i>	1733		135,21

Analogamente a quanto risulta dalle indagini nazionali e internazionali sulla lettura (vedi paragrafo 2.4.6), si rileva una differenza statisticamente significativa ($F = 145,61$; $p < .001$) tra la media dei punteggi delle ragazze nelle strategie che risulta superiore a quella dei ragazzi (tab.6.17).

Tab. 6.17 Differenza delle medie dei punteggi tra ragazze e ragazzi			
	Media	N. Alunni	Dev. std.
Ragazze	137,22	2669	18,54
Ragazzi	130,96	2671	19,39
Campione	134,09	5340	19,22

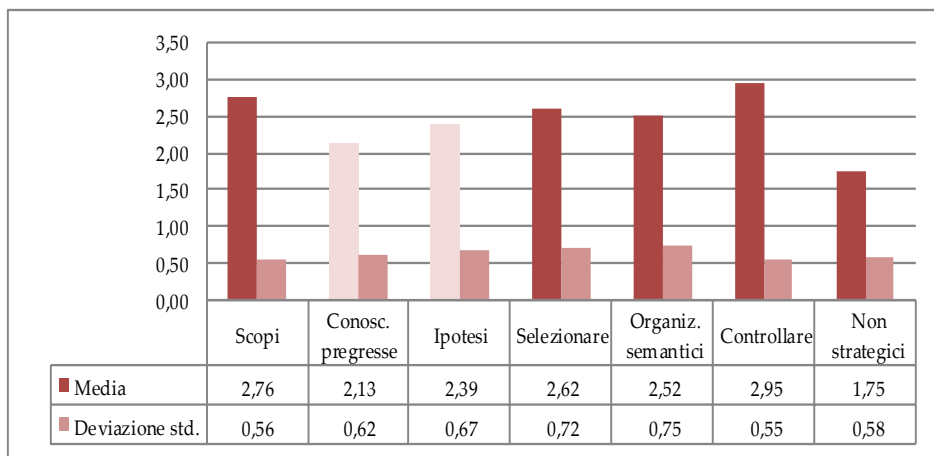
Altro dato rilevato all'interno del questionario, visto che si trattava di un'indagine sulla lettura, è stato quello relativo alla quantità di libri posseduta, variabile frequentemente utilizzata nelle indagini nazionali e internazionali. Il calcolo dell'ANOVA (vedi tab. 6.18) mette in luce la presenza di una differenza significativa tra i punteggi degli studenti sulle strategie rispetto alla variabile.

Tab. 6.18 – ANOVA tra punteggi nelle strategie e numero dei libri posseduti					
	Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
Tra gruppi	2600941,84	4	650235,46	68,37	,000

Entro i gruppi	49568747,32	5212	9510,50		
Totale	52169689,16	5216			

In aggiunta al punteggio totale (attestatosi su un punteggio minimo 56 - max 196) è stato calcolato il punteggio ottenuto delle singole strategie. La media riportata nel grafico 6.1 si riferisce al valore ottenuto in una scala di frequenza a 4 posizioni (mai/quasi mai- qualchevolta - 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.

Grafico 6.1- Differenze tra l'uso delle singole strategie nel campione

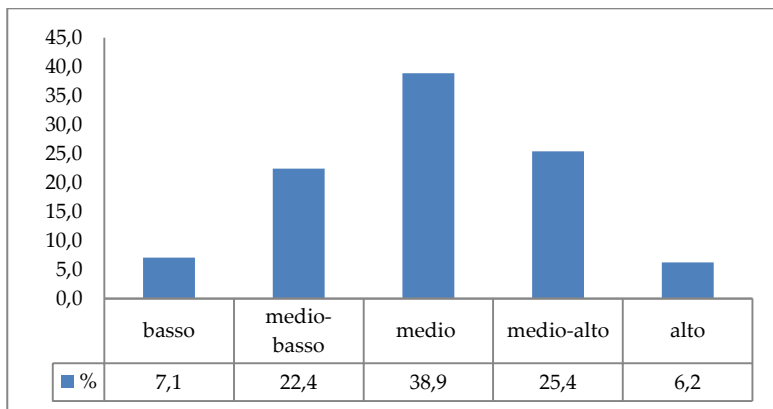


Le strategie che sembrano essere maggiormente utilizzate dagli studenti sono quelle connesse al riconoscimento degli scopi di lettura e al controllo del processo di comprensione.

La media relativa all'uso delle strategie non funzionali alla comprensione (scala dei Non strategici) è bassa, prodotta da risposte che probabilmente si concentrano su *quasi mai* e *qualche volta*.

Il grafico che segue illustra la distribuzione pentenaria degli studenti.

Grafico 6.2 - Distribuzione degli alunni su fasce di livello



Come prevedibile la distribuzione si presenta come una curva normale con una leggerissima asimmetria a destra.

La stessa standardizzazione è stata effettuata per le singole strategie.

Grafico 6.3 - Indentificare gli scopi di lettura

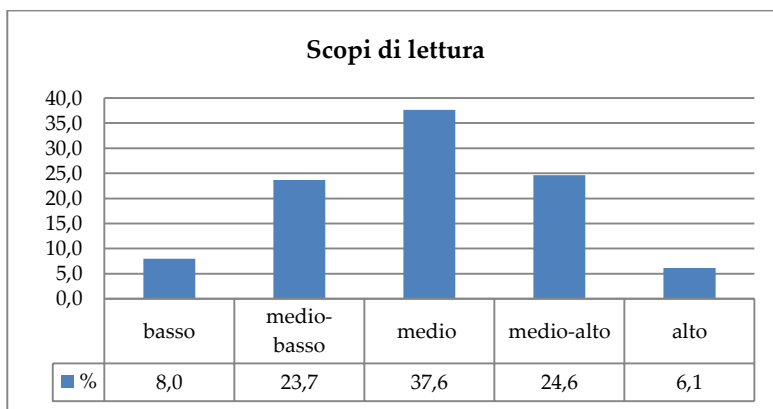


Grafico 6.4 - Attivare le conoscenze pregresse

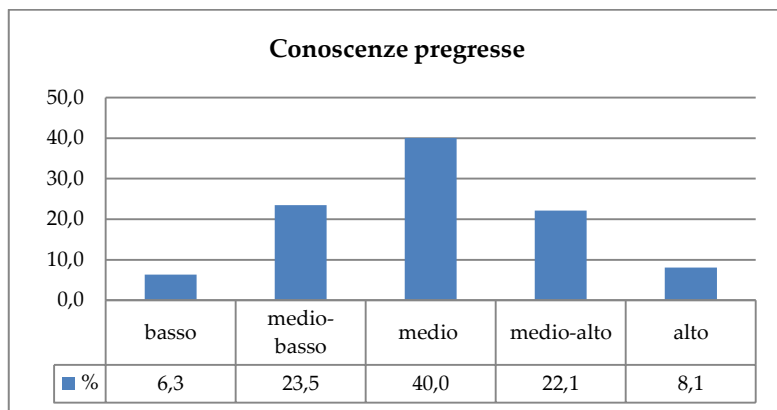


Grafico 6.5 - Fare ipotesi sul testo

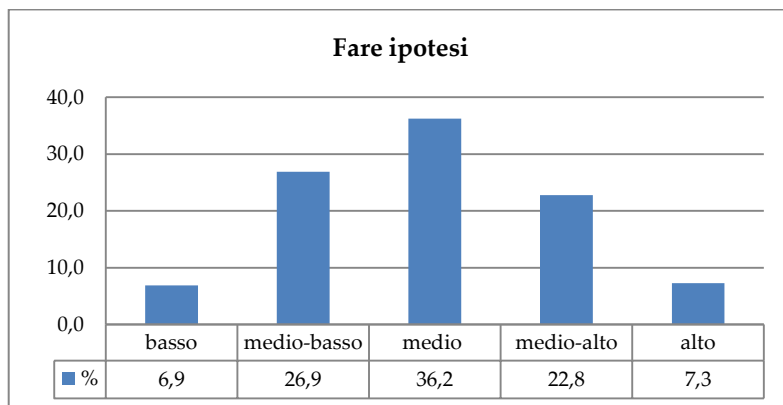


Grafico 6.6 - Selezionare le informazioni principare

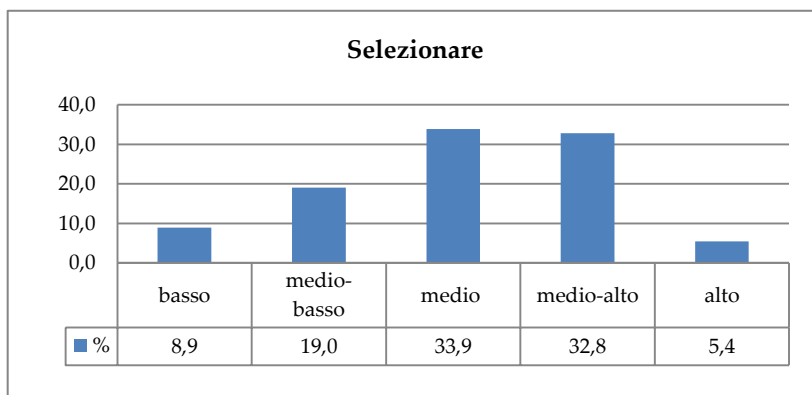


Grafico 6.7 - Usare organizzatori grafico semantici

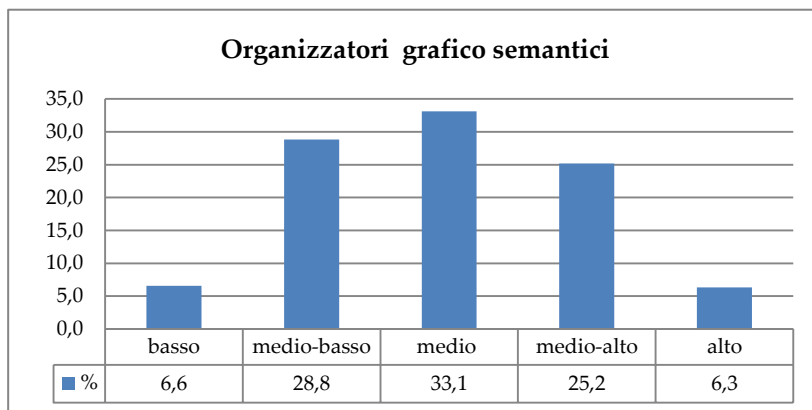


Grafico 6.8 - Controllare processo di comprensione

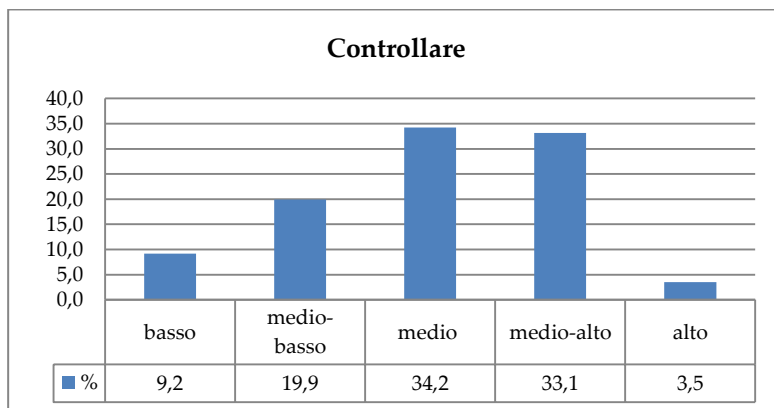
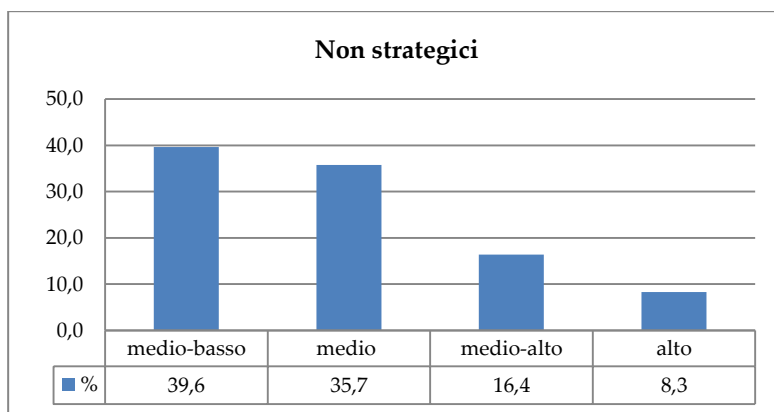


Grafico 6.9 – Non strategici



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 rara 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 basse.

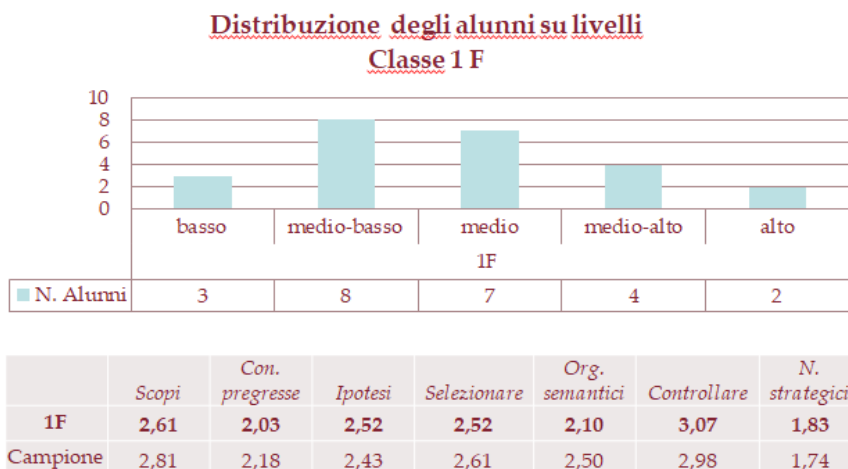
6.4.2 I risultati in riferimento alle scuole. Presentazione dei profili delle classi nell'uso delle strategie di lettura

La presentazione dei profili delle classi è stata effettuata attraverso l'illustrazione di singoli prospetti cartacei agli insegnanti. Se ne riporta un esempio nella figura 6.1.

Nella prima parte del prospetto è stata rappresentato un istogramma esplicitante il numero degli studenti appartenenti alle cinque fasce individuate con la pentenaria.

Nella seconda parte sono stati riportati all'interno di una tabella i punteggi medi ottenuti dalla classe rispetto ad ogni singola strategia e il riferimento della media della strategia nel campione, per poter permettere al docente di operare un confronto.

Figura 6.1- Esempio del prospetto relativo alla distribuzione degli alunni su livelli



Il punteggio riportato rispetto alle singole strategie si riferisce alla media ottenuta in una scala di frequenza a 4 posizioni (mai/quasi mai - qualche volta - spesso - quasi sempre/sempre)

Relativamente alla distribuzione degli alunni su fasce di livello, per determinare la presenza di una corrispondenza tra la descrizione della classe così come emersa dalla rilevazione del questionario e le singole valutazioni disciplinari, è stato chiesto a tutti gli insegnanti partecipanti agli incontri di fornire un feedback in forma anonima rispetto alla seguente richiesta:

“Dopo aver visionato il prospetto relativo ai livelli degli studenti della sua classe nelle strategie di lettura, quanto si ritiene d'accordo con la descrizione presentata dallo strumento? Quanto ritiene che le fasce di livello e il numero degli studenti appartenenti ad ogni fascia corrispondano alle fasce di rendimento della/e sua/e disciplina/e? Indichi il suo grado di accordo secondo una scala da 1 a 5”.

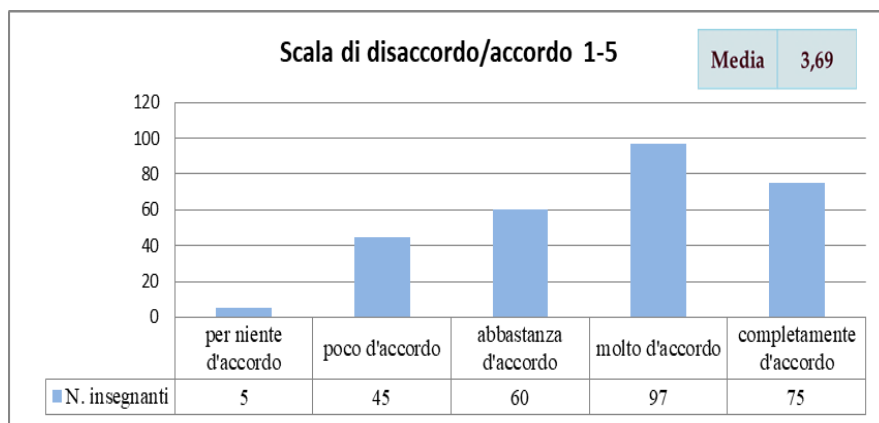
Dall'esame delle risposte tabulate alla fine delle restituzioni dei dati, su un campione di 282 docenti intervistati - di cui 111 di italiano/storia e geografia, 69 di scienze matematiche e 102 di altre discipline - le distribuzioni degli alunni delle classi rispetto alla competenza strategica sembrano corrispondere in modo abbastanza congruo e concorde alle valutazioni riscontrate dai docenti nelle singole discipline (vedi tab 6.18

e grafico 6.10), mettendo in evidenza che la variabile della competenza strategica possa positivamente correlare con i livelli di competenza degli studenti nei diversi ambiti disciplinari.

Tab 6.19- Distribuzione degli insegnanti rispetto alla scala di disaccordo/accordo e rispetto alla disciplina insegnata

	<i>per niente d'accordo</i>	<i>poco d'accordo</i>	<i>abb. d'accordo</i>	<i>molto d'accordo</i>	<i>compl. d'accordo</i>
	<i>N. Docenti</i>	<i>N. Docenti</i>	<i>N.Docenti</i>	<i>N. Docenti</i>	<i>N. Docenti</i>
Ita Storia Geo	2	16	21	41	32
Matematica	2	11	18	16	21
Altro	1	18	21	40	22

Grafico 6.10 - Scala di disaccordo/accordo 1-5



6.5. La relazione tra le strategie di lettura e gli aspetti della competenza della lettura

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 funzionali ad organizzare e risolvere compiti complessi.

Al fine di esemplificare l'applicazione e la funzionalità dell'impianto procedurale strategico ai docenti e nell'ordine di offrire una corrispondenza tra aree di criticità e ambiti di intervento operativi, si è

cercato di collegare le aree delle strategie del questionario alle sottocompetenze prese in esame dalle prove di lettura del Sistema Nazionale di Valutazione, portando ad esempio alcuni item riportati nel testo delle prove.

La competenza della lettura viene descritta, all'interno del Quadro di Riferimento Invalsi (2013), secondo sottocompetenze definite con il termine *aspetti*, ovvero le strategie mentali, gli approcci e le intenzioni con cui i lettori affrontano il testo. Nella definizione operativa della competenza della lettura, l'Istituto fa esplicito richiamo ai modelli di riferimento delle indagini comparative internazionali OCSE-PISA e IEAPIRLS, modelli che l'INVALSI nel suo quadro di riferimento arricchisce di altri due *aspetti*: 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 costitutive della capacità di lettura fa parte, come precedentemente accennato, la competenza pragmatico-testuale che ricordiamo risulta così definita all'interno del QdR della Prova di Italiano (2013, p. 6):

“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.).”

La descrizione della competenza pragmatico-testuale e le sottocompetenze precedentemente elencate offrono un netto richiamo all’impianto procedurale strategico del QSL lasciando intravedere indicazioni concrete e didatticamente interessanti per il lavoro con gli alunni.

La prima dimensione strategica *“saper riconoscere e darsi scopi di lettura in base alle diverse tipologie di testo”*, per esempio, 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 richiedono il preciso riferimento alle conoscenze enciclopediche personali e testuali del soggetto e alle sue capacità inferenziali (Castelfranchi, Parisi 1980; Lumbelli 1989).

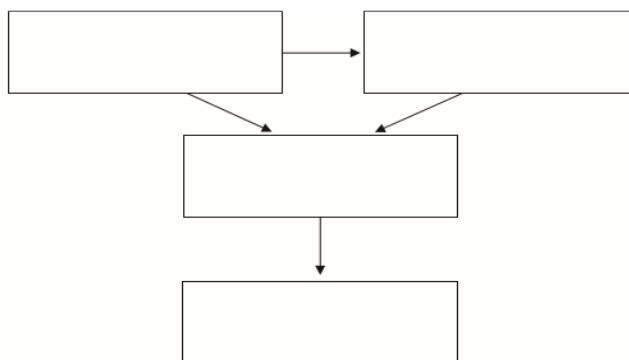
Mettere in connessione tra loro le diverse informazioni attraverso l’uso di rappresentazioni grafico-visuali è una strategia legata al descrittore relativo al riconoscimento dei legami tra le informazioni (conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione,..) esemplificato all’interno della definizione della competenza pragmatico-testuale.

Nell’ordine di supportare quanto accennato all’inizio, è stato riportato ai docenti un esempio dell’applicazione di una dimensione strategica all’interno di un item, il n.17, del testo di tipo misto della Prova Nazionale del 2016 *“Demografia. Dove ci porterà l’aumento della popolazione”*.

Per rispondere correttamente alla domanda, (vedi fig 6.2) secondo quanto riportato all'interno della Guida alla Prova¹³, lo studente doveva ricostruire il significato globale del testo attraverso l'integrazione di più informazioni e concetti. Più in particolare all'alunno veniva richiesto di giungere a cogliere le relazioni di causa/effetto tra i fenomeni presentati nel brano anche in funzione della loro esposizione temporale.

Fig. 6.2 Esempio di item tratto dalla Prova Nazionale 2016

- L160881700
- B17.** Completa lo schema seguente, che rappresenta le relazioni tra i fenomeni analizzati nel testo, utilizzando le espressioni riportate sotto (attenzione: una non serve).



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

Analizzando il processo secondo la sua scomposizione procedurale, lo studente doveva in prima battuta 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); quindi comprendere il significato delle espressioni elencate per completare lo schema, rintracciare le stesse all'interno del testo scartando quella non pertinente, attribuire loro una classificazione rispetto al concetto di causa/ conseguenza (1. crescita della

¹³ 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.

popolazione=causa; 2. crescita dei consumi energetici=conseguenza; 3. sovrassfuttamento ambientale=conseguenza; 4. rischio di non riuscire a soddisfare i bisogni della popolazione mondiale=conseguenza), in ultimo riconoscere la corretta sequenzialità tra le diverse azioni elencate.

L'item per la complessità dell'algoritmo procedurale richiesto, in base a quanto viene riportato sulla guida alla prova, ha riscontrato in seno al campione nazionale degli studenti italiani il 35,8% di risposte corrette, il 45,3% di risposte errate, il 18,9% di risposte mancanti.

Con i docenti si è provato ad andare oltre un ragionamento sugli indici di difficoltà e di discriminatività dell'item, cercando di riflettere sulle indicazioni ricavabili, dall'analisi di questi dati, nell'ordine delle pratiche incentivabili per le attività di classe.

Utile a tal proposito, è stato il fare notare quali dovrebbero essere i prerequisiti necessari all'alunno per arrivare ad effettuare un corretto svolgimento del compito o quali siano le sottoabilità e le strategie di lettura connesse all'item; nel caso specifico:

- l'identificazione e la classificazione della tipologia dei legami intercorrenti tra le informazioni del testo (causali, temporali, esplicativi, descrittivi, consequenziali...)
- l'organizzazione schematica del testo secondo la sua natura gerarchica e non lineare,
- la promozione di procedure di autovalutazione, di controllo e regolazione del processo stesso.

Lavorare con gli alunni sulla scomposizione procedurale significa aiutarli a riflettere sul fatto che il muoversi all'interno di un percorso il più possibile pianificato e strutturato offre la possibilità di poter controllare più facilmente il processo. Ma lo stesso può dirsi per il docente.

La consapevolezza e il riconoscimento della maggiore complessità di un compito dovrebbe condurre lo studente verso l'esigenza di considerare, come precedentemente illustrato una serie di step per il suo svolgimento o quantomeno prevedere più ipotesi, strategie e logiche per arrivare alla sua risoluzione.

Il riconoscimento e la consapevolezza della presenza di una serie di sottoabilità connesse allo svolgimento di un compito complesso dovrebbe facilitare il docente nel maggior controllo della propria pratica

istruttiva. Più vengono enucleati i singoli passi dell'agire cognitivo più diventerà facile monitorare e verificare l'esecuzione del processo.

Capitolo settimo

La sperimentazione e la Ricerca-formazione

“Se una notte di inverno un viaggiatore, fuori dell’abitato di Malbork, sporgendosi dalla costa scoscesa senza temere il vento e la vertigine, guarda in basso dove l’ombra s’addensa in una rete di linee che s’allacciano, in una rete di linee che s’intrecciano sul tappeto di foglie illuminate dalla luna intorno a una fossa vuota, - Quale storia laggiù attende la fine? - chiede, ansioso d’ascoltare il racconto.”

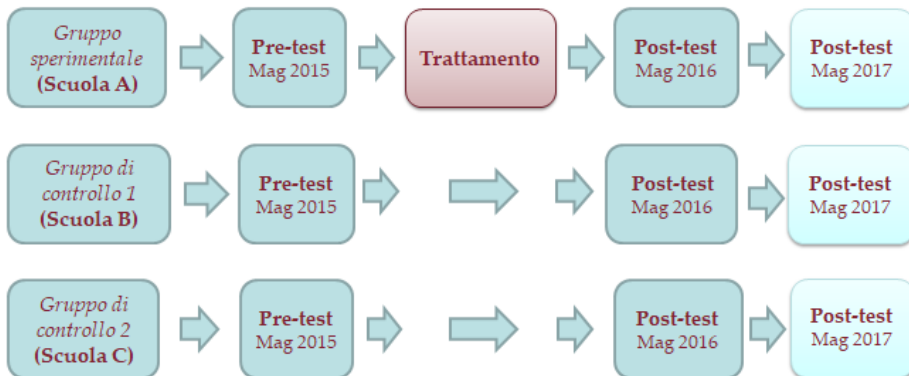
Calvino, (1992) *Se una notte d’inverno un viaggiatore*, in *Romanzi e racconti*, Mondadori p.868

7.1. La sperimentazione

Come già accennato all’interno nel disegno di ricerca, dopo la fase di pre-test che ha coinvolto tutte le classi prime delle istituzioni scolastiche aderenti all’indagine, è stata avviata la fase di sperimentazione.

Le classi coinvolte nella sperimentazione didattica sono state 6, per un totale di circa 130 studenti, appartenenti ad un’unica istituzione scolastica (scuola A). Le altre 12 classi (scuola B e C) hanno svolto la funzione di gruppi di controllo.

Fig. 7.1 Fasi della ricerca longitudinale



Gli interventi didattici, sono stati centrati su moduli finalizzati alla capillare trattazione del sistema procedurale preso in esame dalle strategie indagate dal QSL. In tab 7.1 si ricorda la sintetica descrizione delle dimensioni strategiche che sono state oggetto dei contenuti e degli obiettivi trattati all'interno di ogni modulo.

Tab. 7.1. - *Descrizione dei moduli didattici sulle strategie di lettura*

1. Saper identificare/ darsi scopi di lettura	<i>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.</i>
2. Attivare le conoscenze pregresse	<i>Usare le conoscenze precedenti, connettere i testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura</i>
3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo	<i>Generare domande dal testo e darvi risposte; fare previsioni sul contenuto</i>
4. Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo	<i>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.</i>
5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni	<i>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.</i>
6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione	<i>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.</i>

Il calendario delle attività didattiche, iniziate nel mese di gennaio 2016 e concluse in aprile 2016, ha seguito la seguente programmazione:

Tab. 7.2 Calendario attività inerenti alla sperimentazione

GENNAIO 4 h	<ul style="list-style-type: none"> • Somministrazione scala Likert (in entrata) • Attività esemplificativa sull'agire strategico • Modulo Scopi di lettura (Prova intermedia)
FEBBRAIO 3 h	<ul style="list-style-type: none"> • Modulo Attivare le conoscenze pregresse
MARZO 6 h	<ul style="list-style-type: none"> • Modulo Fare ipotesi sul testo (Prova intermedia) • Modulo Selezionare le informazioni. Fare sintesi e riassunto (Prova intermedia)
APRILE 7 h	<ul style="list-style-type: none"> • Modulo Fare collegamenti tra le informazioni/Usare organizzatori grafico testuali • Modulo Monitorare il processo- Scaletta metodologica (Prova intermedia) • Somministrazione scala Likert (in uscita)

Gli interventi si sono svolti con una cadenza settimanale ed hanno avuto la durata di circa **1 ora**, con una fase di apertura e chiusura delle attività di circa 10 minuti.

Le singole azioni hanno seguito una precisa scaletta metodologica (vedi *tab 7.3- lesson plan*) suddivisa in step e basata sul modello dell'istruzione esplicita. Particolare rilevanza all'interno del dialogo educativo hanno rivestito i seguenti momenti:

- Spiegare agli studenti in modo chiaro e preciso la strategia trattata nel corso della lezione;
- Illustrare loro perché sarà utile imparare ad usarla e in quali circostanze;
- 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*
- Esplicitare la differenza tra l'agire strategico e l'agire per prova ed errori. Attribuire il successo e l'insuccesso al risultato di azioni (modificabili) piuttosto che al possesso di capacità.

Tab. 7.3 - *Lesson Plan*¹⁴

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 trattata nel corso della lezione)
2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura	Illustrare loro perché sarà utile imparare ad usarla e in quali circostanze)
3. 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 <i>modeling e thinking aloud</i>	(Mostrare agli studenti cosa fa esattamente un bravo lettore quando applica una particolare strategia (<i>modeling</i>), attraverso la tecnica del <i>thinking aloud</i> - 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) <i>Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un saper fare strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Su che cosa abbiamo lavorato oggi?</i> - <i>Che cosa hai imparato a fare?</i> - <i>Dove pensi di poterlo riutilizzare?</i>

¹⁴ 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.

Alla trattazione di ogni singolo modulo sono state dedicate 3 h per un totale di 18 ore. Ulteriori 2 ore sono state impegnate in un modulo di revisione finalizzato alla stesura di una scaletta metodologica (vedi paragrafo successivo) da utilizzare come guida per il lavoro strategico sul testo.

Le lezioni settimanali, previa condivisione degli strumenti con il gruppo dei docenti, sono state condotte dal docente-ricercatore. Il docente curricolare in compresenza durante la lezione ha, di volta in volta, svolto un prezioso intervento di collegamento e di generalizzazione tra la trattazione dei comportamenti strategici esemplificati all'interno del modulo e gli oggetti specifici delle progettazioni curriculari di classe (attività curriculari ed extracurriculari, testi e argomenti precedentemente trattati...).

Tale contributo, legato al momento di autovalutazione finale - attraverso il quale si chiedeva agli alunni una riflessione sui contenuti trattati e una trasposizione degli stessi ad altri contesti di utilizzo (*Su che cosa abbiamo lavorato oggi? - Che cosa hai imparato a fare? - Dove pensi di poterlo riutilizzare?*)- ha incentivato e contestualizzato negli alunni la spendibilità delle abitudini esercitate sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico.

Per quanto riguarda la tipologia di testi si è scelto di lavorare perlopiù su testi di tipo narrativo, espositivo e argomentativo, ma all'interno del modulo sugli scopi di lettura sono stati trattati anche testi regolativi (regolamenti di gioco e fogli di istruzioni), vari tipi di testo non continuo (biglietto del treno, lettura di grafici e tabelle, cartine...), esempi di descrizioni e brevi testi poetici.

Alla fine di ogni modulo è stata prevista una verifica intermedia. La tipologia e la scelta di testi delle prove intermedie è ricaduta perlopiù all'interno di prove di comprensione Invalsi messe a disposizione sul sito ministeriale, in modo da poter usufruire di una griglia di correzione e di criteri di costruzione della prova validati nel corso di precedenti rilevazioni. La restituzione dei dati ha riguardato sia i docenti che gli alunni.

La presentazione dei risultati, proprio perché finalizzata ad una valutazione formativa e a sviluppare una parte del modulo relativo al controllo della comprensione, è stata condivisa attraverso slides personalizzate.

All'interno delle diapositive (vedi tab 7.4), al fine di dare agli studenti l'idea di una progressione degli apprendimenti, sono stati riportati di volta in volta il numero totale degli alunni dell'istituto che avevano

svolto la prova, il punteggio medio della prova riportato nel campione, il numero degli alunni della classe, la media di punteggio riportata dalla classe di appartenenza e le medie riscontrate dalla classe nelle prove precedenti.

Tab. 7.4 Modello di restituzione delle prove intermedie

N. Alunni Istituto	Media prova Istituto	N. alunni classe...	Media della classe rispetto alla prova del/...../.....	Media della classe rispetto alla prova del/..../..../	Media della classe rispetto alla prova del .../.../.../
--------------------	----------------------	---------------------	---	---	--

Ad ogni restituzione durante la correzione è seguita l'illustrazione e la spiegazione degli item che sono risultati più difficili per il campione e per la classe, l'analisi degli errori, il riscontro e la verifica della risposta corretta sul testo, il ragionamento rispetto ai distrattori e la loro funzione all'interno delle opzioni di risposte.

7.1.1. Esempio di modulo didattico

Il modello che segue costituisce un esempio del plan didattico che è stato progettato ed utilizzato per le attività inerenti al modulo sugli scopi di lettura. L'organizzazione delle lezioni, la progettazione e la scelta dei testi sono stati sempre condivisi con il gruppo dei 6 docenti che hanno partecipato alla formazione, al fine di promuovere una maggiore riflessione e della contestualizzazione dei contenuti con il curriculum di classe.

All'interno del presente paragrafo verrà riportato soltanto il primo modulo trattato come modello esemplificativo della didattica messa in atto durante il trattamento. Nel prossimo verrà illustrata la scaletta metodologica che è stata redatta insieme agli alunni nella sezione relativa al controllo del processo. Il resto dei materiali prodotti ed utilizzati negli altri moduli saranno annessi tra gli allegati.

Tab. 7.5 Modulo didattico n. 1

LESSON 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

	<i>d'uso.</i>
TEMPI	1 H per la parte teorica 2 H per le esercitazioni e il lavoro in piccolo gruppo (punto 6)
FORNIRE AGLI ALUNNI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA	
<u>1. Definire la strategia</u>	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
<u>2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura</u>	<p>Verificare che gli alunni abbiano ben chiaro il concetto di <i>scopo</i> e la sua funzione. Chiedere loro di fornire delle definizioni del termine e della sua funzionalità. <u>Che cosa è uno scopo?</u> <u>A cosa serve in genere uno scopo?</u> Registrare le risposte degli alunni con una mappa a raggiera sulla lavagna. Partendo dalle definizioni elencate, ampliare il concetto di scopo aggiungendo: <i>"Lo scopo¹⁵ è dunque l'elemento che fornisce una guida alle nostre azioni.</i> <i>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 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 seguiranno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 una partita). <p><i>Fattore altresì importante è il riconoscimento delle caratteristiche del compito.</i> <i>Riprendiamo in esame gli esempi precedenti:</i> <i>Con una squadra avversaria che è molto forte in difesa, un allenatore adotterebbe lo schema di gioco scelto per una squadra forte in attacco? E ancora, un viaggio che ha per meta una capitale europea (Parigi) richiederebbe</i></p>

¹⁵ Il testo in corsivo può rappresentare una traccia per condurre il dialogo educativo con gli alunni.

	<p>la stessa organizzazione di quello che ha per meta una metropoli asiatica (Calcutta)?</p> <p>La scelta di una strategia, nel gioco come nella vita reale, dipende quindi da due fattori:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dallo scopo, dall'obiettivo che vogliamo raggiungere - dalle caratteristiche proprie del compito o del problema <p>Questa idea generale può essere applicata anche alla lettura e alla comprensione del testo".</p>
<p><u>3. Descrivere le caratteristiche della strategia</u></p>	<p>Come si fa a darsi o a riconoscere uno scopo di lettura? Quali sono gli scopi di lettura che di solito perseguiamo?</p> <p>Perché stiamo leggendo quel testo? Cosa dobbiamo farci?"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chiedere agli alunni di elencare le finalità per le quali di solito leggono o devono leggere un testo. <ul style="list-style-type: none"> • 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...
<p><u>4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia</u></p>	<p>Fornire esempi che mostrino chiaramente l'utilità del darsi uno scopo di lettura discriminando tra le varie tipologie di testo.</p> <p>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</p>

	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	<p>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: <i>"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? E' una prova di comprensione? Devo leggerlo e poi rispondere a delle domande? Devo fare un riassunto?</i></p> <p><i>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..."</i></p>
6. FACILITARE E GUIDARE L'ESERCITAZIONE, LA PRATICA DELLA STRATEGIA	<p>- Usare dei testi da leggere e da visionare in classe insieme agli alunni. Generare delle ipotesi sulle modalità lettura <i>"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?</i></p> <p>-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...)</p> <p>- Offrire esempi di modalità di lavoro in funzione della tipologia di testo individuata (Vedi a seguire ATTIVITÀ 1)</p> <p>- 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.</p>
7. <u>Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 min)</u>	<p><i>-Su quale strategia hai lavorato oggi?</i></p> <p><i>- Cosa hai imparato a fare?</i></p> <p><i>- Pensi che potrà esserti utile? Perché?</i></p> <p><i>- Dove pensi di poterlo riutilizzare?</i></p>

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 raggiungere e un agire per tentativi ed errori... Chi arriverà prima?

Chi arriverà alla soluzione nel modo più diretto e più semplice? Chi saprà essere più flessibile nell'adottare mezzi e strumenti risolutivi diversi?


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 testo¹⁶ agli alunni.

Faccia 1 (FRONTE)

 AW 8538310							
AG		BIGLIETTO CON PRENOTAZIONE FRECCIARGENTO MINI		N. 1 ADULTI			
DA ESIBIRE IN CASO DI CAMBIO DI TRENO Con questo viaggio risparmi circa 54kg di CO ₂							
Data	Ora	Partenza	--->Arrivo	Data	Ora	Classe	
01.03	15.55	PADOVA	ROMA TERMINI	01.03	19.03	2	
TRENO 9419		CARROZZA 006	POSTI 77 CORRIDOIO				
MINI					EUR****47,00		
TOT.BIGL.N.1					830402460132		
					P.IVA 05403121003		
					P.N.R. XMJGMR		
00001 0080 SOLE E LUNA VIAGGI					280211 09:47 06148**2		

¹⁶ Il testo riportato a seguire 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/snvpn2013/documenti/strumenti/PN/PN2013_Italiano_F01.pdf

Faccia 2 (RETRO)**CONDIZIONI DI TRASPORTO**

Il contratto di trasporto è disciplinato dalle "Condizioni Generali di trasporto dei passeggeri di Trenitalia".

Maggiori informazioni su "Condizioni Generali di trasporto" e "modalità di convalida del biglietto" presso le Biglietterie delle stazioni, le agenzie di viaggio e sul sito:

www.ferroviedellostato.it/areaclienti/condizioniditransporto

MODALITA' DI CONVALIDA DEL BIGLIETTO

I biglietti per treni regionali e gli abbonamenti regionali, che non prevedono un posto riservato, devono essere convalidati alla oblitteratrice prima della partenza. Per tali titoli di viaggio la validità decorre dal momento della convalida del biglietto.

I viaggiatori con biglietto non convalidato incorrono nel pagamento di penalità. Nel caso non fosse possibile convalidare i biglietti per mancanza o guasto delle oblitteratrici, rivolgersi, all'atto della salita, al personale di bordo che 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

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 di partenza
- 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 nell'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*)

7.1.2. *La scaletta metodologica. Come lavorare in modo strategico sul testo*

Al fine di fornire agli alunni un sistema procedurale facilmente consultabile e fruibile, che regolasse e guidasse l'acquisizione di abitudini di indagine del testo, ma soprattutto che conducesse lo studente a una riflessione consapevole sull'utilità del lavoro proposto, sono state raccolte nel corso delle lezioni tutte le osservazioni relative alle varie funzioni e agli specifici vantaggi derivanti dall'utilizzo dell'impianto strategico. Dopo aver effettuato una selezione e una sintesi di quanto elaborato con gli alunni nell'intero percorso, è stata redatta la seguente scaletta.

La scaletta è stata utilizzata dagli alunni come testo di supporto durante tutte le esercitazioni e le prove intermedie, durante le quali sono state valutate anche le modalità di applicazione delle tecniche strategiche, il loro effettivo utilizzo, le ricadute sui risultati al fine di evidenziare la differenza che intercorre tra un agire sistematico e strutturato e un agire per prova ed errori.

Tab. 7.6- *Scaletta metodologica per la lettura e la comprensione del testo*

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 fornisce al lettore una guida precisa per la raccolta delle informazioni			
TESTO NARRATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Personaggi (Chi)</i> • <i>Azioni, fatti, eventi, (Che cosa)</i> • <i>Luogo (Dove)</i> • <i>Tempo (Quando)</i> • <i>Intreccio della narrazione</i> 	TESTO ARGOMENTATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Idee, opinioni, critiche, pareri dell'autore</i> • <i>Pro/contro</i> • <i>Uso di esempi esplicativi</i>

TESTO ESPOSITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Cause ed effetti (PERCHÉ) • Spiegazioni (COME) • Informare e spiegare • Chiarezza nell'esposizione e nel contenuto - Oggettività • Uso delle immagini 	TESTO DESCRITTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Struttura del testo: versi, rime, strofe... • Contenuto: Emozioni, stati d'animo... • Linguaggio non sempre chiaro ed esplicito • Uso di metafore, similitudini... 	TESTO REGOLATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • 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 abbiamo paragonato 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 ABBA 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.

7.1.3. Esempio applicativo della scaletta metodologica ad una prova. Come promuovere l'acquisizione di abitudini procedurali nella lettura del testo

Nell'ordine di esemplificare l'applicazione e la funzionalità dell'intero impianto procedurale strategico si riporta un esempio di lavoro effettuato con gli alunni durante un'esercitazione di classe.

L'algoritmo della scaletta metodologica propone in modo integrato l'applicazione di tutte le strategie esaminate durante il trattamento sperimentale e può dare un'idea del percorso svolto.

Nel primo riquadro (fig. 71) 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. Le attività descritte possono rappresentare una traccia per condurre il dialogo educativo con gli alunni.

Il registro che è stato utilizzato nella descrizione che segue è volutamente informale per fornire un modello direttamente applicabile alla colloquiale interazione della dinamica di classe.

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

Fig. 7.1 - Prova Nazionale di Italiano del 2016

Prima della classe	
5	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.
10	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.
15	Vedevo i ginocchi delle mie compagne sporchi di terra, i graziosi polpacci rossi di Marcella Pélissier, e me stessa lontana da tutti, 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

20	composto il mio primo poema in versi sciolti. Ed io covavo un empio rancore contro di lei, che aveva partorito un simile prodigio.
25	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?
30	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.
35	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.
45	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, così 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.
50	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 ricetti che hai.
60	Tutte assumevano nel parlarmi un’aria saccente, e con me scorrevano 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 altresì me ne offriva. Mi guardava e diceva: – Come sei pulita, – rapito, ridacchiando. E mi prendeva per mano andando in su ed in giù 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. 7.7- *Applicazione della scaletta alla prova nazionale*

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 mantenere 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 classe¹⁷? (Sono gli studenti più bravi, sono i seccioni, 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*

¹⁷ Il testo in corsivo riportato tra parentesi corrisponde alle risposte che sono state date dagli studenti durante le attività.

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 fa di tutto per avere la loro approvazione*)
- Qual è la relazione tra la prima della classe e la famiglia e vs? (*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 6-14; 32-41) proviamo a suddividerli ulteriormente, se percepiamo di perdere il filo della narrazione. Ricordiamo che 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 11-13) e lei per questo si sente diversa e lontana dagli altri (righe 15-17)
- La protagonista odia la madre perché l'ha partorita come un prodigio (righe 17-20)
- La protagonista si chiama Elsa e altre due cose la fanno sentire diversa dagli altri: il giradito e l'incubo (righe 26-34)
- Queste peculiarità la rendono un fenomeno da baraccone, ma al contempo destano ammirazione tra i compagni e i fratelli (righe 34-43)
- Il figlio della maestra ha una predilezione per Elsa (righe 45-49)
- Il figlio della maestra preferisce Elsa, perché lei gli piace (righe 49-55)
- 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 56-61)
- Elsa finalmente con lui non si sente un'aliena, si sente un essere umano come gli altri (righe 62-63).

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 a mente la struttura dell'intero testo e ricostruirne la comprensione globale.

Alla fine delle attività di analisi è stato fornito agli alunni il fascicolo con le domande sul testo, per lo svolgimento delle quali è stato dato un tempo di 20 minuti. Dopo la conclusione dell'esercitazione è stata effettuata la correzione.

Nel corso della revisione delle risposte, ha rivestito particolare rilevanza la riflessione metacognitiva messa in atto sul processo: è stato

chiesto agli alunni di spiegare in che misura e in che modo ogni singolo punto utilizzato della scaletta (ragionamento effettuato in merito alle conoscenze pregresse, ipotesi fatte sul testo...) avesse effettivamente facilitato il riconoscimento della risposta esatta, per stimolare la consapevolezza del lavoro espletato e la generalizzazione delle modalità applicate.

7.1.4. Che cosa ho imparato. I risultati dell'autovalutazione degli alunni

Alla fine del percorso di sperimentazione è stato proposto agli alunni in forma anonima un questionario contenente 5 domande: 1. *Qual è stato l'argomento delle lezioni che hai seguito?* 2. *Che cosa hai imparato a fare?* 3. *Pensi che potrà esserti utile? Dove pensi di poterlo riutilizzare?* 4. *Cosa ti è piaciuto di più?* 5. *Cosa non ti è piaciuto?*

La tabulazione delle risposte è stata fatta a partire dalle preferenze espresse dagli alunni rispetto alle proposte.

Vale la pena operare qualche riflessione sugli esiti.

Tab. 7.8 Tabulazione delle risposte del questionario di autovalutazione

1. Qual è stato l'argomento delle lezioni che hai seguito?	
<i>Metodo per capire meglio quello che leggiamo</i>	83
<i>Strategie di lettura</i>	39
<i>Come leggere vari tipi di testo</i>	8
2. Che cosa hai imparato?	
<i>Sottolineare e riconoscere le informazioni principali, prima facevo confusione</i>	55
<i>Fare ipotesi sul testo</i>	17
<i>Organizzare le informazioni e fare schemi</i>	15
<i>Ragionare e riflettere sul testo</i>	11
<i>Analizzare il testo</i>	8
<i>Correggermi e rileggere se non capisco</i>	6
<i>Darmi una motivazione, uno scopo per leggere</i>	5
<i>Ricavare informazioni che non ci sono nel testo</i>	5
<i>Riconoscere i tipi di testo</i>	5
<i>Dividere il testo in paragrafi</i>	3

3. Pensi che potrà esserti utile? Dove pensi di poterlo riutilizzare?	
<i>A scuola, nello studio</i>	94
<i>Nella vita comune e nel lavoro futuro</i>	36
4. Cosa ti è piaciuto di più	
<i>Quando abbiamo applicato la strategia fare ipotesi sul testo nella lezione di storia e di geografia, perché senza sapere niente abbiamo indovinato quello che il testo diceva leggendo solo i titoli e guardando le figure</i>	27
<i>Testo sui gladiatori</i>	16
<i>Mettermi alla prova con testi sempre più difficili e vedere il mio miglioramento</i>	15
<i>Come selezionare e schematizzare le informazioni</i>	12
<i>Lavorare insieme ai compagni e confrontarmi</i>	10
<i>Scopi di lettura</i>	10
<i>Imparare a distinguere i distrattori dalle risposte giuste</i>	7
<i>Testo biglietto del treno</i>	7
<i>La prima lezione sul gioco strategico</i>	7
<i>Il testo «Una nonna eccentrica»</i>	7
<i>L'atteggiamento volenteroso della prof</i>	4
<i>Dividere il testo in paragrafi</i>	4
<i>Il metodo con cui si può analizzare un testo</i>	4
<i>Tutto perché mi aiuta molto a studiare</i>	3
5. Cosa non ti è piaciuto?	
<i>Mi è piaciuto tutto</i>	91
<i>Come suddividere il testo</i>	9
<i>Il progetto era alle ultime ore</i>	8
<i>Testo foreste tropicali</i>	6
<i>Non mi è piaciuto niente</i>	3
<i>Lezione sui legami tra le informazioni</i>	2
<i>Fare ipotesi</i>	2
<i>È stato noioso</i>	2
<i>Il corso è stato solo un'ora a settimana</i>	2
<i>Troppe lezioni...</i>	1
<i>Dover stare un'ora a fare una prova...</i>	1
<i>Che a ogni lezione c'era qualcuno che disturbava</i>	1
<i>Le cose ovvie</i>	1
<i>Scrivere le cose sul quaderno</i>	1

Nella domanda relativa a *“che cosa hai imparato”*, più del 40% degli studenti¹⁸ partecipanti alla sperimentazione ha dichiarato di aver imparato a selezionare le informazioni.

La selezione delle informazioni è la strategia che quasi la totalità degli studenti dichiara di utilizzare maggiormente nello studio; la prima che viene a loro in mente quando si chiede di enumerare le tecniche utilizzate. Sono tuttavia pochi, se non pochissimi, coloro che riescono a farlo nel modo corretto: gran parte degli alunni difatti sottolinea troppo; tanti addirittura evidenziano tutto; solo alcuni sono consapevoli dell'esistenza di una specifica tecnica di selezione. Quando si chiede loro cosa renda discriminante un'informazione rispetto ad un'altra seguono spesso risposte confuse e perlopiù centrate su concetti generici e ripetuti: è un'informazione chiave, un'informazione che fa capire, parola in grassetto, è il titolo...

La selezione delle informazioni è invece l'abilità che più incide all'interno del processo di comprensione. Un lettore che non sa selezionare è un lettore che, come sostiene Lumbelli (2009), non sarà in grado di interiorizzare il contenuto letto e quasi immediatamente perderà la cognizione degli argomenti tratti dal testo.

Significativa ai fini della sperimentazione è dunque risultata la discriminatività di tali risposte che hanno posto in evidenza sia la positività e l'efficacia del lavoro effettuato, ma soprattutto messo in luce l'acquisizione di una più matura consapevolezza rispetto al controllo delle tecniche utilizzate.

Altra considerazione riguarda il tema dell'attivazione delle conoscenze pregresse e del fare ipotesi sul testo. Queste due strategie, al contrario della selezione delle informazioni, sono state quelle che sono risultate essere le meno praticate dal campione degli studenti. Dai dati emerge che gli alunni non sono soliti collegare quello che leggono alle proprie esperienze, non sono soliti generalizzare, operare confronti, quantomeno lo fanno non spontaneamente e spesso senza alcuna cognizione.

Allo sviluppo di questa strategia è stato dedicato un modulo che ha previsto attività prettamente finalizzate all'apprendimento per scoperta e all'utilizzo dell'enciclopedia personale del lettore che si sono rivelate, come risulta dal numero delle scelte riportate sotto, particolarmente stimolanti e motivanti per gli studenti.

¹⁸ Gli studenti del gruppo sperimentale erano in totale circa 130.

<i>Cosa ti è piaciuto di più?</i>	N. alunni
<i>Quando abbiamo applicato le strategie attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo nella lezione di storia e di geografia, perché senza sapere niente abbiamo indovinato quello che il testo diceva leggendo solo i titoli e guardando le figure¹⁹</i>	27

Un'ultima considerazione riguarda, all'interno della medesima sezione (*Cosa ti è piaciuto di più*), la segnalazione di tre testi che hanno particolarmente colpito e interessato gli alunni, (*I gladiatori, Il biglietto del treno e Una nonna eccentrica*). Queste specifiche preferenze mettono in evidenza quanto la proposizione di testi significativi da utilizzare in un curriculum di lettura non sia un problema da poco. Le Indicazioni Nazionali invitano i docenti a ritornare sul rapporto testo-lettore suggerendo la pratica della lettura su una grande varietà di testi, con scopi e contenuti che siano vicini agli interessi degli studenti.

La scelta didattica diventa quella di creare condizioni di apprendimento atte a favorire il controllo e/o la prevenzione di possibili difficoltà, piuttosto che eliminare i testi difficili o sottoporli a procedimenti di semplificazione o riscrittura. I possibili ostacoli vengono individuati e circoscritti; si costruiscono attorno ad essi una serie di appigli semantici e/o morfosintattici esperienziali tali da permettere all'alunno di trovare una sua strada per accedere al senso (A. Marchese 2002).

L'importanza del lavoro testuale, del fare prendere fisicamente il possesso della pagina scritta risulta per gli alunni quanto mai rilevante e produttivo, esso modifica significativamente nel soggetto l'attitudine ad un'interazione passiva nella lettura, che viene solitamente percepita come un compito astratto e non connesso alle specifiche realtà degli studenti.

Assicurare la predominanza della dimensione del fare diventa la premessa su cui impiantare un'operatività didattica che deve sollecitare la mobilità cognitiva e che deve essere strutturata sull'identificazione di singole microabilità che possono essere tenute sotto controllo ed eventualmente guidate e corrette, in modo da consentire all'alunno di

¹⁹ Gli alunni fanno riferimento al modulo didattico "attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo". Agli studenti era stata fornita esclusivamente una lista di titoli, sottotitoli, tabelle ed immagini tratte da un testo scolastico e sulla base di quello che avevano già letto e studiato in merito è stato chiesto di ipotizzare il contenuto del capitolo.

mettere autonomamente a fuoco quegli accessi necessari che lo porteranno ad una reale costruzione dei significati (S. Ferreri 2002).

7.2. La ricerca-Formazione con gli insegnanti

Il progetto di ricerca longitudinale e la sperimentazione della didattica sulle strategie di lettura sono stati sviluppati, come esposto, all'interno di un percorso di formazione che ha coinvolto insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

Obiettivo del progetto è stato il cercare di tradurre, all'interno di una relazione di compartecipazione tra le istituzioni, la precisa scelta metodologica di fare ricerca con gli insegnanti, partendo da un oggetto d'indagine condiviso e legato ad un contestualizzato bisogno professionale ed educativo: il passaggio dall'individuazione delle criticità interne ad un processo- quello della comprensione- alla progettazione ed attuazione di un di intervento funzionale alla sua risoluzione.

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

Presupposto cardine della ricerca è stato in tal ottica, la scelta metodologica di investire in primo luogo sulle restituzioni e sulla valenza formativa delle stesse, sull'esplicitazione dell'uso e della funzionalità degli strumenti, ma soprattutto il cercare insieme ai docenti il legame concreto e diretto agli ambiti operativi di intervento, affiancando quanto più possibile ogni valutazione a indicazioni metodologiche e a congiunti momenti di riflessione che hanno stimolato la promozione di ipotesi, azioni condivise, di volta in volta adattabili ai diversi bisogni.

7.2.1. Organizzazione del percorso

Il lavoro di *ricerca-formazione*, per la predisposizione dei moduli didattici da utilizzare nel gruppo sperimentale, ha coinvolto, come già accennato, solo i sei docenti di lettere della scuola A.

Con i docenti delle altre due scuole (B e C) sono stati condotti all'inizio di ogni anno scolastico incontri per la restituzione formativa dei dati.

Gli appuntamenti che si sono svolti durante il primo anno dell'indagine hanno così incluso per tutti: incontri preliminari e di riflessione sulle aree di criticità processuali, rilevate attraverso le personali esperienze didattiche e le somministrazioni delle prove di lettura e del questionario sulle strategie; la condivisione del quadro teorico e metodologico di riferimento delle Prove Lettura e del questionario.

Successivamente sono iniziate le attività con il gruppo sperimentale che hanno previsto sedute mensili per la pianificazione degli interventi e la co-costruzione delle attività (scelta materiali, allestimento verifiche, modalità di restituzione dei risultati...); l'organizzazione e la negoziazione dei moduli da gestire in compresenza e il follow-up settimanale.

7.2.2. Restituzione e analisi dei risultati con i docenti

I primi incontri con tutti i docenti hanno riguardato la restituzione analitica e critica dei risultati delle prove di lettura.

Durante il confronto con gli insegnanti sono stati illustrati e forniti: indicazioni sul campione, sul quadro di riferimento e sulla corrispondenza tra i tratti di competenza della lettura illustrati dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012 e le singole abilità prese in considerazione dalla prova, elementi minimi di statistica (concetto di variabile, matrice dati, indici di tendenza centrale, di distribuzione in quantili e percentili e indici di dispersione) al fine di consentire una più chiara lettura dei dati.

Dopo le analisi dei risultati relativi alle aree e alle tipologie di testo esaminate dalla prova (*Compiere inferenze, Ricostruire la coesione, Compiere operazioni, Riconoscere una perifrasi, Localizzare informazioni, Padroneggiare il lessico, Abilità grammaticale, Individuare l'idea principale*), in accordo con i

docenti, sono state ritenute più critiche quelle che hanno evidenziato punteggi percentuali di correttezza inferiori o intorno al 50%.

Le criticità processuali rilevate (*compiere operazioni, padroneggiare il lessico, ricostruire la coesione e compiere inferenze*) sono risultate comuni non solo alle classi sperimentali, ma anche alle classi dei gruppi di controllo e su e su tali aree è stato pertanto concordato con i docenti di focalizzare il maggior numero di interventi.

Anche le restituzioni sui dati del questionario sono state precedute da una co-revisione del Quadro di Riferimento. Le sei dimensioni sulle quali sono stati elaborati gli item dello strumento erano state già condivise con i docenti nel corso dell'esame sulla coerenza interna effettuato durante i mesi di maggio-giugno 2015, periodo in cui i docenti, in qualità di esperti, erano stati chiamati ad esprimersi sulla formulazione e/o riformulazione linguistica degli item e sull'attribuzione degli stessi alla scale ipotizzate.

Per quanto riguarda l'analisi dei risultati relativi alle somministrazioni del questionario delle strategie di lettura, delle sei dimensioni strategiche quelle che hanno evidenziato punteggi medi più bassi sono state quelle relative *all'attivazione delle conoscenze pregresse* e al *fare ipotesi* sul testo. Per entrambe le dimensioni, la media del campione degli studenti si è attestata su un utilizzo sporadico (*qualche volta*) delle stesse.

Una delle riflessioni condivise dai docenti in proposito ha messo in rilievo una probabile connessione tra questi dati e quelli relativi a due delle abilità risultate più critiche dalle prove in lettura: *fare inferenze* e *ricostruire la coesione del testo*.

7.2.3. La co-costruzione delle attività e il percorso di formazione con i docenti del gruppo sperimentale

Gli incontri che si sono svolti con i docenti del gruppo sperimentale durante il mese gennaio 2016 hanno avuto come tema centrale un approfondimento teorico sui principali studi sviluppatasi in ambito metacognitivo e sul ruolo giocato dalle componenti strategiche negli ambiti di apprendimento.

Sono stati illustrati brevemente alcuni modelli di comprensione (teoria degli schemi e modello proposizionale) mettendo in luce la natura multi-componenziale del processo di lettura e perciò l'esigenza di

considerare, anche all'interno della didattica, più livelli di analisi intercorrenti tra il processo di decodifica e gli stadi che portano all'effettiva costruzione e ricostruzione del significato nella mente del lettore. Sono stati inoltre approfonditi i concetti di scopo e strategia in funzione della lettura e delle varie tipologie di testo.

Tenuto conto delle evidenze riportate all'interno del National Reading Panel 2000 e sulla base dei risultati delle ricerche condotte dall'American Reading Study Group (2002), per la progettazione dei moduli strategici è stato illustrato ed adottato con i docenti il modello di istruzione esplicita (vedi tab 7.3- modello lesson plan).

Come riportato dagli studi del filone dell'evidence based education (Hattie 2003; 2009; 2012; Calvani 2012; Trinchero 2013;) le fasi caratterizzanti l'istruzione esplicita facilitano:

- una chiara spiegazione del compito
- incoraggiano gli studenti a prestare attenzione
- promuovono l'attivazione delle conoscenze precedenti
- favoriscono la suddivisione dell'attività in step alleggerendo il carico cognitivo degli studenti
- prevedono la messa in atto di pratiche adeguate ad ogni passo (*spacing*), incorporando i feedback degli insegnanti
- contemplano la riapplicazione e generalizzazione dei contenuti in altri contesti di utilizzo, al fine di promuovere l'interiorizzazione della pratica.

Particolare attenzione nel percorso è stata attribuita all'esplicitazione del concetto di strategia come azione finalizzata ad uno scopo e allo sviluppo della consapevolezza dello studente rispetto alle sue finalità e ambiti di utilizzo. Come illustrato all'interno della prima parte della ricerca alcune indagini quasi sperimentali (Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson e McCann, 1998) hanno mostrato che solo se l'istruzione della strategia è completamente integrata nell'apprendimento approfondito dei contenuti, le strategie vengono apprese ad un livello più alto di competenza e diventano finalità e integrazione delle attività di lettura. Il collegare le strategie cognitive alla conoscenza crescente degli studenti di un'area di contenuti consente agli stessi di aumentare la propria consapevolezza e di utilizzare

deliberatamente le strategie come mezzi di apprendimento (Brown, 1997).

In riferimento alle fasi dell'istruzione esplicita è risultato importante mettere in luce con gli insegnanti alcuni principi che riguardano la capacità della mente nel saper gestire e trattare le informazioni e conoscenze e il bisogno di aiutare il soggetto nella categorizzazione dei concetti all'interno di schemi precostituiti. È stato illustrato come l'attivazione delle conoscenze pregresse si ponga come fattore decisivo per l'apprendimento e come il riportare alla memoria ciò che si conosce sia la strategia di processazione che consente al lettore di arrivare alla vera interpretazione del testo, aiutandolo a trovare i necessari collegamenti tra i significati espressi dalle frasi.

Come riportato in Calvani (2012), Gagné (1990), Merrill (2001) e nella Cognitive Load Theory (CLT) a proposito dell'istruzione diretta, il centro di un apprendimento efficace è costituito dalla messa in atto di una padronanza guidata con l'integrazione di diverse componenti: il mostrare agli alunni in concreto cosa si deve fare per raggiungere l'obiettivo, la regolazione graduale delle difficoltà, il partire da compiti più semplici a quali aggiungere quelli più complessi per fare accrescere l'autoefficacia ed arrivare pian piano all'interiorizzazione.

All'interno della scaletta prevista per il lesson plan, è dunque risultato opportuno fornire esempi e controesempi per i concetti, dimostrazioni per le procedure, visualizzazioni per i processi e modellamenti per i comportamenti. Particolare importanza in questo ambito ha rivestito con gli insegnanti la pratica del *fading*, ossia l'attenuazione dell'intervento istruttivo sulla strategia esplicitata man mano che l'expertise dell'alunno progrediva, con la predisposizione di ulteriori attività che mettessero l'allievo in condizione di affrontare il compito autonomamente.

Per sviluppare la consapevolezza del processo e favorire l'interiorizzazione della procedura è stata illustrata agli insegnanti e messa in atto con gli studenti la tecnica del *thinking aloud*, tecnica che è risultata utile soprattutto per riuscire ad individuare ed isolare comportamenti cristallizzati degli studenti rispetto al compito e abituarli all'autoregolazione.

Il momento di autovalutazione previsto nella fase conclusiva del modulo (*su che cosa abbiamo lavorato oggi? - che cosa hai imparato a fare? dove pensi di poterlo riutilizzare?*), finalizzato alla promozione della generalizzazione dei contenuti e dei comportamenti appresi dagli studenti in altri contesti, ha costituito per i docenti l'opportunità di dar spazio all'incentivazione di modalità didattiche maggiormente dirette all'interdisciplinarietà e alla trasversalità degli apprendimenti.

La precisa richiesta di una contestualizzazione dell'apprendimento è un elemento importantissimo che stimola gli allievi alla riapplicazione delle conoscenze. Come sottolinea Trinchero (2013), il transfert e il reimpiego delle conoscenze acquisite a nuove situazioni non è per nulla scontato e va stimolato attraverso la predisposizione a monte di situazioni di apprendimento analoghe che devono essere proposte e sollecitate dal docente.

Ultimo elemento importate nella pianificazione e co-costruzione delle attività con i docenti è stata l'utilizzazione e la diversificazione delle tipologie testuali.

La conoscenza della struttura del testo è un fattore importante per favorire la comprensione. L'insegnamento esplicito relativo alle diverse tipologie e strutture di testo consente agli studenti di imparare a discriminare tra le strutture comuni e di identificare le informazioni importanti in modo coerente e organizzato (Armbruster & Armstrong, 1993).

La priorità dell'insegnamento della strategia finalizzata alla comprensione della lettura è stata equilibrata con la priorità dell'insegnamento del contenuto. Insieme agli insegnanti si è lavorato per aiutare gli studenti a capire che l'acquisizione di nuovi concetti e una migliore comprensione delle esperienze letterarie sono il principale obiettivo della lettura e che le strategie sono un mezzo potente per raggiungere questo obiettivo. Queste informazioni hanno supportato gli studenti nell'utilizzo delle strategie in modo affidabile e appropriato.

Un ultimo aspetto importante nello sviluppo della strategia è stato quello di promuovere negli studenti con il supporto degli insegnanti l'applicazione spontanea delle stesse. Secondo diverse riflessioni riportate dalla letteratura empirica (Alexander & Murphy, 1998), gli studenti che applicano spontaneamente una strategia, migliorano la

comprensione perché sono motivati, credono nella loro auto-efficacia e le utilizzano a seconda dei loro scopi per la lettura.

Gli incontri di follow-up e quelli di revisione mensile, incentrati sul riscontro e l'analisi del lavoro svolto all'interno delle singole classi, sono stati basati sulla condivisione di problematiche e peculiarità che hanno incoraggiato la socializzazione e la promozione di pratiche condivise.

Le riflessioni e le osservazioni sulle azioni espletate in classe hanno costituito il fulcro delle attività di formazione sia per gli studenti che per i docenti, che sono stati coinvolti nel medesimo percorso di valutazione della funzionalità del lavoro svolto e sulle modalità di controllo del processo, da punti di vista diversi ma certamente speculari.

In tal ottica una precisa attenzione è stata rivolta alla scelta di cercare di mantenere sempre saldi e coerenti, per i docenti, i supporti fra le basi teoriche fornite e la loro effettiva applicabilità in esperienze strutturate e supervisionate, al fine di legare quanto più possibile la formazione, le pratiche e gli approfondimenti ad essa connessi, all'apprendimento e al progresso degli studenti.

Capitolo ottavo

L'indagine longitudinale: l'analisi dei dati

8.1. Premessa. Modalità di analisi dei dati

Nell'ottica di sostenere l'idea di mediazione tra mondo della ricerca e contesto scolastico - a cui si è fatto più volte riferimento durante il corso del presente lavoro - anche in seno all'analisi dei dati, la prospettiva di analisi che è stata mantenuta, e con cui si è cercato di guardare gli esiti e le ricadute sugli apprendimenti degli studenti, è stata quella del docente.

La linea che ha orientato e guidato le scelte da effettuare sulle analisi è partita dunque da quegli aspetti che avrebbero potuto dare una risposta alle domande di ricerca poste dagli insegnanti.

Punto di partenza sono state le necessità di fornire dati leggibili e interpretabili in modo utile e funzionale alla pianificazione di interventi, letture che offrirono indicazioni all'interno delle proprie pratiche e all'interno dei processi e dei percorsi degli alunni.

Per dare maggior contezza del percorso formativo effettuato con gli insegnanti, la presentazione dei risultati, seguirà dunque un percorso diacronico che partirà con l'analisi delle prove, i questionari di sfondo e il questionario sulle strategie di lettura somministrati in entrata e si concluderà con l'esame dei risultati relativi all'intero triennio.

Saranno esaminati inizialmente e con maggior specificità i dati attinenti a quelle aree di criticità che sono state oggetto del trattamento didattico e del lavoro co-costruito con i docenti del gruppo sperimentale, nonché gli aspetti che hanno dato una risposta funzionale all'azione didattica; in ultimo, i risultati attinenti alle ipotesi della ricerca.

8.2. Fase I dell'indagine longitudinale sul triennio. Situazione in entrata (Maggio 2015).

In questa sezione verranno illustrati i dati relativi alla prima fase dell'indagine longitudinale²⁰, finalizzata alla rilevazione della situazione in entrata dei tre istituti del campione relativamente alla competenza in lettura, alla consapevolezza strategica e alle variabili di sfondo.

²⁰ Tutte le analisi dell'indagine longitudinale sono state condotte con il programma SPSS 22.

8.2.1. Risultati delle prove di lettura in entrata

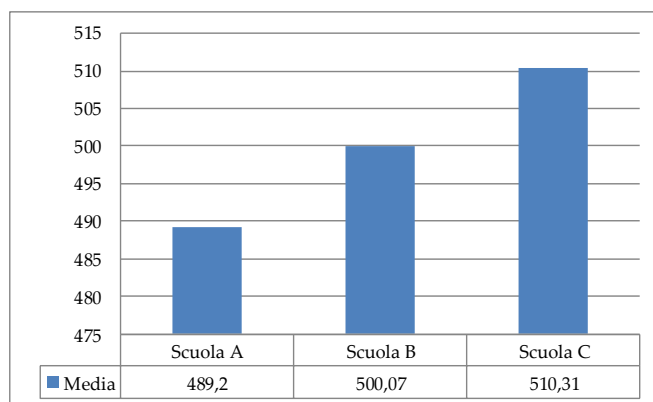
La prima domanda di ricerca, nota dal confronto con i docenti, era stata quella riguardante l'individuazione delle aree di criticità del processo di comprensione.

In risposta a tale richiesta le analisi di questa prima fase hanno preso in esame i risultati globali ottenuti dagli studenti nei test di lettura, nelle diverse tipologie di testo e nelle abilità considerate dalle prove²¹.

Per permettere il confronto tra le rilevazioni (analisi di tipo longitudinale) i punteggi di ogni prova sono stati standardizzati e trasformati prima in *punti z* e poi in *punti t*, adottando come riferimento la standardizzazione PISA e IEA-PIRLS che pone a 500 la media del campione e a 100 la deviazione standard.

Il grafico 8.1 illustra la situazione in entrata dei tre istituti, che vede il gruppo sperimentale A in una posizione di circa 11 e 21 punti più bassa rispetto agli studenti delle altre due scuole.

Grafico 8.1 - Prospetto in entrata dei tre istituti nelle prove di lettura



Sui punteggi standardizzati della prova in entrata è stata calcolata una ANOVA (tab. 8.2) con test post-hoc di Tukey al fine di comprendere se le differenze tra i tre gruppi sono significative. I risultati sembrano mostrare che gli studenti dei tre istituti provengano dalla stessa popolazione e che le differenze tra i livelli di partenza delle tre scuole del campione siano attribuibili al caso ($F=1,36$) $p>.005$).

²¹ Per uno studio approfondito sulla costruzione e sulla taratura della prova in entrata della classe prima vedi M. Ghetti, (2009).

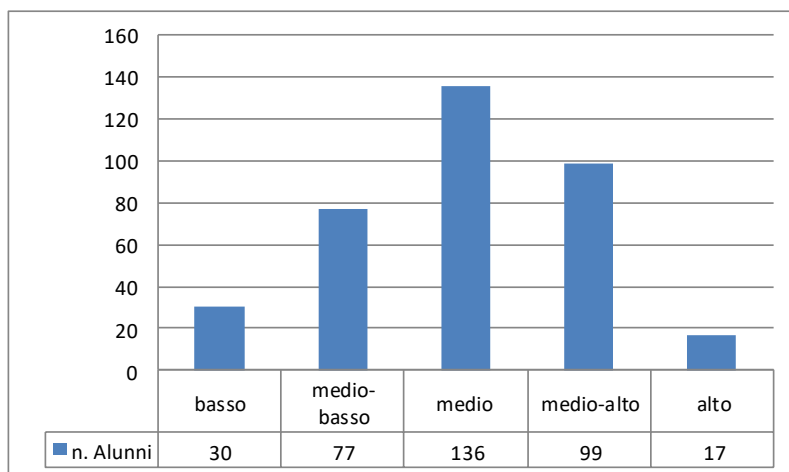
Nelle tabelle 8.1 vengono riportati i punteggi standardizzati relativi agli esiti complessivi delle prove di lettura nelle tre scuole e il valore di non significatività del test sulle differenze tra i gruppi.

Tab. 8.1- Test di Tukey per i risultati in entrata delle prove in lettura per le classi prime

Prova Maggio 2015		
B di Tukey ^{a,b}		
scuola	N. alunni	Sottoinsieme per alfa = 0.05
		1
Scuola A	120	489,20
Scuola B	114	500,07
Scuola C	125	510,31
Vengono visualizzate le medie per i gruppi nei sottoinsiemi omogenei.		

Per avere una più chiara visione di come i punteggi degli studenti siano ripartiti è stata effettuata la loro distribuzione pentenaria ed è stata poi calcolata la frequenza degli studenti presenti in ogni livello (grafico 8.2). La distribuzione sembra leggermente spostata verso destra, con una moda vicina a 505,12.

Grafico 8.2 Distribuzione pentenaria dei punteggi degli studenti nelle prove di lettura



Relativamente ad ogni istituto le fasce risultano invece così distribuite come segue (vedi tab. 8.2).

		Tab 8.2 - Distribuzione degli alunni su livelli nelle tre scuole				
		basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
		N. alunni	N. alunni	N. alunni	N. alunni	N. alunni
	Scuola A	8	34	47	29	2
	Scuola B	9	21	50	30	4
	Scuola C	13	22	39	40	11

Se rispetto alle medie dei punteggi standardizzati i tre istituti possono definirsi in linea di massima simili tra loro, all'interno delle fasce di livello emergono invece delle differenze. Le prime due scuole, la scuola A e la scuola B, presentano una distribuzione a campana con una fascia bassa piuttosto simile costituita da circa l'8% di studenti e una fascia alta più piccola, costituita da pochissimi studenti.

La scuola A risulta inoltre caratterizzata da una fascia medio-bassa più numerosa di quella delle altre due scuole (n. 34 studenti), mentre quella media e fascia medio-alta risultano simili a quella del primo gruppo di controllo (scuola B). La scuola C presenta invece una distribuzione più spostata sui livelli alti, con una fascia medio-alta e alta, maggiore di quella delle altre due scuole. Il numero degli studenti appartenenti a questi due livelli è pari a 51 soggetti, circa il 41% degli studenti della scuola.

L'analisi condotta sui punteggi grezzi del campione sulle varie tipologie di testo prese in esame dalle prove ha rilevato percentuali di difficoltà maggiori sul testo non continuo (62% risposte esatte) e su quello narrativo (64% risposte esatte) rispetto al testo espositivo (73% risposte esatte). Ulteriori difficoltà sono state riscontrate nell'esecuzione degli esercizi relativi al cloze nei quali è stata accertata una percentuale di correttezza delle risposte pari al 56% sul massimo ipotetico ottenibile nella prova.

Sia per i punteggi standardizzati relativi alle varie tipologie di testo che per quelli inerenti alle otto abilità prese in esame dalla prova è stata condotta un'ANOVA con test post-hoc Tukey al fine di rilevare differenze più specifiche, ma in tutte le analisi relative agli ambiti sopraelencati i tre gruppi si sono posti all'interno dello stesso sottoinsieme di riferimento.

Le aree linguistiche emerse come più critiche nelle prove sono state quelle relative alle abilità del *lessico*, *compiere operazioni*, *ricostruire la coesione*, *compiere inferenze*, in quanto hanno totalizzato percentuali di correttezza delle risposte intorno o inferiori al 55%.

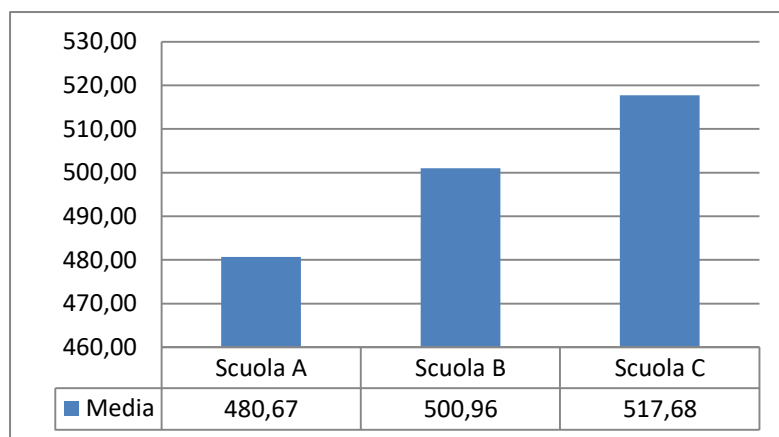
8.2.2. Risultati del questionario sulle strategie di lettura. Somministrazione in entrata (pre-sperimentazione)

Le somministrazioni del questionario sulle strategie di lettura sono state effettuate in tutte le 18 classi del campione, nel gennaio 2016, prima che iniziasse il trattamento sul gruppo sperimentale. Non è stato possibile somministrare il questionario insieme alle prime prove di lettura (maggio 2015) in quanto lo strumento era ancora in fase di costruzione.

Il grafico che segue (8.3) illustra la situazione di partenza tra i tre istituti che mantengono la medesima distribuzione di rango nelle due rilevazioni (prove lettura e QSL) con il gruppo sperimentale (scuola A) in una posizione inferiore rispetto agli altri due.

Anche per le analisi relative ai punteggi del questionario sono stati calcolati i punteggi standardizzati. Su tali punteggi è stata eseguita una ANOVA ($F=4,30$; $p < 0.05$) con test post-hoc di Tukey (tab. 8.3) al fine di rilevare differenze significative tra i tre gruppi.

Grafico 8.3- Prospetto in entrata dei tre istituti nelle strategie di lettura



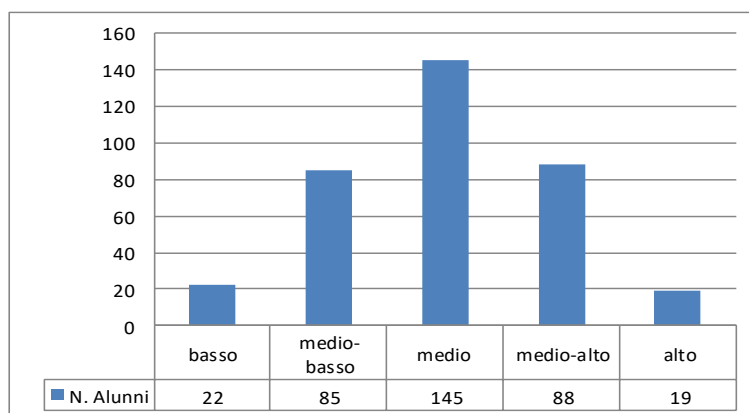
Tab 8.3- Test di Tukey sui punteggi in entrata del Questionario sulle strategie di lettura			
HSD di Tukey ^{a,b}			
scuola	N. alunni	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
		1	2
Scuola A	120	480,67	
Scuola B	114	500,96	500,96

Scuola C	125		517,68
Sign.		,254	,394
Vengono visualizzate le medie per i gruppi nei sottoinsiemi omogenei.			

I risultati dei tre istituti si sono attestati su esiti che li collocano all'interno di due diversi sottoinsiemi di riferimento. Il primo contiene la scuola A (gruppo sperimentale) e la scuola B (I gruppo di controllo); il secondo i due gruppi di controllo scuola B e scuola C.

Analogamente a quanto fatto per i punteggi delle prove di lettura è stata effettuata una distribuzione pentenaria per il questionario sulle strategie. Il grafico 8.4 illustra la percentuale di studenti distribuita su ogni livello considerato.

Grafico 8.4 - Distribuzione pentenaria dei punteggi degli studenti sulle strategie di lettura



In tab 8.4 si riportano le medie ottenute dagli studenti nell'utilizzo delle singole strategie. Conformemente a quanto riportato all'interno dei risultati sulla validazione del questionario (vedi cap. 6), le strategie che sembrano essere utilizzate con minore frequenza, anche in questo campione di studenti, risultano l'attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo; quelle maggiormente utilizzate sono il riconoscimento degli scopi di lettura, la selezione delle informazioni e il controllo della comprensione.

Tab 8.4 - Differenze tra l'uso delle singole strategie nel campione			
	N. Alunni	Media*	Deviazione std.
Scopi	359	2,74	0,50
Conoscenze pregresse	359	2,15	0,60
Fare ipotesi	359	2,29	0,68
Selezionare	359	2,76	0,83
Uso organizzatori grafico-semantici	359	2,48	0,69
Controllare	359	2,89	0,51
Non strategici	359	1,77	0,53

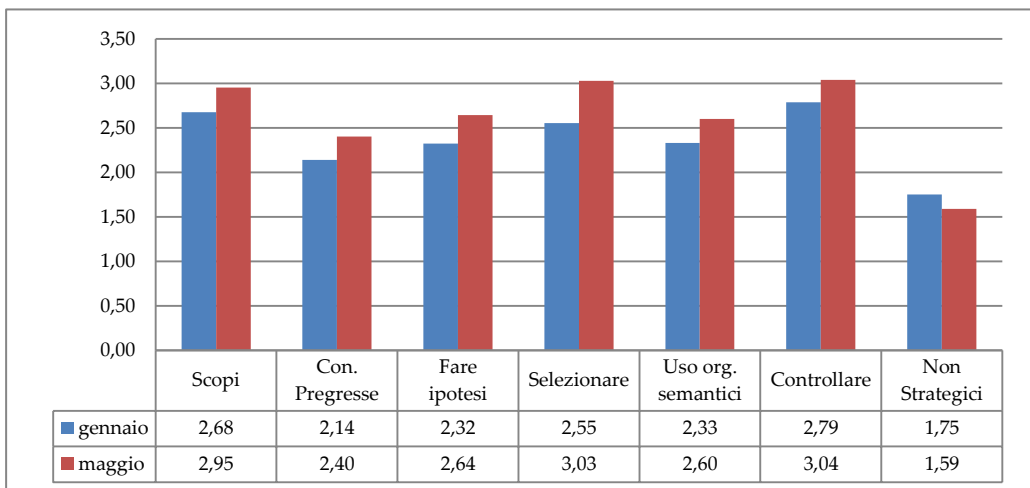
8.3. Fase II dell'indagine longitudinale sul triennio. Il post-test (Maggio 2016)

Dopo la conclusione della attività didattiche relative alla sperimentazione si è proceduto con una nuova somministrazione del questionario sulle strategie di lettura nelle classi del gruppo sperimentale, al fine di determinare i cambiamenti intercorsi durante il periodo del trattamento. Successivamente sono state somministrate le prove di lettura²² in uscita in tutte le classi seconde del campione.

Il confronto tra le medie (grafico 8.5) effettuato con un T test rispetto alle due somministrazioni del questionario (QSL) nelle classi sperimentali (*gennaio 2016* prima della sperimentazione didattica; *maggio 2016* dopo la sperimentazione didattica), ha evidenziato un incremento statisticamente significativo nei punteggi relativi alle sei dimensioni strategiche e corrispettivamente una diminuzione significativa della media dei Non Strategici. ($p < .001$).

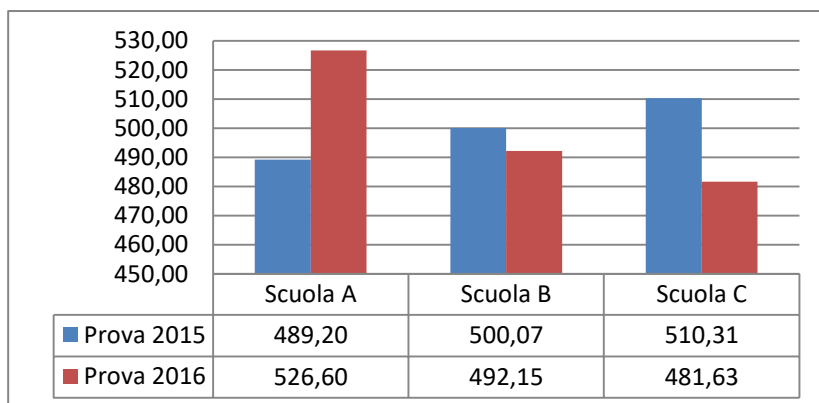
²² Per uno studio approfondito sulla costruzione e sulla taratura della prova in uscita della classe seconda vedi Giovannini, Rosa 2015.

Grafico 8.5- Confronto tra le medie relative alle due somministrazioni della scala Likert sulle strategie di lettura nelle classi sperimentali (gennaio-maggio 2016)



Le analisi effettuate sui risultati delle prove in lettura di maggio 2016 hanno messo in luce un quadro diverso rispetto alle somministrazioni del maggio 2015 (grafico 8.6).

Grafico 8.6 - Differenza tra le rilevazioni in entrata (maggio 2015) e in uscita (maggio 2016) in tutte le classi del campione



Gli scarti tra le medie dei punteggi hanno stavolta mostrato differenze statisticamente significative tra gli istituti ($F=6,93$; $p. <.001$)

che non appartengono più allo stesso sottoinsieme di riferimento, ma si raggruppano in due sottoinsiemi diversi (tab. 8.5).

Nello specifico non si rilevano differenze significative tra i punteggi delle classi dei gruppi di controllo (scuola C e scuola B), mentre significative risultano le differenze dei due gruppi di controllo con i punteggi del gruppo sperimentale (media scuola A).

Tab 8.5 Prova 2016			
B di Tukey ^{a,b}			
	N. alunni	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
		1	2
Scuola C	125	481,63	
Scuola B	114	492,15	
Scuola A	120		526,60
Vengono visualizzate le medie per i gruppi nei sottoinsiemi omogenei.			

Dall'esame della distribuzione di frequenza dei punteggi degli alunni nei livelli individuati con la pentenaria, emergono ulteriori elementi che danno spazio a considerazioni più qualitative nel merito dei cambiamenti intercorsi.

Le differenze tra le distribuzioni degli alunni dei tre istituti sembrano evidenziare (tab 8.6), nell'intervallo tra due somministrazioni, per il gruppo sperimentale (Scuola A) un significativo dimezzamento del numero degli alunni appartenenti alla fascia medio-bassa e un incremento della fascia alta: rispettivamente una riduzione della fascia medio-bassa, da 34 soggetti a 18, e un aumento nella fascia alta da 29 a 44.

Le percentuali del gruppo di controllo, scuola B, si attestano su scostamenti poco significativi nell'intervallo delle due rilevazioni; il gruppo di controllo scuola C sembra invece mostrare un aumento significativo della percentuale di alunni presenti nella fascia di rendimento più bassa, da 13 a 18 e una significativa diminuzione del numero degli alunni che si collocavano nella fascia di rendimento più alta, da 11 a 2 soggetti.

Tab 8.6 - Differenze tra le distribuzioni degli alunni su livelli prove di lettura maggio 2015-2016					
scuola A					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni
<i>maggio 2015</i>	8	34	47	29	2
<i>maggio 2016</i>	6	18	44	44	8
scuola B					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni
<i>maggio 2015</i>	9	21	50	30	4
<i>maggio 2016</i>	6	29	51	26	2
scuola C					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni
<i>maggio 2015</i>	13	22	39	40	11
<i>maggio 2016</i>	18	27	41	37	2

In riferimento agli esiti delle criticità processuali rilevate nelle abilità delle prove di lettura del 2015 (*compiere operazioni all'interno del testo, padroneggiare il lessico, ricostruire la coesione del testo e compiere inferenze*) e che sono state oggetto di particolare attività di studio durante le attività messe a punto con il gruppo sperimentale, nelle prove del 2016 (tab 8.7) sono stati riscontrati punteggi di media significativamente superiori per il gruppo sperimentale (scuola A) in tre delle quattro aree sopracitate (*compiere inferenze, padroneggiare il lessico e compiere operazioni*), mentre per l'area della *Coesione* i tre gruppi si sono assestati su punteggi che non presentano differenze significative tra gli incrementi risultati apprezzabili nell'intero campione.

Tab. 8.7-8.10 - *Test di Tukey per i risultati per le abilità sottoposte a misurazione nelle prove in lettura in uscita maggio 2016*

Tab. 8.7 - LESSICO (Punteggio Max 23)			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	2
Scuola C	125	15,47	

Scuola B	114	15,48	
Scuola A	120		16,76

Tab. 8.8 - INFERENZE (Punteggio max 28)			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	2
Scuola C	125	15,86	
Scuola B	114	16,11	
Scuola A	120		18,57

Tab. 8.9 - OPERAZIONI (Punteggio Max 7)			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	2
Scuola B	114	4,32	
Scuola C	125	4,48	
Scuola A	120		5,26

Tab. 8.10 - COESIONE (Punteggio Max 16)			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	
Scuola C	125	9,02	
Scuola B	114	9,25	
Scuola A	120	9,54	

8.4. Fase III dell'indagine longitudinale sul triennio.

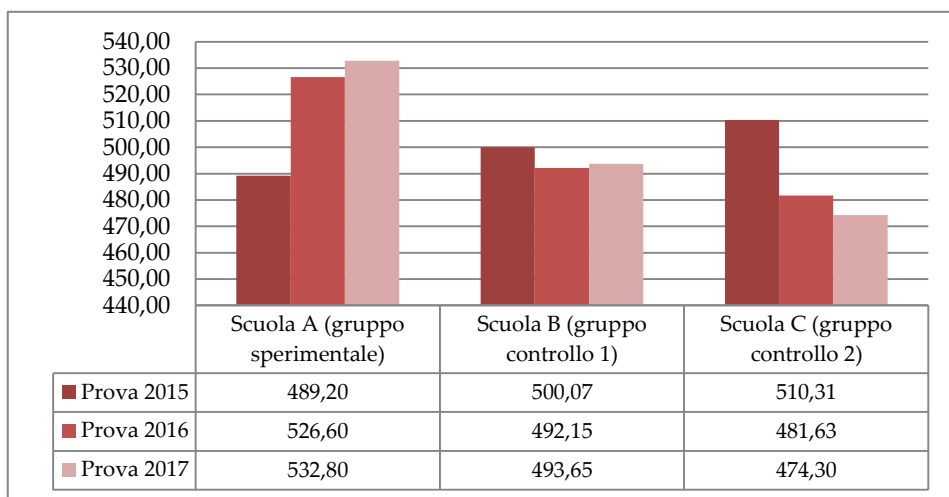
Come illustrato nel disegno di ricerca, al fine di monitorare lo sviluppo e il mantenimento delle abilità acquisite nel triennio l'indagine ha previsto una prosecuzione dello studio e rilevazioni (prove di lettura e la risomministrazione del questionario sulle strategie di lettura) in uscita in tutte le classi terze del campione.

8.4.1. I risultati delle prove di lettura in uscita (Maggio 2017)

Nel grafico 8.7 si riporta l'intero prospetto degli esiti delle rilevazioni longitudinali delle prove di lettura che vedono il gruppo sperimentale

confermare il trend di crescita iniziato nel 2016 e raggiungere uno scarto di circa 40 punti dal primo gruppo di controllo (scuola B) e di circa 57 punti dalla scuola C.

Grafico 8.7 - Differenza tra le rilevazioni in entrata (maggio 2015) e in uscita (maggio 2016, maggio 2017) in tutte le classi del campione.



Con il prospetto e le analisi successive, relative alla distribuzione degli alunni sui livelli, si è cercato di capire meglio quali fasce di studenti sono state interessate nella crescita e nella decrescita degli esiti.

Tab. 8.11- Sintesi sul triennio della distribuzione in fasce di livello degli alunni del gruppo sperimentale (scuola A)

scuola A					
Fasce	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni
<i>anno 2015</i>	8	34	47	29	2
<i>anno 2016</i>	6	18	44	44	8
<i>anno 2017</i>	4	11	48	54	3

Come già rilevato per le somministrazioni del 2016, il gruppo sperimentale anche nel 2017 è stato caratterizzato da una diminuzione

degli alunni della fascia medio bassa (da 18 a 11) e un accrescimento del livello medio-alto (da 44 a 54).

Allo scopo di approfondire i movimenti degli studenti e rappresentare le relazioni tra gli esiti delle due prove all'interno delle fasce di livello, sono state elaborate delle tavole di contingenza (vedi tab 8.10) sulle distribuzioni dei livelli in entrata e in uscita di ogni istituzione scolastica.

Nell'ultima colonna del totale, di colore verde, viene descritto il numero degli studenti appartenenti alle fasce di rilevazione del 2015. Nell'ultima riga, di colore arancione, viene riportato il numero degli studenti delle fasce del 2017.

La tabella va letta per righe: nelle caselle centrali, colorate di verde, è segnalato il numero degli alunni che restano nella fascia. Nelle caselle centrali bianche vanno letti invece i relativi spostamenti.

Nello specifico: degli 8 alunni collocatisi nel 2015 nella fascia di livello bassa, un unico alunno resta in tale fascia (casella verde), 3 alunni avanzano di un livello e passano nella fascia medio bassa, 2 alunni migliorano di due livelli, altri due alunni alla fine del triennio si spostano di tre livelli, collocandosi nella fascia medio alta.

La stessa lettura può essere fatta per gli altri livelli.

Tab. 8.12 - Tavola di contingenza della scuola A (gruppo sperimentale)

Scuola A		Fasce di livello 2017					Totale
		<i>basso</i>	<i>medio-basso</i>	<i>medio</i>	<i>medio-alto</i>	<i>alto</i>	
		N. alunni	N. alunni	N. alunni	N. alunni	N. alunni	N. alunni
Fasce di livello 2015	<i>basso</i>	1	3	2	2	0	8
	<i>medio-basso</i>	3	7	18	6	0	34
	<i>medio</i>	0	1	23	23	0	47
	<i>medio-alto</i>	0	0	5	21	3	29
	<i>alto</i>	0	0	0	2	0	2
Totale		4	11	48	54	3	120

La tabella 8.13 riassume tutti gli spostamenti avvenuti all'interno del gruppo sperimentale esplicitando il sostanziale miglioramento di circa il 50% degli studenti. Una successiva ed interessante analisi potrebbe riguardare l'approfondimento, insieme agli insegnanti, della regressione

di quel 9,2% degli studenti che sono passati ad un livello di abilità inferiore incrociando le osservazioni degli insegnanti e gli esiti disciplinari anche con i dati del questionario studente.

Tab. 8.13– Sintesi dei livelli di crescita e decrescita degli alunni del gruppo sperimentale

N. livelli di spostamento tra prove in entrata e uscita	N. alunni	Percentuale %
-1,00	11	9,2
,00	52	43,3
+1,00	47	39,2
+ 2,00	8	6,7
+ 3,00	2	1,7
Totale	120	100,0

Relativamente al primo gruppo di controllo, la scuola B, le sintesi dei prospetti che seguono descrivono in modo più approfondito quella mancanza di significativi cambiamenti messa in luce nelle tabelle precedenti. Gli scostamenti più rilevanti, alla fine del triennio (tab. 8.14), risultano quelli relativi alla fascia medio-alta: il numero degli studenti è passato da 26 a 37 e la progressiva scomparsa della fascia alta (da 4 a 0).

Tab. 8.14- Sintesi sul triennio della distribuzione in fasce di livello degli alunni del gruppo sperimentale (scuola B)

scuola B					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni
<i>anno 2015</i>	9	21	50	30	4
<i>anno 2016</i>	6	29	51	26	2
<i>anno 2017</i>	10	23	44	37	0

Come per il gruppo sperimentale, la tabella di contingenza 8.15 illustra gli spostamenti del gruppo di controllo 1 all'interno delle singole fasce. Nello specifico, per quanto riguarda la scuola B, viene messa in luce la regressione dei 4 alunni che in entrata si trovavano nella fascia alta a quella immediatamente precedente, l'accrescimento del numero degli studenti della fascia bassa (passano da 3 a 10), il peggioramento di 4 alunni che dalla fascia medio-bassa passano a quella bassa e quello di 3

alunni che dalla fascia media si spostano nella bassa, regredendo di due livelli.

Tab. 8.15- Tavola di contingenza della scuola B (gruppo di controllo1)

Scuola B		Fasce di livello 2017				Totale
		basso	medio-basso	medio	medio-alto	
Fasce di livello 2015	basso	3	5	0	1	9
	medio-basso	4	9	8	0	21
	medio	3	8	29	10	50
	medio-alto	0	1	7	22	30
	alto	0	0	0	4	4
Totale		10	23	44	37	114

Nella tabella 8.16 vengono sintetizzati i risultati degli spostamenti degli rispetto ad uno o più livelli nel corso dell'intero triennio (entrata 2015-uscita 2017) da cui emerge una crescita degli studenti relativa al solo 30% della popolazione della scuola B ed un peggioramento dei livelli degli studenti che coinvolge circa il 24%.

Tab. 8.16 – Sintesi dei livelli di crescita e decrescita degli alunni del gruppo di controllo 1 (scuola B)

N. livelli di spostamento tra prove in entrata e uscita	N. alunni	Percentuale %
-2,00	4	3,5
-1,00	23	20,2
,00	63	55,3
1,00	23	20,2
3,00	1	,9
Totale	114	100,0

Il Gruppo di controllo 2, la scuola C, presenta una situazione piuttosto controversa che potrà essere interessante approfondire con gli insegnati durante le restituzioni. Nel corso del triennio, come evidenziato nelle sintesi di prospetto-scuola e classi precedenti, il

gruppo C è stato caratterizzato da un significativo e progressivo decremento dei punteggi delle prove in uscita (2016-2017) rispetto a quelle in entrata del 2015.

Tab. 8.17 Sintesi sul triennio della distribuzione in fasce di livello degli alunni del gruppo di controllo 2 (scuola C)

scuola C					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni	N. Alunni
<i>anno 2015</i>	13	22	39	40	11
<i>anno 2016</i>	18	27	41	37	2
<i>anno 2017</i>	19	27	43	35	1

Utili, al fine di comprendere meglio il fenomeno messo in luce dalla tab 8.17, risulta lo studio sugli spostamenti degli studenti all'interno delle fasce di livello (vedi tabella di contingenza 8.18).

Tutti gli studenti che si collocavano in entrata 2015 nella fascia alta sono passati in totalità alle fasce di livello inferiore (10 nella fascia medio-alta e uno nella fascia media). Progressivo risulta anche il dimezzamento del numero degli alunni delle fasce successive a vantaggio dei corrispettivi livelli inferiori, fino ad arrivare all'incremento della fascia di livello più bassa che da 10 alunni in entrata passa ad 19 in uscita.

Tab 8.18 - Tavola di contingenza della scuola C (gruppo di controllo 2)

Scuola C		Fasce di livello 2017					Totale
		<i>basso</i>	<i>medio-basso</i>	<i>medio</i>	<i>medio-alto</i>	<i>alto</i>	
Fasce di livello 2015	basso	10	2	1	0	0	13
	Medio-basso	7	10	5	0	0	22
	medio	2	14	18	5	0	39
	Medio-alto	0	1	18	20	1	40
	alto	0	0	1	10	0	11
Totale		19	27	43	35	1	125

La tabella di sintesi degli spostamenti (vedi tab 8.19) sul triennio evidenzia il decremento nelle medie dei punteggi di ben 53 alunni, corrispondenti a circa il 42% degli studenti, mentre il 46% rimane al livello stazionario di entrata.

Tab 8.19 – Sintesi dei livelli di crescita e decrescita degli alunni del gruppo di controllo 2 (scuola C)

N. livelli di spostamento tra prove in entrata e uscita	N. alunni	Percentuale %
-2,00	4	3,2
-1,00	49	39,2
,00	58	46,4
1,00	13	10,4
2,00	1	,8
Totale	125	100,0

Per quanto riguarda le abilità misurate dalle prove, come per le precedenti sono state effettuate una ANOVA con test post-hoc di Tukey al fine di rilevare differenze significative tra i tre gruppi.

Nelle tabelle seguenti, ai fini di una comparazione con le rilevazioni precedenti, si riportano i risultati riguardanti le sottoabilità che erano risultate critiche in entrata. Anche in questo caso il gruppo sperimentale riscontra punteggi che lo collocano in un diverso sottoinsieme di riferimento in relazione a fare inferenze, lessico e compiere operazioni. Comune alla scuola A e alla scuola B risultano le medie relative alla coesione del testo.

Tab. 8.20-8.23 - Test di Tukey per i risultati delle abilità sottoposte a misurazione nelle prove di lettura in uscita maggio 2017

Tab. 8.20 - INFERENZE (punteggio max 30)			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	2
Scuola C	125	21,07	
Scuola B	114	21,17	
Scuola A	120		22,90

Tab. 8.21 - LESSICO (punteggio max 23)			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	2
Scuola C	125	16,11	
Scuola B	114	16,57	
Scuola A	120		17,73

Tab. 8.22 - OPERAZIONI (punteggio max 5)			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	2
Scuola C	125	3,42	
Scuola B	114	3,57	
Scuola A	120		3,93

Tab. 8.23 - COESIONE (punteggio max 6)			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	2
Scuola C	125	3,82	
Scuola B	114	4,03	4,03
Scuola A	120		4,25

8.4.2. Risultati del questionario sulle strategie di lettura. (Maggio 2017)

Insieme alle prove di lettura, alla fine dell'indagine è stato somministrato il questionario sulle strategie. In tab 8.24 si riportano gli esiti complessivi relativi alle due rilevazioni in entrata e in uscita. La scuola A, il gruppo sperimentale, come risulta dalle analisi di ANOVA ($F=4,33$; $p. <.015$) e post test Tukey, mantiene una differenza significativa (vedi tab 8.20) con le altre due istituzioni collocandosi in un altro gruppo di riferimento.

Tab 8.24 – Sintesi dei punteggi in entrata e in uscita nell'utilizzo delle strategie

	Media punteggio strategie di lettura in entrata maggio 2015	Media punteggio strategie di lettura in uscita maggio 2017
Scuola A (gruppo sperimentale)	480,67	519,55
Scuola B (gruppo controllo 1)	500,96	498,23
Scuola C (gruppo controllo 2)	517,68	482,85

Tab 8.25 -Test di Tukey sui punteggi in uscita del Questionario sulle strategie di lettura (maggio 2017).

B di Tukey ^{a,b}	N. alunni	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
		1	2
Scuola C	125	482,85	
Scuola B	114	498,23	
Scuola A	120		519,55

In tab. 8.26 si riportano le medie relative all'utilizzo delle singole strategie in entrata e in uscita delle tre istituzioni scolastiche.

Le strategie meno utilizzate dal campione permangono quelle relative all'attivazione delle conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo, anche se risultano comunque più utilizzate dal gruppo sperimentale (scuola A) che mostra un sensibile incremento in tutte le dimensioni.

La scuola B, primo gruppo di controllo, mostra una certa stabilità, come per le prove di lettura, nella maggior parte delle dimensioni strategiche, fatta eccezione per la selezione delle informazioni e la percezione delle difficoltà nel testo (non strategici) presentano un leggero incremento nella media del punteggio.

La scuola C mette in luce una sensibile diminuzione nell'utilizzo di tutte le dimensioni strategiche rispetto ai livelli in entrata e, in controtendenza a quello che accade nelle altre due scuole, presenta il mantenimento della media riguardante i comportamenti non strategici.

Tab 8.26 - Differenze in entrata e in uscita tra le tre scuole nell'utilizzo delle singole strategie

	Scuola A		Scuola B		Scuola C	
	Media 2016	Media 2017	Media 2016	Media 2017	Media 2016	Media 2017
Scopi	2,68	2,77	2,72	2,73	2,82	2,69
Con. pregresse	2,14	2,28	2,10	2,13	2,20	2,22
Ipotesi	2,32	2,48	2,24	2,31	2,30	2,24
Selezionare	2,55	2,65	2,92	2,61	2,83	2,45
Organizzatori semantici	2,33	2,62	2,49	2,47	2,61	2,50
Controllare	2,79	3,06	2,92	3,04	2,95	2,89
Non strategici	1,75	1,51	1,85	1,59	1,73	1,74

8.4.3. Correlazione tra i risultati delle prove di lettura in uscita dal triennio e gli esiti delle prove Invalsi degli alunni del campione. (Maggio 2017)

Al fine di stimare la validità convergente tra i risultati delle rilevazioni in uscita dell'indagine longitudinale e i risultati ottenuti dagli alunni nelle prove dell'esame di stato di fine ciclo del Servizio Nazionale di Valutazione (SNV), è stato chiesto agli insegnanti di fornire, per ogni

alunno, l'esito in cinquantésimi restituito dal SNV in relazione alla prova di Italiano svoltasi il 15 giugno del 2017.

I risultati di ogni alunno sono stati quindi correlati con gli esiti dell'ultima prova somministrata nella nostra indagine. In tab. 8.27 si riporta il valore della correlazione che conferma un'alta corrispondenza tra i risultati conseguiti dagli alunni all'interno delle due prove.

Tab. 8.27- Correlazione tra gli esiti delle Prove Invalsi e gli esiti delle prove dell'indagine longitudinale

Correlazioni			
		Prova Invalsi 2017	Prova indagine long. 2017
Prova Invalsi 2017	Corr. di Pearson	1	,694**
	Sign. (a due code)		,000
	N. alunni	359	359
** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).			

8.5. I risultati delle prove e il Questionario studente

Oltre che in rapporto ai risultati conseguiti nel triennio, i punteggi delle prove e del questionario sulle strategie di lettura, ottenuti dai 359 alunni del campione, sono stati analizzati alla luce delle risposte fornite in entrata (maggio 2015) e in uscita (maggio 2017).

Come illustrato nel paragrafo 5.2.1 del quinto capitolo, le variabili analizzate dallo strumento hanno riguardato le caratteristiche personali dello studente, le opinioni riguardanti la lettura e la percezione del clima di classe.

Tab. 8.28 - Articolazione del questionario studente

Aspetti rilevati	Informazioni raccolte
Caratteristiche personali	Genere, luogo e anno di nascita, lingua parlata, composizione della famiglia, titolo di studio e professione dei genitori
Interesse e abitudini di lettura	Abitudini di lettura, quantità di libri posseduti a casa, tempo dedicato alla lettura, accesso alle biblioteche, uso del pc per attività inerenti alla lettura
Opinioni sulla lettura	Opinioni riguardo alla lettura

Percezione del clima di classe e autoefficacia in lettura	Attività svolte in classe, clima di classe
---	--

La presentazione e il commento dei dati verteranno sulle variabili che in seguito alle analisi effettuate hanno mostrato una relazione significativa con il rendimento degli studenti alle prove.

8.5.1. Le variabili di sfondo

Come illustra la tabella sottostante, il totale dei 359 studenti che hanno partecipato all'indagine risulta equamente distribuito tra studenti e studentesse: il campione risulta infatti composto da 180 ragazzi e 179 ragazze. Analogamente a quanto risulta dalle indagini nazionali e internazionali sulla lettura, si rileva una differenza statisticamente significativa ($F=12,19$ p. $<.001$) tra la media dei punteggi ottenuti dai ragazzi e quella delle ragazze che si mantiene superiore (vedi tab 8.29) durante tutte le tre rilevazioni.

Tab. 8.29 - Differenze delle medie dei punteggi tra ragazzi e ragazze nelle prove

		Prova 2015	Prova 2016	Prova 2017
<i>ragazzi</i>	Media	481,90	484,63	479,52
	N. alunni	180	180	180
	Dev. std.	103,08	107,01	110,98
<i>ragazze</i>	Media	518,20	515,46	520,60
	N. alunne	179	179	179
	Dev. std.	93,60	90,11	82,92
Totale	Media	500,00	500,00	500,00
	N. alunni	359	359	359
	Dev. std.	100,00	100,00	100,00

Come per le prove di lettura si rileva una differenza statisticamente significativa ($F=22,02$; p. $<.001$) anche tra la media dei punteggi delle ragazze e dei ragazzi sulle strategie di lettura che anche in questo caso risulta favore delle studentesse (vedi tab 8.30).

Tab. 8.30 - Differenze delle medie dei punteggi tra ragazzi e ragazze nelle strategie di lettura

<i>ragazzi</i>	Media QSL	475,99
	N. alunni	180
	Deviazione std.	94,15
<i>ragazze</i>	Media QSL	524,14
	N. alunne	179
	Deviazione std.	100,15
Totale	Media QSL	500,00
	N. alunni	359
	Deviazione std.	100,00

Per quanto riguarda l'analisi relativa all'influenza della lingua abitualmente parlata a casa dagli studenti, come risulta dalla tabella 8.31, la variabile non è discriminante in quanto la maggior parte dell'utenza dell'indagine usa principalmente la lingua italiana.

Tab. 8.31 - Frequenza "a casa parlo italiano"			
		N. alunni	Percentuale
Valido	italiano	328	91,1
	dialetto	28	7,8
	Altra lingua	2	,6
	Totale	359	99,7

Le tabelle riportate di seguito presentano la distribuzione della frequenza relativa al titolo di studio dei genitori degli studenti. La variabile, come emerge dai dati riportati, conferma i dati relativi allo status socio-culturale alto rilevato dal sito scuole in chiaro.

Tab. 8.32 - Tabella frequenza titolo di studio della madre			
		Frequenza	Percentuale
Valido	<i>laurea</i>	163	45,4
	<i>diploma</i>	159	44,3

	<i>licenza media</i>	16	4,5
	<i>licenza elementare</i>	1	,3
	<i>non ha completato elementari</i>	1	,3
	Totale	359	100,00

Tab. 8.33 - Tabella frequenza titolo di studio del padre

		Frequenza	Percentuale
Valido	<i>laurea</i>	165	46,0
	<i>diploma</i>	153	42,6
	<i>licenza media</i>	18	5,0
	<i>licenza elementare</i>	3	,8
	<i>non ha completato elementari</i>	2	,6
	Totale	359	100,00

Altro dato rilevato è stato quello relativo alla quantità di libri posseduti in casa. Analogamente a quanto riportato in corrispondenza della validazione del questionario sulle strategie di lettura il calcolo dell'ANOVA (tab. 8.34) mette in luce la presenza di una differenza statisticamente significativa tra i punteggi degli studenti nelle prove e nelle strategie rispetto alla variabile *numero libri posseduti*.

Tab. 8.34- Numero libri posseduti

		Frequenza	Percentuale
Valido	0-10	4	1,1
	11-25	37	10,3
	26-100	115	31,9
	101-200	120	33,3
	più di 200	82	22,8
	Totale	359	100,00

Tab. 8.35 - ANOVA tra punteggi degli studenti nelle prove e il numero dei libri posseduti						
		Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
Prova 2015	Tra gruppi	290302,20	5	58060,44	6,23	,000
	Entro i gruppi	3289697,80	353	9319,26		
	Totale	3580000,00	358			
Prova 2016	Tra gruppi	365641,62	5	73128,32	8,03	,000
	Entro i gruppi	3214358,38	353	9105,83		
	Totale	3580000,00	358			
Prova 2017	Tra gruppi	444945,88	5	88989,17	10,02	,000
	Entro i gruppi	3135054,12	353	8881,17		
	Totale	3580000,00	358			

Tab. 8.36 - ANOVA tra i punteggi degli studenti nelle strategie e numero dei libri posseduti						
		Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
Qsl 2017	Tra gruppi	303593,51	5	60718,70	6,54	,000
	Entro i gruppi	3276406,48	353	9281,60		
	Totale	3580000,00	358			

8.5.2. Abitudini ed interessi per la lettura

La seconda parte del questionario ha preso in esame gli interessi degli studenti rispetto alla lettura. Sono stati analizzati il tempo dedicato a leggere, la lettura per scopi di studio o svago, il parlare di letture con amici e familiari, il piacere/l'avversione per la lettura. In ultimo è stata esaminata l'incidenza del clima di classe sull'apprendimento.

Dal momento che le somministrazioni sono state effettuate sia in entrata che in uscita dal triennio, verranno riportati all'interno delle tabelle i risultati di entrambe le rilevazioni per osservare eventuali differenze e mutamenti occorsi negli atteggiamenti degli studenti.

In relazione alle variabili relative al tempo dedicato alla lettura e agli scopi della lettura (tab. 8.37 e tab 8.38), si registrano differenze significative nelle differenze dei punteggi ottenuti dagli studenti nelle prove e nelle strategie in entrata (nella rilevazione 2015) rispettivamente $F=3,65$; $p.<001$; $F=7,64$; $p.<001$ e nelle differenze dei punteggi degli studenti nelle prove e nelle strategie in uscita (rilevazione del 2017) rispettivamente $F=6,20$; $p.<001$; $F=11,32$; $p.<001$.

Tab. 8.37 - Tempo per la lettura per piacere 2015			
		Frequenza	Percentuale valida
	mai	47	13,3
	meno di 30 min	95	26,5
	da 30 min a 1 ora	136	37,9
	1-2 ore	60	16,7
	più di 2 ore	21	5,8
	Totale	359	100,0

Tab. 8.38 - Tempo per la lettura per piacere 2017			
		Frequenza	Percentuale valida
	mai	63	17,6
	meno di 30 min	64	17,8
	da 30 min a 1 ora	135	37,6
	1-2 ore	62	17,3
	più di 2 ore	35	9,7
	Totale	359	100,0

Si registrano inoltre correlazioni significative e crescenti delle variabili *tempo dedicato alla lettura* e la *lettura effettuata per scopi di studio o svago* durante il triennio sia con le prove di lettura che con il questionario sulle strategie. Gli studenti che dichiarano di leggere abitualmente sia per svago che per motivi di studio ottengono in media punteggi significativamente migliori rispetto a coloro per i quali la lettura non rappresenta una prassi abituale.

Tab. 8.39 – Correlazione tra le prove e il tempo dedicato alla lettura

		Prova 2015	Prova 2016	QSL 2016
<i>Tempo dedicato alla lettura per piacere (2015)</i>	Corr. di Pearson	,169**	,178**	,299**
	Sign. (a due code)	,001	,001	,000
	N. alunni	359	359	359

		Prova 2017	QSL 2017
<i>Tempo dedicato alla lettura per piacere (2017)</i>	Corr. di Pearson	,248**	,360**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359

Tab. 8.40 - Correlazione tra le prove e l'interesse per la lettura

		Prova 2015	QSL 2016
<i>Leggo per divertirmi (2015)</i>	Corr. di Pearson	,256**	,317**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359
<i>Leggo per imparare (2015)</i>	Corr. di Pearson	,095	,290**
	Sign. (a due code)	,073	,000
	N. alunni	359	359

		Prova 2017	QSL 2017
<i>Leggo per divertirmi (2017)</i>	Corr. di Pearson	,260**	,408**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359
<i>Leggo per imparare (2017)</i>	Corr. di Pearson	,219**	,375**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359

Lo stesso può dirsi rispetto alla frequenza e alle abitudini di parlare con amici e familiari delle proprie letture. Osservando la tabella 8.41 si nota negli anni una progressione nella crescita dei valori di correlazione con le prove e il questionario.

Tab. 8.41 – Parlo con amici e familiari di ciò che leggo						
		Prova 2015	Prova 2016	Prova 2017	QSL 2016	QSL 2017
<i>Parlo con gli amici di quello che leggo</i>	Correlazione di Pearson	,157**	,202**	,206**	,290**	,383**
	Sign. (a due code)	,003	,000	,000	,000	,000
	N. alunni	359	359	359	359	359
<i>Parlo con i familiari di quello che leggo</i>	Correlazione di Pearson	,101	,105*	,149**	,251**	,392**
	Sign. (a due code)	,055	,048	,005	,000	,000
	N. alunni	359	359	359	359	359

Nelle tabelle che seguono vengono illustrati i dati emersi dall'analisi della relazione tra i risultati conseguiti nella prova e il grado di accordo espresso dagli studenti rispetto ad alcune affermazioni volte a sondare l'interesse e il piacere per la lettura. I punteggi sono stati calcolati su una scala di accordo/disaccordo a quattro posizioni che conteneva 14 item raggruppati in due fattori: piacere per la lettura (9 item; alfa²³ di C.=.88) e avversione per la lettura (5 item; alfa di C.=.87).

Come si evince dai valori della correlazione crescenti nel triennio, gli studenti che si dichiarano d'accordo con le affermazioni riportate²⁴, ottengono in media punteggi più alti a quelli che si dichiarano per niente o poco d'accordo. Corrispettivamente per le affermazioni che denotano un disinteresse per la lettura, l'andamento dei punteggi risulta

²³ L'analisi fattoriale e l'affidabilità della scala è stata calcolata sulla base delle risposte date dagli studenti del campione.

²⁴Esempi di item contenuti nella scala del piacere della lettura sono: "Mi piace leggere"; "leggere è uno dei miei passatempi preferiti"; "mi piace parlare di libri con altre persone". Esempi relativi alla scala dell'avversione alla lettura sono: "Leggere è noioso"; "leggere è una perdita di tempo"; "leggo solo se mi obbligano". Per un esame degli item attinenti alla scale vedi il questionario studente tra gli allegati.

invertito e speculare rispetto a quello descritto in precedenza: i punteggi medi conseguiti nella prova decrescono (valori negativi nella correlazione) progressivamente all'aumentare del grado di accordo degli studenti.

Tab. 8.42 – Correlazione tra le prove e la scala relativa al piacere/avversione per la lettura			
		Prova 2015	QSL 2016
Piacere per la lettura 2015	Correlazione di Pearson	,260**	,390**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359
Avversione per la lettura 2015	Correlazione di Pearson	-,308**	-,325**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359

		Prova 2017	QSL 2017
Piacere per la lettura 2017	Correlazione di Pearson	,371**	,543**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359
Avversione per la lettura 2017	Correlazione di Pearson	-,305**	-,407**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359

In corrispondenza delle due scale *piacere per la lettura/avversione per la lettura* si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra le medie dei punteggi riportati dagli studenti e dalle studentesse, rispettivamente $F= 57,73$; $p.<.001$; $F=31,33$; $p.<.001$; con le ragazze che si attestano su punteggi superiori nella scala del piacere della lettura rispetto ai ragazzi e ottengono punteggi inferiori in quella dell'avversione verso la lettura (tab 8.43).

Tab. 8.43- Differenza tra ragazzi e ragazze nelle scale relative al piacere della lettura			
		Piacere per la lettura	Avversione per la lettura
<i>ragazze</i>	Media	33,65	7,64
	N. alunni	179	179
	Dev. std.	6,52	2,80

ragazzi	Media	25,54	10,51
	N. alunni	178	178
	Dev. std.	7,66	3,98
Totale	Media	29,62	9,056
	N. alunni	359	359
	Dev. std.	8,20	3,72

Relativamente ai punteggi conseguiti dagli alunni delle tre scuole nelle scale del piacere e dell'avversione per la lettura, si sono riscontrate differenze non statisticamente significative nelle rilevazioni in entrata ($F= 2,48$; $p.>0.05$; $F=1,87$; $p.>0.05$); i tre istituti si collocano all'interno dello stesso sottoinsieme di riferimento (tab. 8.44 e tab. 8.45).

Tab. 8.44 - Piacere per la lettura 2015		
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
	N. alunni	1
Scuola A	120	23,42
Scuola B	114	24,93
Scuola C	125	24,94

Tab. 8.45 - Avversione per la lettura 2015		
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
	N. alunni	1
Scuola C	125	8,41
Scuola B	114	8,43
Scuola A	120	9,11

Significative invece risultano le differenze nelle somministrazioni post-sperimentazione ($F= 5,70$; $p.<.005$;) che vedono, analogamente ai risultati nelle prove e nel questionario, il gruppo sperimentale spostato in un altro sottoinsieme di riferimento (tab. 8.46 e 8.47).

Tab. 8.46 - Piacere per la lettura 2017			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	2
Scuola C	120	28,52	
Scuola B	125	28,74	
Scuola A	114		31,72

Tab. 8.47 - Avversione per la lettura 2017			
B di Tukey ^{a,b}	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
	N. alunni	1	2
Scuola A	114	8,35	
Scuola B	125	9,28	9,28
Scuola C	120		9,50

Per quanto riguarda l'incidenza del clima di classe che è stato calcolato con una scala composta da 7 item²⁵ (alfa di C.= ,81) viene rilevata una correlazione significativa e progressiva in entrata e in uscita dal triennio, sia rispetto alle prove che al questionario sulle strategie di lettura (tab. 8.48 e tab. 8.49). Gli alunni che stanno bene in classe, che vivono lo stare a scuola in modo attivo e costruttivo, ottengono in media punteggi più alti nelle prove e mostrano maggior propensione all'utilizzo delle strategie.

Tab 8.48 - Correlazione clima di classe e prove in entrata			
		Prova 2015	QSL 2016
Clima classe 2015	Correlazione di Pearson	,199**	,241**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359

Tab 8.49 - Correlazione clima di classe e prove in uscita			
		Prova 2017	QSL 2017
Clima classe 2017	Correlazione di Pearson	,228**	,389**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N. alunni	359	359

²⁵ Esempi item contenuti all'interno della scala: "sto bene quando sono in classe"; "vado d'accordo con la maggior parte dei miei insegnanti"; "la maggior parte degli insegnanti ascolta ciò che ho da dire". Per la lista completa degli item relativi alla scala, vedi questionario studente tra gli allegati.

Capitolo nono

L'interpretazione dei risultati: la verifica delle ipotesi

“Ci sono soltanto due possibili conclusioni: se il risultato conferma le ipotesi, allora hai appena fatto una misura; se il risultato è contrario alle ipotesi, allora hai fatto una scoperta.”
(Enrico Fermi)

9.1. Verifica delle ipotesi di ricerca

Alla luce delle analisi condotte nel capitolo precedente, nel corso questa sezione verranno illustrati e interpretati i risultati in relazione delle ipotesi che hanno guidato il lavoro di ricerca e che vengono sinteticamente richiamate nella seguente tabella.

Tab. 9.1- Ipotesi di ricerca

- | |
|---|
| 1. I soggetti che fanno uso di strategie di lettura e che hanno maggiore consapevolezza dell'uso delle strategie conseguono risultati più alti nelle prove di comprensione. |
| 2. L'insegnamento di modalità processuali e procedurali strategiche (didattica per metacognizione) porta a livelli più elevati di competenza nella comprensione di testi scritti. |

9.1.1. Verifica della prima ipotesi di ricerca

Per la verifica della prima ipotesi di ricerca, dopo la somministrazione del questionario sulle strategie di lettura agli studenti del campione, nelle due rilevazioni 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 durante il processo di comprensione, 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 evidenziano, secondo le stime riportate nella successiva tabella, una correlazione positiva con le prove di comprensione del 2015, 2016, 2017, ossia al crescere del punteggio riscontrato nelle strategie si associa una crescita nei punteggi riscontrati della comprensione del testo. Una correlazione negativa viene invece indicata rispetto alla scala dei *Non strategici* e le prove di lettura: all'aumentare delle difficoltà percepite dagli studenti nella lettura (punteggi alti nella scala dei *Non strategici*) viene osservata una diminuzione dei punteggi nella comprensione del testo.

I valori riscontrati dimostrano dunque un legame significativo tra l'uso dichiarato delle strategie e gli esiti nelle prove di lettura: gli studenti che sostengono di utilizzare strategie di lettura rientrano tra coloro che si collocano nelle fasce di punteggio più alte.

Tab. 9.2 - Correlazione tra l'uso delle strategie di lettura e i punteggi degli studenti nelle prove di lettura.

		Punteggio totale nelle strategie	Scala Non Strategici
Prove di lettura 2015	Correlazione di Pearson	,212**	-,377**
	Sign. (a due code)	,000	,000
Prove di lettura 2016	Correlazione di Pearson	,197*	-,379**
	Sign. (a due code)	,000	,000
Prove di lettura 2017	Correlazione di Pearson	,360**	-,388**
	Sign. (a due code)	,000	,000

Come risulta dalle tabelle i valori corrispondenti alle correlazioni risultano più alti tra le prove di lettura in uscita e le somministrazioni di maggio 2017 ad indicare come forse possa essere maggiore la l'abilità sviluppata rispetto all'uso di abitudini strategiche negli studenti più

grandi e quindi esserci maggiore corrispondenza tra quanto dichiarato e quanto poi effettivamente utilizzato.

In tab. 9.3 si riportano le correlazioni delle singole strategie con i punteggi delle prove. Le strategie che risultano correlare maggiormente sono quelle collegate all'identificazione degli scopi di lettura e al controllo della comprensione.

Tab. 9.3 Correlazioni delle singole strategie con i punteggi delle prove.

		Scopi	Con. pregresse	Fare Ipotesi	Selezionare	Org. semantici	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 sussista in effetti uno scarto tra quanto dichiarato dagli studenti e il loro agire concreto, ossia tra la percezione del singolo soggetto rispetto al proprio modo di operare e la messa in atto di azioni strategiche sul testo, è stata condotta un'ulteriore verifica che era già stata testata con gli studenti del gruppo sperimentale durante le prove in itinere.

Nelle due somministrazioni in uscita del 2016 e del 2017, a tutti gli studenti del campione 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 dunque specificato che potevano, sottolineare, cerchiare, prendere appunti, scrivere riflessioni o aiuti grafici che potessero agevolarli nella scelta delle risposte.

Nessuno degli alunni appartenenti alle altre due istituzioni scolastiche, in entrambe le rilevazioni, ha spontaneamente utilizzato sui fascicoli modalità di selezione, aiuti e segni grafici che potessero essere ricondotti alla messa in atto delle 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 trattate²⁶: riconoscere la tipologia di testo ed esplicitare gli eventuali scopi di lettura; effettuare la selezione delle informazioni principali (sottolineatura); mettere titoli alle sequenze; scrivere brevi osservazioni/note/riflessioni a margine del testo.

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. 9.4) calcolata alla fine della somministrazione della prova di lettura del 2016 e del 2017 nel gruppo sperimentale che mette in luce come i punteggi ottenuti dagli studenti nella prova risultano significativamente correlati al punteggio dell'applicazione delle strategie, con valori superiori a quelli riscontrati tra questionario e le prove. L'effettivo utilizzo delle strategie da parte degli studenti dunque risulta maggiormente discriminante rispetto a quanto viene dichiarato: gli studenti che applicano strategie di lettura durante la comprensione del testo sono quelli che raggiungono esiti più alti nelle prove, almeno nel corso della presente indagine.

Tab. 9.4 - 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)	,000	,000
	N. Alunni	120	120

²⁶ L'utilizzo di queste 4 strategie era stato più volte richiesto nelle prove in itinere agli alunni del gruppo sperimentale per valutare il grado e l'applicazione dell'impianto procedurale strategico.

9.1.2. Verifica della seconda ipotesi di ricerca

Per verificare l'effetto della sperimentazione sulla competenza della lettura è stata effettuata una MANOVA, usando come variabile entro i soggetti i risultati relativi ai tre anni di ciascuno studente e come variabile tra soggetti le tre scuole. I risultati indicano un effetto significativo atteso dell'interazione tra scuola e test ($F(2,356)=32.52;p<.001$), mostrando come la scuola nella quale è stato effettuato il trattamento risulti alla fine del triennio significativamente migliore rispetto alle altre due.

Tab. 9.5- Test di contrasti entro soggetti

Misura:	MISURA_1					
Origine		Somma dei quadrati di tipo III	gl	Media quadratica	F	Sign.
prove	Lineare	368,030	1	368,030	5,001	,026
	Quadratico	2809,901	1	2809,901	39,563	,000
prove * scuola	Lineare	4786,529	2	2393,264	32,520	,000
	Quadratico	1425,368	2	712,684	10,035	,000
Errore (prove)	Lineare	26199,335	356	73,594		
	Quadratico	25284,289	356	71,023		

Sulla linea degli studi esposti in riferimento all'Evidence Based Education (parte prima cap.3) e al fine di quantificare l'incidenza del trattamento sui risultati è stato calcolato l'effect size (o D di Cohen) per rilevare l'ampiezza dell'effetto della crescita sui tre gruppi.

Per i campioni indipendenti, la D di Cohen viene determinata calcolando la differenza media tra i due gruppi (che devono presentare ai fini della comparazione un numero simile di soggetti) e dividendo il risultato per la deviazione standard aggregata.

$$\text{Cohen's } D = (M_2 - M_1) / S_d \text{ aggregata}$$

$$SD \text{ aggregata} = \sqrt{(SD_1^2 + SD_2^2) / 2}$$

Il calcolo dell'effect size²⁷ è stato effettuato in due tempi:

- nel primo tempo è stata comparata la crescita della scuola A (gruppo sperimentale) con la scuola B (gruppo di controllo 1);
- nel secondo tempo è stata comparata la crescita della scuola A (gruppo sperimentale) con la scuola C (gruppo di controllo 2).

Nelle tabelle 9.6 e 9.7 si riportano i risultati dei singoli effetti tra il gruppo sperimentale e i due gruppi di controllo nelle rilevazioni del 2016 e del 2017. Per la terza rilevazione è stato calcolato l'effect size complessivo sul triennio, tra il gruppo sperimentale e i gruppi di controllo, prendendo in esame gli esiti in entrata delle classi prime e gli esiti in uscita nelle classi terze.

Tab. 9.6 - Dimensione dell'effetto tra gruppo sperimentale e gruppi di controllo	
Comparazione gruppi	Cohen's d
<i>Scuola A- Scuola B</i>	0.49
<i>Scuola A- Scuola C</i>	0.65

Tab 9.7. - Dimensione dell'effetto tra gruppo sperimentale e gruppi di controllo sul triennio	
Comparazione gruppi	Cohen's d
<i>Scuola A- Scuola B</i>	0.57
<i>Scuola A- Scuola C</i>	0.79

In entrambi i casi i valori dell'effect size rilevato risultano significativi. Come si riporta in Hattie (2012) dall'esame dei database longitudinali più importanti (PIRLS, PISA, TIMSS, NAEP, NAPLAN) e dalle metanalisi riportate, la stima di un effect size superiore a 0.40 è considerato indicativo di un progresso maggiore di quello atteso in un anno nel profitto degli studenti.

Successivamente è stato calcolato l'effect size per le singole classi delle tre scuole al fine di rilevare differenze nella crescita o decrescita delle tre classi.

Per calcolare l'effect size rispetto alle singole classi è stata utilizzata la seguente formula con excel (Hattie, 2012):

²⁷ Per la stima dell'effetto è stato utilizzato il programma on line Effect Size Calculator for T-test del sito Social Science Statistics.

<http://www.socscistatistics.com/effectsize/Default3.aspx>

Effect size= $\frac{\text{media (post-test)} - \text{media (pre-test)}}{\text{Media della distribuzione (deviazione standard/DS)}}$

Media della distribuzione (deviazione standard/DS)

In tab. 9.8 si riporta per ogni singola istituzione scolastica, il prospetto delle classi contrassegnate da un codice con i risultati ottenuti nelle prove del triennio e la stima dell'effect size calcolata dopo la sperimentazione (biennio 2015-2016) e nell'intero triennio della secondaria di primo grado

Tab. 9.8 – Sintesi prospetto stima effect-size sulle classi del gruppo sperimentale (Scuola A)

	Scuola A Gruppo sperimentale	Prova 2015	Prova 2016	Prova 2017	E.S (2015-2016) post- sperimentazione	E.S (2015- 2017) Triennio
131	Media	500,09	536,94	540,65	+0,44	+0,62
	N. alunni	20	20	20		
	Dev. std.	68,35	99,50	62,51		
132	Media	447,48	498,12	471,23	+0,48	+0,24
	N. alunni	19	19	19		
	Dev. std.	91,83	119,09	102,12		
133	Media	523,41	527,70	546,23	+0,04	+0,28
	N. alunni	22	22	22		
	Dev. std.	92,02	124,90	71,09		
134	Media	492,77	526,69	521,19	+0,39	+0,37
	N. alunni	19	19	19		
	Dev. std.	85,32	89,75	68,90		
135	Media	491,15	542,76	559,30	+0,64	+1,03
	N. alunni	20	20	20		
	Dev. std.	77,53	83,96	54,54		
136	Media	474,95	525,86	553,20	+0,59	+0,94
	N. alunni	20	20	20		
	Dev. std.	101,28	70,87	64,51		

Per quanto riguarda la stima dell'effect size nelle classi del gruppo sperimentale (scuola A) si rileva un incremento significativo, pari o superiore a 0,40, nella rilevazione immediatamente successiva alla sperimentazione per tutte le classi tranne per la classe n.133 che in

partenza aveva risultati superiori (23 punti al di sopra della media) alla media delle altre classi.

Alla fine del triennio, le classi del gruppo sperimentale evidenziano percorsi diversi. Le classi 131, 135 e 136 (in particolar modo le ultime due) mettono in luce una crescita nettamente superiore alle altre tre, i cui livelli restano al di sotto del valore di 0,40 (leggermente al di sotto la classe 134). La classe n.132 che all’inizio aveva evidenziato punteggi significativamente al di sotto della media del campione (lo scarto era di circa 43 punti), dopo l’incremento del primo anno pari a +0,48 non mantiene lo stesso risultato nell’anno successivo (+0,24). La classe n. 133 che aveva già dopo la sperimentazione aveva avuto un incremento poco rilevante, si attesta su un E.S. pari a +0,28.

In riferimento alla scuola B (gruppo di controllo 1), tutte le classi mostrano un valore di crescita non significativo ed inferiore a 0,40 sia nell’arco del primo biennio di rilevazioni che nell’intero triennio (tab. 9.9). La classe 233, che all’inizio delle rilevazioni si era attestata su un punteggio di media nettamente superiore alla media del campione (circa 50 punti di scarto) evidenzia un calo significativo superiore a -0,40 nelle rilevazioni in uscita del 2016, che diminuisce sensibilmente nelle rilevazioni in uscita del 2017.

Tab. 9.9 – Sintesi prospetto stima effect-size sulle classi del gruppo di controllo 1 (Scuola B)

Scuola B Gruppo di controllo 1		Prova 2015	Prova 2016	Prova 2017	E.S (2015-2016) post- sperimentazione	E.S (2015- 2017) Triennio
231	Media	506,98	476,84	503,38	-0,30	-0,04
	N. alunni	21,00	21,00	21,00		
	Dev. std.	99,65	98,21	70,77		
232	Media	486,61	500,73	479,55	0,14	-0,07
	N. alunni	16,00	16,00	16,00		
	Dev. std.	96,25	98,64	109,69		
233	Media	550,11	519,99	529,04	-0,42	-0,28
	N. alunni	19,00	19,00	19,00		
	Dev.std.	75,98	65,94	75,39		
234	Media	457,01	488,53	456,24	0,28	-0,01
	N. alunni	18,00	18,00	18,00		

	Dev. std.	132,90	88,99	91,23		
235	Media	503,06	494,92	501,92	-0,10	-0,01
	N. alunni	19,00	19,00	19,00		
	Dev.std.	92,86	78,18	83,19		
236	Media	492,35	476,31	487,24	-0,21	-0,06
	N. alunni	21,00	21,00	21,00		
	Dev. std.	75,11	76,95	92,88		

Per quanto riguarda la scuola C (gruppo di controllo 2), gli esiti riportati all'interno della tab. 9.10 confermano il calo significativo dei risultati già evidenziati nei precedenti grafici e tabelle di sintesi. Specificatamente la classe 331 denota una decrescita che persiste anche alla fine del triennio, con una stima in negativo pari a -0.69. Altre classi che mettono in luce un valore significativo in negativo dell'effect size alla fine sono classe n. 333 e la n. 335.

Tab. 9.10 – Sintesi prospetto stima effect-size sulle classi del gruppo di controllo 2 (Scuola C)

Scuola B Gruppo di controllo 1		Prova 2015	Prova 2016	Prova 2017	E.S (2015-2016) post- sperimentazione	E.S (2015-2017) Triennio
331	Media	516,02	468,53	444,71	-0,48	-0,69
	N. alunni	20,00	20,00	20,00		
	Dev. std.	97,19	101,51	110,01		
332	Media	538,14	503,28	514,80	-0,36	-0,25
	N. alunni	22,00	22,00	22,00		
	Dev. std.	100,39	92,08	89,62		
333	Media	521,88	493,18	476,58	-0,24	-0,38
	N. alunni	20,00	20,00	20,00		
	Dev. std.	116,07	124,87	122,18		
334	Media	475,41	489,93	464,87	0,11	-0,07
	N. alunni	22,00	22,00	22,00		
	Dev. std.	148,92	119,53	143,80		
335	Media	499,53	478,01	456,95	-0,25	-0,40
	N. alunni	19,00	19,00	19,00		

	Dev. std.	87,87	87,28	123,02		
336	Media	510,96	456,20	483,05	-0,47	-0,24
	N. alunni	22,00	22,00	22,00		
	Dev. std.	104,99	125,63	127,73		

Conclusioni

L'idea e le domande della presente ricerca sono nate in seno al mio contesto di lavoro (scuola secondaria di primo grado) e hanno preso spunto da uno specifico interesse formativo del docente: l'individuazione e la progettazione di azioni didattiche funzionali ad una particolare area di criticità degli apprendimenti. Come esposto all'interno dello studio, le richieste che emergono più pressanti in seno ai contesti scolastici sono quelle riconducibili all'acquisizione di modalità per la lettura e l'interpretazione dei dati, ma soprattutto all'indicazione di percorsi operativi perseguibili per il recupero delle criticità rilevate.

Uno degli obiettivi posti nel progetto è stato dunque quello di dare una risposta alle suddette istanze, cercando di percorrere insieme agli insegnanti i possibili passi, gli step successivi all'individuazione delle difficoltà, anche in funzione di esiti che non sono sempre di facile interpretazione e ai quali, per questo, non corrispondono azioni mirate ed efficaci.

Il saper leggere tra i dati non è una cosa semplice. La sola stesura di criteri e di descrittori precisi non costituisce una garanzia per una corretta valutazione dei risultati dei soggetti, che necessitano sempre di una contestualizzazione all'interno di un percorso di cui siano stati resi espliciti fasi e stadi processuali.

La volontà di tener conto di tale bisogno ha previsto nella pianificazione delle attività della formazione dei docenti una sezione prettamente dedicata alla lettura e all'interpretazione dei dati, che ha curato soprattutto l'esplicitazione di una corrispondenza tra le risposte date dagli studenti e le specifiche abilità di riferimento indagate dalle prove.

In questa prospettiva il percorso triennale e le ripetute rilevazioni che hanno caratterizzato la ricerca hanno contribuito a garantire una certa continuità allo studio, fornendo una maggiore coesione e coerenza tra le diverse letture in cui i docenti sono stati coinvolti. Effettuare studi

longitudinali sulla medesima leve di studenti per più anni consecutivi offre non solo la possibilità di pervenire a stime più corrette sugli effetti riconducibili a scuole e classi, favorisce altresì sia l'esplorazione di quei fattori che hanno influito sul mantenimento dei livelli raggiunti che l'individuazione di quelli che sono associati a miglioramenti o peggioramenti.

Le osservazioni sui risultati dell'indagine longitudinale, al di là dei positivi riscontri della sperimentazione che incoraggiano la prosecuzione dello studio e rimandano a conferme in altri contesti del ciclo della secondaria di primo grado, riguardano essenzialmente i seguenti punti:

- l'efficacia dell'impianto procedurale strategico sugli esiti delle prove;
- la diversa crescita delle classi del gruppo sperimentale in corrispondenza del trattamento;
- il diverso andamento dei due gruppi di controllo nell'arco del triennio;
- la ricerca formazione condotta con i docenti.

L'ipotesi che il lavorare sull'implementazione di specifiche strategie di lettura, porti a livelli più alti di competenza nella comprensione è stata confermata oltre che dagli esiti progressivamente crescenti ottenuti dal gruppo sperimentale rispetto ai due gruppi di controllo, anche dall'incrocio dei dati tra prove di lettura e questionario sulle strategie.

Interessante, in proposito, è stata a nostro avviso, la differenza registrata tra i valori più alti nella correlazione calcolata tra il punteggio relativo all'effettivo utilizzo delle strategie e i punteggi ottenuti dagli studenti nelle prove e i valori della correlazione tra i punteggi degli studenti nel questionario e le prove (vedi paragrafo 9.1.1).

Tale scarto ha messo in luce innanzitutto la registrazione di una difformità tra quanto gli alunni sostengono, per così dire, di utilizzare e quanto effettivamente mettono in atto durante la lettura di un testo; ed in secondo luogo, ha indicato agli insegnanti una precisa pista di intervento: la necessità di lavorare in modo ripetuto e costante sul testo, al fine di far acquisire reali abitudini di approccio strategico.

L'aver lavorato su specifiche aree di difficoltà ha portato docenti ed alunni allo sviluppo di una maggiore consapevolezza processuale consentendo ad ambo le parti un'efficace individuazione di modalità risolutive per i problemi di volta in volta incontrati.

La preventiva determinazione delle aree di intervento e il riconoscimento dei nodi problematici hanno consentito in prima istanza al docente la possibilità di proporre precise azioni allo studente (per esempio legare l'attivazione delle conoscenze pregresse e l'abitudine di interrogare il testo allo sviluppo delle capacità inferenziali), e successivamente allo studente la possibilità di maturare modalità di problem solving su specifiche categorie di problemi.

Il mantenimento dei risultati nelle classi del gruppo sperimentale, come emerso dalle analisi sul triennio, non è stato uguale per tutte. Già le analisi relative alla seconda somministrazione avevano evidenziato una minore crescita per la classe che si era attestata in entrata su punteggi più alti; una successiva perdita dell'effetto, nell'anno successivo alla sperimentazione è stata invece rilevata nella classe che in entrata era risultata maggiormente in difficoltà, ad indicare quanto sia importante il mantenimento di una maggior costanza e ripetizione negli interventi quando si ha a che fare con alunni più svantaggiati.

Letture più esaustive in merito saranno effettuate attraverso l'incrocio dei dati tra l'analisi dei questionari dei docenti e le stime di effect size calcolate per le singole classi.

Nonostante la specificità del campione non consenta di generalizzare i risultati della sperimentazione, le analisi condotte relativamente alla distribuzione degli alunni sulle fasce di livello e la constatazione del miglioramento sostanziale (vedi tabelle di contingenza paragrafo 8.4.1) che ha interessato principalmente la fascia di studenti in difficoltà, mettono in luce una buona estensibilità della metodologia del trattamento anche a tipologie di alunni diversi.

Per una riflessione più specifica sugli esiti dei due gruppi di controllo può forse essere utile fare riferimento agli studi sul valore aggiunto e agli esiti riscontrati in seno alla precedente indagine longitudinale condotta all'interno del XXII-XXIII e XXV ciclo di dottorato della

Sapienza. Secondo quanto rilevato in questa prospettiva, come riportato in Rosa (2010) una scuola può ritenersi efficace non tanto e non solo in relazione al riscontro di livelli di output che possono risultare mediamente elevati, ma piuttosto in funzione al fatto che abbia consentito ai propri studenti di fare progressi maggiori rispetto a quelli previsti sulla base delle loro condizioni di partenza.

In tal ottica, è però importante considerare che tutti i tentativi di quantificare e valutare oggettivamente gli esiti di processi che sono caratterizzati dall'interazione di una molteplicità di fattori - quale quello dell'insegnamento - apprendimento- mediante la stima quantitativa degli effetti sui rendimenti rischiano di offrire un'immagine semplicistica e riduttiva di una realtà complessa e articolata.

In assenza poi di randomizzazione, cioè della distribuzione casuale degli studenti delle varie scuole e classi, risulta impossibile tener conto di tutti gli elementi di disturbo (turn over degli insegnanti, evoluzione dei percorsi personali degli allievi, effetto gruppo classe, ecc.) che potrebbero aver inciso sulla variabile dipendente, ossia sui risultati, e pervenire ad una stima precisa dell'effetto attribuibile agli istituti e agli insegnanti. Essenziale, anche alla luce delle informazioni derivanti dalla school effectiveness research (vedi paragrafo 2.1.1) in merito alla superiorità dell'effetto classe sull'effetto scuola, risulterà quindi rimandare, ai fini di una lettura significativa, considerazioni più precise alla sede delle restituzioni finali dell'indagine longitudinale, nelle quali con gli insegnanti dei due istituti, verranno approfonditi percezioni e vissuto che hanno caratterizzato ogni singola classe.

I limiti relativi alla ricerca sono difatti ancorati alla specificità del suo disegno e del suo campione. Le scuole prese in esame legate ad una tipicità territoriale e contestuale non consentono, come prima esposto, una estensione e una generalizzazione dei risultati, ma necessitano di letture compensative che integrino le risposte provenienti dai dati quantitativi.

Quel che sembra certo è che le valutazioni esterne non portano automaticamente ad un cambiamento né sono risultate incisive, almeno in questo caso, restituzioni di dati atte a mettere in luce al docente

specifiche aree di criticità se non sono accompagnate (come lo è stato nel caso del gruppo sperimentale) dal suggerimento o dall'indicazione di uno specifico itinerario di intervento. L'innovazione appare tanto più efficace quanto più fondata sul coinvolgimento e la partecipazione di coloro che hanno il compito di realizzarla.

L'idea di strutturare il percorso di ricerca all'interno dell'orientamento della ricerca-formazione sembra rispondere a quanto appena accennato. Come esposto all'interno del Rapporto Rand 2002 del Readin Study Group, una delle organizzazioni statunitensi che si sono occupate dell'identificazione delle priorità per la promozione dell'alta qualità dell'insegnamento e il miglioramento degli apprendimenti degli studenti, l'investimento sulla promozione di una maggiore qualità dell'insegnamento risiede in un affiancamento del docente, nello stabilire un equilibrio tra la base delle sue conoscenze maturate o da rinnovare e l'esperienza diretta sul campo.

Significativo è stato il condurre la sperimentazione all'interno delle classi, realizzare la formazione degli insegnanti nella condivisione e partecipazione degli stessi agli interventi, costruendo un legame con le singole specificità, dinamiche e interazioni.

L'adozione di approcci qualitativi della formazione che tengano conto di quanto avviene all'interno delle classi, l'instaurare forme di collaborazione tra scuola e ricerca che supportino il docente nella costruzione di percorsi finalizzati, non solo a fornire strumenti valutativi ma soprattutto mezzi per accrescere la propria efficacia, sembrano oggi le principali piste da perseguire per lo sviluppo della professionalità docente e per il miglioramento degli apprendimenti degli studenti.

Ulteriori conclusioni riguardano la costruzione del Questionario sulle strategie di lettura.

La costruzione dello strumento inizialmente pensato per finalità prettamente inerenti alla ricerca quali l'operazionalizzazione dell'impianto procedurale strategico, oggetto del trattamento sperimentale, e la rilevazione della consapevolezza strategica degli studenti, ha nel corso della ricerca assunto un respiro più ampio tanto da seguire un iter parallelo di indagine.

Al fine di costruire uno strumento utile e affidabile per la rilevazione di quelle dimensioni strategiche, che dagli studi internazionali si erano rivelate efficaci, si è scelto di procedere ad una validazione su un campione più ampio e diversificato che ha dato un riscontro positivo. La struttura fattoriale dello strumento ha mostrato buoni indici di bontà dell'adattamento, confermando il modello ipotizzato.

L'impianto procedurale strategico analizzato dal questionario corrisponde dunque a sei dimensioni: individuare e darsi scopi di lettura, attivare le conoscenze pregresse, fare ipotesi sul testo, selezionare le informazioni più importanti, usare organizzatori semantici per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni, controllare il processo; una settima dimensione di controllo misura la percezione degli studenti delle difficoltà incontrate nel testo. Lo strumento si propone soprattutto come strumento didattico e autovalutativo ed offre lo spunto, sulla base di quanto fatto con un ristretto campione, per indagare la relazione tra queste dimensioni e le abilità di lettura e comprensione su una popolazione di studenti più ampia.

Appendici

Appendice I



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

DOTTORATO IN RICERCA EDUCATIVA E PSICOLOGIA SOCIALE

Scuola	Classe
Studente	Data

CODICI

QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI LETTURA

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 Mai.

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

IL QUESTIONARIO È ANONIMO.

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.	①	②	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.	Fare una mappa o uno schema del testo che ho letto, mi crea confusione.	①	②	③	④
38.	Per aiutarmi a riconoscere le informazioni più importanti, uso le tabelle, gli schemi, le illustrazioni del testo.	①	②	③	④
39.	Quando il testo diventa più difficile, lo rileggo più volte.	①	②	③	④
40.	Sottolineo le informazioni più importanti dopo aver letto più volte il testo.	①	②	③	④
41.	Mentre leggo prendo appunti, scrivo delle osservazioni sui margini del testo.	①	②	③	④
42.	Per sottolineare le informazioni più importanti, divido il testo in parti più piccole e lo leggo un pezzo alla volta.	①	②	③	④
43.	Quando perdo la concentrazione, rileggo il testo per recuperare il senso di quello che ho letto.	①	②	③	④
44.	Mi piace farmi delle domande e fare delle ipotesi prima di leggere un testo.	①	②	③	④
45.	Quando leggo mi distraigo facilmente.	①	②	③	④
46.	Sapere che tipo di testo ho davanti (un racconto, un testo di scienze, un fumetto...) mi aiuta a capirlo più facilmente.	①	②	③	④
47.	Mentre leggo, cerco di trovare le risposte alle domande che mi sono fatto prima di leggere.	①	②	③	④
48.	Per aiutarmi nella comprensione, guardo le tabelle, gli schemi, i grafici del testo.	①	②	③	④
49.	Quando studio, faccio fatica a ricordare quello che ho letto.	①	②	③	④
50.	Se non capisco quello che sto leggendo, cerco di spiegare il testo con parole mie.	①	②	③	④

Grazie per la tua collaborazione!

In questa pagina troverai domande su di te e sulle tue esperienze. Leggi ogni domanda attentamente e scegli la risposta che consideri migliore. **Non ci sono risposte giuste o sbagliate.** Devi fornire **una sola risposta** per ogni domanda.

1. Genere: F M

2. Et : ___

3. Dove siete nati tu e i tuoi genitori?






	<i>Io</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
a) Italia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Unione Europea (Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Croazia, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Ungheria)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Paese europeo che <u>non</u> fa parte dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Altro (specifica _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Con quale frequenza parli l'italiano a casa?

- a) A casa parlo l'italiano sempre o quasi sempre.
- b) A casa parlo a volte l'italiano e a volte un'altra lingua.
- c) A casa non parlo mai l'italiano.

5. Quanti libri ci sono all'incirca a casa tua?

(Non contare le riviste, i giornali o i libri di scuola).

a) Nessuno o pochi (0-10 libri)	Spazio occupato da 10 libri: 	<input type="checkbox"/>
b) Abbastanza da riempire un ripiano (11-25 libri)	Spazio occupato da 25 libri: 	<input type="checkbox"/>
c) Abbastanza da riempire uno scaffale (26-100 libri)	Spazio occupato da 100 libri: 	<input type="checkbox"/>
d) Abbastanza da riempire due scaffali (101-200 libri)	Spazio occupato da 200 libri: 	<input type="checkbox"/>
e) Abbastanza da riempire tre o pi� scaffali (pi� di 200 libri).	Spazio occupato da pi� di 200 libri: 	<input type="checkbox"/>

6. Quanto tempo dedichi di solito a leggere le cose che ti piacciono?

- Non leggo mai per piacere
 Meno di 30 minuti al giorno
 Da 30 minuti a un'ora al giorno
 Da più di un'ora a due ore al giorno
 Più di due ore al giorno

7. Che cosa pensi riguardo alla lettura? Segna quanto sei d'accordo con le seguenti frasi.

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Non molto d'accordo	Per niente d'accordo
a) Leggo solo se mi obbligano	①	②	③	④
b) Mi piace parlare di libri con altre persone	①	②	③	④
c) Mi fa piacere ricevere un libro in regalo	①	②	③	④
d) Leggere è noioso	①	②	③	④
e) Leggere è importante per il mio futuro	①	②	③	④
f) Mi piace leggere	①	②	③	④
g) Faccio fatica a finire un libro	①	②	③	④
h) Leggere è uno dei miei passatempi preferiti	①	②	③	④
i) Leggere è una perdita di tempo	①	②	③	④
l) Mi piace andare in libreria o in biblioteca	①	②	③	④
m) Leggo per cercare le informazioni che mi servono	①	②	③	④
n) Non riesco a stare fermo/a a leggere per più di qualche minuto	①	②	③	④
o) Mi piace dire la mia opinione su un libro che ho letto	①	②	③	④
p) Mi piace scambiare libri con i miei amici	①	②	③	④

8. Con quale frequenza usi il computer per fare le seguenti cose?

	Ogni giorno o quasi	Una/due volte a settimana	Una/due volte al mese	Mai o quasi mai
a) Giocare	①	②	③	④
b) Cercare informazioni per la scuola (compiti o altro)	①	②	③	④
c) Cercare informazioni su un argomento che ti piace (sport, animali che ti piacciono, luoghi da visitare, altro...)	①	②	③	④
d) Leggere notizie	①	②	③	④
e) Utilizzare la posta elettronica	①	②	③	④
f) Cercare su internet informazioni pratiche (ad esempio orari, eventi, concerti, ricette,...)	①	②	③	④
g) Leggere o scrivere su un blog	①	②	③	④
h) Comunicare su social network o in chat	①	②	③	④

9. Con quale frequenza compi le seguenti azioni?

	Ogni giorno o quasi	Una/due volte a settimana	Una/due volte al mese	Mai o quasi mai
a) Parlo con gli amici di quello che leggo	①	②	③	④
b) Parlo con i familiari di quello che leggo	①	②	③	④
c) I miei familiari mi raccontano quello che leggono	①	②	③	④
d) Parlo con i miei familiari di quello che si fa a scuola	①	②	③	④
e) Leggo per divertirmi	①	②	③	④
f) Leggo per imparare	①	②	③	④

10. Quanto pensi di essere bravo/a in italiano?

- Sono molto bravo/a
 Sono bravo/a
 Sono così così
 Non sono bravo/a

11. Cosa pensi della tua classe? Segna quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Non molto d'accordo	Per niente d'accordo
a) Sto bene quando sono in classe	①	②	③	④
b) Vado d'accordo con la maggior parte degli insegnanti	①	②	③	④
c) Mi piace stare in classe	①	②	③	④
d) La maggior parte dei miei insegnanti ci tiene al mio benessere	①	②	③	④
e) La maggior parte degli insegnanti ascolta ciò che ho da dire	①	②	③	④
f) Se mi serve aiuto i miei insegnanti sono lì per darmelo	①	②	③	④
g) Gli insegnanti della mia classe danno molta importanza alla lettura e alla comprensione	①	②	③	④

12. Con quale frequenza i tuoi genitori e/o le persone che vivono con te fanno le seguenti azioni?

	Ogni giorno o quasi	Una/due volte a settimana	Una/due volte al mese	Mai o quasi mai
a) Leggere un giornale o una rivista	①	②	③	④
b) Leggere un libro per divertimento	①	②	③	④
c) Andare in biblioteca a prendere un libro	①	②	③	④
e) Chiederti di parlare di quello che leggi	①	②	③	④

Grazie per aver risposto al questionario!

Appendice II



FACOLTÀ DI MEDICINA E PSICOLOGIA

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA DEI PROCESSI DI SVILUPPO E SOCIALIZZAZIONE
AREA DIDATTICA PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

PROTOCOLLO DI SOMMINISTRAZIONE

Il questionario sulle strategie di lettura è uno strumento che serve a rilevare il possesso e l'utilizzo di strategie di lettura da parte del lettore. Esso è finalizzato a supportare e a coadiuvare il docente nella strutturazione e nella progettazione di azioni migliorative per la comprensione del testo scritto.

1. FASE DI PRESENTAZIONE DELLE ATTIVITÀ (5 minuti)

- Esplicitare agli alunni le finalità del progetto e delle attività che svolgeranno: *“Il lavoro che oggi condurremo insieme è parte di un progetto di ricerca 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: ad esso non seguirà dunque alcuna valutazione. Si tratta di un test anonimo: ogni copia è difatti contrassegnata da un codice numerico. Il codice è predisposto all'identificazione della classe e del numero degli alunni partecipanti, al fine della restituzione dei risultati agli insegnanti. Il questionario è quindi soprattutto uno strumento di lavoro. Attraverso la restituzione dei dati sarà possibile identificare le strategie meno usate che potranno essere incentivate con attività opportune insieme ai i vostri insegnanti.*
- 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 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 funzionale 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.

2. FASE DEL BRAIN-STORMING (10-15 minuti)

Domande stimolo:

- Scrivete sulla lavagna la parola STRATEGIA e poi domandate loro:
- *Che cosa è una strategia? Cosa è una strategia in senso generale: nel gioco, nello sport, nella vita quotidiana...* 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...*
- Annotate sulla lavagna le parole che man mano vi vengono fornite. Assicuratevi che siano almeno 6-7. Sollecitateli a pensare.



FACOLTÀ DI MEDICINA E PSICOLOGIA

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA DEI PROCESSI DI SVILUPPO E SOCIALIZZAZIONE

AREA DIDATTICA PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

- Esplicitate dunque, dopo aver ripetuto il loro elenco, che la strategia non è un'azione generale (gli stessi alunni vi hanno fornito più sinonimi specifici). Sottolineare 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 SPECIFICO, (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...)*
- Chiedere quindi agli alunni di indicare quali sono gli aiuti/ 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.

3. FASE DELLA SOMMINISTRAZIONE (30-35 minuti)

- Leggete insieme agli alunni l'introduzione. 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. Spiegate che lo strumento è composto da due parti: il primo foglio fronte/retro riporta l'elenco dei 50 item/modalità di lettura; il secondo foglio riporta 5 domande utili a fini statistici: viene richiesto il genere, l'età, la provenienza, la lingua parlata e il numero dei libri posseduti a casa (visto che il questionario riguarda la lettura).
- 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 ai somministratori. 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. Prendete poi nota dell'item nell'apposito verbale di somministrazione.
- 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 metterne 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 somministratore) e a non tralasciare dunque alcuna domanda, sollecitateli infine a controllare il lavoro svolto al fine di evitare sviste e doppie risposte.

Appendice III



FACOLTÀ DI MEDICINA E PSICOLOGIA

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA DEI PROCESSI DI SVILUPPO E SOCIALIZZAZIONE

AREA DIDATTICA PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

Verbale di somministrazione

Compilare un modulo per ogni sessione di somministrazione.

Il presente modulo costituisce uno strumento prezioso per migliorare il servizio: informazioni analitiche e precise coadiuvano tale miglioramento.

- Data di somministrazione del test: ___ / ___ / ___
- Gli strumenti sono stati compilati dalla classe: __ Sezione: __
- La classe appartiene alla scuola:
- Ora di inizio della somministrazione: ___ : ___
- Ora di termine della somministrazione: ___ : ___

- Si sono verificati episodi particolari o insoliti durante la somministrazione? *(in caso di risposta affermativa, descrivere con accuratezza l'episodio)*
 - No
 - Sì Specificare:

- Gli allievi hanno riscontrato qualche domanda particolarmente difficile?
 - No
 - Sì Specificare:

- Gli allievi hanno trovato difficoltà nella comprensione dei termini utilizzati nel questionario?
 - No
 - Sì Specificare:

- Gli allievi hanno dimostrato stanchezza durante lo svolgimento dell'attività?
 - No
 - Sì Specificare:

Bibliografia

- ACRL. Association of College and Research Libraries (2011). Information Literacy Standards for Teacher Education. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf.
- Afflerbach, Peter; Pearson, P. David; Paris, Scott G. (2008). "Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies." *The Reading Teacher* 61(5). Pp. 364-373
- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). *Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing*. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 435-447.
- Ambel, M. (2006) *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, verifica e valutazione*. Carocci Editore.
- Anders, P.L., Hoffman, J.V. and Duffy, G.G., 2000. *Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges*. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson and R Barr, eds. *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 719-724.
- Anderson, R.C., Pearson, P.D. (1984). *A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension*. In P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman, pp. 255-291
- Andre, M. D. A., & Anderson, T. H. (1978-79). *The development and evaluation of a selfquestioning study technique*. *Reading Research Quarterly*, 14, 605-623.
- 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.
- Ausubel D.P. (1978), *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli
- Benvenuto G., (1997) *Insegnare a riassumere : proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto*, Torino : Loescher.
- Bertocchi D., (2010) *Indagini internazionali e nazionali sulla competenza di lettura, in Italiano LinguaDue*, n.2, pp 231-245
- Bertocchi D., (2010) *Italiano: dalla valutazione all'intervento didattico e formativo*, <http://www.scuolegambettola.gov.it/wpcontent/uploads/2017/01/bertocchi.pdf>
- Biancarosa, C. and Snow, C.E., (2006). *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Borkowsky J.C., N. Muthukrishna, (1992), *Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe*. "Insegnare all'handicappato", n.3, pp. 229-251.

- Brookover, W. B. et al. (1979) *School Social Systems and Student Achievement*. New York: Praeger. (A report of a study of the relationship of school social systems to school achievement in representative samples of Michigan Elementary Schools.).
- Brown, A. L. (1997). *Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters*. *American Psychologist*, 52, 399–414.
- Brown A. L., *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. 1978
- Brown, A.L. & Day, J.D. (1983). *Macrorules for summarizing texts. The development of expertise*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A. L., Day, J. D., & Jones, R. S. (1983). *The development of plans for summarizing texts*. *Child Development*, 54, 968-979.
- Bruner J. S., (1964) *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando Editore (1961
- Calvani, A. (2012) *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013), *Evidence based education: superare il gap tra ricerca e pratica*. Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete, 13(2). <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13252>
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014), *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*. ECPS - *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 127–146.
- Calvani, A. (2015) *La lezione in classe funziona o non funziona?. Le schede evidence-based di SApIE*. URL: <http://www.sapie.it/>
- Castelfranchi, C.Parisi, D. (1980), *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Bologna. Il Mulino.
- Clark R. C., Nguyen F., Sweller J. (2006) *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Clark R. C. (2010). *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*. Alexandria (Va): ASTD Press.
- Colombo, A. Cortellini D., Sabatino M., (1989) *“Non sanno leggere”: la comprensione di testi non letterari nel biennio*, in AA.VV. , *Come si legge un testo*, a.c. M.L. Altieri Biagi, Milano, Mursia, pp. 227-297.
- Corda Costa, A., Visalberghi, A. (a cura di) 1995. *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze. La Nuova Italia.
- Corno D. *Il Ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione* In: Paola Desideri (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp. 45-67.
- 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. e B. Caponi, (1991) *Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare*, Trento, Erickson.
- CRESPI (2016), *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI* in <http://crespi.edu.unibo.it/sites/crespi.edu.unibo.it/files/allegatiNews/Documento%20CRESPI%20su%20R-F%20definitivo.pdf>
- Curry, L., Wergin, J. F. et collaborateurs (1993). *Educating professionals. Responding new expectations for competence and accountability*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L., (2000 a). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Education Policy Analysis Archives, 8. [Online] Available at: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Accessed 9 October 2009].
- Darling-Hammond L., (2000 b). *How teacher education matters*, Journal of Teacher Education, 51(3), pp. 166-173.
- Darling-Hammond L., (2000 c). *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J., eds., 2005. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, J. D. (1980). *Training summarization skills: A comparison of teaching methods*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- De Beni R., F. Pazzaglia, (2003) *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo- motivazionali*, in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano. (pp. 135-158).
- De Beni R., Pazzaglia, (1995) *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. UTET.
- Desgagné, S. (1997) *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation* 23.2 p 371-393.
- Desideri P., (1991) *Il testo argomentativo: processi e strumenti di analisi*, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Giscel 2016
- Doolittle, P.E., Hicks, D., Triplett, C.F., Nichols, W.D., & Young, C.A. (2006). *Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 17(2), 106-118.
- Elliott, J. (1990). *Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 1-26
- European Commission, (2008c). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008*, Commission staff working doc-

- ument. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). *On Making Determinations of Quality Teaching*. *Teacher College Record*, 107, 186-213.
- Ferguson, R.F., (1991). *Paying for public education: new evidence on how and why money matters*, *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), pp. 465-498.
- Ferreri S., 2002, (a cura di) *Non uno di meno*. Quaderni del Giscel 5, La Nuova Italia, Firenze.
- Fisher, K. W. (1980) *A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills*. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J., & Wellman, H. *Metamemory*. In R. Kail and J. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, . 1977.
- Forrest-Pressley, D., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. New York: Springer-Verlag.
- Gagné, L. Briggs, J. (1990) *Fondamenti di progettazione didattica*, SEI, Torino,
- Gagné. R. (1977), *Condition of Learning*. New York. Rinehart & Wilson.
- Garbe, C., Holle, K. and Weinhold, S., (2009). *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries. Scientific report*. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gervais, F. (1994). *Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement: représentation d'intervenants et d'intervenantes*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- Ghetti, M. (2009) *Il valore aggiunto come indicatore di efficacia- Indagine empirica sulla comprensione del testo nella scuola secondaria di primo grado*. Tesi di dottorato XXII ciclo. Università Sapienza.
- Giasson, J. (2003), "*Metacognizione e comprensione della lettura*", in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gitlin, A. D. (1990). *Educative research, voice, and school change*. *Harvard Educational Review*, 60, 443-466.
- Goe, L. (2007). *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. (Goe 2007).
- Goldhaber D. (2002) *The Mystery of Good Teaching: Surveying the Evidence on Student Achievement and Teachers' Characteristics*. *Education Next* 2 (1)pp, 50-55.
- Guthrie, J.T. et al., (1996). *Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept Orientated Reading Instruction*. *Reading Research Quarterly*, 31, pp. 306-32.

- Guthrie, J.T. and Wigfield, A., eds., (1997). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S. and Rinehart, J., (1999). *Influences of Concept-Orientated Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text*. *The Elementary School Journal* 99, pp. 343-366.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). *Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text?* *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261–278.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hattie J (2003) 'Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?' Paper presented at the Australian Council for Educational Research Conference 'Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?' 19- 21 October 2003, Melbourne.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- 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 (International Reading Association), 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: IR
- INVALSI (2009). *Prove INVALSI. Quadro di riferimento di italiano*. http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Qdr_Italiano.pdf.
- Jacobs J., S. Paris (1984) *The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills*. *Child Development*, 55, pp 2083–2093.
- Jacobs J., S. Paris (1987) *Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction*, in *Educational Psychologist* 22, (pp 255-278).
- Kintsch W., *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University 1998.

- Kluwe, R. H. (1982). *Cognitive knowledge and executive control: metacognition*. In Griffin, D. R. *Animal Mind - human Mind*, (Ed.) (pp.201-224). New York: Springer-Verlag.
- Lather, P. (1986). *Research as praxis*. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
- Linden, J., & Wittrock, M. C. (1981). *The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning*. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 44-57.
- Locke John, *Saggio sull'intelletto umano*, Laterza 2011.
- Lonberger. R. (1988), *Effects of training in a selfgenerated learning strategy on the prose processing abilities of 4th and 6th graders*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Education Association, Savannah. GA.
- Lorenzi A., (2002) *La varietà delle operazioni*, in in S. Ferrerri (a cura di) *Non uno di meno*. Quaderni del Giscel 5, pp. 131-151. GISCEL 2007
- Lucisano, P. (a cura di). (1989). *Lettura e comprensione*. Torino: Loescher
- Lucisano, P., Ferreri, S. 1996. *Indagine IEA sull'alfabetizzazione e svantaggio linguistico*. In Colombo, A., Romani, W. 1996. "È la lingua che ci fa uguali". *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*. Firenze. La Nuova Italia. 1996: pp 55-84.
- Lumbelli L., *La comprensione come problema*. Bari, Laterza, 2009
- Luyten H., (2003) *The Size of School Effects Compared to Teacher Effects: An Overview of the Research Literature*, in *School Effectiveness and School Improvement* 14(1): pp 31-51.
- Marchese M.A., (2002) *La varietà di testi*, in S. Ferrerri (a cura di) *Non uno di meno*. Quaderni del Giscel 5, La Nuova Italia, Firenze, pp. 111-128. GISCEL 2007.
- Marchese M. A, 2002 *Linee guida per un curriculum*, in S. Ferrerri (a cura di) *Non uno di meno*. Quaderni del Giscel 5, La Nuova Italia, Firenze, pp. 93-109. © GISCEL 2007
- Marchese A., (2008) *La comprensione del testo*, in A. Colombo (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica*, Franco Angeli, Milano, pp.67-87
- Maturana, H. & Varela F. J. (1988.). *Autopoiesis and cognition* (tr. it). Venezia: Ed Marsilio
- Mayer, R. (2004). *Should there be a three-strike rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction*, *American Psychologist*, vol 59, pp 14-19
- Mayer R. E., (2005) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press.
- Mayer, R. E (2009) *Constructivism as a theory of learning versus constructivism as a prescription for instruction*. In S. Tobias & T. M. Duffy (eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* London: Routledge, pp184-200
- Mayer, R. E., Mathias, A., & Wetzell, K. (2002). *Fostering understanding of multimedia messages through pretraining: Evidence for a two-stage theory of mental model construction*. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8, 147-154.

- Mc Ewan E., (2004) *Seven strategies of highly effective readers: using cognitive research to boost K-8 achievements*, Corwin.
- McEwan E.K., (2007) *40 Ways to Support Struggling Readers in Content Classrooms. Grades 6-12*, pp.1-6, copyright by Corwin Press.Reprinted by permission of Corwin Press, Inc.
- McLain, K. V. M., Gridley, B. E., & McIntosh, D. (1991). *Value of a scale used to measure metacognitive reading processes*. Journal of Educational Research, 85, 81–87.
- 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.
- Mokhtari, K., Reichard C., (2002) *Assessing students metacognitive awareness of reading strategies*. Journal of Educational Psychology, 94 (2), 249-259.
- Montedoro, C., (2002), *Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche in ISFOL (2002), Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, ISFOL Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milano.
- Mortimore P. Sammons, P. and Thomas, S. (1994) *School Effectiveness and Value Added Measures, Assessment In Education: Principles, Policy and Practice*, I, (3) pp 315-332.
- Myers M., & Paris S. G. (1978) *Children's metacognitive knowledge about reading*. Journal of Educational Psychology. 1978, 70, 680-690.
- Myrberg E., (2007). *The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden*. Educational Studies, 33(2), pp.145-162.
- Nardi E. (2002) *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA* Franco Angeli. Milano.
- National Reading Panel (NICHD, 2000). Consultabile all'indirizzo: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Novak, J. (2002), *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson
- Oecd, 2003. *The Pisa 2009 Assessment Framework: Reading, Reading, Science And Problem Solving Knowledge And Skills*. Paris: Oecd.
- OECD, 2009a. *PISA 2006 Technical report*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD
- OECD, 2010b. *The impact of the 1999 education reform in Poland*. OECD Education Working Paper No. 49. EDU/WKP(2010)12.
- 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
- Palincsar, A. and Brown, A., 1984. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-75.
- Palincsar, A.S. (1986). *Reciprocal teaching*. In *Teaching reading as thinking*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Paquet, G., Gilles, W, Navarre, C., G  linier, O., du Montcel, H.T et Vimont, C. (1991). *Le management en crise*. Paris: Economica.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology*, 8.3, 293-316.
- 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., 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.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006), Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente, G.U.U.E. L 327/45 del 24 novembre 2006.
- Pastena N. (2015) *Concezione autopoietica dell'apprendimento e “approccio delle capacit  ” nei processi educativi delle future generazioni, in Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo*. *Formazione & Insegnamento* vol 13 n. 1 pp.109-116.
- Pennac D., (1996), *Come un romanzo*, Feltrinelli
- 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.
- Rapporto EURYDICE – Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche* (2011). Consultabile all’indirizzo:
http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf.
- Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Reading Study Group. RAND 2002:
http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf
http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.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
- Rice, J.K. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Economic Policy Institute, Washington, DC.
- Risko, V.J. et al., 2008. *A critical review of the research on teacher preparation for reading instruction*. *Reading Research Quarterly*, 43(3), pp. 252-288.
- Rosa A., (2010) *Misurare l'efficacia scolastica. Un'indagine empirica sul valore aggiunto nella scuola secondaria di primo grado*. Tesi di dottorato XXIII ciclo. Università Sapienza.
- 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-Rosenshine-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, pp. 201-220.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). *Reciprocal teaching: A review of the research*. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.
- Schank, R. C., & Schank, R. C. (1999). *Dynamic memory revisited*. Cambridge University Press.
- Scheerens J., (2000), *Improving school effectiveness: fundamentals of education planning*, Paris, International Institute for Educational Planning.
- Schmitt, M. C. (1988). *The effects of an elaborated directed reading activity on the metacomprehension skills of third graders*. In J. E. Readence and 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.
- Schôn, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schôn, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schon, D. A. (1991). *The theory of inquiry: Dewey's legacy to education*. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). *Assessing metacognitive awareness*. *Contemporary Educational Psychology* 9: 460-475.
- Silva L., (2012) *La misura dell'efficacia scolastica per mezzo del valore aggiunto. Un'indagine longitudinale nella scuola secondaria di primo grado*. Tesi di dottorato XXV ciclo. Università Sapienza.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). *What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32

- St.Arnaud, Y. (1990). *Savoir académique et pratique professionnelle: à la recherche d'un dialogue heuristique*. Communication présentée au neuvième colloque international d'études scientifiques, Québec.
- St.Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l' action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- St.Arnaud, Y. (1986). *La prise en charge de ses relations interpersonnelles*. Revue québécoise de psychologie, 7(1-2), 11-25
- Stanovitch P. and Stanovitch, K., (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Sykes, G. (1999). *Teacher and student learning: Strengthening their connection*. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 151–180). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: Trends across recent studies*. Prepared for the National Education Association. Available: <http://education.umn.edu/ci/taylor/taylor1.html>.
- Tobias, S. and Duffy T. M. (2009), *Constructivist instruction: Success or failure?* London, Routledge.
- Trincherò, R. (2013) *Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza e evidenza empirica*. Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete, 13(2) p. 52-67).
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>.
- Vertecchi, B., (2003) *L'illetteratismo: democrazia a rischio*, in "Pedagogia sperimentale e ricerca didattica", Atti del. IV Congresso della SIRD, .
- Vivanet, G. (2013). *Evidence based education: un quadro storico*. Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete, 13(2). <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13255>.
- Vygotskij L.S., 1978, *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wayne, A. J., & Young, P. (2003). *Teacher characteristics and student achievement gains: A review*. Review of Educational Research, 73(1), 89-122.
- Wenglinsky H., (2000). *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.

