



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

—

LEGGO. DUNQUE COMPRENDO?

Il lessico, i processi cognitivi e
metacognitivi, nell'insegnamento della
comprensione scritta.

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Paolo E. Balboni

Laureando

Margherita Vitale
Matricola 819918

Anno Accademico

2011 / 2012

*A tutti coloro che mi hanno sostenuto
in questa bella avventura*

Indice

Introduzione.....	5
Capitolo I – Alla ricerca del “Problema”	8
Capitolo II – What about reading comprehension?	19
2.1. What is a competence?	19
2.2 Competence: a too much fragmented concept.....	20
2.2. What is reading comprehension?	21
2.3. The concept of Metacognition	23
2.4. Irwin’s model of reading comprehension.....	26
2.5 Self-questioning and strategic teaching.....	29
Capitolo III – Interveniamo... ..	33
3.1 – Il contesto classe.....	33
3.2 – L’intervento in classe	34
3.2.1 Le domande da porsi.....	38
3.2.2 Per andare più lontano	49
3.2.3 La prova INVALSI PQM.....	61
Capitolo IV – Per concludere	64
4.1 – L’intervento in classe: constatazioni e risultati.....	64
4.2 – I test	67
4.3 – Limiti della ricerca e prospettive.....	72
Allegati.....	75
Bibliografia.....	79

Introduzione

Quasi cinque anni or sono, nell'anno scolastico 2008/09, partecipai al bando PON-FSE pubblicato dalla scuola dove allora insegnavo . Iniziai quindi a ricoprire l'incarico di Referente per la Valutazione dei progetti finanziati con i fondi europei. All'epoca non avrei mai immaginato che sarei arrivata ad occuparmi anche del tipo di problematiche trattate nel presente lavoro. In effetti ciò non era previsto dai vari bandi che poi si sono succeduti negli anni seguenti, durante i quali ho continuato a svolgere quel ruolo fino allo scorso anno scolastico.

Le mie iniziali funzioni riguardavano solo i progetti PON, ma a partire dall'a. s. 2010/2011, l'Autorità di Gestione decise di far partecipare anche i Referenti per la Valutazione PON delle Regioni dell' Obiettivo 1, ai seminari di formazione sulle prove INVALSI ed OCSE – PISA, assegnando a tali figure il compito di monitorare le azioni messe in campo dalle scuole in cui si prestava servizio, di stilarne dei report da condividere anche nel Collegio Docenti, oltre che in questi seminari.

In più, avendo inglobato nei PON anche il Progetto Qualità e Merito (PQM) per il potenziamento ed il recupero delle competenze in Italiano Lingua Madre, ed essendo la mia scuola assegnataria di questa “sperimentazione”, mi sono ritrovata ad essere Referente per la Valutazione anche di questo progetto ed ho quindi avuto la possibilità di rendermi conto più da vicino delle problematiche derivanti sia dai test INVALSI, che da questo nuovo progetto, i cui test d'ingresso e finali sono sempre costruiti e somministrati dall'INVALSI.

La mia scuola, ubicata nella regione Puglia, più precisamente nella provincia di Brindisi, come tutte le scuole del Sud Italia, non aveva ottenuto dei risultati brillantissimi, ma ad anni alterni si collocava appena al di sopra o al di sotto della media regionale.

Lo scopo era di riuscire a comprendere quali difficoltà gli allievi incontravano nello svolgimento del test. Se da un lato poteva esserci una certa mancanza di competenza da parte degli studenti, dall'altra non si poteva certo non puntare l'attenzione sul test in sé.

Quindi investita di questo nuovo compito, decisi che volevo andare più in profondità rispetto ai semplici dati statistici restituiti dall'Istituto di Valutazione, che metteva in evidenza solo i risultati ottenuti dagli allievi, peraltro sempre negativi, rispetto alla media nazionale.

In realtà, tali risultati non dicono nulla di nuovo all'insegnante attento che conosce bene i suoi allievi, anzi.

Costruii allora un questionario, in cui tutti gli studenti di Prima Media, sottoposti a test, dovevano riflettere sulla prova svolta e comunicare le loro impressioni attraverso la scelta di una o più risposte possibili già date. Scelsi questa modalità, piuttosto che delle semplici domande a risposta aperta, perché volevo avere dei dati comparabili, ma anche perché, molto spesso, gli studenti di quella età non riescono ad esprimere in modo chiaro e sintetico quelle che sono le loro idee. Era, sostanzialmente, un modo per aiutarli, anche se quasi ogni domanda aveva tra le opzioni a scelta anche la voce "Altro", in modo che chi avesse ritenuto opportuno, avrebbe potuto aggiungere qualcosa di suo.

Poi decisi di tabulare tutti i dati e di rilevare cosa succedeva durante questi test. I dati furono poi presentati al Collegio dei Docenti perché fossero condivisi e discussi.

Ciò che è emerso è di seguito ben spiegato, ma, come anticipazione, diciamo qui che il problema maggiore risultava essere la comprensione di ciò che leggevano, comprese le domande poste, e la non conoscenza di molti termini incontrati. In verità su quest'ultimo aspetto non si può dare agli allievi tutta la colpa, perché come evidenziato nel report, spesso nei testi sono presenti termini che fanno parte di un registro di lingua "alto" o comunque non facente parte del patrimonio lessicale di uno studente di undici anni. Ad aggravare la situazione è la presenza di domande che riguardano proprio quei termini, con l'idea di farne inferire il significato dal contesto; il problema invece è che si richiedeva agli alunni di scegliere tra opzioni che riguardavano i diversi significati che poteva assumere una parola. A titolo esemplificativo, può essere significativa la seguente domanda che riguardava la parola "editto" presente nel testo narrativo, della

prova INVALSI del 2010/2011:

A9. Qual è il significato della parola “Editto”?

- A. Edizioni
- B. Decreto
- C. Sentenza
- D. Decisione

Per quanto “incompetente” uno studente possa essere, di fronte ad una domanda del genere, qual è il reale scopo dell’INVALSI? Un allievo di 11 anni ha mai sentito la parola “editto”? Conosce la differenza tra Editto, Decreto, Sentenza che fanno parte del lessico giuridico?

Quindi oltre al problema della competenza della comprensione degli allievi, si pone il problema della adeguatezza del test di valutazione.

Non potendo intervenire su quest’ultimo, si è deciso, in accordo con la docente di Lettere di una classe interessata dal progetto PQM, di intervenire sul problema della comprensione dello scritto. È nato così il presente lavoro.

Nel primo capitolo verrà presentato il quadro problematico emerso dai risultati del questionario somministrato dopo la prova SNV.

Il secondo capitolo riguarderà il quadro di riferimento teorico da cui è scaturito l’intervento didattico in classe.

Il terzo capitolo descriverà lo svolgimento dell’intervento nel dettaglio.

Infine nell’ultimo capitolo sono tratte le conclusioni alla luce dei risultati degli allievi, vengono indicati i limiti e le prospettive di eventuali ricerche future.

Capitolo I – Alla ricerca del “Problema”

Il problema della comprensione dello scritto in lingua madre è divenuto particolarmente cogente nella scuola italiana, dal momento in cui il DPR 258/99 trasformando il vecchio CEDE nell'attuale INVALSI, ha affidato a quest'ultimo il compito di *“valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo, sia nel suo complesso che analiticamente [...]”*.

Le prove INVALSI a cui annualmente si sottopongono gli studenti delle scuole italiane, dalle elementari alle medie e al biennio delle superiori, hanno purtroppo rivelato vistose carenze degli alunni nel possesso di competenze basilari che dovrebbero essere state saldamente acquisite e che invece si rivelano deboli o addirittura inesistenti, come nei casi più gravi.

Una di queste è appunto la comprensione di un testo scritto, competenza fondamentale, senza il possesso della quale ogni altra prestazione dell'allievo è inevitabilmente compromessa, come si può facilmente evincere dalla semplicissima constatazione che se lo studente non comprende o comprende poco ciò che legge o che gli si chiede di fare, la sua risposta non può che essere parziale, lacunosa o inesatta, indipendentemente dalle reali potenzialità dell'allievo stesso.

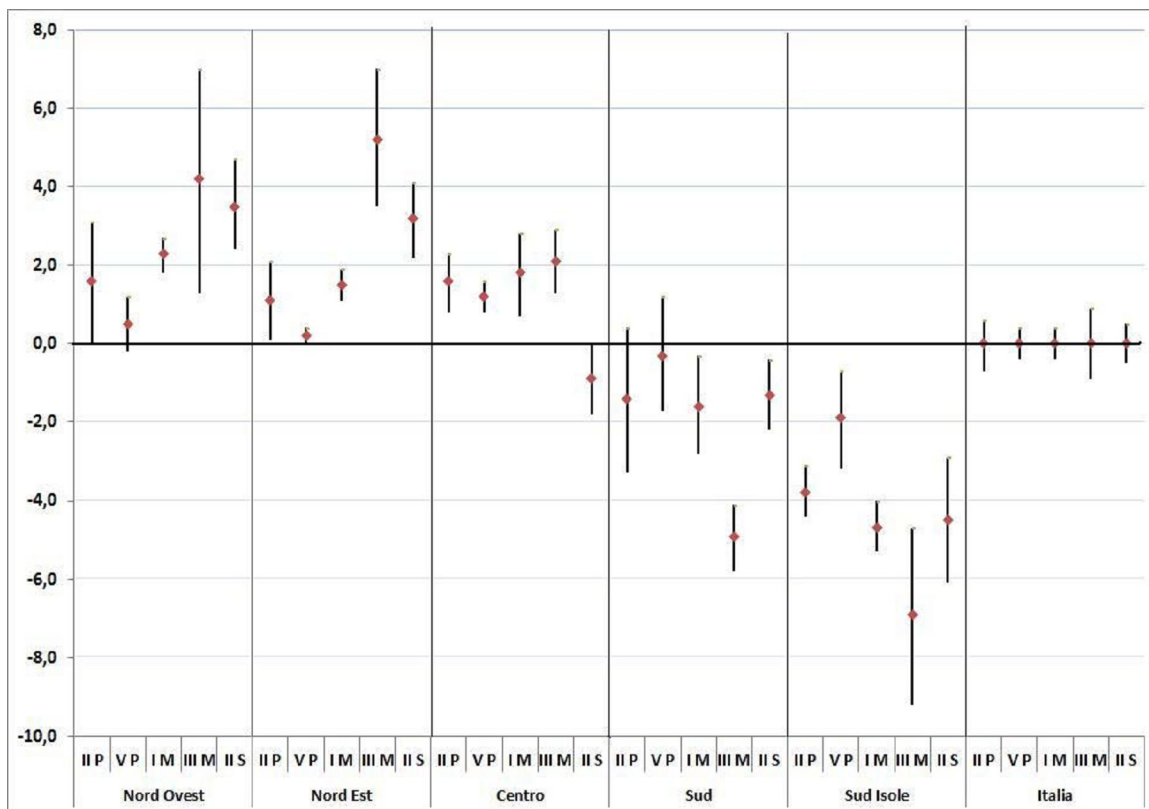
Ciò significa, anche, che questo tipo di carenza impedisce ogni forma di valutazione seria, oggettivamente valida, perché, evidentemente, non si può dire che un allievo riesca o non riesca più o meno bene a fare qualcosa se non è in condizioni di capire quel che gli si chiede di fare.

Così impostato il problema investe non solo l'atto della valutazione, ma anche e soprattutto la pratica quotidiana del fare scuola; in altre parole chiama in causa, direttamente, l'operato degli insegnanti.

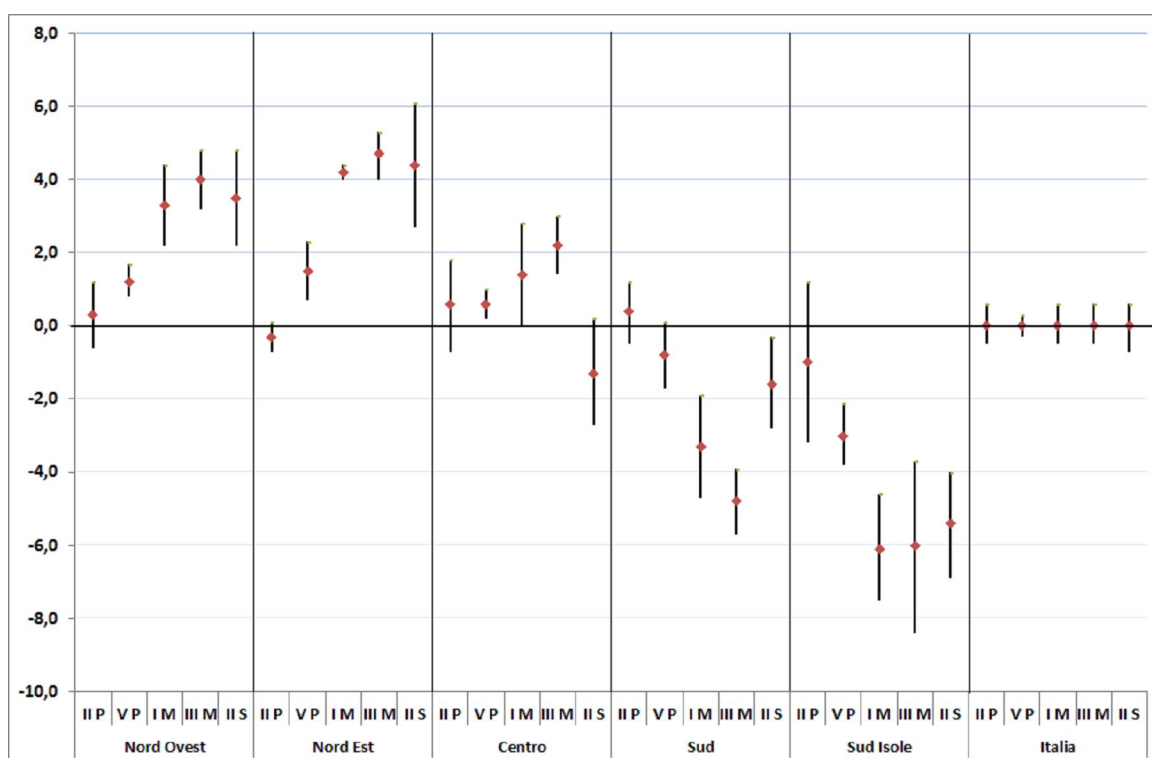
Effettivamente i docenti più sensibili e attenti si sono sentiti coinvolti in prima persona ed hanno cominciato a riflettere sul problema.

Al di là delle differenti performances ottenute dagli studenti italiani, con significative differenze tra Nord e Sud del Paese, con tutte le perplessità che suscitano siffatte classifiche, ciò che interessa particolarmente in prima istanza è comprendere il perché di queste performances poco lusinghiere, se poi si considera che gli studenti italiani non brillano neanche nelle prove OCSE PISA.

Differenza percentuale nei risultati medi della prova di Italiano



Differenza percentuale nei risultati medi della prova di Matematica



Le domande quindi che vengono a porsi sono le seguenti: vi sono problemi legati alla comprensione scritta *tout court*? Tali problemi dipendono dalla povertà lessicale degli allievi? Sono determinati dalla mancanza di interesse verso la lettura, dovuta al fatto che nell'era di Internet e dell'ipertesto, risulta quantomeno faticoso per i giovani leggere due pagine di fila? Oppure i problemi sono legati al tempo di svolgimento della prova, troppo lunga per i 75 minuti concessi? Oppure, ancora, sono correlati al modo in cui è costruita la prova?

Tutti questi aspetti meritano sicuramente una riflessione e sicuramente entrano tutti, con vario peso, a comporre quello che è il risultato finale della prova. Bisogna quindi fare in modo di comprendere quale dei suddetti interrogativi è dominante, quale è quello che incide in modo più forte sul "fallimento" della performance degli allievi, per poi trovare, di conseguenza, delle soluzioni il più possibile adeguate.

Di solito, purtroppo, ci si preoccupa soprattutto del risultato finale ottenuto dagli studenti, tralasciando di focalizzare l'attenzione sul processo da essi messo in campo

nello svolgimento della prova e sul modo in cui essi percepiscono il tipo di impegno a cui sono chiamati.

Il presente intervento ha inteso soffermarsi su questi due ultimi aspetti, perché si ritiene che essi possano e debbano influenzare sia il risultato ottenuto dagli allievi, che la pratica didattica degli insegnanti, essendo le due cose sono necessariamente interconnesse.

Attraverso un questionario somministrato dopo lo svolgimento della prova SNV agli allievi di prima media, in tutto 126, si sono rilevati dei punti critici che, purtroppo, il risultato restituito dall' Istituto di Valutazione non consente di rilevare. Come afferma G.A. Straka (2004), di solito il valutatore, in questo caso l' INVALSI in prima istanza e poi in seconda istanza l' insegnante, cerca di inferire le competenze oppure i possibili problemi di coloro che sono sottoposti a test, a partire dal visibile, cioè dalle risposte date agli items della prova.

Per quanto concerne questo lavoro non ci si è voluti fermare all'aspetto visibile, cioè ai risultati ottenuti dagli studenti, ma si è voluto fare emergere ciò che non è visibile, vale a dire le percezioni e le difficoltà riscontrate dagli allievi nello svolgimento della Prova Nazionale.

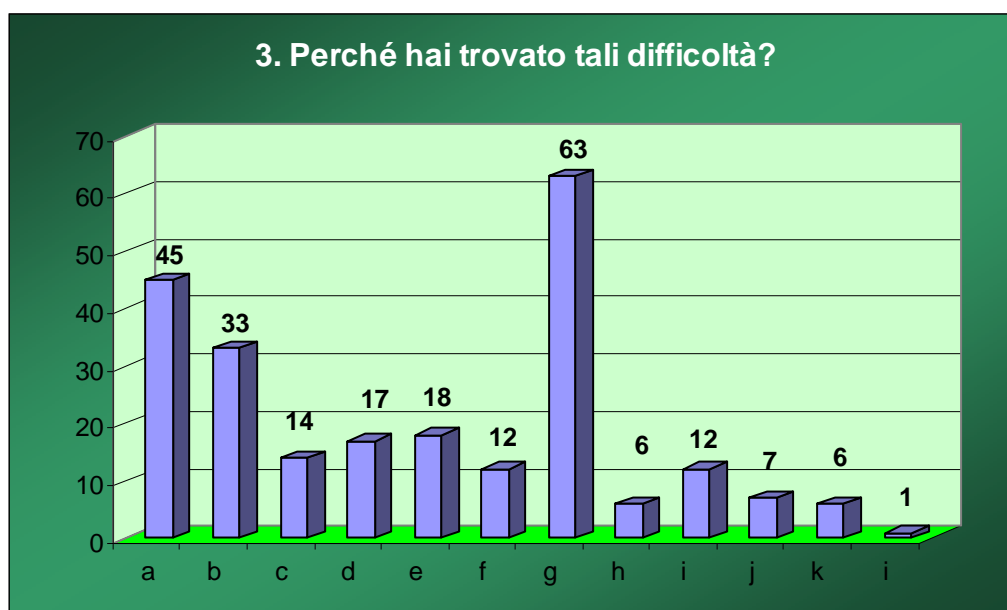
Tale questionario (in allegato) si divide in due sezioni; la prima riguarda la prova INVALSI d'Italiano, la seconda quella di Matematica.

Si è quindi proceduto alla tabulazione dei dati raccolti e alla loro analisi. Lo studio dei dati ha fornito dei risultati interessanti, in quanto si è riusciti ad andare un po' oltre al solito ritornello di molti insegnanti "gli allievi non leggono con attenzione e sono frettolosi", diagnosi che senza dubbio ha il suo fondamento di verità, ma che limita troppo il problema e lo "scarica" essenzialmente ed esclusivamente su una sorta di carenza congenita degli allievi.

A conferma di ciò, dopo aver chiesto agli allievi come era sembrato loro il test di italiano ed in quali delle tre prove avevano incontrato più difficoltà, si è chiesto agli allievi perché hanno incontrato tali difficoltà:

3- Perché hai trovato tali difficoltà? (più risposte possibili)

- a) I testi mi sono sembrati un po' complessi
- b) I testi avevano tante parole di cui non conoscevo il significato
- c) Il tempo mi sembrava poco in rapporto al numero delle domande a cui rispondere
- d) I testi erano troppo lunghi
- e) Per rispondere alle domande dovevo sempre rileggere da capo il testo
- f) Quando arrivavo alla fine del testo avevo dimenticato l'inizio
- g) Non sempre riuscivo a capire le domande
- h) Non avevamo affrontato l'argomento in classe (GRAMMATICA)
- i) Quando il Professore ha spiegato quell' argomento io non l'ho capito bene (GRAMMATICA)
- j) Non avevo studiato bene quell'argomento (GRAMMATICA)
- k) Altro
- l) Non Risponde



Il grafico rivela il problema più grosso riscontrato dagli allievi “*Non sempre riuscivo a capire le domande*” con 63 preferenze. Il dato induce alla riflessione e si inserisce nel quadro dei problemi che, a più riprese e in più occasioni, denunciano gli stessi docenti: la “non-comprensione” di un testo, seppur brevissimo come quello di una

domanda, che può essere regolativo, oppure può chiedere di operare un'inferenza sul significato di un altro testo.

La seconda risposta scelta è la “a”: *i testi mi sono sembrati un po' complessi*, 45 preferenze. Qui la domanda che ci si pone è: i testi scelti sono adatti? Infatti questa risposta si collega alla terza più scelta, 33 preferenze e cioè la “b”: *i testi avevano tante parole di cui non conoscevo il significato!*

Rileggendo i testi vi si trovano effettivamente parole, come *perverso*, *editto*, *paracarro(?)*, *sanscrito (!!!)* che non fanno parte, di norma, del patrimonio lessicale di un undicenne, ma selezionano un registro “più alto” della lingua. Ci si chiede dunque: quando si sono operate tali scelte riguardanti gli items da propinare si è tenuto conto che gli studenti erano di PRIMA media?

Il quarto quesito riguarda invece il processo che gli studenti hanno attivato per rispondere alle domande.



4-Indica qual è stato il procedimento che hai utilizzato per rispondere alle domande:

- a) Ho letto prima il testo, poi ho letto la domanda, sono ritornato sul testo, ho letto le possibili risposte ed ho scelto la risposta che secondo me era giusta.
- b) Ho letto prima il testo, poi ho letto la domanda, ho letto le possibili risposte, sono ritornato sul testo e ho scelto la risposta che secondo me era giusta.
- c) Ho letto prima il testo, poi ho letto la domanda, ho letto le possibili risposte e ho scelto la risposta che secondo me era giusta.

Gli studenti si sono per la maggior parte orientati sulle prime due risposte : la risposta “a” ha totalizzato 48 “preferenze” mentre la “b” ne ha totalizzate 54; l’ultima ne ha totalizzate 23.

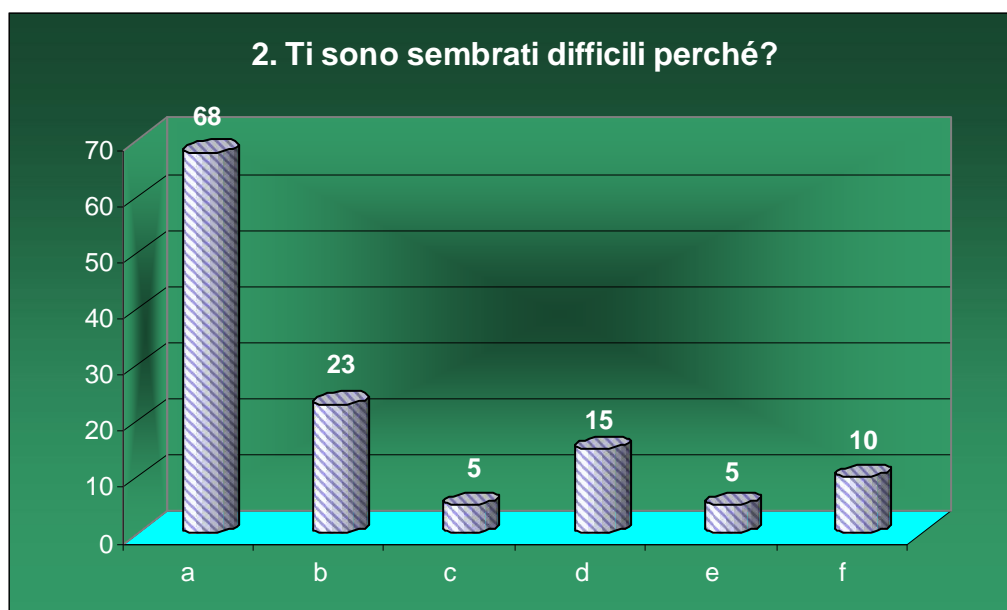
Considerando che il procedimento più giusto è quello descritto nell’opzione “b”, si pone il problema di portare sia i 48 che hanno scelto l’opzione “a”, ma anche e soprattutto quelli che hanno scelto l’opzione “c” verso l’opzione “b”.

Per quanto riguarda la prova INVALSI di Matematica gli allievi si sono divisi sostanzialmente a metà: il 50% l’ha trovata “difficile”, mentre il 46% l’ha trovata “facile” ed Alla domanda : “Quali esercizi ti sono sembrati più difficili?” essendo poi, naturalmente, una domanda a risposta aperta le risposte sono abbastanza variegate.

Ciò che risulta interessante sono invece le risposte alla seconda domanda:

2. Ti sono sembrati difficili perché?

- a) Non riesco a comprendere cosa mi chiedeva la consegna
- b) Non conoscevo l’argomento perché il professore non l’aveva ancora spiegato
- c) Non conoscevo l’argomento perché quando il professore l’ha spiegato non l’ho capito
- d) Non conoscevo l’argomento perché non lo avevo studiato bene
- e) La matematica io non la capisco proprio
- f) Non Risponde

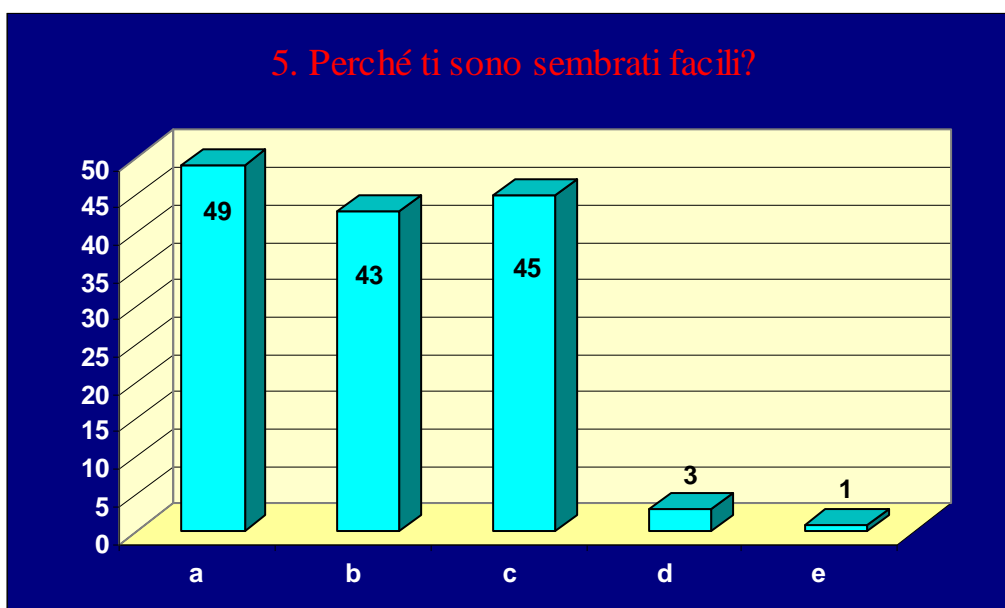


Ancora una volta la risposta maggioritaria rivela i problemi di comprensione della consegna (54%) ed, in second'ordine, il fatto che l'argomento non era stato ancora spiegato dal docente, in quanto facente parte del programma di seconda (es: calcolo AREA) (18%). Il problema quindi della competenza di competenza in lingua madre si evidenzia ancora una volta anche in una disciplina differente dall' Italiano.

In perfetta coerenza con questo andamento è stata la risposta data per quanto riguarda invece il motivo per cui alcuni esercizi di Matematica sono stati percepiti come più semplici:

5. Perché ti sono sembrati facili?

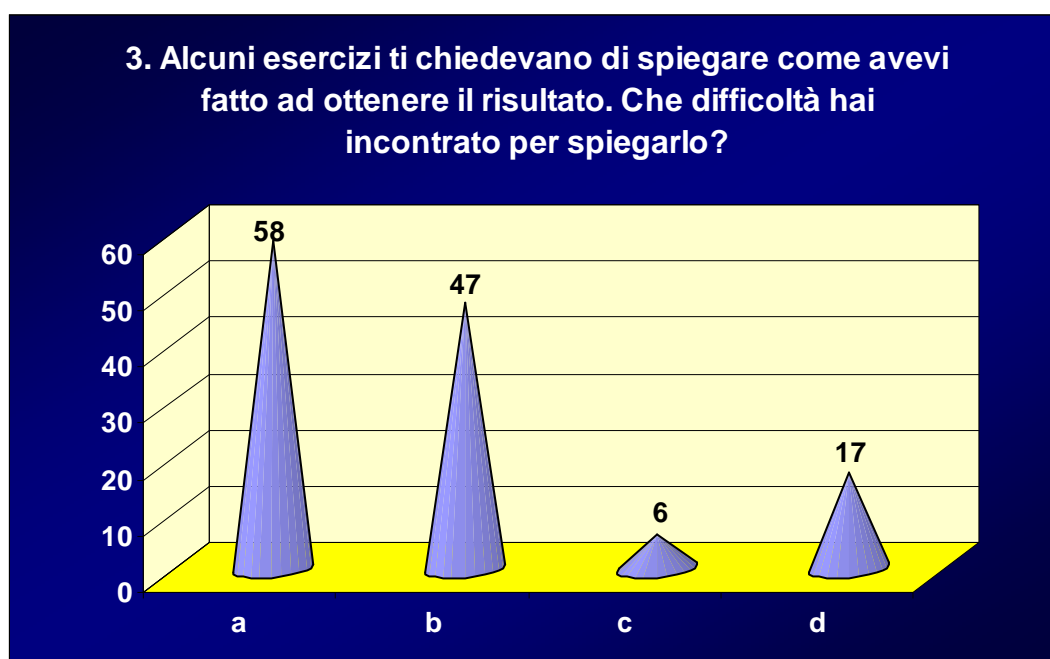
- a) Perché la consegna era chiara
- b) Perché abbiamo fatto tanti esercizi di questo tipo durante l'anno
- c) Perché conoscevo molto bene l'argomento
- d) Altro
- e) Non Risponde



Come si vede dal grafico la risposta *“perché la consegna era chiara”* è la più scelta (39%) e questa incrocia perfettamente la risposta alla domanda n. 2, in cui gli alunni, alla domanda del perché hanno trovato degli esercizi difficili, hanno risposto *“Non riuscivo a comprendere cosa mi chiedeva la consegna”*.

Interessante anche la risposta “b” che è stata scelta dal 34% degli alunni, a testimoniare il fatto che esercitarsi sugli esercizi del tipo di quelli propinati nelle prove INVALSI dà loro quanto meno un certo senso di sicurezza.

Una riflessione a parte merita la domanda 3 con relative risposte:



3. Alcuni esercizi ti chiedevano di spiegare come avevi fatto ad ottenere il risultato. Che difficoltà hai incontrato per spiegarlo?

- a) Non trovavo le parole giuste
- b) Non riesco a trovare il modo per spiegare brevemente il ragionamento che ho fatto
- c) Mi sembrava inutile spiegare un calcolo
- d) E' stato difficile perché non sono abituato a spiegare il procedimento quando faccio un esercizio

E' evidente un'incapacità degli allievi di fare un lavoro di "sintesi", che è di massima importanza soprattutto in discipline come la matematica: il non trovare le parole giuste o il modo per spiegare un ragionamento denotano quindi la non-familiarità con attività di creazione, di definizione o di resoconto di procedure utilizzate, competenza "trasversale" a tutte le discipline.

Questi quindi i problemi riscontrati su cui sarà necessario lavorare:

1. Difficoltà di comprensione dei testi, anche brevi come le consegne
2. Difficoltà lessicali sia di comprensione (in entrambe le prove), che di produzione (nella prova di Matematica per spiegare procedure)
3. Errata procedura utilizzata per rispondere ai quesiti (prova Italiano)
4. Difficoltà di spiegare quale procedura è stata utilizzata per svolgere un esercizio (di organizzazione)

Questi aspetti riguardano una delle otto competenze raccomandate dall'Unione Europea con la raccomandazione 2006/962/CE¹: *la comunicazione in lingua madre*, che è una competenza trasversale a tutte le discipline.

Si è reso, quindi, necessario impostare attività didattiche che finalizzate al riconoscimento ed alla comprensione di testi via via più complessi, ma è necessario anche un lavoro nel campo lessicale quali: campi semantici, chunking, vari registri di lingua, corretto uso del vocabolario, regole di formazione delle parole.

Secondo il Quadro di Riferimento per la prova di Italiano fornito dall' INVALSI, ripreso da quello fornito nel 2009 dall'OCSE in merito al test PISA, la comprensione

¹ La communication dans la langue maternelle [qui] est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle. R. 2006/962/CE

dei testi comprende anche competenze metacognitive che si traducono nella capacità di ricorrere ad una pluralità di strategie appropriate nell'elaborazione dei testi e il farlo in modo consapevole. Le competenze metacognitive vengono attivate quando i lettori riflettono circa la loro attività di lettura, la controllano e l'adattano, in vista di un determinato scopo" (OECD, 2009 p. 23).

Il presente lavoro prenderà in considerazione proprio questo aspetto durante la sperimentazione che verrà svolta in una delle classi seconde della scuola.

Capitolo II – What about reading comprehension?

Before explaining what is reading comprehension, we need to define, or try to define, the concept of competence in general, then that of reading comprehension in particular.

2.1. What is a competence?

The Oxford English Dictionary defines the word competence as: the “*ability to do something successfully or efficiently*”. The definition uses the word “ability” to explain the concept of competence. Indeed it is possible to make confusion about the concepts of competence, knowledge and ability, this is why scholars and professionals tried, and still do, to define what a competence really is.

The first use of the term is by N. Chomsky (1964) who distinguish between competence as opposed to performance ““We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations)”. As evident, Chomsky’s definition refers to the specific field of language learning, but the concept had a broader application, from professional world to educational one. On one hand this success contributed to a shift from an idea of education as a simple convey of knowledge to a more complex concept of what education would be, even considering it in a professional perspective.

The notion of competence isn’t univocal yet, so creating lots of problem to researchers, members of the educational and professional world.

Philippe Meirieu (1989) defined competence as the capability to associate an identified group of problems with a determined program of treatments.

According to Guy Le Boterf (1998) , a specialist of competence development in the

management area, competence doesn't reside in the belonged resources (knowledge, capability, ...), but in the *mobilization* of these resources.

Philippe Perrenoud (1995) maintains that a competence allows to face a complex situation without having a range of possible "solutions" already programmed.

Even remaining in the "shade" of Le Boterf's definition of competence as mobilization, Jacques Tardif (2004) asserts that "each competency integrates a multitude of resources and it is important to stress that these are much external as internal [...]". What is remarkable in this definition is that the focus is not only on the resources belonged by the individual, student or professional, but even in the external ones, so considering important the context, too.

There are many other definitions of competence and all of them reflects a particular facet in relation with the author idea about it, but all these definitions imply a *dynamic* concept of competence. Indeed a problem with the assessment of competencies is the evolution of it with the passage of the time.

2.2 Competence: a too much fragmented concept.

As Weinert (1999) pointed out, there are lots of approaches to the concept, depending on the different theoretical beliefs: general cognitive competencies, competence-performance model, motivated action tendencies, metacompetencies, key competencies and so on.

Furthermore, we must consider that competencies are the goal of the education and there are two aspects to take into account.

The first concerns the fact that the theoretical belief selects the best approach to use in didactic action, but with the risk to over- or under- estimate some aspects.

The second is the tendency to "decompose" each competence into more little competencies in order to better "teaching" and assessing their acquisition.

The problem is that all this fragmentation could take to a loss of the principal aim: to give the opportunity to acquire and to develop competencies.

Now the question becomes: which competencies?

Being in the domain of school education, teacher could think to a specific disciplinary competencies, so delegating to the professional world, or to "life", the acquisition of more general competencies, or core competencies. Of course this kind of decision entail

a rejection of cross curriculum competence acquisition with the consequent waste of opportunities for students.

It's true that becoming a competent person means being able to use the belonged resources to face a new situation considering the specific context, but it also implies that these resources must be acquired in places assigned to this goal, and school is one of these.

So school cannot dispense herself of choosing the best means to permit the acquisition of competencies, even in terms of curriculum choices. And these competencies must be transferable to all fields as, in the case of this study , reading comprehension competence.

2.2. What is reading comprehension?

Reading and understanding are two of the competencies required in all fields of life: professional, school and private life.

As evident, reading comprehension is composed of two different competencies which could be at different grades related, indeed the possession of the first doesn't necessarily imply the possession of the second.

As a matter of fact, reading words perfectly , without pronunciation mistakes doesn't mean perfect understanding of what is read: sentences, paragraphs, passages.

It often happens to children at elementary grades or to students of foreign languages: the mastery of phonological or phonemic system of a language doesn't necessarily correspond to the mastery of the meaning of what is read.

Poor readers, for instance, are more concentrated in well reading and understanding of every single word thus losing the global sense of what they read. This takes us directly into the question of the comprehension competence.

According to Thorndike (1917), poor readers think they understand, but they really do not. This is due to some elements:

1. the vice of poor readers to read aloud implies a concentration on sound, thus losing the meaning of what is read;
2. the lack of knowledge of relational words as pronouns, conjunctions, prepositions: if a reader doesn't know the function of relational words the misunderstanding is obvious;

3. the over- or under- potency assigned to certain words in a sentence or in a paragraph: understanding means give the right weight to elements;
4. the lack of sense of criticism about what is read.

Indeed he affirms that if a pupil reads something which he finds in some relation with a question, then he accepts it without criticism.

In his words “Understanding a paragraph is like solving a problem in mathematics. It consists in selecting the right elements of the situation and putting them together in the right relations [...]” but to solve this problem, pupils should be able to use critical thinking which is another competence.

Thus, it is important to teach comprehension monitoring because having a good ability to monitor means being able to evaluate what is understood and what is not, or only partially understood.

Baker (1979) identifies three levels of comprehension monitoring from the simpler to the more complex. The first level concerns the understanding of the meaning of every word; the second involves the ability to put in a meaningful relation the sentences of a text; the third level refers to the capability to make a relationship between what is read with what is already known by the reader.

In this way comprehension monitoring is closely linked to critical reading and they must be taught from early stages, without waiting for a specific age or cultural level; they are a “way of reading”; the best way.

Studies reveal that comprehension monitoring is not always conscious even in good readers : when reading proceed smoothly the process is not evident , it arises to consciousness when a reader begins to find problems in making sense in what he is reading.

Poor readers could not be conscious of their lack of comprehension because considering reading as an exercise of decoding words, they aren't able to make critical judgment on what they read, in addition, there could be the fear to appear stupid.

There seem to be three main types of comprehension failures: the lack of appropriate knowledge about the topic, the lack of clarity of the author, the misunderstanding of the author even if the text is understood.

But realizing that there is a failure in comprehension is only a part of the comprehension monitoring, it is important to know what to do in the situation. In order to solve a problem of comprehension there are various strategies to put into action: reread the point which create problems, look ahead for clarification, use a dictionary, ask a help to anybody, but poor readers must know that these strategies are available and how to correctly use them.

In an imaginary continuum we are immediately plunged in the field of metacognition, that is the cognitive process a reader eventually uses to monitor if he/her well understands something read.

2.3. The concept of Metacognition

The concept of Metacognition was first introduced by John H. Flavell (1976), who was deeply influenced by the work of J. Piaget and his developmental psychology.

Flavell describes metacognition in this way :

[...] metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them... For example, I am engaging in metacognition... if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double check C before accepting it as a fact [...] Métacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes [...] usually in the service of some concrete goal or objective (Flavell, 1976, p. 232).

The concept is made of two components: metacognitive knowledge, that is what we know about our thinking, and regulation and control of cognitive actions, that is the control of our thinking.

Metacognitive knowledge includes three variables:

- a – person
- b – task
- c – strategy

The person variable is about the knowledge of learning processes; the task variable is about the knowledge of the nature of the task; the strategy variable refers to the appropriate metacognitive and cognitive strategies to accomplish the task. For example a student may plan how to face a reading comprehension task: “I know that I (*person variable*) have difficulty with inferences (*task variable*), so I will answer the questions about synonyms and meaning first and I will answer question about inferences later (*strategy variable*).

In his paper of 1979, Flavell outlines more deeply his model, including and clearly explaining it by introducing the concept of *cognitive monitoring*.

This new model involves four classes of phenomena that influence cognitive enterprises :

- 1 – Metacognition knowledge
- 2 – Metacognition experiences
- 3 – Goals (or Tasks)
- 4 – Actions (or Strategies)

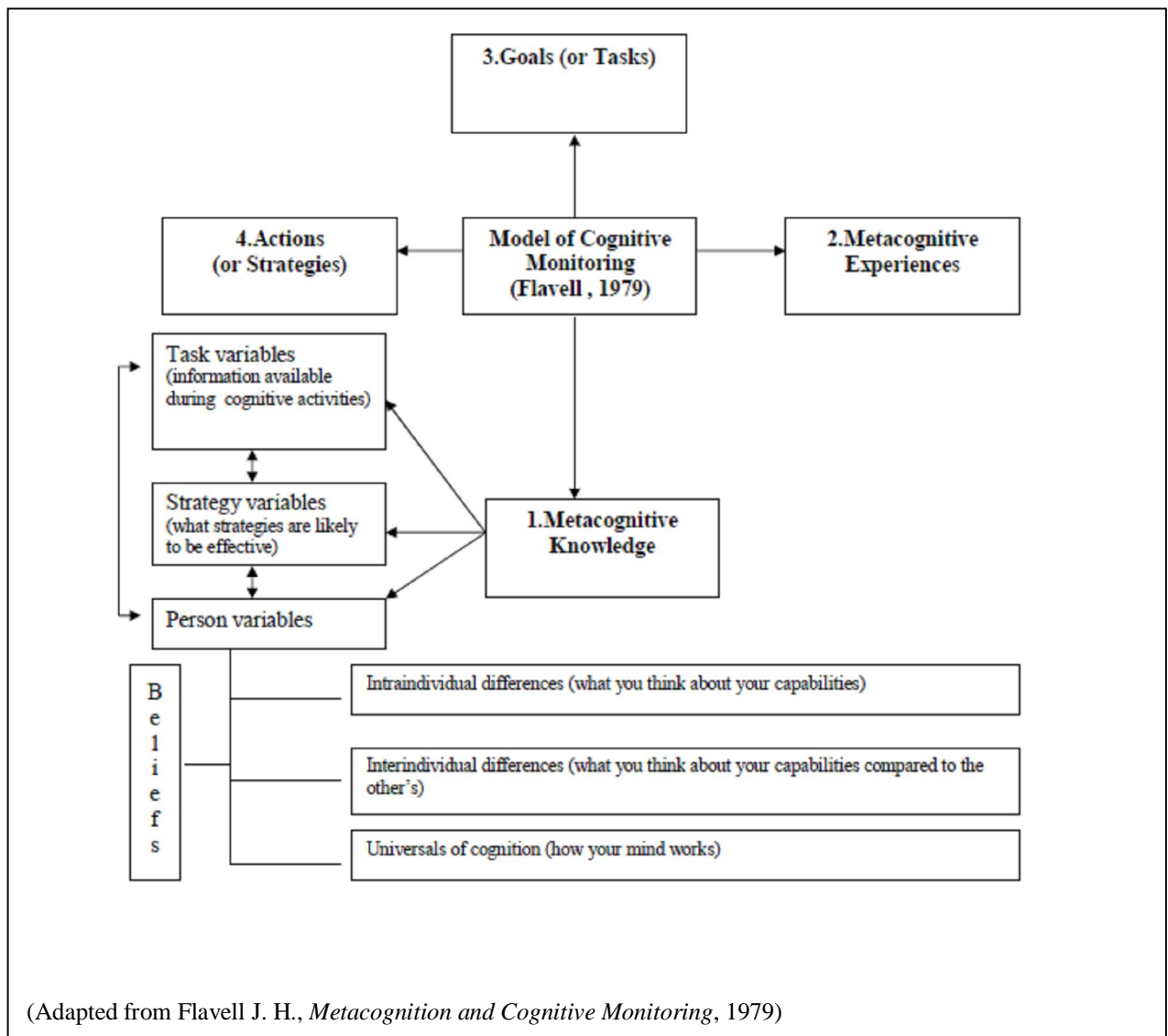
As already said, in Flavell’s idea, metacognitive knowledge includes the interactions of the three factors: person, task and strategy. In particular in the *person category* we find beliefs about *intraindividual differences* and *interindividual differences* and the *universals of cognition*.

Intraindividual differences are related to the idea we have about our capabilities in carrying out a task compared to another type of it.

Interindividual differences are about the idea we have of our capabilities with relation to our mates’ abilities.

The universals of cognition refer to our knowledge about the way mind works, i.e. about memory, comprehension or intelligence.

Metacognitive experiences are present in situations which require highly conscious thinking, planning and evaluation. It can affect cognitive goals or tasks, metacognitive knowledge, cognitive actions or strategies, indeed goals or metacognitive knowledge can be added or revised. So, the process is a continuous interchange between these four phenomena.



What are the implications to classroom activities?

First of all, it must be said that students may fail in their beliefs, they often lack to have a true representation of themselves, intraindividual differences, or of the task variables. In most cases this is the sign of a good or bad mastery of the cognitive model, in particular if a student have the right consciousness of his/her weakness can adjust, revise, enhance his/her knowledge or strategy in order to best achieve the task.

Teachers play a major role in helping students in two ways. The first, as in Flavell's words, it is most important to discover the basic competencies of students, in order to support further acquisition, than only listing metacognitive lacks.

The second, adapted from Huitt (1997), teacher strategies could be:

- Teach students how to monitor their own learning and thinking
- Teach students learn study strategies
- Help students make predictions about information to be presented next based on what they have read
- Teach students how to relate ideas to existing knowledge structures (Important to have relevant knowledge structures well learned)
- Teach students how to develop questions; ask questions of themselves, about what's going on around them.
- Help students to know when to ask for help (must be able to self-monitor; require students to show how they have attempted to deal with the problem of their own)
- Show students how to transfer knowledge, attitudes, values, skills to other situations or tasks

It is important to state that all these actions can have good outcomes, only if they are considered and practised in everyday teaching activities as a systematic training.

2.4. Irwin's model of reading comprehension

According to Irwin (1991) reading comprehension involves at least 5 processes which work simultaneously: micro processes, macro-processes, integrative processes, elaborative processes, meta cognitive processes.

In this model each of these processes is made of subprocesses.

Micro processes involves chunking and micro selections.

- Chunking is the process of putting together parts of a sentence in a meaningful way and according to syntax rules.
- Micro selection is the process that allows the reader to select idea units of a clause, disregarding what is considered without importance: this process is important to retain the main ideas.

Macro-processes is composed of two subprocesses: summarizing and organizing.

- Summarizing is the process which help the reader to retain what he considers important;

- After having summarized, it is important to organize ideas in an organizational pattern, even the author's organizational pattern, in order to have a guide to oral or written exposition.

With integrative processes the reader is able to make inferences, to connect ideas through the comprehension of connectives and anaphoric relations, even when they are implicit, thus the subprocesses are:

- understanding anaphora
- understanding connectives
- making inferences.

Irwin points out that there are elements which intervene when we read something: our prior- knowledge, mental imagery, predictions we make considering our past experiences, or we make analysis, evaluations and so on. The use of these elements constitute the elaborative process.

Last but not least, metacognitive processes that in Irwin model involve comprehension monitoring, study skills and adjusting strategies.

As said, these processes are not subsequent, they don't follow an established order, but they work in the same moment. Moreover, it is very probably that the incapability to master some of these processes can interfere, not only in the comprehension, but even in the use of the other processes.

BASIC COMPREHENSION PROCESSES				
Microprocesses	Macroprocesses	Integrative Processes	Elaborative Processes	Metacognitive Processes
Chunking	Summarizing	Understanding Anaphora	Making Predictions	Comprehension monitoring
Microselection	Organizing	Understanding Connectives	Mental Imagery	Adjusting strategies
		Making Inferences	Prior-Knowledge	Study Skills
			Higher level thinking processes	
			Affective responses	

(based from Irwin, J.W. *Teaching Reading Comprehension Processes*, 1984)

But reading comprehension is influenced by other components, too: the reader context, the text characteristics and the situation context: the task, the situation organizer and the setting.

The *reader context* involves reader's prior knowledge. What is important is to connect this knowledge to what is new in the text. A second element which is part of this context are schemata owned by the reader about the topic of the text. But the presence of these elements doesn't mean that the comprehension immediately occurs; indeed what can assure the right comprehension is the ability to activate the right prior knowledge and the right schemata. It is also possible that some student don't have any schemata about the topic, in this case the action of the teacher is fundamental in building up one.

Prior knowledge and schemata can be constructed by providing various material about the same topic: in this way vocabulary is enriched, too.

Text characteristics also affect comprehension: readability is the basic aspect of a text. It is very important to verify the "understandability": in this sense teacher can assess the "processability" of a text, in order to control if comprehension processes can be correctly activated. As Irwin points out, it is not only the length of a clause that influences comprehension, but the presence of some elements, as connectives, can make comprehension easier. On the other hand, a complicated organizational pattern of the author can create confusion.

The *situation context* is composed of various elements as : reading purposes, reading strategies, i.e. metacognitive strategies, the assessment task. But there is also the social context to consider, including in this context the classroom environment, the idea of schooling people have, but most importantly the teacher-student interaction: researches demonstrate that teachers tend to focus on decoding with poor readers, while they tend to focus on meaning with good reader.

We can say that reading comprehension is a continuous exchange between reader, situation and text, so the reader has to be actively involved in this task.

The question of how a teacher can make his/her students active is very intriguing, but not simple too. Irwin recommends an *explicit process instruction* in four steps: Explain, Model, Question and Activity (E – M – Q –A).

As the word Explain suggests, in the first phase, teacher explains the process telling why it is important, how and when to use it and he/she makes examples.

The second step is Model, that is teacher models his/her thinking processes in order to show the students how to proceed, even sharing the points which can create confusion.

The Question step is used to focus on the process: teacher asks questions to the students in order to allow them to model their thinking strategies.

After having sufficiently modelled the process, Activities to use it independently are given to the students.

The EMQA model is a kind of "scaffolding ", that is a way to support students in order to make them independent. The student's path has to be placed on a continuum from a highly dependence to independence from teacher.

In this method of scaffolding, it is very important for the student to have a "substantive feedback" from the teacher: a sort of a reasoned commentary which can provide essential information about the correctness of the strategy used by the student.

Thus, there is a continuous re-modelling of strategies.

2.5 Self-questioning and strategic teaching

The EMQA model can be strictly connected with strategic teaching (Tardif, 1997) which puts the student in the leading role in his learning process. What is important is to bridge the prior knowledge of the student with the new information. In this way, students will have the certainty of the importance of what they have already learnt, especially in contexts of real situations; even motivation and self-confidence will increase, giving them the sensation of a good control of the tasks required.

In this kind of approach teacher plays various roles:

- *thinker*, he/she has the task to select materials;
- *decision-making*, he/she organizes all the steps of a lesson;

- he/she *motivates* students;
- *model*, he/she explains and shows how to work;
- *mediator*, between students and contents;
- *trainer*, he/she organizes activities to train students in order to make them independent learners.

Strategic teaching is composed of three phases in which the teacher and the students carry out different tasks:

STRATEGIC TEACHING PHASES		
Phases	Teacher	Student
I	Preparation of the learning situation	Activation of prior knowledge
II	Presentation of the content	Self-questioning, selection of important information, connections with prior knowledge
III	Application and transfer of knowledge	Use of new knowledge (even in real situations)

(inspired from J. Tardif, *L'enseignement stratégique: introduction à la psychologie cognitive*, 1997)

The purpose of the methodology is to make students able to transform declarative knowledge (i.e. grammar rules), into procedural ones (i.e. the use of declarative knowledge in school activities) at first, and finally into conditional knowledge (i.e. the use of these knowledge in new and real situations).

What is important for us, now, is the aspect of the modelling of the strategy by the teacher, especially in the self-questioning strategy.

At first, it is important to identify what kind of questions has to be put: in this sense, Irwin suggests an EXpanded Question-Answer Relationship (EX-QAR) taxonomy, based on the QAR taxonomy by Pearson and Johnson (1978). In their taxonomy, Pearson and Johnson distinguish questions in three types:

1. Textually explicit : information explicitly stated in the text
2. Textually implicit: information implied or suggested in the text
3. Scriptally implicit: information already known by the reader (the prior knowledge).

Irwin introduces the pre-reading prior knowledge thus modifying the original QAR taxonomy and making it more accurate.

EX-QAR	TYPE OF INFORMATION				
	Pre-reading prior knowledge	Micro processes	Elaborative Processes	Integrative processes	Macro processes
Prior Knowledge	Questions about prior knowledge				
Textually Explicit		Questions about text details		Questions about explicit connectives	Questions about explicit main ideas and summaries
Textually Implicit		Questions about figurative language		Questions about implicit connectives, anaphora, inferences	Questions about implicit main ideas and original summaries
Scriptally Implicit			Questions about predictions, prior knowledge elaborations, mental images, affective responses, higher-level thinking responses		

(based from Irwin, J.W. *Teaching Reading Comprehension Processes*, 1984)

It is noteworthy to say that it is not always possible to make all the questions considered, it depends on the type of the text, but it doesn't depend on the possible difficulty of the material, or on the possible difficulty of the content. According to Irwin, what is important is to organize reading activity with "pre-reading, study guide, post-reading and testing questions which cover the same kind of categories". In fact, in

order to avoid the students' failure, the kind of questions given in the evaluation test have to be of the same kind of those used during lessons.

All these type of questions involve the product, but not the process. As already stated the processes are located in the field of metacognition and the questions are about *planning, checking* and *evaluation* of comprehension, these kind of questions implying the cognitive process too.

The next chapter will present a study about the implementation of the Irwin model in a classroom which is engaged in a project of improvement of reading comprehension.

Capitolo III – Interveniamo...

Il seguente intervento prende le mosse dalle difficoltà riscontrate dagli allievi nelle prove INVALSI. Come già rilevato nel capitolo I, gli allievi hanno messo in evidenza la propria difficoltà nel comprendere le domande loro poste nel test INVALSI d'Italiano e le consegne nel test INVALSI di Matematica. Risulta quindi evidente che c'è un deficit di comprensione di base in buona parte imputabile alla natura stessa di questi tipi di microtesti.

Occorre, dunque, predisporre interventi adeguati per ricondurre il deficit almeno entro limiti fisiologici.

La classe interessata è una seconda (la classe 2D) che partecipa al progetto nazionale denominato Progetto Qualità e Merito (PQM) della durata di tre anni; infatti questa classe ha iniziato tale percorso fin dalla prima media e lo terminerà in terza. La scelta di questa classe, per implementare questo tipo di intervento, è stata dettata dal fatto che gli studenti verranno sottoposti al test INVALSI anche alla fine del secondo anno, diversamente dalle altre classi che sono sottoposte al test solo alla fine del primo e del terzo anno. Tale progetto riguarda anche un'altra classe dell'Istituto (la classe 2H), ma mentre questa è interessata da un percorso che riguarda il potenziamento, la classe 2D è interessata da un percorso di recupero delle competenze di base in Lingua Madre. È, questa, una motivazione in più che ha determinato la scelta di tale classe.

3.1 – Il contesto classe

La classe è composta da 20 alunni, di cui 8 ragazze e 12 ragazzi, di cui uno arrivato quest'anno in quanto trasferito da un'altra città. L'inserimento del nuovo alunno ha richiesto un certo periodo di adattamento sia alla classe, nei suoi rapporti con il nuovo compagno, che all'alunno stesso, che vivendo in campagna, e quindi poco disponibile ad incontri pomeridiani con i nuovi compagni in contesti extrascolastici, non ha avuto modo di integrarsi velocemente con essi.

Il livello culturale della classe è medio – basso, con qualche eccezione rappresentata da qualche ragazza che s' impegna con molta dedizione nello studio. Alcuni alunni hanno

delle grosse difficoltà a livello cognitivo, difficoltà che, nonostante più volte segnalate dal Consiglio di Classe, non sono riconosciute né curate dalle rispettive famiglie; altri, invece, si avvalgono di lezioni di dopo-scuola privato pomeridiano.

A livello comportamentale, la classe è connotata da una certa vivacità, che comunque non crea problemi di gestione durante le ore di lezione. I rapporti tra alcuni alunni non sono sempre tranquilli; si registrano di tanto in tanto episodi di scontri più o meno diretti, anche se mai particolarmente gravi, rientranti nella normale casistica dei contrasti tra ragazzi dell'età pre - adolescenziale.

Il clima complessivo della classe risulta essere abbastanza tranquillo. C'è da rilevare che, rispetto all'impegno che gli allievi mostrano in classe, l'impegno pomeridiano si mostra molte volte inadeguato, cosa che crea non pochi problemi alla "velocità" del procedere del lavoro quotidiano.

Anche tutti questi aspetti della situazione generale hanno indotto all'implementazione di questo intervento proprio in questa classe.

Per quanto riguarda, invece, il rapporto studenti-insegnanti, gli allievi sono educati e non si registrano episodi di particolare conflittualità.

3.2 – L'intervento in classe

Presa coscienza dei problemi riscontrati dagli alunni nelle prove INVALSI, ma anche delle valutazioni del loro profitto, si è deciso l'intervento che avrà la durata di 12 ore.

Dopo l'incontro con la docente di Lettere, in cui si è valutata la situazione della classe, e dopo la comune consultazione della letteratura esistente relativa ai tipi di problematiche rilevati, si è stabilito di procedere nel seguente modo.

Attraverso una semplice attività di comprensione, si lavorerà dapprima sul riconoscimento di vari tipi testi.

In seguito si procederà all'introduzione del self – questioning, attraverso la dimostrazione pratica della strategia da parte dell'insegnante. Successivamente si punterà a rendere gli allievi sempre più indipendenti dalla guida degli insegnanti. Si dedicherà anche una parte dell'intervento all'approfondimento di lessico specifico.

La **tabella 1** indica l'attività d' identificazione dei vari tipi di testo.

ATTIVITA' DI COMPrensIONE

Obiettivo dell'attività : Identificare vari generi di testo attraverso informazioni implicite ed esplicite

Consegna.

Leggi i testi proposti e completa le frasi.

O patria mia, vedo le mura e gli archi
E le colonne e i simulacri e l'orme
Torri degli avi nostri,
Ma la gloria non vedo,
Non vedo il lauro e il ferro ond'eran carichi
I nostri padri antichi. Or fatta inerme,
Nuda la fronte e nudo il petto mostri.

1. Questo tipo di testo si può trovare.....

L'operaio Arturo Massolari faceva il turno della notte, quello che finisce alle sei. Per rincasare aveva un lungo tragitto, che compiva in bicicletta nella bella stagione, in tram nei mesi piovosi e invernali. Arrivava a casa tra le sei e tre quarti e le sette, cioè alle volte un po' prima alle volte un po' dopo che suonasse la sveglia della moglie Elide. Spesso i due rumori, il suono della sveglia e il passo di lui che entrava, si sovrapponevano nella mente di Elide, raggiungendola in fondo al sonno il sonno compatto della mattina presto che lei cercava di spremere ancora per qualche secondo col viso affondato nel guanciale

2. Questo tipo di testo si può trovare.....

Arezzo. Ancora lunghe code nel tratto aretino dell'autostrada. Un incidente è avvenuto nel pomeriggio, poco prima delle 16, sulla A1, tra Arezzo e Valdarno, nella direzione di Firenze. Un'auto è uscita di strada, si è cappottata verso Firenze, travolgendo il new jersey centrale e poi andando a battere contro un'altra auto forse proveniente dalla direzione

Sud.

In breve si sono formati oltre quattro chilometri di code, più uno nella direzione opposta, tra Valdarno ed Arezzo, nella direzione di Roma. Il Pegaso del 118 ha trasferito il ferito più grave in elicottero. Sul posto anche il personale di Autostrade per l'Italia e la Polizia Stradale.

3. Questo tipo di testo si può trovare.....

Stato dell'Europa Meridionale, l'Italia si estende con una lunga penisola all'interno del Mar Mediterraneo.

Confina a Ovest con la Francia, a Nord con Svizzera e Austria, a Est con la Slovenia. All'interno del suo territorio contiene gli stati indipendenti di San Marino e Città del Vaticano. Il territorio italiano può essere suddiviso in tre parti: una continentale a Nord, una peninsulare al centro-sud, una insulare al Sud, costituita dalle isole di Sicilia e Sardegna.

La parte continentale è dominata dalla catena delle Alpi e dalla pianura Padana ad essa prospiciente. Le Alpi, formatesi circa 40 milioni di anni fa, formano un semiarco che parte dal Mar Ligure a Ovest ed arriva sino al Mar Adriatico a Est, lungo il quale corrono i confini con Francia, Svizzera, Austria e Slovenia.

4. Questo tipo di testo si può trovare.....

DIMORA [di-mò-ra] *ant.* demora *s.f.* **I** Luogo nel quale si abita; residenza, abitazione, casa: *d. umile, sontuosa; d. stabile, fissa*

5. Questo tipo di testo si può trovare.....

Tabella 1. Attività di riconoscimento dei generi testuali

Sono stati distribuiti i fogli. Un allievo ha letto il titolo, l'obiettivo e la consegna. Si è chiesto agli allievi se avessero compreso la consegna e dopo aver dato un rapido sguardo qualcuno ha chiesto qualche chiarimento, poi ognuno ha svolto l'attività proposta per proprio conto.

La correzione è stata collettiva e, item per item, ognuno ha dato la propria risposta.

Per ogni gruppo di risposte date si è chiesto agli alunni quali elementi del testo li hanno indotti a dare la loro risposta.

Per quanto riguarda il primo testo le risposte date sono state (in ordine di frequenza) :

1. Mitologico / Epico: il lessico non è in italiano corrente
2. Poetico
3. Romanzo (?)
4. Storico : termini come “patria”, “gloria”, “arme”

La maggior parte ha risposto “mitologico” oppure “epico” in quanto simile, a loro avviso anche nel linguaggio, ai testi mitologici che hanno studiato l'anno precedente. Sorprende la risposta “Romanzo”, in quanto neanche la “mise en page” ricorda la pagina di un romanzo.

Le risposte date per il secondo testo sono più coerenti:

1. Romanzo
2. Romanzo Giallo: per la presenza di termini come “silenzio” , “notte”
3. Antologia
4. Romanzo d'avventura (?)

Il terzo tipo di testo era molto riconoscibile, anche graficamente. Le risposte date sono state:

1. Fatti di cronaca
2. Giornale
3. Giallo (non ha mai letto un giornale?!?!)

Il quarto ed il quinto sono stati riconosciuti ed inquadrati correttamente da tutti.

Dalle prime risposte si può notare come l' “overpotency” assegnata ad alcune parole

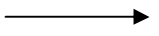
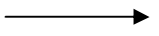
di un testo , possa tranquillamente trarre in inganno il lettore poco competente, come messo in evidenza da Thorndike (*Vedi Cap. II*). Anche l' identificazione del tipo di testo che si ha di fronte, infatti, aiuta ad attivare la "prior knowledge" e gli "schemata" che si posseggono, i quali aiutano a fare anche delle inferenze sul testo, insomma ad attivare i processi di elaborazione (elaborative processes). Nel caso del primo testo, ad esempio, la maggior parte degli studenti ha attivato le conoscenze pregresse sbagliate, tratta in inganno da alcuni termini. In questo caso è importante, come affermato anche da Irwin, che l'insegnante si assicuri che gli allievi utilizzino i giusti "schemata" affinché la comprensione avvenga correttamente.

3.2.1 Le domande da porsi

Dopo aver svolto la prima attività, si passa all'insegnamento esplicito della strategia del self-questioning. La teoria si basa sul porsi delle domande di ordine metacognitivo e cognitivo prima, durante e dopo la lettura.

PRIMA DELLA LETTURA

Domande di ordine affettivo (al futuro)	
Voglio impegnarmi nella lettura di questo testo?	
Sono determinato/a a fare degli sforzi per comprendere questo testo?	
Credo di poter comprendere bene questo testo?	
Sono attento/a a questo compito di lettura?	

Domande basate sui processi metacognitivi		Domande basate sui processi cognitivi
Per facilitare la comprensione di questo testo, cosa devo fare prima di cominciare a leggere? (PLANNING)		<ul style="list-style-type: none"> - Che cosa so già dell'argomento? - Che genere di testo è? - L'organizzazione del testo può darmi degli indizi sul suo contenuto? - Perché devo leggere questo testo?

DURANTE LA LETTURA

Domande basate sui processi metacognitivi		Domande basate sui processi cognitivi
<p>- Capisco?</p> <p>- Che cosa non capisco?</p> <p>- Per rendere più facile la comprensione di questo testo, che cosa devo fare durante la mia lettura?</p> <p style="text-align: center;">(CHECKING)</p>	<p>—————→</p>	<p>Devo farmi delle domande sui dettagli del testo. Posso trovare le risposte a queste domande nel testo, qui, in una frase (microprocesso)</p> <p>Devo pormi delle domande che richiedono un lavoro più difficile. Posso trovare le risposte a queste domande nel testo, qua e là, tra due o più frasi. Posso anche trovare le risposte a queste domande nel testo e nella mia testa. (processo d'integrazione)</p>
+ le domande di ordine affettivo (al presente)		

DOPO LA LETTURA

Domande basate sui processi metacognitivi		Domande basate sui processi cognitivi
<p>Ho compreso bene questo testo?</p> <p>Che cosa ho capito?</p> <p style="text-align: center;">(EVALUATION)</p>	<p>—————→</p>	<p>Devo pormi delle domande sul testo nel suo insieme. Per trovare le risposte a queste domande, devo considerare gli elementi principali del testo. Devo cercare le risposte a queste domande nel testo e nella mia testa.</p> <p><i>Devo pormi delle domande su ciò che potrebbe accadere alla fine del testo. Devo cercare le risposte a queste domande nella mia testa.</i></p>
+ le domande di ordine affettivo (al passato)		

Per iniziare questo tipo di percorso, ma soprattutto per cercare di comprendere se gli studenti attivino già un qualche tipo di strategia, si distribuiscono le fotocopie con il primo articolo da leggere.

SPAZIO

Asteroidi "sfiorano" la Terra sempre a distanza di sicurezza



ROMA - Niente paura, siamo a distanza di sicurezza. Almeno rispetto a quei due asteroidi a distanza di pochi giorni hanno "fatto visita" alla Terra. Il primo è già passato, il secondo (EROS 433) arriva martedì 31 gennaio. Scoperto solo due giorni fa, l'asteroide 2012 BX34, è stato il primo ad avvicinarsi alla Terra, proprio oggi. Nel momento del massimo avvicinamento il passaggio è avvenuto a "soli 59.000 chilometri dal nostro pianeta", ha spiegato l'astrofisico Gianluca Masi, curatore scientifico del Planetario di Roma e responsabile del Virtual Telescope. "Grande quanto un autobus - ha proseguito - questo asteroide si è avvicinato sensibilmente, se pensiamo che la Luna dista dalla Terra 380.000 chilometri ed è quindi sei volte più lontana"

(Tratto da "La Repubblica" 27 Gennaio 2012)

Esercizio. Dopo aver letto il testo rispondi alle seguenti domande

1. Quali sono i nomi degli asteroidi?
2. Quale dei due asteroidi passa a distanza di 59.000 Km dalla Terra ?
3. Si è avvicinato molto?
4. Perché si parla di paura?
5. Hai compreso bene questo testo?

Contestualmente si chiede agli allievi di annotare su un foglio cosa fanno appena viene distribuito loro il testo.

Tutti gli allievi sostengono di esser stati “catturati” in prima istanza dall’immagine rappresentata chiedendosi cosa fosse. Hanno poi letto il titolo e sono passati direttamente a leggere l’articolo.

Nessuno di loro ha dichiarato di essersi posto delle domande sul titolo, se il titolo ha fatto venire loro in mente qualcosa che conoscevano già sull’argomento.

Dopo che ciascuno di loro ha letto il brano, si è chiesto loro di annotare se avessero compreso bene ciò che avevano letto e se c’era qualcosa di non chiaro nel testo.

Si è scelto di iniziare con brevi articoli di giornale, in quanto questi riguardano fatti che possono essere significativi per gli studenti, giacché vi sono riportati degli eventi quotidiani che possono essere degni di nota. Il testo era, quindi, abbastanza semplice nella sua struttura narrativa (frasi brevi e registro colloquiale), anche se vi erano termini specifici che fanno parte del campo lessicale dell’astronomia; infatti alcuni studenti non sapevano cosa fosse un asteroide e lo hanno annotato. Ma quello che nessuno ha compreso è stato il significato dell’avverbio “*sensibilmente*”, che essi associano di norma alla sensibilità come qualità caratteriale dell’uomo, ma in questo caso non riuscivano a comprenderne il significato dal contesto.

A questo punto si procede alla presentazione della strategia del self-questioning come esposto nella **Tabella 2**:

Domande Prima della lettura

(Domande di ordine affettivo)

➤ **D1: Voglio impegnarmi nella lettura di questo testo?**

R: SI!

➤ **D2: Sono determinato/a a fare degli sforzi per comprendere questo testo?**

R: SI!

(Domanda basata sui processi metacognitivi)

➤ **D3: Per facilitare la comprensione di questo testo, cosa devo fare prima di cominciare a leggere?**

R: Mi pongo delle domande che mi possano aiutare.

(Domande basate sui processi cognitivi)

➤ **D4: Che cosa so già dell'argomento?**

R: Un **asteroide** (a volte chiamato **planetino** o **planetoide**) è un corpo celeste simile per composizione ad un planeta terrestre (cioè composto di roccia e metalli) ma più piccolo, e generalmente privo di una forma sferica (ogni tanto qualcuno di questi asteroidi passa vicino alla Terra)

➤ **D5: Che genere di testo è?**

R: Dal titolo sembra un articolo di giornale.

➤ **D6: L'organizzazione del testo può darmi degli indizi sul suo contenuto?**

R: Non molti perché c'è solo un'immagine, ma il titolo è già abbastanza chiaro.

➤ **D7: Perché devo leggere questo testo?**

R: Devo rispondere a delle domande di comprensione.

Domande Durante la lettura

➤ **D: Capisco?** *(domanda basata sui processi metacognitivi)*

R: Per farlo devo pormi delle domande sui dettagli del testo *(processo cognitivo)*

➤ **D1: Come si chiamano gli asteroidi?**

R: 2012 BX34 e EROS 433

➤ **D2 : Quando è successo?**

R: Il primo il 27 Gennaio (guardo la data del giornale), il secondo il 31 Gennaio

➤ **D3: Cosa non capisco?** *(domanda basata sui processi metacognitivi)*

R: Cosa significa la parola "*sensibilmente*"?

- **Per rendere più facile la comprensione, che cosa devo fare durante la mia lettura?** (Collegata alla domanda D3: domanda sul processo metacognitivo)

R: Posso trovare la risposta a questa domanda **nel testo**, tra **due o più frasi**. (Processo cognitivo). Ad es. c'è scritto:

“(59.0000 Km) si è avvicinato **sensibilmente**, se pensiamo che la Luna dista dalla Terra 380.000 chilometri ed è quindi sei volte più lontana” Quindi (deduzione) se la Luna dista dalla Terra 380.000 km e l'asteroide è passato a 59.000 Km, allora si è avvicinato **sensibilmente** vuol dire che si è avvicinato notevolmente, cioè **MOLTO**.

D4: Mi sto impegnando nella lettura di questo testo? (domanda di ordine affettivo)

R: Credo di sì.

Domande Dopo la lettura

- **D1: Ho compreso bene questo testo? Che cosa ho capito?** (Domande basate sui processi metacognitivi)

R:

1. Ho compreso cosa è avvenuto e quando
2. Ho compreso come si chiamano gli asteroidi
3. Ho compreso cosa significa la parola **sensibilmente**

(Domande di ordine affettivo)

- **D2: Mi sono impegnato/a nella lettura di questo testo?**

R: Sì

- **D3: Sono stata attenta a questo compito di lettura?**

R: Sì

Tabella 2. Insegnamento esplicito della strategia.

Si passa ora a rispondere alle domande dell'esercizio di comprensione. A questo punto gli allievi risponderanno facilmente alle domande poste.

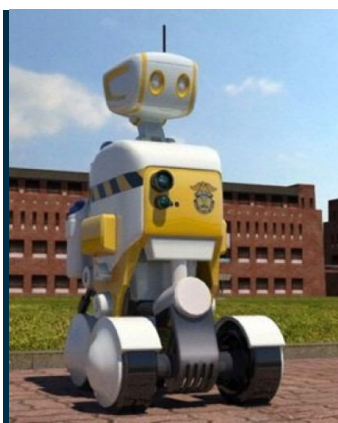
Vengono presi , poi, dei brevi brani dal loro testo di storia dell'arte, che attiveranno le loro conoscenze pregresse e faranno loro comprendere che la strategia che stanno mettendo in atto può essere utilizzata in tutte le discipline oggetto di studio; viene riproposto il modello, ma questa volta in modo interattivo. Gli allievi partecipano alla formulazione di domande, ipotesi, inferenze.

Si passa quindi alla distribuzione di un altro testo, ma ora gli allievi dovranno iniziare a lavorare autonomamente, anche se saranno presenti comunque le domande-guida, come si può evincere dalla **tabella 3**.

AUTOMI

Robot come guardie carcerarie in Corea sorveglianza hi-tech

di LUDOVICA AMOROSO



CI SIAMO. E' questa l'era dei droidi. Dalla difesa al commercio, sempre più spesso sofisticati automi di vario genere vengono creati per essere inseriti nella vita quotidiana e prendere il posto degli umani. E dalla Corea del Sud arriva un'ulteriore significativa notizia nella sperimentazione robotica: si tratta di sentinelle hi-tech, un progetto che partirà a marzo- per la durata di un mese- per quelle che a tutti gli effetti verranno considerate le prigioni del futuro. Occhi grandi, un simpatico sorriso stampato, ma soprattutto capace di parlare. Non c'è nulla d'inquietante nell'aspetto di questi secondini-robot. Il tutto per un'altezza di un metro e mezzo, 70 kg di peso, sebbene ancora su quattro ruote. Le tre insolite sentinelle del progetto pilota inizieranno i loro turni nel penitenziario di Pohang, a sud est di Seul, nell'Est del Paese. L'obiettivo sarà generare un concreto aiuto per le guardie del carcere, evitando il lavoro più duro, come i turni intensivi soprattutto di notte.

Domande Prima della lettura

(Domande di ordine affettivo)

D1: Voglio impegnarmi nella lettura di questo testo?

R:.....

D2: Sono determinato/a a fare degli sforzi per comprendere questo testo?

R:

(Domanda basata sui processi metacognitivi)

D3: Per facilitare la comprensione di questo testo, cosa devo fare prima di cominciare a leggere?

R: Mi pongo delle domande che mi possano aiutare.

(Domande basate sui processi cognitivi)

D4: Che cosa so già dell'argomento?

R:.....

.....

D5: Che genere di testo è?

R:.....

D6: L'organizzazione del testo può darmi degli indizi sul suo contenuto?

R:.....

D7: Perché devo leggere questo testo?

R:.....

Domande Durante la lettura

D1: Capisco? *(domanda basata sui processi metacognitivi)*

R: Per farlo devo pormi delle domande sui dettagli del testo *(processo cognitivo)*

D1: Cosa faranno questi robot?

R:.....

D2 : Quando accadrà?

R:

D3: Dove accadrà precisamente?

R:

D4: Come sono fatti questi droidi?

R:

D5: Perché si farà questo esperimento?

R:.....
.....

D6: Cosa non capisco? (*domanda basata sui processi metacognitivi*)

R:

Per rendere più facile la comprensione, che cosa devo fare durante la mia lettura?

(Collegata alla domanda D6: *domanda sul processo metacognitivo*)

Posso trovare la risposta a questa domanda nel testo, tra due o più frasi Posso anche trovare le risposte a queste domande nel testo e nella mia testa. (Processo cognitivo).

R:

D7: Mi sto impegnando nella lettura di questo testo? (*domanda di ordine affettivo*)

R:

Domande Dopo la lettura

D1: Ho compreso bene questo testo? Che cosa ho capito? (*Domande basate sui processi metacognitivi*)

R:

(*Domande di ordine affettivo*)

D2: Mi sono impegnato/a nella lettura di questo testo?

R:

D3: Sono stata attento/a a questo compito di lettura?

R:.....

Rispondere a questo punto alle domande dell'esercizio di comprensione.

Esercizio. Dopo aver letto il testo rispondi alle seguenti domande

1. Cosa sono i “**droidi**”?
2. Dove vengono utilizzati?
3. Cosa si esperimenterà in Corea del Sud?
4. Perché si fa questo esperimento?

Tabella 3. Verso l'autonomia.

Dall'analisi delle risposte date dagli allievi, si rileva che ancora alcuni processi non sono chiari.

Per quanto riguarda le domande da porsi prima della lettura, la domanda *D4: Che cosa so già dell'argomento?*, in particolare, appare ancora poco chiaramente recepita; molti allievi hanno fatto confusione tra ciò che hanno dedotto leggendo il titolo dell'articolo e ciò che invece essi sanno già sull'argomento, cioè la loro prior knowledge. C'è, inoltre, ancora qualche difficoltà a definire il tipo di testo, che alcuni hanno definito narrativo.

Per quanto concerne le domande da porsi durante la lettura, molti studenti hanno fatto delle inferenze non necessariamente intese dall'autore: “*i robot sostituiranno gli esseri umani*”. Questo tipo di inferenza fa parte dei processi di elaborazione (elaborative processes) indicati nel modello di Irwin.

Per quanto riguarda la domanda *D6: Cosa non capisco?* e il relativo suggerimento: “Posso trovare la risposta a questa domanda **nel testo**, tra **due o più frasi**. Posso anche trovare le risposte a queste domande **nel testo e nella mia testa**”, alcuni allievi non hanno compreso che si trattava di una domanda da porsi solo nel caso in cui ci fossero stati termini oppure frasi che non riuscivano a comprendere. Tra quelli che hanno compreso il tipo di domanda, alcuni hanno solo cercato di risalire al significato di qualche parola oppure di parti di frasi, solo rileggendo il testo; non hanno considerato la possibilità di interpellare le loro conoscenze pregresse.

I termini che hanno creato problemi sono stati: “automi”, “hi-tech”, “droidi”. Come è evidente, tali termini fanno parte del campo semantico delle nuove tecnologie; si tratta

di un lessico molto specifico che, anche se questa generazione di allievi è definita come dei “digital natives”, e quindi ritenuta capace di utilizzare quotidianamente specifici tecnicismi, in realtà non è detto che sia posseduto con piena padronanza e consapevolezza.

Nell’ottica di una sempre maggiore autonomia degli studenti, viene propinato un terzo articolo dal titolo “Neve e temperature polari il gelo sferza l’Italia”, in cui, questa volta, gli allievi dovranno porsi essi stessi delle domande durante la lettura; infatti nei fogli distribuiti mancano proprio queste ultime. Durante tutte queste attività si è spiegato agli studenti che proprio queste domande, molto spesso, coincidono con quelle che vengono poste negli esercizi di comprensione; esse corrispondono appunto alle WH- Questions (CHI? CHE COSA? DOVE? COME? PERCHE’? QUANDO?) che essi hanno già studiato. Questa corrispondenza è stata sottolineata perché si è voluto non lasciare alcun elemento di ambiguità o confusione.

Dall’analisi dei lavori è emerso che gli allievi si sono posti per lo più domande di tipo cognitivo, ma spesso su dei dettagli del testo poco significativi, oppure che andavano a specificare più nel dettaglio domande già poste e la cui risposta poteva essere conglobata in quelle di ordine più

“generale”. Il **grafico 1** presenta il numero delle domande Cognitive corrette che gli allievi si sono posti (2 allievi sono assenti).

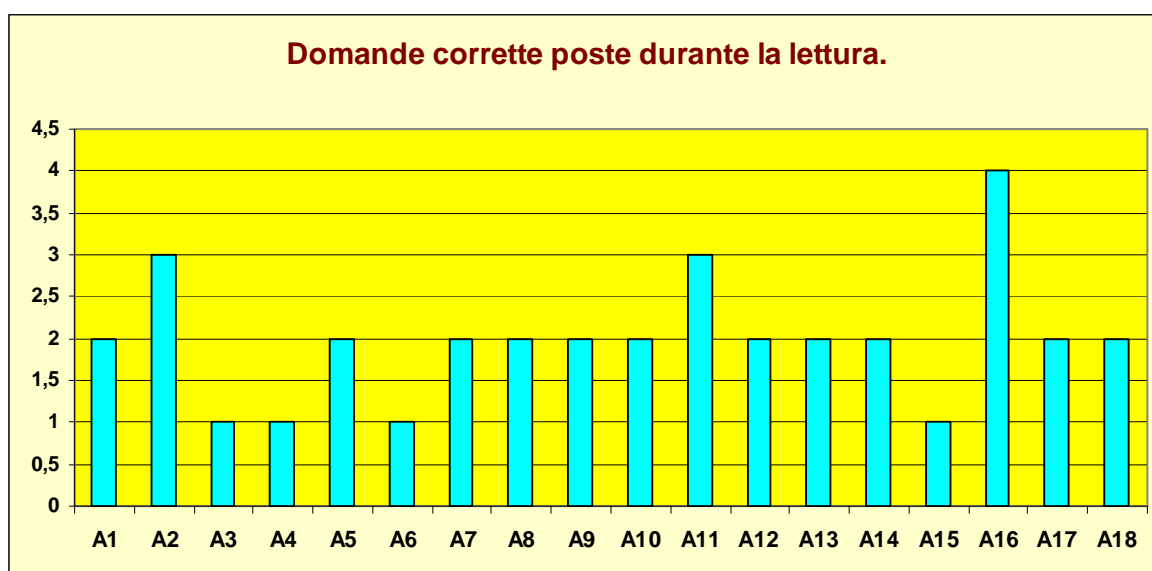


Grafico 1.

Alcuni allievi si sono anche posti delle domande di ordine Metacognitivo, oltre che cognitivo ed il **grafico 2** mostra la percentuale di questi allievi.

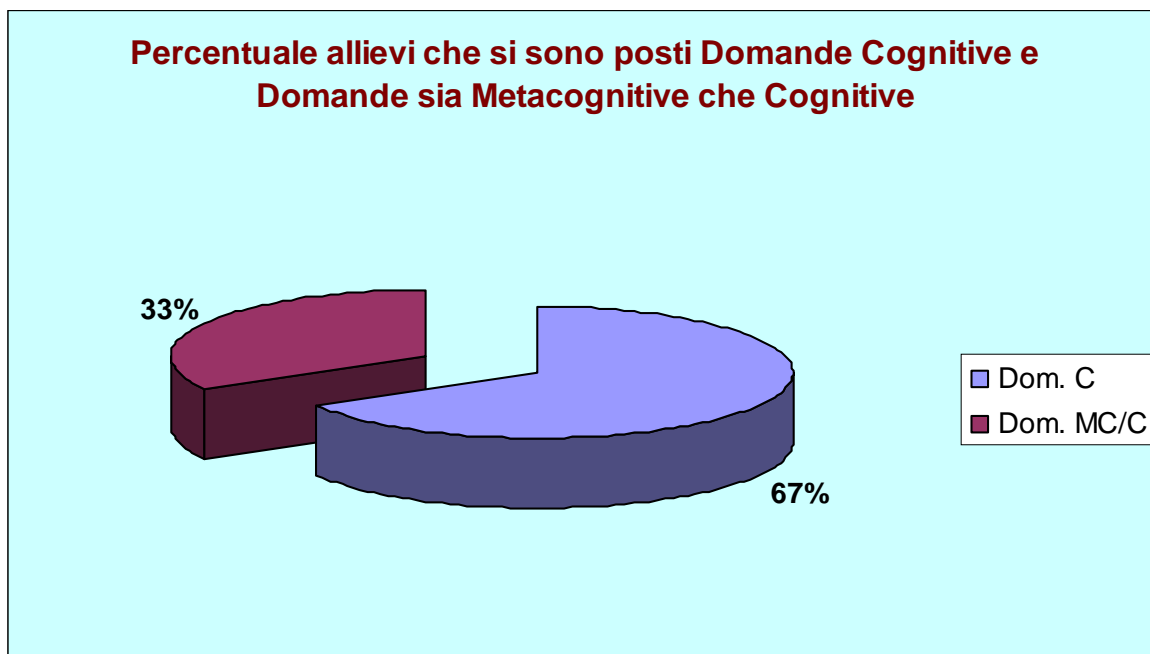


Grafico 2.

Naturalmente gli allievi che hanno recepito la strategia sono ancora in piccola percentuale, ma ciò non sorprende in quanto essi non sono affatto abituati a lavorare in questo modo; la riflessione sull'aspetto metacognitivo di un compito, nella comune prassi didattica, è quasi inesistente. Da un'indagine svolta tra gli allievi, non risulta esservi neanche un solo esempio di tale lavoro da essi eventualmente svolto nella scuola primaria.

Si è deciso quindi di fornire altre occasioni di riflessione agli allievi, prendendo brani sia della loro antologia che di altri testi in loro possesso.

3.2.2 Per andare più lontano

La seconda fase dell'intervento prevede il collegamento alla programmazione di letteratura fatta all'inizio dell'anno.

In questo si è avvantaggiati dal fatto che l'antologia in uso è suddivisa per temi: l'amicizia, l'alimentazione, la tolleranza.

Si è deciso di affrontare il tema dell'amicizia. Dalla rilevazione fatta dopo la prova INVALSI è risultato che gli allievi avevano difficoltà anche con il lessico, quindi si è

iniziato con la lettura del titolo del brano e col fare un brainstorming che riguardasse la parola AMICIZIA.

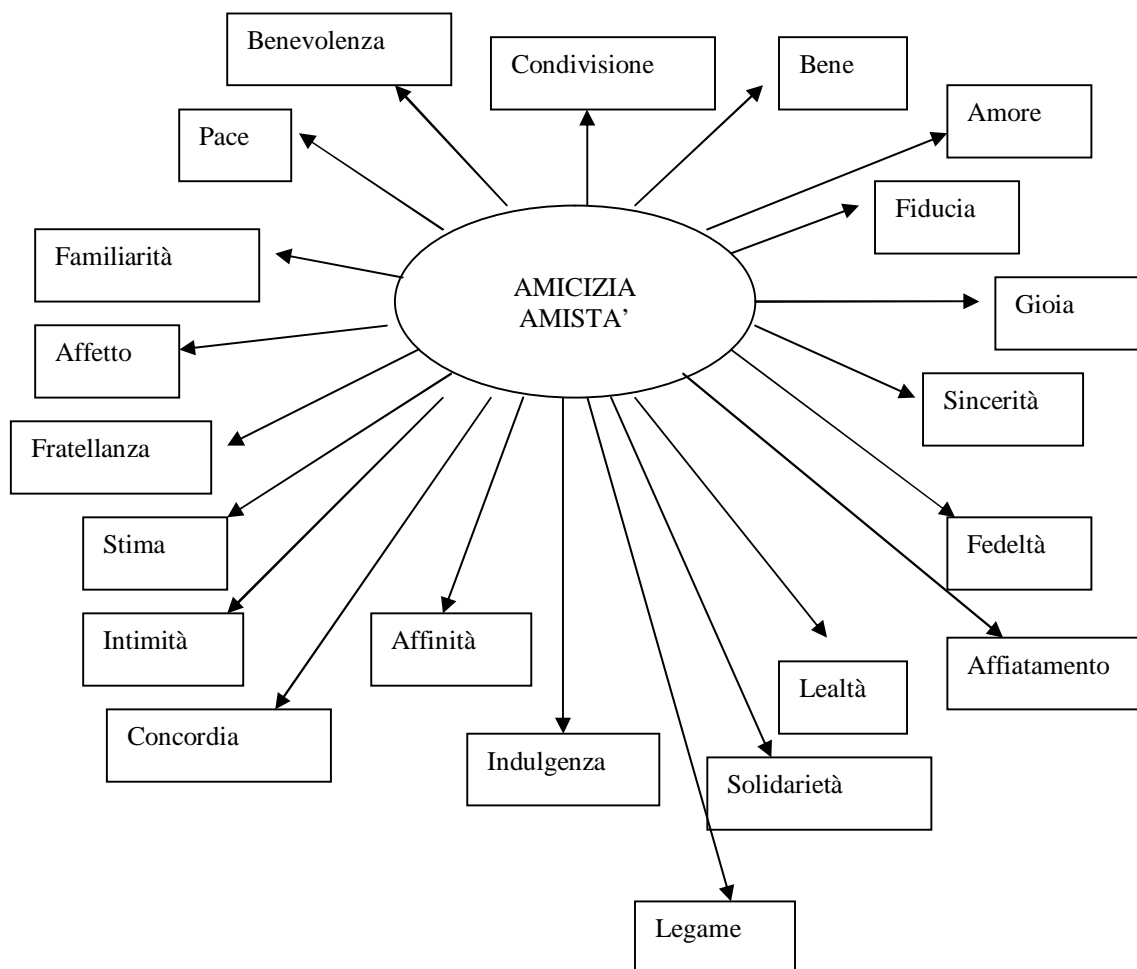
Letture titolo brano: **“UNO STRAORDINARIO ESEMPIO DI AMICIZIA”**

D4: Che cosa so già dell'argomento?

BRAINSTORMING: (ogni alunno ha 10 secondi per aggiungere un lemma)

Condivisione, bene, legame, amore, fiducia, gioia, sincerità, fedeltà, lealtà, indulgenza, affinità, intimità, stima, affetto, benevolenza, concordia, pace, fratellanza, solidarietà, affiatamento familiarità.

Viene inserito anche il termine AMISTA', in quanto è un' arcaica variante letteraria della parola amicizia e gli allievi potrebbero incontrarlo leggendo qualche brano di letteratura o di qualche poesia.



Una volta terminato la fase di brainstorming, si è propinato il primo esercizio di associazione parola-definizione che gli allievi hanno svolto in classe.

Attività 1 – Associa le parole alle corrette definizioni (versione studente):

1. Condivisione	a- Affetto intenso, assiduo, fortemente radicato per qualcuno
2. Bene	b- Senso di contentezza, di piacere. Persona o cosa che è motivo di soddisfazione
3. Benevolenza	c- Condivisione di pareri, idee, ansie, paure, dolori
4. Amore	d- Qualità di chi o di ciò che è schietto, franco, sincero
5. Fiducia	e- Qualità di chi o di ciò che è leale; fedeltà a un patto e agli impegni presi; assenza di sotterfugi
6. Gioia	f- Comprensione, indulgenza, buona disposizione verso il prossimo, in particolare nei confronti di un inferiore
7. Sincerità:	g- Accordo di idee, di sentimenti, di comportamenti
8. Fedeltà	h- Adesione, partecipazione a idee o sentimenti altrui
9. Lealtà	i- Rispetto delle promesse e dei patti ; attaccamento a qualcuno
10. Concordia	l- Affetto, amore
11. Solidarietà	m- Affidamento che si fa su qualcuno o qualcosa.; attesa ottimistica di qualcosa

Dall'analisi delle risposte, risulta il **Grafico 3**. (1 allieva è assente, mentre 3 allievi non hanno svolto l'attività).

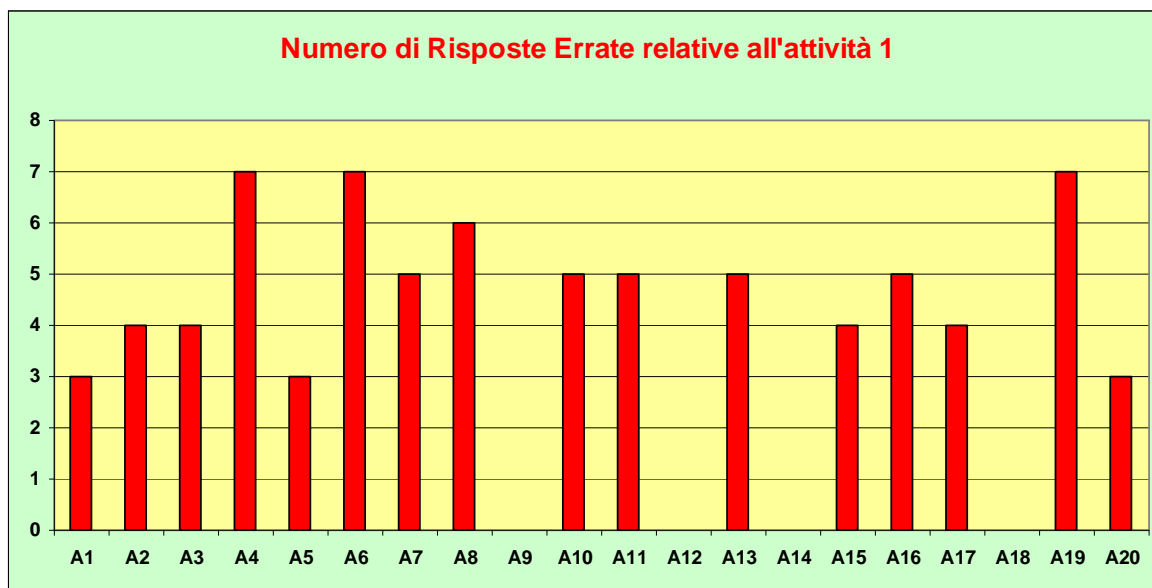


Grafico 3.

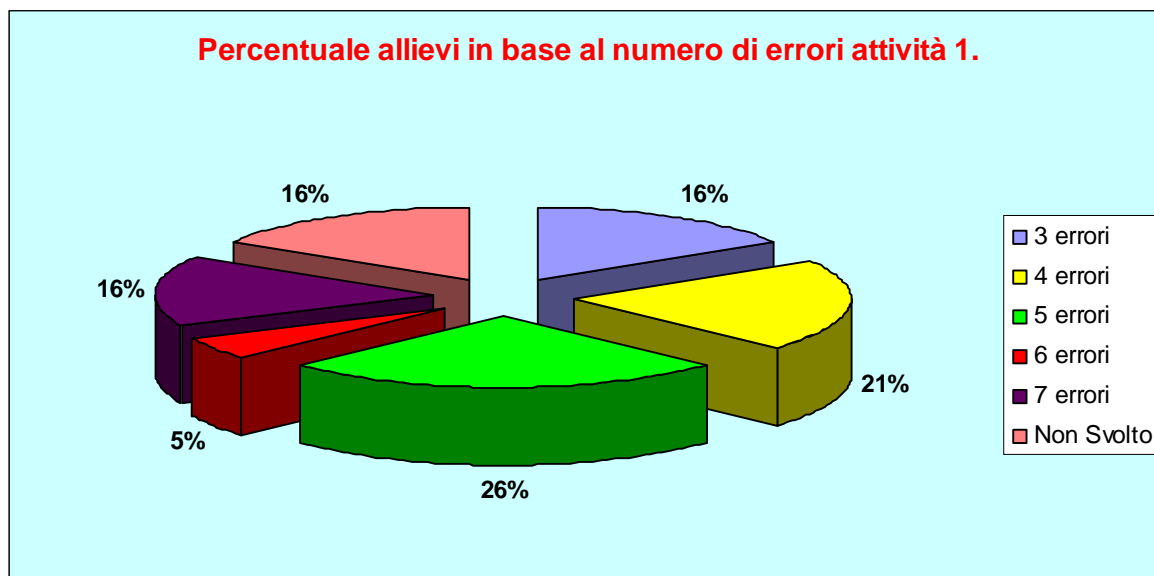


Grafico 4.

L'attività è stata corretta in plenaria; gli allievi hanno risposto a turno, hanno commentato le risposte esatte, hanno evidenziato le loro perplessità e i loro fraintendimenti riguardo al significato di alcuni termini.

Dopo questa attività è stato somministrato loro un brano che non è presente sul loro testo e si è chiesto loro di porsi le *domande prima della lettura* che hanno imparato.

Uno straordinario esempio di amicizia.

Dionisio , signore di Siracusa, era un tiranno crudele e vendicativo. I Siracusani erano terrorizzati dal suo governo dispotico, tanto che uno di loro, un cittadino di nome Finzia, decise in cuor suo che avrebbe ucciso l'oppressore per restituire al popolo la tanto desiderata libertà. Prima di mettere in atto il suo proposito, Finzia volle rivelare le sue intenzioni all'amico Dàmone, la persona a lui più cara, a cui confidava sempre ogni suo segreto sentimento per riceverne comprensione, consigli, condivisione.

Dàmone, con la solita disponibilità, ascoltò l'amico e rimase molto turbato dal progetto che Finzia stava maturando. Gli fece notare che non era facile entrare nel palazzo del tiranno; c'erano guardie dappertutto. Se il suo tentativo fosse fallito,- disse con molta apprensione-, sarebbe stato subito catturato e ucciso. Questo gli sarebbe terribilmente dispiaciuto. Gli consigliava, perciò, di non aver fretta: prima o poi si sarebbe presentata l'occasione propizia per eliminare Dionisio con minor rischio e con maggiori probabilità di riuscita. Finzia gli rispose che non era più tempo d'aspettare : ormai la misura era colma e bisognava agire presto.

- Allora vengo con te. - aggiunse Dàmone - Non posso lasciarti solo in questa pericolosa circostanza. Dimmi quando ed io sarò al tuo fianco.

Finzia ringraziò l'amico per tanta solidarietà, ma, per non esporlo al rischio

dell'impresa, non gli comunicò il momento dell'azione. La sera stessa del colloquio con l'amico s'intrufolò da solo nel palazzo del tiranno, armato di un pugnale. Riuscì ad arrivare inosservato fino alla stanza da letto di Dionisio, ma qui fu sorpreso dalle guardie. Fu catturato, incatenato e gettato in prigione. Il giorno seguente fu portato alla presenza di Dionisio e da lui fu condannato a morte. Finzia sostenne la condanna con dignità e con fermezza. Chiese solo al tiranno che, prima di morire, gli fosse concesso di poter rivedere la vecchia madre che abitava in un villaggio piuttosto lontano da Siracusa. Sarebbe tornato entro tre giorni e avrebbe affrontato la morte.

- Te lo concedo a condizione che qualcuno si offra in ostaggio al posto tuo. Se tu non torni entro tre giorni io farò uccidere l'ostaggio.

Così disse beffardamente Dionisio, sicuro che nessuno sarebbe stato disposto a sostituire Finzia nel ruolo di condannato a morte, ma si sbagliava. Dàmone infatti, si presentò al tiranno e si offrì in ostaggio al posto dell'amico. Così Finzia fu rilasciato per recarsi dalla madre e Dàmone fu imprigionato.

Passò il primo giorno, passò il secondo e di Finzia nessuna traccia. Il terzo giorno le guardie preparavano il patibolo e schernivano Dàmone in prigione:

- Bell'amico che hai! Quello non tornerà, perché ha trovato il cretino che morirà per lui! Chissà ora dove si trova! Magari starà in un'osteria a brindare alla tua dabbenaggine. Vatti a fidare!

Dàmone non badava ai commenti delle guardie. Era sereno, perché sicuro della fedeltà dell'amico.

Si avvicinava l'ora dell'esecuzione e il prigioniero fu portato nella piazza dove era stato allestito il patibolo, accanto al trono di Dionisio, che comodamente seduto, attendeva impaziente il condannato.

- Tu adesso morirai benché innocente, – disse Dionisio a Dàmone – e la tua morte sia di monito a tutti coloro che credono nell'amicizia!

Proprio in quel momento arrivò Finzia, ansante, trafelato! Raccontò che aveva fatto ritardo perché la tempesta della notte gli aveva impedito di attraversare il fiume e che ora, per fortuna, era giunto in tempo per tener fede ai patti. Dionisio fu colpito da tanta lealtà e, pressato anche dal rumoreggiare della folla che diventava sempre più minacciosa, ordinò che la condanna fosse annullata e che i due amici fossero subito liberati.

Tabella 4.

Prima di passare all'attività di self-questioning, si è chiesto agli alunni di apporre nel testo una sbarra ad ogni pausa da essi fatta durante la lettura silenziosa.

Le pause durante la lettura di un qualsiasi testo sono di due tipi:

1. indotte dal testo attraverso la punteggiatura oppure la sistemazione grafica dello stesso;
2. arbitrariamente fatte dal lettore per motivi diversi, come ad esempio la presenza di una parola di cui non si conosce il significato, oppure una costruzione sintattica particolare, per esempio con la presenza di riferimenti anaforici o rimandi ad altre parti del testo.

In entrambi i casi, le pause sono segno di lavoro da parte della sia memoria a lungo termine che della working memory; infatti potremmo schematizzare in questo modo il processo di lettura:



(Tabella 5 ispirata da Just M.A. & Carpenter P.A., *A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension*, 1980)

Nel caso specifico, si è chiesto agli allievi di segnare solo le pause che, secondo loro, andavano fatte nella lettura, senza considerare eventuali parole che non conoscevano; ciò sia perché il testo non presentava particolari difficoltà lessicali, sia perché il lavoro sul lessico veniva svolto in altri momenti dell'attività.

Considerando il testo in questione, le pause "obbligatorie" perché indicate dalla punteggiatura erano le seguenti:

- virgole (37)
- punti (26)
- punti a capo (11)
- altro : due punti, punti e virgola, trattini, congiunzioni (19)

Dall'analisi dei dati risultano anche delle pause "non previste" (in totale 44 effettuate da 9 studenti), in quanto si trovavano in punti del testo in cui non ci si sarebbe dovuti fermare. Probabilmente esse appartengono alla seconda categoria di pause indicate sopra.

Per quanto riguarda invece le pause che abbiamo indicate come obbligatorie, la suddivisione per alunni è risultata la seguente:

VIRGOLE (37)		PUNTI (26)	
Num. di pause rilevate	Percentuale allievi	Num. di pause rilevate	Percentuale allievi
30-37	21%	22-26	32%
22-29	0	17-21	5%
14-21	16%	12-16	10%
6-13	21%	7-11	16%
0-5	42%	0-6	37%
-----	19 alunni 100%	-----	19 alunni 100%
PUNTI A CAPO (11)		ALTRO (19)	
Num. di pause rilevate	Percentuale allievi	Num. di pause rilevate	Percentuale allievi
11	10%	16-19	0
9-10	16%	12-15	0
6-8	26%	8-11	21%
3-5	16%	4-7	37%
0-2	32%	0-3	42%
-----	19 alunni 100%	-----	19 alunni 100%

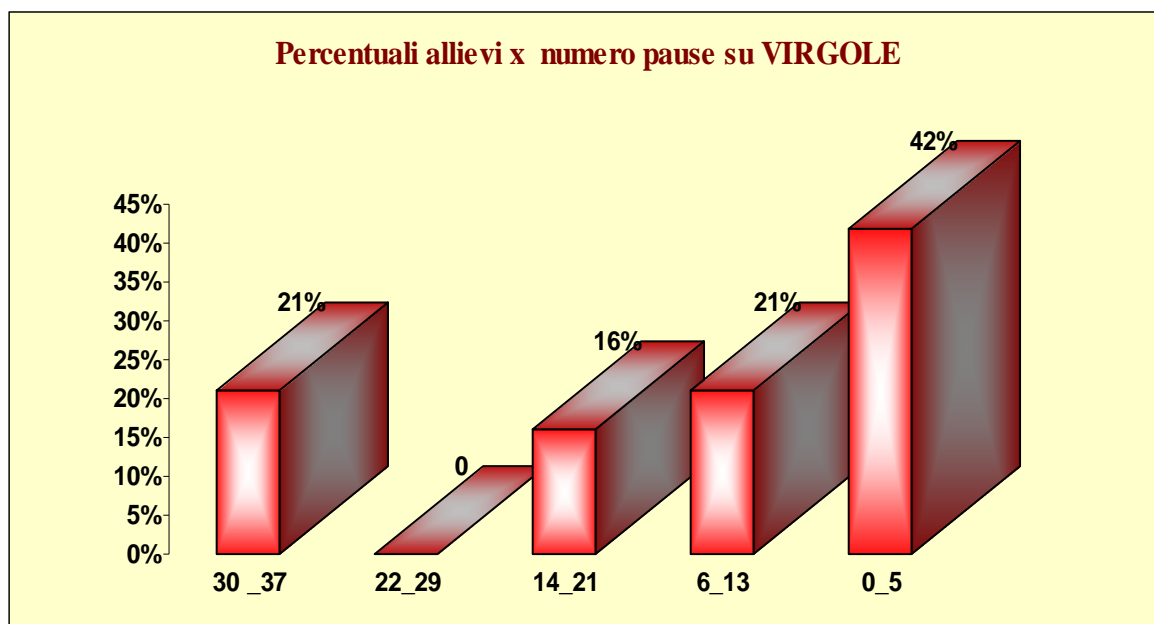


Grafico 5.

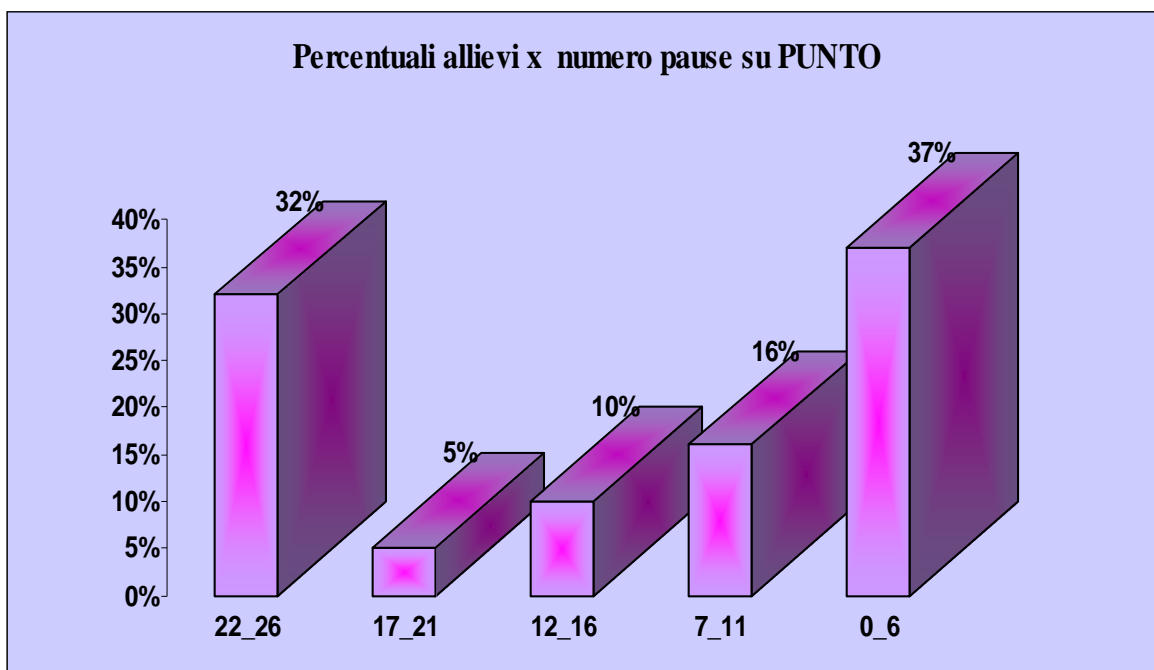


Grafico 6.

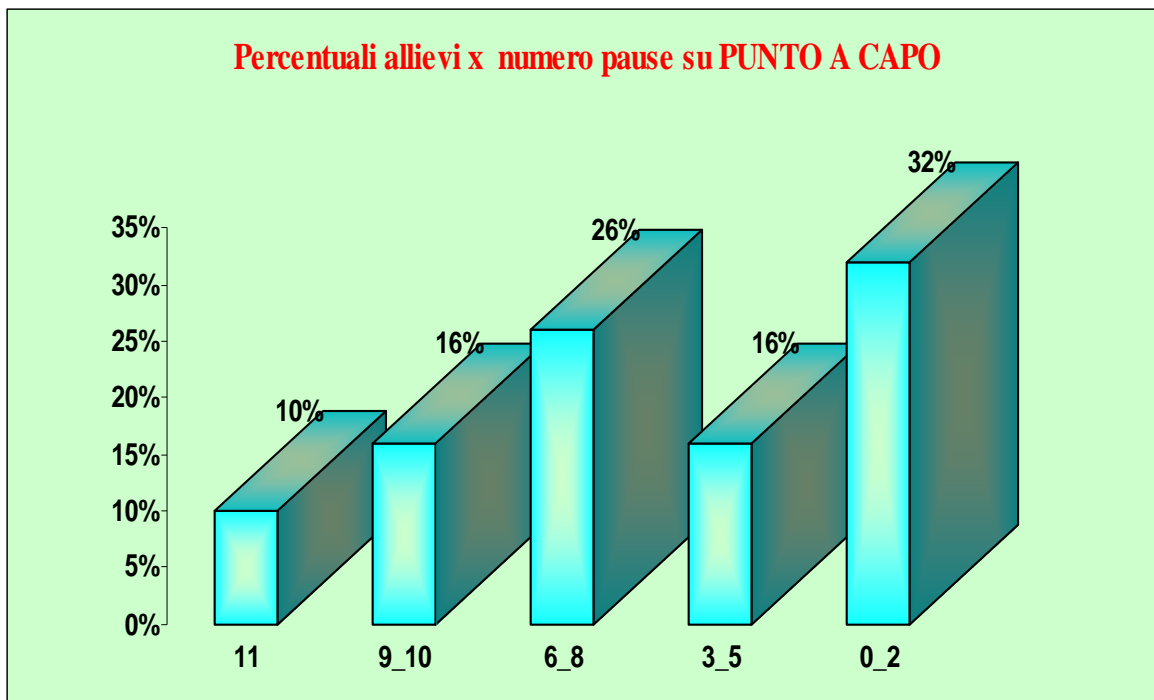


Grafico 7.

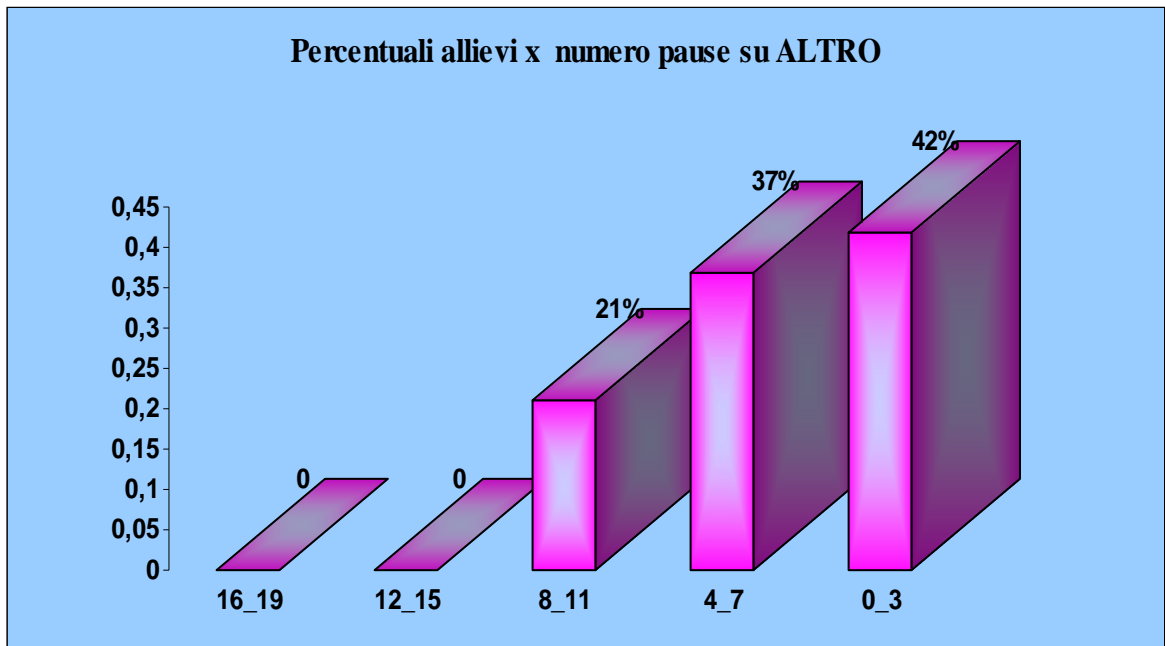


Grafico 8.

In media gli allievi hanno fatto le pause nei seguenti valori:

Pause	Media
Virgole	13
Punti	12
Punti a capo	6
Altro	4

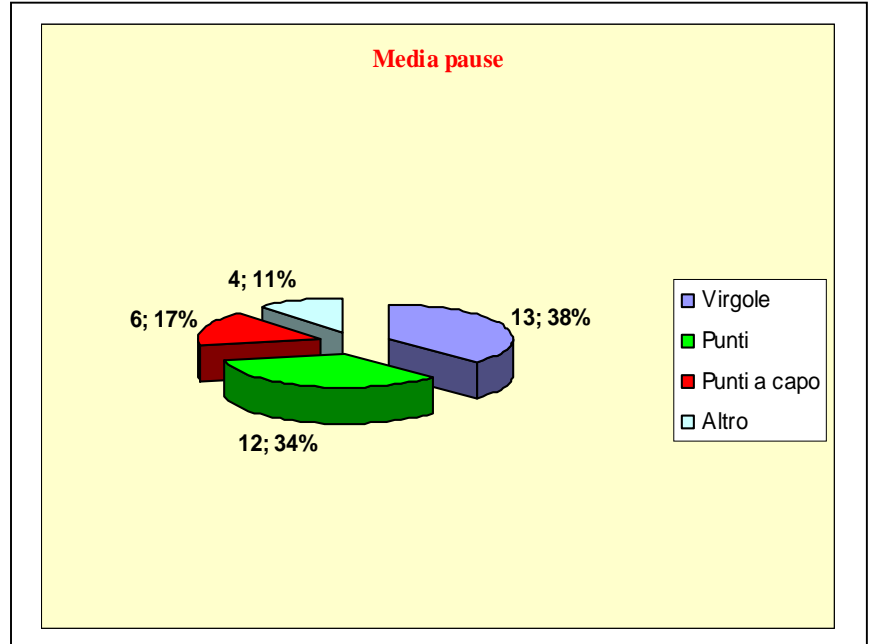


Grafico 9.

Le pause sono della massima importanza, in quanto attraverso esse viene rilevato il riconoscimento della punteggiatura, del chunking, della conoscenza della sintassi della lingua e questi elementi aiutano la comprensione: il non sapere a che punto di una

proposizione fermarsi, significa non riuscire a dare un senso compiuto a ciò che si legge. Cosa ci si può dunque aspettare a livello di comprensione?

Dai dati rilevati, si evince come la punteggiatura non è ben padroneggiata, fatto abbastanza serio in quanto si tratta di ragazzi di seconda media.

A questo punto si è letto il brano ad alta voce, indicando quali erano le giuste pause che gli allievi avrebbero dovuto segnare, e lo hanno fatto con la penna rossa in modo da rendersi conto delle eventuali differenze con quelle che essi avevano segnato durante la lettura silenziosa.

Si è passati quindi all'applicazione della strategia del self-questioning . Gli allievi, tranne una, sono ormai più autonomi nello svolgimento dell'attività.

Il **grafico 10** rileva le differenze di performances, alunno per alunno, nelle domande da essi stesse poste durante la lettura dell'articolo sul Maltempo e quelle poste durante la lettura del brano sull' amicizia.

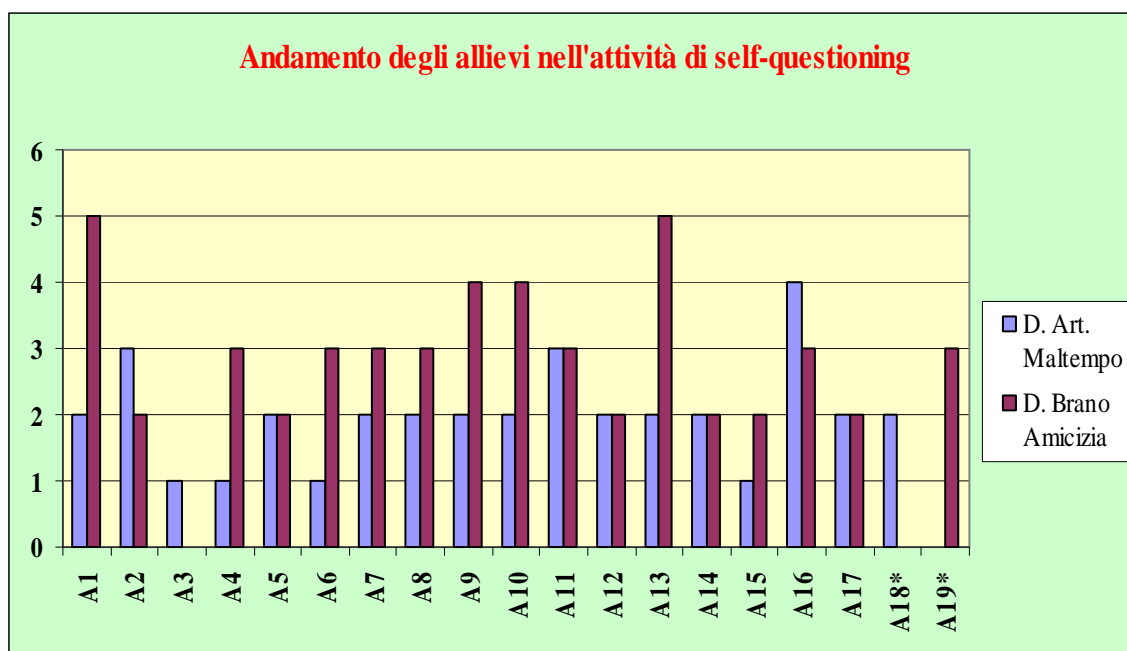


Grafico 10.

Come si può notare, c'è stato un miglioramento, in alcuni casi, molto netto nelle performances degli allievi infatti :

Alunni Migliorati	Alunni Stabili	Alunni Peggiorati	Alunni assenti in una delle due prove	Alunni con bisogno di guida
9	5	2	2	1

Si può affermare, quindi, che gli allievi sono diventati sempre più padroni del self-questioning, cosa che ha portato ad un netto miglioramento anche nell'attività di comprensione collegata alla lettura di questo brano.

Dopo aver letto il brano, rispondi alle seguenti domande

1. Perché Finzia sentiva il bisogno di confidarsi con l'amico?
2. Perché Dàmone consiglia all'amico di aspettare il momento propizio?
3. Qual è il sentimento che Finzia apprezza nell'amico quando questi gli dice che vuole andare con lui?
4. Perché Finzia non coinvolge l'amico nell'impresa?
5. Perché Dionisio pone quella condizione alla richiesta di Finzia?
6. A che cosa è dovuta la sicurezza di Dàmone di fronte al sarcasmo delle guardie?
7. Cosa vuol dimostrare Dionisio quando dice a Dàmone che la sua morte deve essere un monito?
8. Che cosa induce Dionisio a ringraziare i due amici?

Le risposte a queste domande sono state tutte corrette. In più, gli allievi hanno notato che alcune di queste corrispondevano a quelle che essi stessi si erano posti durante la lettura: abbiamo quindi dimostrato che molto spesso il fatto di porsi delle domande durante la lettura induce a porsi quelle "giuste", che s'incontreranno poi nelle attività e che probabilmente sono quelle che mettono l'accento sugli aspetti più importanti di un testo.

Come ultima attività, si è riproposta un'associazione parole-definizione per continuare ad ampliare il lessico. La correzione in plenaria si è svolta anche grazie all'ausilio della LIM, e, attraverso il collegamento al sito internet Treccani, si è immediatamente vista la definizione presente nel dizionario.

Naturalmente gli allievi hanno fatto degli errori, soprattutto hanno confuso, ad esempio, le parole "affiatamento" ed "affinità".

Attività2 - Associa le parole alle corrette definizioni (versione docente):

Affiatoamento:	Intesa, accordo tra più persone che svolgono un'attività in comune
Legame:	Vincolo di natura morale, affettiva
Indulgenza:	Propensione al perdono, disponibilità a giustificare colpe ed errori altrui
Affinità :	Concordanza, somiglianza
Intimità :	Condivisione dei pensieri e dei sentimenti più personali e segreti
Stima :	Buona considerazione, valutazione positiva di una persona, delle sue qualità
Fratellanza :	Sentimento di affetto e solidarietà che lega più persone tra loro come fratelli; comunanza di ideali e di intenti
Affetto:	Stato interiore di tipo emozionale; moto dell'animo, sentimento, affezione
Familiarità :	Modo alla buona, informale di tenere i rapporti con gli altri
Pace :	Concordia nei rapporti tra persone e nella vita pubblica

Per quanto riguarda i risultati ottenuti dallo studio dei dati, il **Grafico 11** mostra le differenze nel numero di errori, tra le performances iniziali e finali degli studenti.

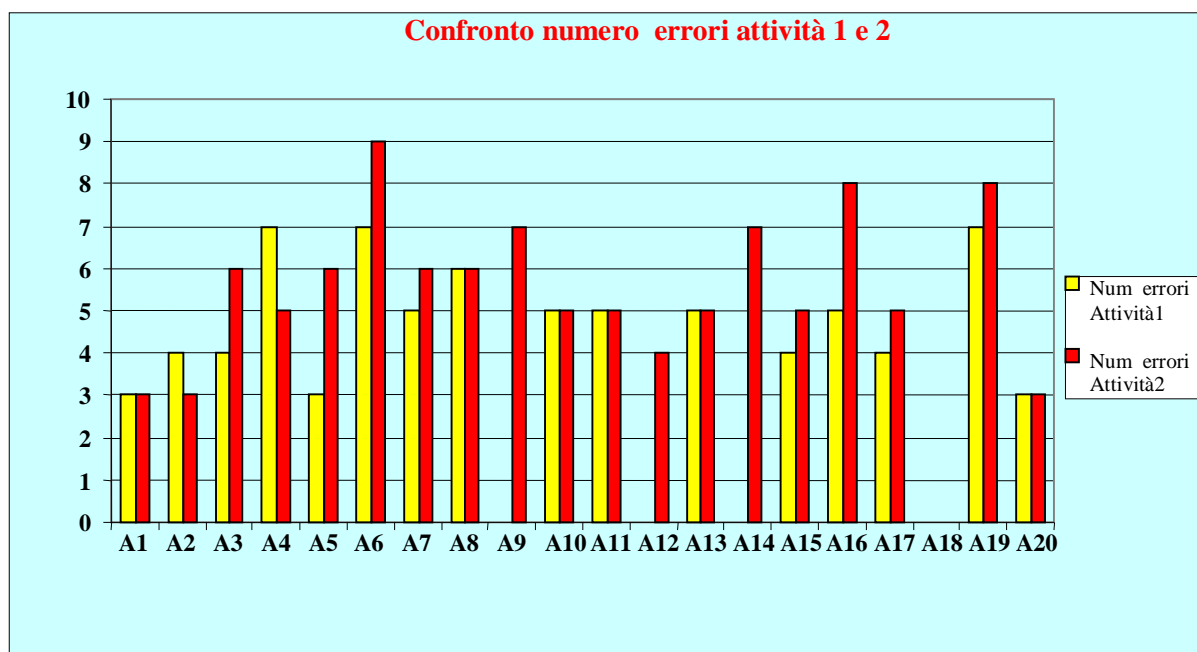


Grafico 11.

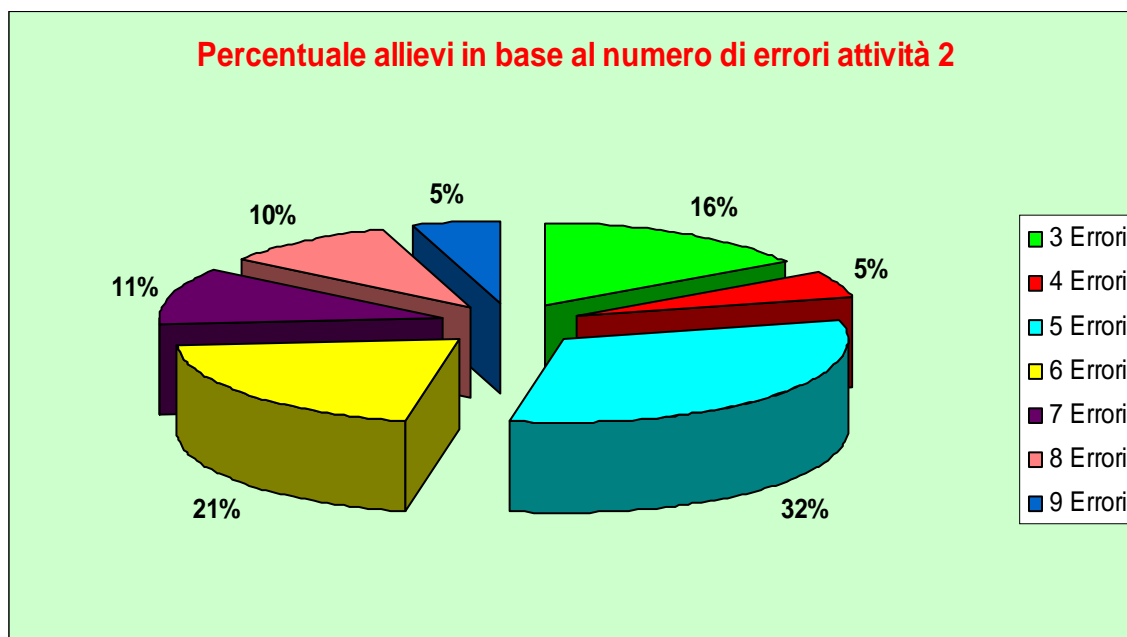


Grafico 12.

3.2.3 La prova INVALSI PQM

L'intervento in classe si colloca nel quadro del recupero di competenze base in lingua madre, tra cui la comprensione scritta. A questo scopo si è attivato il progetto PQM che ha portato gli allievi a seguire dei moduli di recupero ; gli studenti nel mese di maggio hanno affrontato un test come quello SNV.

Alla fine del test, durato 75 minuti, è stato somministrato agli allievi il questionario post test INVALSI, come quello che gli allievi hanno compilato dopo la prova dell'anno precedente.

Le risposte più scelte dagli studenti riguardo alle difficoltà trovate, sono state l'incapacità di comprendere le domande poste (11) ed il fatto di dover continuamente rileggere il testo per rispondere alle domande (8). Inoltre i testi sono risultati piuttosto complessi ; vi erano molti termini di cui gli studenti non conoscevano il significato. A questo proposito, la domanda che ha creato più problemi è stata la B8 che riguardava il termine "ridondanza".

B8. I due aspetti che caratterizzano la struttura della fiaba, come della pubblicità, sono la ripetizione e la ridondanza. Riporta sotto le parole del capoverso da riga 37 a riga 40 da cui si può capire il significato della parola “ridondanza”.

.....
.....

Il capoverso da cui ricavare l’informazione richiesta è il seguente:

Sono frequenti e quasi obbligatorie le ripetizioni (“Cammina, cammina...”, “Cerca, cerca...”, “Tanto, tanto tempo fa...”, “C’era una volta...”) e le triplicazioni, perché raccontare tre volte lo stesso fatto aveva lo scopo di allungare la storia, renderla più chiara e di prolungare la sensazione di mistero. Le formule d’inizio e le formule di chiusura sono quasi sempre le stesse (“C’era una volta...”, “In un paese lontano...”, “...così vissero felici e contenti”), numerose le formule magiche e le filastrocche.

Probabilmente nella ricerca delle parole, gli allievi hanno trovato solo il riferimento specifico al significato ed agli esempi espliciti delle “ripetizioni”, ma non alla ridondanza, cosa che sicuramente ha fatto sorgere delle perplessità negli studenti.

Migliorata è invece la strategia utilizzata dagli allievi per rispondere alle domande, come rilevato nelle risposte alla domanda 4 del questionario.

Questionario POST TEST INVALSI PQM Classe II D

Alumni 19*

1-Hai svolto il test d’ingresso d’ Italiano, come ti è sembrato ?

FACILE (15) DIFFICILE (2) Non Risponde (2)

2- In quale tipo di prova hai trovato maggiori difficoltà? (più risposte possibili)

- a) Testo narrativo (5)
- b) Testo espositivo (7)
- c) Grammatica (8)

3- Perché hai trovato tali difficoltà? (più risposte possibili)

- m) I testi mi sono sembrati un po' complessi (6)
- n) I testi avevano tante parole di cui non conoscevo il significato (5)
- o) Il tempo mi sembrava poco in rapporto al numero delle domande a cui rispondere (2)
- p) I testi erano troppo lunghi (4)
- q) Per rispondere alle domande dovevo sempre rileggere da capo il testo (8)
- r) Quando arrivavo alla fine del testo avevo dimenticato l'inizio (2)
- s) Non sempre riuscivo a capire le domande (11)
- t) Non avevamo affrontato l'argomento in classe (GRAMMATICA)
- u) Quando il Professore ha spiegato quell' argomento io non l'ho capito bene (GRAMMATICA) (1)
- v) Non avevo studiato bene quell' argomento (GRAMMATICA) (3)
- w) Altro.....(2).....

4-Indica qual è stato il procedimento che hai utilizzato per rispondere alle domande:

- d) Ho letto prima il testo, poi ho letto la domanda, sono ritornato sul testo, ho letto le possibili risposte ed ho scelto la risposta che secondo me era giusta. (6)
- e) Ho letto prima il testo, poi ho letto la domanda, ho letto le possibili risposte, sono ritornato sul testo e ho scelto la risposta che secondo me era giusta. (11)
- f) Ho letto prima il testo, poi ho letto la domanda, ho letto le possibili risposte e ho scelto la risposta che secondo me era giusta. (2)
- g) Non Risponde (1)

5- Riesci a ricordare qualche domanda che è stata più difficile per te?

A17 (5) B3(2) B5(1) B6(2) B8(9) B13(1) C5(1) C7(6) C9(2)

Tabella 6.

Purtroppo dobbiamo rilevare che l'INVALSI, ancora ad oggi, non ha restituito alle scuole i dati delle prove, per cui non possiamo ancora sapere quali siano stati i risultati conseguiti da questi studenti, quindi non possiamo renderci conto dei loro eventuali progressi.

Capitolo IV – Per concludere

Comprendere è un processo che impegna diverse facoltà dell'essere umano: la vista (disposizione grafica del testo, presenza di immagini, punteggiatura), l'udito (fonologia, ma anche intonazione), la memoria, le cosiddette “conoscenze del mondo” o “enciclopedia”, come definite da Balboni (2006).

La coscienza dell'intervento di tutti questi fattori, nelle loro specificità, dei tempi e dei modi della loro attivazione è di fondamentale importanza sia per l'insegnante (o il formatore), che mira a migliorare la competenza della comprensione dei suoi studenti, sia per gli studenti stessi, che si trovano a dover sostenere prove di vario genere, dalla risoluzione di un problema di matematica alle attività di comprensione, al riassunto o anche al commento di altri tipi di testi.

Come già visto, anche altri fattori che possiamo chiamare “esterni” al lettore, intervengono nel processo di comprensione: la tipologia di testo, con la tipologia di prova ad esso collegata; il contesto, sia del lettore che quello sociale.

Di massima importanza è la tipologia di testo, soprattutto se la somministrazione avviene in un contesto di valutazione standardizzata, come quella dell'INVALSI.

4.1 – L'intervento in classe: constatazioni e risultati

L'intervento ha consentito di rilevare che la classe oggetto di studio:

- non ha mai svolto attività di tipo metacognitivo;
- non conosce bene l'uso, ma soprattutto l'utilità della punteggiatura;

- confonde le inferenze con le conoscenze pregresse su un dato argomento;
- ha problemi di ricchezza lessicale, come dimostrato dalla quantità di errori commessi nelle attività di associazione parola-definizione.

Per quanto riguarda l'aspetto metacognitivo, attraverso il modello E – M – Q – A di Irwin, gli allievi sono stati guidati ad apprendere prima, poi ad utilizzare in modo autonomo, il self – questioning, con domande da porsi prima (Planning), durante (Checking) e dopo (Evaluating) la lettura.

Al di là della comprensione, la conoscenza e padronanza degli aspetti metacognitivi sono importanti anche in un'ottica di auto-valutazione: se non si riesce a raggiungere una cosciente auto-valutazione di ciò che si comprende e ciò che non si comprende, difficilmente si potranno attivare le strategie di aggiustamento e di remediazione. La scarsa padronanza di questi aspetti sta anche alla base della sensazione, che molti studenti hanno, di aver ben compreso ciò che hanno letto, salvo, poi, non riuscire a svolgere correttamente le attività che vengono loro proposte.

Gli allievi di questa classe, hanno però dimostrato come, attraverso l'uso di questa strategia, sia stato per loro più semplice affrontare un compito di lettura, anzi il fatto di porsi delle domande durante la lettura, ha fatto loro prendere coscienza che molto spesso tali domande coincidono con quelle che si trovano poi nelle attività da svolgere.

Un'altra rilevazione da fare è quella che riguarda l'uso delle WH- Questions: nonostante gli studenti le abbiano studiate in Prima media, poi non le hanno più utilizzate, come se fosse argomento che, una volta trattato e sol perché è stato trattato, sia stato dato per assimilato e quindi relegato inopportuno nel ripostiglio delle competenze ritenute (falsamente) acquisite. Non vi è stato da parte dell'insegnante il richiamo continuo di quelle pratiche didattiche, né l'insistenza sul loro uso, né il controllo costante sulla loro corretta applicazione. La stessa amara constatazione si è potuta fare anche nelle altre classi in occasione della preparazione degli studenti di terza media ad affrontare la prova di comprensione scritta di Lingua Straniera dell'Esame di Licenza. Gli studenti pur conoscendo queste tipologie di domande, non le prendono in considerazione se non esplicitamente invitati dall'insegnante: si verifica quindi uno spreco di possibilità di miglioramento della comprensione.

Per quanto riguarda la lettura, tecnicamente considerata, la classe ha dimostrato di non rispettare sempre correttamente la punteggiatura. Purtroppo, questo fattore finisce per influire non poco sulla comprensione di ciò che si legge. Le pause, oltre a dare respiro, servono a collegare correttamente le parole e gli enunciati tra loro: se non vengono osservate al momento giusto, si perde il senso di quello che si legge.

La confusione tra inferenze e conoscenze pregresse è stata molto evidente, infatti nel momento in cui si chiedeva loro cosa sapessero già dell'argomento che si poteva evincere dal titolo del testo da leggere, gli studenti facevano inferenze su cosa potesse contenere il testo.

In realtà la *prior knowledge* può influire sulla formazione delle inferenze, ma sono due cose diverse, motivo per cui spesso si sono dovute ripetere le domande sulle conoscenze pregresse che pure gli allievi possedevano. È stato quindi importante ripetere le domande e spiegare la differenza tra le due.

Il patrimonio lessicale è un altro punto debole di questa classe, strettamente collegato alla difficoltà di comprensione. È vero che da ragazzi di seconda media non si può pretendere che conoscano le sfumature di significato, oppure i significati secondari di molti termini, ma c'è da dire che il lavoro sull'arricchimento lessicale dell'italiano LM non è molto praticato nella quotidianità didattica. Ciò si evince, anche, dallo spazio riservato al lessico nei testi antologici in adozione. Avendo cura di consultarne alcuni, anche non adozione nella scuola dove si è svolta la sperimentazione, si è constatato che la proprietà e il potenziamento del lessico vengono trattati in modi a dir poco "demotivanti": liste di parole infinite collegate all'argomento trattato, oppure qualche attività minima di scarsa rilevanza didattica e di poca efficacia apprenditiva, oppure l'esplicito rimando al volume della grammatica (!!!), dove, in verità, l'attenzione al lessico è limitata solo alla spiegazione della formazione delle parole, con una tabella esplicativa del significato di tale o talaltro suffisso, prefisso, infisso.

Nella pratica didattica non è stato rilevato un lavoro sistematico sull'ampliamento lessicale, se non quando vi è stata qualche piccola attività suggerita dal testo in adozione. In generale i docenti si limitano a spiegare il significato delle parole che creano difficoltà di comprensione agli allievi; il lavoro più approfondito sul lessico

viene fatto solo in occasione dell' unità di apprendimento di grammatica ad esso dedicata.

Sono in realtà delle occasioni perse, in quanto l'ampliamento lessicale collegato all'argomento che si tratta, come si è cercato di fare durante questo intervento, anche se in modo necessariamente limitato, porterebbe molti benefici alla comprensione. Inoltre si dovrebbe sempre fare riferimento alla costruzione delle parole, anche attraverso la segmentazione delle stesse, riconoscendo prefissi, suffissi (Serragiotto, 2004)

Ma il lavoro sul lessico andrebbe svolto in tutte le discipline; non si può certo delegare tutto questo lavoro all'insegnante di Italiano. Ogni disciplina possiede, infatti, un proprio lessico specifico, ed uno stesso termine che in un contesto ha un dato significato, in un altro contesto viene ad assumerne un altro, che talvolta non ha attinenza alcuna con il suo primo significato. E' il caso, ad esempio, dell'avverbio "sensibilmente" nel primo testo letto in classe, in cui gli allievi non riuscivano a dedurre il significato che la parola assumeva in quel particolare contesto.

Si potrebbe obiettare che il lessico s'impara leggendo molto, ma lì si entra in un'altra casistica riguardante la motivazione alla lettura, l'amore per essa da trasmettere agli allievi, le occasioni di lettura anche extrascolastica, quindi il contesto socio-culturale.

4.2 – I testi

Un altro fondamentale elemento, che può favorire o meno la comprensione, è il testo, intendendo qui non solo la tipologia di testo, se narrativo, espositivo, informativo, di cui pure la conoscenza delle caratteristiche specifiche può molto aiutarne l'intelligenza, ma anche altre caratteristiche.

In primo luogo è importante "didattizzare" un testo, soprattutto se non è stato scritto a fini educativi, ad esempio aggiungendovi delle immagini, adattando l'organizzazione del testo, ad esempio, in paragrafi, valutandone il lessico (Serragiotto, 2004).

Riguardo all'insegnamento dell'Italiano, Balboni (2006) suggerisce che i testi siano brevi, che diano l'idea della "fattibilità" del compito, che siano leggibili secondo una logica di tipo qualitativo, oltre che rilevanti per l'età e gli interessi degli studenti.

Molto spesso però questi suggerimenti vengono disattesi, forse perché si pensa, erroneamente, che essendo la lingua materna, non si dovrebbero incontrare grandi difficoltà; ma, come dimostrano i risultati degli studenti italiani nelle prove standardizzate, ciò non risponde a verità.

A questo proposito di seguito sono presentati i testi di due tipi di prove: uno dei due testi della prova INVALSI PQM, svolta alla fine del secondo anno dagli studenti della 2D (testo espositivo) e un testo propinato dall'OCSE ai quindicenni.

TESTO ESPOSITIVO INVALSI PQM

FIABA (tratto da wikipedia)

La **fiaba** è una narrazione originaria della tradizione popolare, caratterizzata da racconti medio-brevi e centrati su avvenimenti e personaggi fantastici (fate, orchi, giganti e così via) coinvolti in storie con a volte un sottinteso intento formativo o di crescita morale.

Nonostante la tendenza generalizzata a considerare la fiaba e la favola come la stessa cosa ed i due termini sinonimi, si tratta invece di generi ben distinti: la favola è un componimento estremamente corto (della durata di poche righe) con protagonisti in genere animali dal comportamento antropomorfizzato o esseri inanimati, la trama è condensata in avvenimenti semplici e veloci, ed infine l'intento allegorico e morale è molto esplicito, a volte indicato dall'autore stesso come postilla al testo; ma ancor più importante di tutto ciò, la discriminante principale fra favola e fiaba è la presenza o meno dell'elemento fantastico e magico, caratteristica peculiare della fiaba e completamente assente nella favola, basata invece su canoni realistici.

È diffusa l'opinione per cui le fiabe siano tradizionalmente pensate per intrattenere i bambini, ma non è del tutto corretto: esse venivano narrate anche mentre si svolgevano lavori comuni, per esempio filatura, lavori fatti di gesti sapienti, ma in qualche modo automatici, che non impegnavano particolarmente la mente. Erano per lo più lavori femminili, ed è anche per questo che la maggior parte dei narratori è femminile; oltre al fatto che alle donne era attribuito il compito di cura e intrattenimento dei bambini. Le fiabe tutto sommato erano un piacevole intrattenimento per chiunque, e "davanti al fuoco" erano gradite ad adulti e bambini di entrambi i sessi.

Le fiabe sono state tramandate a voce di generazione in generazione per lunghi secoli e chi narrava le fiabe spesso le modificava o mescolava gli episodi di una fiaba con quelli di un'altra, dando a volte origine ad un'altra fiaba.

Esse hanno un'origine popolare: descrivono la vita della povera gente, le sue credenze, le sue paure, il suo modo di immaginarsi i re e i potenti e venivano raccontate da contadini, pescatori, pastori e montanari attorno al focolare, nelle aie o nelle stalle;

Il linguaggio della fiaba è quello dei narratori del popolo, in genere molto semplice e a volte un po' sgrammaticato, ma ricco di modi di dire e di formule popolari. Viene solitamente utilizzato il discorso diretto perché le battute del dialogo permettevano al narratore di cambiare la voce e di tener viva l'attenzione di chi ascoltava.

Sono frequenti e quasi obbligatorie le ripetizioni («Cammina, cammina...», «Cerca, cerca...», «Tanto, tanto tempo fa...», «C'era una volta...») e le triplicazioni, perché raccontare tre volte lo stesso fatto aveva lo scopo di allungare la storia, di renderla più chiara e di prolungare la sensazione di mistero. Le formule d'inizio e le formule di chiusura sono quasi sempre le stesse («C'era una volta...», «In un paese lontano...», «... così vissero felici e contenti»), numerose le formule magiche e le filastrocche.

Come nella pubblicità, la ripetizione e la ridondanza permettono una migliore penetrazione dei contenuti ed una più persistente memorizzazione, ma, prima di questo, corrispondono ad un'esigenza propria della didattica infantile

Il tempo della fiaba ha caratteristiche proprie particolari, che presentano analogie con il sogno. In primo luogo il tempo della fiaba è atemporale, cioè non si può posizionare in un periodo storico preciso. In secondo luogo il suo fluire è solitamente irregolare, non assimilabile al tempo scandito dall'orologio; a volte sono presenti dei *flash back*, dove si parla di cose o persone "perdute", o, comunque, avvenimenti spiacevoli avvenuti nel passato.

Le fiabe popolari, soprattutto quelle di magia, sono quindi il ricordo di una antica cerimonia chiamata *rito d'iniziazione* che veniva celebrata presso le comunità primitive. Durante questo rito veniva festeggiato in modo solenne il passaggio dei ragazzi dall'infanzia all'età adulta. Essi venivano sottoposti a numerose prove con le quali dovevano dimostrare di saper affrontare da soli le avversità dell'ambiente e di essere pertanto maturi per iniziare a far parte della comunità degli adulti. Dopo le prove, i ragazzi e le ragazze, come in una rappresentazione teatrale guidata spesso da uno stregone, dovevano "morire" per celebrare la morte dell'infanzia.

Col passare del tempo il rito d'iniziazione non si celebrò più e ne rimase solamente il ricordo, ma gli anziani continuavano a ripeterlo nei loro racconti. Il racconto degli anziani venne tramandato per secoli e secoli, con trasformazioni continue, anche quando il ricordo del rito si era perso del tutto e nacque così la fiaba.

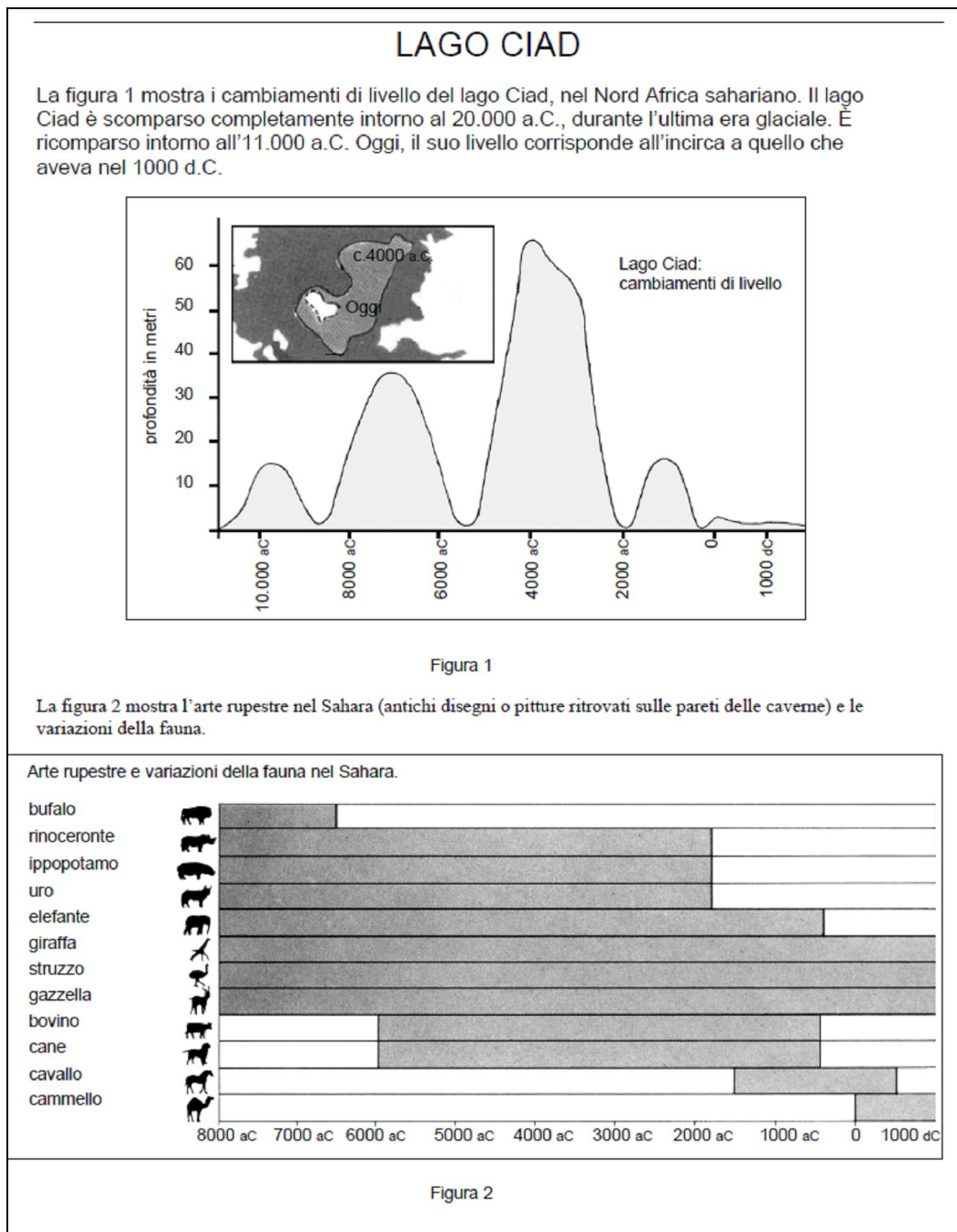
Ancora oggi, nelle opere degli scrittori moderni, possiamo riconoscere l'eredità della fiaba. Nei racconti fantastici, nelle storie di fantascienza, fantasy e horror e in altri generi di narrativa dove si incontrano esseri incredibili ed accadono fatti straordinari come nelle fiabe, ma è soprattutto nella narrativa per ragazzi ad essere evidente l'eredità della fiaba.

Tabella 7. Prova INVALSI PQM 2012.

Il testo era organizzato in 70 righe, con una diversa suddivisione in paragrafi rispetto a quella della tabella 7. Inoltre era corredato da 13 domande di vario genere: scelta multipla, risposte aperte, tabelle. Come si può notare, non vi sono indizi o immagini che facilitino la comprensione del testo. Alcune domande poste sono state formulate in maniera molto ambigua; ad esempio nella domanda B8, a cui gli studenti hanno trovato molta difficoltà a rispondere, non era affatto semplice inferire il significato della parola “*ridondanza*” e quindi trascrivere quelle parole che ne indicavano il significato.

Si ripropongono i problemi della pertinenza, della validità e dell' affidabilità delle prove di verifica: cosa si vuole veramente verificare? Ed il tipo di testo, la sua struttura, il tipo di domande poste sono adeguate nel rapporto tra ciò che dicono di voler valutare e ciò che realmente valutano? La risposta non è sempre positiva, specialmente nel caso dei test INVALSI, come chi scrive ha avuto modo di rilevare in altre occasioni.

Le tabelle di seguito invece riportano uno dei testi di lettura contenuti nel test OCSE PISA del 2009.



Usa le informazioni relative al lago Ciad della pagina accanto per rispondere alle domande che seguono.

Domanda 20: IL LAGO CIAD

R040Q02

Qual è la profondità del lago Ciad oggi?

- A Circa due metri.
- B Circa quindici metri.
- C Circa cinquanta metri.
- D È scomparso completamente.
- E L'informazione non viene fornita.

Domanda 21: IL LAGO CIAD

R040Q03A- 0 1 9

In che anno, all'incirca, inizia il grafico della figura 1?

.....

Domanda 22: IL LAGO CIAD

R040Q03B- 0 1 9

Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?

.....

.....

Domanda 23: IL LAGO CIAD

R040Q04

La figura 2 si basa sull'ipotesi che:

- A gli animali raffigurati nell'arte rupestre esistevano in quella zona nell'epoca in cui sono stati disegnati.
- B gli artisti che hanno disegnato gli animali erano molto abili.
- C gli artisti che disegnavano gli animali potevano spostarsi molto.
- D non si cercava di addomesticare gli animali rappresentati nell'arte rupestre.

Domanda 24: IL LAGO CIAD

R040Q06

Per rispondere a questa domanda devi integrare informazioni provenienti dalla figura 1 e dalla figura 2.

La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:

- A all'inizio dell'era glaciale più recente.
- B verso la metà del periodo in cui il lago Ciad era al suo livello più alto.
- C dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire.
- D all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità.

Tabella 8. Prova OCSE PISA 2009.

Come si evince, il testo è di tipo discontinuo; vi sono infatti i grafici, da cui devono essere rilevate le informazioni richieste dalle domande. Al di là della difficoltà intrinseca che può rappresentare la lettura di un grafico, anche se dobbiamo ricordare che questo test è somministrato ai quindicenni, il testo risulta molto più motivante anche attraverso la presenza delle immagini grafiche. Inoltre è da notare che vi sono solo 5 quesiti relativi a questo testo.

L'OCSE quindi rispetta quelle che sono le indicazioni per ciò che concerne una prova che sia motivante e che dia quantomeno l'impressione di fattibilità. Rimane da chiedersi perché l'INVALSI non ne prenda esempio.

4.3 – Limiti della ricerca e prospettive

L'intervento descritto ha preso le mosse da una difficoltà rilevata anche dagli allievi: la difficoltà di comprensione di un testo. La consapevolezza della difficoltà è un primo passo importante, in quanto, di solito, gli studenti non hanno l'esatta percezione del proprio livello di (in)comprensione. Nell'ottica del "riconoscere l'esistenza di un problema segna l'inizio della sua soluzione", si può dire che almeno in parte gli studenti abbiano voglia di "risolvere" tale problema.

In questo lavoro di ricerca si sono riscontrati dei limiti, che credo possano essere in qualche modo generalizzabili.

Per quel che riguarda i limiti di questo studio, è da rilevare che non vi è stata la possibilità, in termini di tempo, di intensificare il lavoro sul lessico, almeno per quanto riguarda il tempo del progetto di ricerca. Gli studenti avrebbero dovuto avere più occasioni per potenziare lessico.

Un altro limite è stata la totale mancanza di familiarità degli allievi con le strategie meta cognitive; infatti sarebbe opportuno iniziare gradualmente la messa in atto di tali strategie già nella scuola primaria, in modo da abituare gli allievi a svolgere il loro compito nel modo più cosciente possibile. Inoltre, anticipandone l'attuazione, le strategie diventerebbero automatiche ed automaticamente si attiverebbero.

Da questi limiti nascono le prospettive di ricerche future, sempre riguardo alla comprensione:

- lo studio dell'uso e della comprensione, da parte degli studenti, dei connettori logici;
- uno studio più approfondito sull'uso ed il significato della punteggiatura come elemento che aiuta alla costruzione di senso;
- la diffusione delle strategie metacognitive sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria;

Per quanto riguarda i limiti di ordine più generale, invece, vi sono vari fattori.

Il primo fattore limitante è la mancanza di formazione "istituzionale" degli insegnanti, riguardo ai processi metacognitivi, alla loro attivazione e funzionamento, ma anche allo sviluppo della comprensione scritta dell'Italiano LM.

Purtroppo, l'Italia offre poche occasioni di formazione di questo tipo ed è limitante il fatto che, quando esse si presentano, debbano essere a spese dell'insegnante stesso. Bisogna che vi sia piena coscienza e conoscenza di tutti i meccanismi metacognitivi e cognitivi, dell'influsso che tali meccanismi hanno sulle performances degli studenti, in modo da portarli ad un sempre maggiore livello di auto – consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri limiti. Solo se si ha coscienza di ciò che si sa, si può individuare ciò che non si sa.

Un altro limite è la mancanza di ricerca sistematica a livello universitario, ma anche da parte degli insegnanti, sia sulla Comprensione scritta, che sulla Valutazione, per cui molto spesso si attuano prove di verifica che non rispettano i tre criteri di *validità, affidabilità e pertinenza*.

Si tengono presenti modelli di valutazione provenienti dall'estero, si pensa di poterli riprodurre anche in Italia non considerando che in altri paesi vi è un back ground di ricerche, sia teoriche sia sul campo, che durano da decenni (Thorndike risale addirittura al 1917!): in mancanza di questo sostrato culturale la mera riproduzione in Italia di quei modelli risulta inevitabilmente coartata ed inefficace perché priva di fondamenta.

Un altro limite è l'idea di molti insegnanti di essere vincolati alla "programmazione" iniziale: spesso sono ossessionati dalla necessità di svolgere tutte le Unità di Apprendimento programmate, poco importa se poi molti studenti non padroneggiano le competenze richieste per andare avanti!

C'è bisogno di creare percorsi formativi specifici per gli insegnanti, ma questa è un'altra storia.

Allegati

Questionario POST TEST INVALSI

Alunno Classe.....

1-Hai svolto la prove nazionale INVALSI di Italiano, come ti è sembrata ?

FACILE

DIFFICILE

2- In quale tipo di prova hai trovato maggiori difficoltà? (più risposte possibili)

- d) Testo narrativo
- e) Testo espositivo
- f) Grammatica

3- Perché hai trovato tali difficoltà? (più risposte possibili)

- a) I testi mi sono sembrati un po' complessi
- b) I testi avevano tante parole di cui non conoscevo il significato
- c) Il tempo mi sembrava poco in rapporto al numero delle domande a cui rispondere
- d) I testi erano troppo lunghi
- e) Per rispondere alle domande dovevo sempre rileggere da capo il testo
- f) Quando arrivavo alla fine del testo avevo dimenticato l'inizio
- g) Non sempre riuscivo a capire le domande
- h) Non avevamo affrontato l'argomento in classe (GRAMMATICA)
- i) Quando il Professore ha spiegato quell' argomento io non l'ho capito bene (GRAMMATICA)
- j) Non avevo studiato bene quell'argomento (GRAMMATICA)
- k) Altro.....

4-Indica qual è stato il procedimento che hai utilizzato per rispondere alle domande:

- a) Ho letto prima il testo, poi ho letto la domanda, sono ritornato sul testo, ho letto le possibili risposte ed ho scelto la risposta che secondo me era giusta.
- b) Ho letto prima il testo, poi ho letto la domanda, ho letto le possibili risposte, sono ritornato sul testo e ho scelto la risposta che secondo me era giusta.
- c) Ho letto prima il testo, poi ho letto la domanda, ho letto le possibili risposte e ho scelto la risposta che secondo me era giusta.

5- Riesci a ricordare qualche domanda che è stata più difficile per te?

.....
.....

Tavola II.I.14. Percentuale di risposte corrette per Area geografica e Regioni

Regione	ITALIANO			MATEMATICA		
	Lim. inf.	Media	Lim. sup.	Lim. inf.	Media	Lim. sup.
Nord Ovest	64,2	64,7	65,1	48,8	49,9	51,0
Valle D'Aosta	64,3	64,8	65,2	44,7	46,9	49,1
Piemonte	61,9	63,7	65,5	45,7	48,8	52,0
Liguria	65,2	65,2	65,3	47,7	48,8	49,8
Lombardia	64,8	65,0	65,2	49,4	50,6	51,8
Nord Est	63,5	63,9	64,3	50,6	50,8	51,0
Prov. Aut. Bolzano (L. it.)	54,5	60,9	67,3	46,0	48,7	51,5
Prov. Aut. Trento	60,9	61,5	62,2	50,2	50,7	51,2
Veneto	62,9	63,7	64,5	51,0	51,2	51,4
Friuli-Venezia Giulia	63,9	64,8	65,6	51,3	52,0	52,7
Emilia-Romagna	64,3	64,5	64,6	49,6	50,0	50,4
Centro	63,1	64,2	65,2	46,6	48,0	49,4
Toscana	62,7	64,4	66,0	47,1	49,8	52,4
Umbria	61,1	62,4	63,8	46,0	48,4	50,8
Marche	65,7	66,3	67,0	51,2	51,2	51,3
Lazio	61,9	63,8	65,6	43,8	46,1	48,4
Sud	59,6	60,8	62,1	41,9	43,3	44,7
Abruzzo	60,4	62,4	64,4	44,7	46,4	48,0
Molise	57,9	62,5	67,1	42,0	47,3	52,5
Campania	59,2	60,1	61,0	40,3	42,0	43,6
Puglia	57,9	61,3	64,7	41,1	44,2	47,3
Sud Isole	57,1	57,7	58,4	39,1	40,5	42,0
Basilicata	57,2	61,1	64,9	41,2	45,1	49,1
Calabria	57,3	59,0	60,7	40,4	41,4	42,5
Sicilia	56,0	56,8	57,6	36,8	39,2	41,5
Sardegna	57,4	58,3	59,2	42,6	43,1	43,6
Italia	62,0	62,4	62,8	46,1	46,6	47,2

Bibliografia

- ARMAND F., 1998, *Lecture de textes courants et acquisition de connaissances*, in « Québec Français », 108, pp. 32-35. <http://id.erudit.org/iderudit/56365ac>.
- BALBONI P. E., 2004, (a cura di), *Educazione Letteraria E Nuove Tecnologie*, UTET Libreria Torino.
- BALBONI P. E., 2006, *Italiano Lingua Materna*, De Agostani Scuola, Novara.
- BAKER L., 1979, *Do I Understand Or I Do Not Understand : That Is The Question*, Reading Education Report, N.10, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- BAKER L., BROWN A.L., *Metacognitive Skills and Reading*, Technical Report. N. 188, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- BLAIN R., 1993, *L'enseignement stratégique*, in « Québec Français », 88, pp.50-53. <http://id.erudit.org/iderudit/44570ac>.
- BROWN A. L., CAMPIONE J. C., DAY J. D., 1980, *Learning To Learn: On Training Students To Learn From Texts*, Reading Technical Report , N. 189, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- CARDONA M., 2001, *Il Ruolo Della Memoria Nell'Apprendimento Delle Lingue. Una Prospettiva Glottodidattica*, UTET Libreria, Torino.
- CHOMSKY N., 1964, *Aspects Of The Theory Of Syntax*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- DE KETELE, J.-M., 1996, *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?*, « Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation », 23, 17-36.
- FLAVELL J. H., 1976, *Metacognitive aspects of problem-solving*, in L.B., Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLAVELL J. H., 1979, *Metacognition and Cognitive Monitoring*, in «American Psychologist », Vol.35, N. 10, pp. 906-911.
- FORTIER G., 1983, *La méthode du questionnement réciproque*, in « Québec Français », 52, pp. 57-59. <http://id.erudit.org/iderudit/45682ac>.
- FUCHS L.S. et Al., 2001, *Oral Reading Fluency As An Indicator Of Reading Competence: A Theoretical Empirical, and Historical Analysis*, in «Scientific Studies of Reading», Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 239-256.

- GAROFALO J., LESTER F.K.jr, 1985, *Metacognition, Cognitive Monitoring, And Mathematical Performance*, in «Journal for Research in Mathematics Education», Vol. 16, N. 3, pp. 163-176.
- GRAESSER A.C., SINGER M., TRABASSO T., 1994, *Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension*, in «Psychological Review», Vol. 101, N. 3 , pp.371-395.
- HUITT, W.,1997, *Metacognition. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [Décember, 2012] , from: <http://edpsycinteractive.org/topics/cognition/metacogn.html>.
- JUST M.A., CARPENTER P.A., 1980, *A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension*, in «Psychological Review», Vol. 87, N. 4, pp.329-354.
- JUST M.A., CARPENTER P.A., 1992, *A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory*, in «Psychological Review», Vol. 99, N.1, pp. 122-149.
- JUST M.A., CARPENTER P.A., KELLER T. A., 1996, *The Capacity Theory of Comprehension: New Frontiers of Evidence and Arguments*, in «Psychological Review», Vol. 103, N. 4, pp. 773-780.
- KINTSCH W., VAN DIJK T. A., 1978, *Toward a Model of Text Comprehension and Production*, in «Psychological Review», Vol. 85, N. 5, pp. 363-394.
- IRWIN, J. W.,1991, *Teaching Reading Comprehension Processes*, Allyn and Bacon, Upper Saddle River, NJ (2nd Éd.).
- LE BOTERF G., 1998, *Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?*, in « Education Permanente » , 135, pp. 143-152.
- MEIRIEU P., 1989, *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF éditeur, (4e éd.), Paris.
- OECD, 2009, *Pisa 2009 Assessment Framework*
- PEARSON P. D., JOHNSON D. D.(1978), *Teaching Reading Comprehension*, Holt, Reinhart and Winston, New York.
- PERRENOUD, P.,1998, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris (2^e Éd.) pp.43-67.

- PERRENOUD, P., 1995, *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?*, in « Pédagogie Collégiale », Vol. 9, N.1, pp. 20-24.
- PIOT T., 2008, *La Construction Des Compétences Pour Enseigner*, in « Revue des sciences de l'éducation de McGill », Vol.43, N. 2, pp. 95-110. <http://id.erudit.org/iderudit/019577ar>.
- REY B., CAFFIEAUX C., DEFRANCE A., MARCOUX G., 2005, *L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire*, in « Bulletin d'informations pédagogiques », N.57.
- ROEGIERS, X., 1999, *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens*, Forum-pédagogies, pp. 24-31.
- SAINT-PIERRE L., 1994, *La métacognition, qu'en est-il?*, in « Revue des Sciences de l'éducation », Vol. 20, N. 3, pp. 529-545. <http://id.erudit.org/iderudit/031740ar>.
- SERRAGIOTTO G., (a cura di), 2004, *Le Lingue Straniere Nella Scuola. Nuovi Percorsi, Nuovi Ambienti, Nuovi Docenti*, UTET Libreria, Torino.
- SERRAGIOTTO G., (a cura di), 2006, *Il Piacere Di Imparare, Il Piacere Di Insegnare*, La Serenissima, Vicenza.
- SCALLON G., 2008, *Évaluation Formative Et Psychologie Cognitive: Mouvances Et Tendances*, in GRÉGOIRE J. (a cura di) *Évaluer les Apprentissages. Les Apports de la Psychologie Cognitive*, De Boeck, Bruxelles.
- STRAKA G. A., 2004, *Measurement And Evaluation Of Competence*, in DESCY P, TESSARING M. (eds), *The Foundations Of Evaluation And Impact Research*, Office For Official Publications Of The European Communities, Luxembourg.
- TARDIF J., 1993, *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*, in *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Université de Sherbrooke, pp. 27-56.
- TARDIF J., 1997, *L'enseignement stratégique: introduction à la psychologie cognitive*, Editions Logiques, Québec.
- TARDIF J., 2004, *A Compulsory Stage In The Planning Of Competency Assessment: Identification Of Progressive And Final Development Indicators*, (Part 1), in « Pédagogie Collégiale », Vol.18, N. 1, pp. 1-7.

- TARDIF J., 2004, *A Required Stage In The Planning Of Competency Assessment: The Identification Of Progressive And Final Development Indicators*, (Part 2), in « Pédagogie Collégiale », Vol.18, N. 2, pp. 1-7.
- THORNDIKE E. L., 1917, *The Understanding of Sentences: A Study of Errors in Reading*, in «The Elementary School Journal », Vol. 18, N.2, pp. 98-114.
- TURCOTTE A. G., 1995, *Enseigner la lecture...au collégial : une affaire de stratégies?*, in « Québec Français », 96, pp. 24-28. <http://id.erudit.org/iderudit/44334ac>.
- VIAL M., 1997, *L'auto-évaluation comme auto-questionnement*, in « Cahier », 12, pp. 143-203.
- VIOLA S., 2000, *L'autoquestionnement en lecture*, in « Québec Français », 118, pp.63-66. <http://id.erudit.org/iderudit/56066ac>.
- VIOLA S., 1998, *Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es... Activités d'autoquestionnement et compréhension de textes au primaire*, in « Québec Français »,108, pp. 40-46. <http://id.erudit.org/iderudit/56367ac>.
- VITALE M., 2012, *Le Système D'évaluation Nationale Italien (INVALSI) Comme Outil Pour Mettre En Évidence Un Déficit De Compétences* , in Actes Du 24ème Colloque de l'ADMEE Europe, *L'Evaluation des Compétences en Milieu Scolaire et en Milieu Professionnel*, Luxembourg.
- WEINERT F., 1999, *Concepts of Competence*, Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany.