



Università degli Studi di Genova  
Genoa University



**DISFOR** Dipartimento di Scienze della Formazione

**CORSO DI LAUREA IN**  
**Scienze della Formazione Primaria**

**LA COMPrensIONE DEL TESTO IN ITALIANO**  
**NELLA SCUOLA PRIMARIA**  
**E IL SUO RUOLO PER LO SVILUPPO DEL**  
**PENSIERO CRITICO DEL BAMBINO**

*Relatore: TONANI ELISA*

*Correlatore: MODUGNO*

*ALESSANDRA*

*Candidato: MARANGONI*

*NIKOLE*

**ANNO ACCADEMICO 2022/2023**

## Indice tesi

<b>Introduzione</b>	<b>p.3</b>
<b>1. Premessa storico-legislativa</b>	<b>p.5</b>
1.1. I Programmi del 1985	p.10
1.2. Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (2004) e Le Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente (2006)	p.12
1.3. Le Indicazioni Nazionali del 2007	p.15
1.4. Le Indicazioni Nazionali del 2012	p.17
<b>2. L'alfabetizzazione</b>	<b>p.25</b>
2.1. L'alfabetizzazione nelle pratiche didattiche	p.32
<b>3. Abilità di lettura e comprensione del testo</b>	<b>p.37</b>
3.1. L'abilità di lettura	p.37
3.2. La comprensione del testo	p.41
3.2.1. Il Simple View of Reading	p.47
3.3. I processi della comprensione del testo	p.49
3.3.1. Fare inferenze	p.49
3.3.2. Conoscere e apprendere i significati delle parole	p.56
3.3.3. Riconoscere e usare la struttura del testo	p.61
3.3.4. Il monitoraggio della comprensione	p.66
3.3.5. Le strategie di insegnamento	p.69
3.4. I cattivi lettori	p.72
<b>4. Il ruolo della metacognizione</b>	<b>p.74</b>
4.1. La metacognizione e l'apprendimento	p.74
4.2. La metacognizione e l'insegnamento	p.81
4.3. Un esempio concreto	p.87
<b>5. Il pensiero Critico</b>	<b>p.96</b>
5.1. Insegnare il pensiero critico	p.101
5.2. Il ruolo del pensiero critico nella comprensione del testo	p.106
<b>Conclusione</b>	<b>p.111</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>p.115</b>
<b>Ringraziamenti</b>	<b>p.121</b>

## Introduzione

Il presente lavoro ha come oggetto lo studio della comprensione del testo e il suo ruolo nello sviluppo del pensiero critico nei bambini della Scuola primaria.

I motivi che mi hanno spinto a intraprendere questa ricerca sono stati molteplici: da sempre sono molto appassionata alla lingua italiana e amo la lettura; inoltre sono una persona molto curiosa e alla quale piace informarsi prima di esprimere il proprio parere su un argomento. Questi tre anni di lavoro nelle classi della primaria, uniti ai quattro di tirocinio diretto promosso dall'Università, mi hanno permesso di ascoltare diverse opinioni di insegnanti che si lamentavano del fatto che i loro studenti facessero fatica a capire quello che leggevano, che nelle prove di comprensione di INVALSI il punteggio ottenuto non corrispondesse alla valutazione dell'alunno o che i bambini non riuscissero a rielaborare quanto studiato.

È qua, tra quelle classi, che mi sono chiesta: “Cosa posso fare io, in quanto insegnante, per non far avere ai miei alunni questi problemi? Come posso aiutarli?” Da lì ho iniziato ad appassionarmi sempre di più all'argomento, durante le discussioni sul piano di miglioramento per le prove INVALSI nelle interclassi prendevo appunti e facevo domande, ma niente era, a parer mio, effettivamente utile. Come possiamo pretendere che dei bambini di sette anni comprendano dei testi, anche lunghi, se noi insegnanti non mostriamo loro le strategie di lettura, i vocaboli e i connettivi logici?

Ho acquistato diverse guide didattiche in cui veniva insegnato come leggere i testi scritti e mi sono appassionata all'argomento. Parallelamente a questo ho sempre richiesto ai miei alunni di chiedersi il perché delle cose, delle azioni, di cercare di andare oltre all'apparenza iniziale e di informarsi per cercare di avere un quadro più ampio della situazione. Per cui, dato che ci sono diversi punti in comune tra una buona comprensione del testo e lo sviluppo del pensiero critico, mi sono chiesta se ad un buono sviluppo della prima possa corrispondere anche quello del secondo.

L'elaborato si compone di cinque capitoli: il primo implica un excursus legislativo, ossia come è cambiata la didattica dell'italiano in generale negli anni. Il secondo, invece, tratta l'alfabetizzazione, ossia il primo approccio alla lingua scritta. Nel terzo vengono affrontati gli argomenti principali della tesi, ossia la lettura e la

comprensione del testo e ne vengono elencate le componenti. Il quarto capitolo tratta della metacognizione, ossia la capacità dell'individuo di essere consapevole dei propri processi cognitivi. Verrà spiegato come quest'ultima risulti essere fondamentale per la comprensione del testo, ma anche strettamente collegata al pensiero critico, il quale verrà esplicitato nel quinto capitolo utilizzando un'impostazione più pedagogica.

Questo elaborato risulterà utile per tutte quelle persone che vorranno promuovere l'autoconsapevolezza nei propri studenti, ossia nei cittadini del domani. In particolare, per tutti quegli insegnanti che non si accontentano di bambini che leggano in modo corretto e veloce, ma che cercano anche di andare oltre, di scoprire se i loro alunni capiscano anche quello che hanno sotto gli occhi. Capendo, possono farsi una loro idea ed eventualmente argomentarla.

## Capitolo 1

### Premessa storico legislativa

La scuola interessa un'ampissima platea: oltre 7 milioni di studenti e circa 1 milione tra dirigenti, docenti e personale amministrativo. Nessun'altra istituzione sociale, salvo quella sanitaria, è così distribuita tra la popolazione. Essa intercetta anche delicate questioni sociali: l'equità tra i cittadini, il valore attribuito alla conoscenza e ai titoli di studio, la stima verso il lavoro degli insegnanti, il livello di formazione intellettuale raggiunto attraverso lo studio. La scuola è un bene sociale da cui dipende buona parte della civiltà di una nazione. Il funzionamento della scuola ha costi elevati (retribuzione personale, costruzione e manutenzione degli edifici, attrezzature e spese delle famiglie) e non si può fare a meno di considerare il rapporto tra le spese per l'istruzione ed i risultati raggiunti. È sempre più diffusa la consapevolezza che i livelli di istruzione e di formazione conseguiti dai cittadini siano fattori strategici per lo sviluppo economico generale e il benessere collettivo. Nessun paese è in grado di avere fortuna se tra i suoi cittadini ci sono troppe persone o analfabete o scarsamente alfabetizzate. C'è un modo anche politico di affrontare il tema dell'istruzione.<sup>1</sup>

Ripercorrere le vicende della didattica dell'italiano in Italia significa confrontarsi con la storia linguistica, sociopolitica e scolastica della nazione. L'insegnamento dell'italiano agli italiani, fino al Novecento inoltrato, non si è sempre rivolto a chi parlava l'italiano come lingua materna: infatti, essa era immersa nell'uso dei dialetti come lingua viva di comunicazione. Possiamo dire che nel tempo sia cambiato il repertorio linguistico degli italiani, cioè "l'insieme delle risorse linguistiche a disposizione di una comunità linguistica o di un parlante" [Iannaccaro 2011, 1241]. La "lingua italiana" che oggi ci sembra un dato acquisito e relativamente stabile, ha preso forma a fatica fra suddivisioni e disparità. Inoltre, la dialettologia era molto diffusa proprio per la mancata scolarizzazione e questo ha rappresentato per molto tempo un problema, se si considera che fino all'Ottocento inoltrato ai percorsi scolastici avevano accesso solo poche persone delle classi più agiate, mentre l'analfabetismo si attestava a livelli altissimi. Per cui si può dedurre come la storia

---

<sup>1</sup> TRATTO DA: Castoldi M., Giorgio C., "La Scuola Di Ieri." *Quale Futuro per l'istruzione?: Pedagogia E Didattica per La Scuola*, Milano Mondadori Università, 2017, pp. 5-7.

della didattica dell'italiano non possa coincidere con la storia della sua grammatica, cioè delle sue caratteristiche codificate, né con quella delle sue grammatiche, cioè dei testi che le sintetizzano o le veicolano.

Possiamo parlare di una scuola di “ieri” intendendo quella fase storica che comprende circa un secolo: dall'Unità Nazionale (1861) agli anni Cinquanta del secolo scorso. La scuola italiana è stata, infatti, ordinata da due leggi fondamentali: la Legge Casati<sup>2</sup>, definita nel 1859 e la Riforma Gentile del 1923. Si credeva che spettasse allo Stato, in quanto espressione della volontà della nazione, l'organizzazione della vita dei cittadini sulla base di principi di libertà, tolleranza e lealtà; e per questo la scuola era vista come un fattore di incivilimento e stabilità sociale. Nell'Ottocento si cominciò a pensare che la società “moderna” dovesse garantire a tutti un minimo di istruzione, per questo venne intrapresa una grande battaglia contro l'analfabetismo fino a prevedere per i bambini l'obbligo di istruzione, ossia il vincolo di frequentare per almeno due anni la scuola elementare, come sancito dalla legge Casati dal 1859 e poi ribadito dalla legge Coppino nel 1877. Soltanto con la Riforma della Scuola Media<sup>3</sup> del 1962 si posero le basi per un'istruzione di base realmente uguale per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni (attualmente l'obbligo è regolato dalla legge 206 del 27 dicembre 2006 in cui viene sancita l'istruzione obbligatoria per almeno 10 anni). Questa lotta portò gli Stati a moltiplicare le scuole elementari, anche perché erano le uniche ad accesso libero anche per i ceti popolari: l'istruzione secondaria e universitaria era, infatti, riservata ai figli della buona borghesia e per garantire che la scuola scegliesse i migliori, il sistema scolastico era caratterizzato da un rigido ordinamento di esami che iniziavano fin dalla scuola elementare. Gli alunni che erano ritenuti inadatti agli studi erano orientati verso il lavoro, anche se comunque non era escluso che anche qualche giovane appartenente agli ambienti popolari e piccolo borghesi potesse accedere ai grandi ambienti scolastici più alti, ma si trattava di eccezioni. I valori educativi di riferimento erano il rispetto della libertà professionale, l'intraprendenza individuale e

---

<sup>2</sup> TRATTO DA: 1859- Legge Casati, «NUOVA DIDATTICA», 26 giugno 2023, (<https://nuovadidattica.wordpress.com/riferimenti-normativi/1859-legge-casati/> visitato il 25 gennaio 2023).

<sup>3</sup> TRATTO DA: Pietro, *Le riforme della scuola dall'Unità d'Italia ai giorni nostri*, «Mmagazine. La rivista telematica del comprensivo MEDI», 14 febbraio 2022 (<https://www.comprensivomedi.edu.it/MMAGAZINE/le-riforme-della-scuola-dallunita-ditalia-ai-giorni-nostri/> visitato il 25 gennaio 2023)

programmi di insegnamento assegnavano grande importanza alla cultura umanistica altamente formatrice attraverso esempi proposti dai grandi classici.<sup>4</sup>

La scuola tra Otto e Novecento distingueva i “figli dei ricchi” dai bambini degli strati sociali meno abbienti e soprattutto dai contadini: nel 1905 in Italia la percentuale dell’analfabetismo era molto elevata, cosicché l’andare a scuola costituiva uno dei tanti segni di distinzione tra le classi sociali e nell’ambito di una stessa categoria. La difformità tra cittadini e “villani” era netta; si denunciava, infatti, il clima di sopraffazione e di violenza durante l’insegnamento: i maestri venivano reclutati quasi all’improvviso, in quanto considerata una professione che poteva essere svolta da persone ormai adulte, in cerca di un’occupazione che si adattavano poi a fare i maestri spinti più dalle circostanze (necessità di soldi) che dalla vocazione. La pedagogia scolastica era sbrigativa e severa, centrata sulla ripetizione degli esercizi e su una disciplina inflessibile.

La riforma scolastica del 1923 di Gentile intendeva aggiornare e rilanciare il modello scolastico messo a punto al momento dell’Unità d’Italia dal Ministro Casati. Il primo cambiamento fu connesso ad una sensibilità verso l’infanzia più avvertita e attenta di quella ottocentesca, il secondo riguardò un primo avvio di una scuola concepita come strumento di mobilità sociale. L’infanzia all’inizio del Novecento non era solo da disciplinare, ma anche da apprezzare e valorizzare nella sua spontaneità e nella sua gioia di vivere. La letteratura per bambini e ragazzi era meno irrigidita nei buoni e nobili sentimenti del secolo precedente e disposta ad accogliere anche il monello e le monellerie. Nonostante il fascismo avesse irrigidito i bambini e i ragazzi, grazie anche a Giuseppe Lombardo Radice e Maria Montessori, si era rivalutata positivamente l’infanzia, sostenendo che la spontaneità infantile costituisse un valore positivo quando veniva lasciata libera di svilupparsi e quando il maestro la sapeva combinare con le attività didattiche che ponessero lo studente stesso in condizione di crescere attraverso le sue esperienze. La scuola viene intesa come un laboratorio nel quale il perno educativo è centrato sulle esperienze compiute dal bambino più che sulla quantità delle nozioni apprese. Si parla, infatti, di puerocentrismo, in cui la scuola puntasse a far vivere al bambino integralmente la sua infanzia e renderlo attivo, ossia il primo protagonista della sua crescita e di conseguenza il maestro assunse la funzione di regista.

---

<sup>4</sup> TRATTO DA: Castoldi M., Giorgio C., “La Scuola Di Ieri.” *Quale Futuro per l’istruzione?: Pedagogia E Didattica per La Scuola*, Milano Mondadori Università, 2017, p.8

Nella seconda metà dell'Ottocento comparve l'espressione "educazione linguistica" nello scritto del filologo e insegnante Francesco D'Ovidio, in cui ci fu la presa di coscienza della necessità di un insegnamento linguistico pensato ad andare incontro all'allievo senza imporsi come troppo astratto. Nei primi anni del Novecento, questa esigenza si concretizzò attraverso la produzione manualistica scolastica che era in contrasto con il dialetto parlato, ed il cui scopo era quello di valorizzare maggiormente le culture e le letterature regionali ed insegnare la lingua italiana in modo più induttivo partendo proprio da queste ultime. Giuseppe Lombardo Radice, inoltre, fece emergere l'esigenza di avvicinare lingua e strategie didattiche alla realtà e alle abitudini degli studenti, superando formalismi utilizzati un tempo a scuola (come il componimento) e perseguendo la "sincerità nell'espressione", senza dimenticare che "tutti gli insegnanti sono insegnanti di lingua, e non ci siano soltanto la grammatica e lo studio del lessico" [Lombardo Radice 1914, 158].

La didattica della lingua rimane tutt'oggi un'urgenza e fu proprio questo che mosse quell'idea "rivoluzionaria" che portò alcuni insegnanti e studiosi ad elaborare un documento per rinnovare a livello teorico-applicativo, l'educazione linguistica. Concretamente nelle scuole, primo fra tutti come promotore di questa didattica fu sicuramente Don Lorenzo Milani, il quale sosteneva che la scuola fosse un mezzo per dare a qualunque persona, soprattutto ai più poveri, degli strumenti culturali per farli diventare più liberi. Nella sua scuola non solo si studiava molto, ma venivano promosse anche l'autonomia, la riflessione critica e venivano acquisite conoscenze e abilità multiple. Nel 1975 il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) elaborò le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*: un atto di denuncia rispetto ai metodi didattici tradizionali e, contemporaneamente, l'inizio di un nuovo modo di concepire la didattica della lingua. Esso viene considerato un documento che ogni insegnante di italiano dovrebbe conoscere, perché concetti come la centralità del linguaggio verbale, l'importanza del benessere globale anche per lo sviluppo delle competenze linguistiche, lo spirito democratico dell'educazione linguistica, l'importanza del retroterra culturale degli allievi, l'inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale, la trasversalità della lingua nelle diverse discipline ecc. sono dei capisaldi intorno a cui costruire l'insegnamento. Questo processo innovativo portò a diverse sperimentazioni nelle scuole sul piano pratico, mentre sul piano teorico vennero

redatti i *programmi* che portarono ad un sostanziale cambiamento nelle prospettive linguistiche e nei contenuti.

Oggi la scuola ha un modello scolastico che ha preso forma dalla fine degli anni Cinquanta all'avvio del decennio successivo (gli anni del miracolo economico). C'era una visione dell'istruzione più coerente con le esigenze di una società che stava assumendo una fisionomia diversa, più dinamica e più aperta ai diritti delle singole persone. Si cominciò a prendere atto che la scuola della società liberal-borghese non fosse più idonea a stare al passo con le trasformazioni in corso. Tre sono i fenomeni che incisero sul cambiamento scolastico:

- a) La maturazione della convinzione che una società democratica è tale se contrasta le diseguaglianze scolastiche legate alle condizioni socioeconomiche di partenza.
- b) La risposta alle esigenze del mondo economico connesse a nuove forme di produzione bisognose di conoscenze tecnologiche più sofisticate.
- c) Le aspettative delle famiglie desiderose di assicurare migliori condizioni di vita ai figli.

La “scuola di oggi” ha conservato numerosi tratti della “scuola di ieri”: l'ordinamento scolastico e lo svolgimento dell'attività didattica continuano a restare quelli collaudati dall'esperienza del passato. La realtà delle scuole è ancora costituita da classi formate secondo l'età degli alunni, l'orario delle lezioni è fatta di alternanza di spiegazioni e interrogazioni, le valutazioni sono affidate a giudizi (ottimo, distinto buono, ecc.). Per certi versi siamo in presenza di una scuola che esercita un ruolo diverso dal passato, ma per altri aspetti il sistema sembra statico, tuttora tributario di modalità didattiche e mentalità dei docenti piuttosto datate. La scuola attuale è aperta a tutti, mentre quella del passato abbiamo visto come fosse selettiva e avesse cura soprattutto degli allievi migliori, per questo possiamo dire che la società italiana oggi è molto più scolarizzata di quella di prima, anche se persiste un'alta quota di abbandoni (ovviamente non si sta parlando della scuola dell'obbligo ma nei gradi superiori). La scolarizzazione non è più finalizzata a selezionare gli alunni migliori, ma destinata ad assicurare nel modo più ampio possibile gli strumenti intellettuali e le competenze professionali necessarie per essere parte attiva nella vita sociale (cittadinanza attiva).

La scuola, quindi, ha subito negli anni diverse modifiche ed ha dovuto riadattarsi per fornire ai bambini un servizio che rispondesse completamente, o in parte, ai loro bisogni.

Nei Programmi, dal 1860 fino agli anni Venti del Novecento, fu data centralità assoluta alla scrittura soprattutto in forma di componimento; particolare attenzione era data anche all'ortografia e alle pratiche di copiatura e di dettato, mentre la grammatica si prospettava come acquisizione di nozioni e svolgimento di esercizi per lo più tradizionali e venivano incentivati gli esercizi di memorizzazione di brevi poesie o prose.

### ***1.1. I Programmi del 1985.***

Nei Programmi del 1985 veniva sottolineata l'importanza della promozione della prima alfabetizzazione culturale per eliminare determinati ostacoli che non permettessero il pieno sviluppo umano (Art. 3 della Costituzione). La scuola era vista come un momento di riflessione aperta, in cui si incontravano esperienze differenti ed aiutava i bambini ed i ragazzi ad andare oltre il proprio pensiero e a confrontarsi. Emergeva l'idea che attraverso la lingua i ragazzi avessero accesso ai loro stati interni (ai pensieri e alle emozioni), ne acquisissero consapevolezza, imparassero a riconoscerli e controllarli, costruissero ragionamenti, organizzassero fatti ed esperienze in quadri culturali. Questa "istruzione interiore" doveva essere impartita per almeno otto anni, essere obbligatoria e gratuita (Art. 34 della Costituzione). Per assolvere ai suoi compiti, la scuola elementare si era organizzata in modo funzionale rispetto a degli obiettivi educativi da perseguire, questo per aiutare l'alunno a comprendere a pieno il significato della lingua ed avviare una preparazione scientifica adeguata, oltre che elaborare una conoscenza alla vita umana e sociale e ad interrogarsi criticamente su alcuni aspetti della realtà. Nella parte introduttiva dei Programmi viene proprio espresso che "l'educazione linguistica, in un'epoca di intense comunicazioni e nella prospettiva di un crescente processo di integrazione nella comunità europea, non può prescindere da un approccio alla conoscenza di una lingua straniera." (Programmi, 1985): con questo veniva prevista un'ora circa di lingua straniera al giorno per permettere il quotidiano esercizio.

Un'ulteriore innovazione dei Programmi fu "il potere" dato agli insegnanti per decidere collegialmente e individualmente di effettuare la programmazione didattica,

stabilendo loro stessi le modalità attraverso cui poter ottenere degli obiettivi; organizzando parallelamente tempistiche e spazi da utilizzare.

La lingua era quindi lo strumento del pensiero, per condurre operazioni di ragionamento, classificazione e organizzazione dei dati del reale e per la soluzione di problemi. Acquisì, quindi, una *valenza cognitiva*. Allo stesso tempo, essa concorreva al carattere speculativo del pensiero, potenziandone l'attitudine e portando alla creazione di mondi simbolici (filosofia, poesia ecc.). Era anche uno strumento di comunicazione economico ed efficace per le relazioni, per la condivisione di esperienze: aveva una *valenza sociale*. La lingua poteva essere anche uno strumento per esprimere le idee, i sentimenti e gli stati d'animo, acquisendo una *valenza espressiva*. Era uno strumento per riflettere sull'esperienza propria e altri e promuoveva l'attitudine al comportamento cosciente (*valenza metacognitiva*). Infine, la lingua era oggetto culturale che registrava variazioni nel tempo e nello spazio, acquisendo anche una *valenza culturale*. Per questo la lingua aveva un ruolo centrale nella scuola elementare ed i compiti di quest'ultima erano differenti e molteplici: sicuramente somministrare agli alunni i mezzi linguistici adatti per fornire operazioni mentali (astrazione, generalizzazione ecc.), potenziare negli alunni la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori che abbiano caratteristiche diverse (età, ruolo sociale ecc.), offrire alcuni mezzi linguistici sempre più complessi per far aumentare la consapevolezza e l'espressione delle esperienze personali, promuovere l'approccio degli alunni al mondo dell'espressione letteraria, infine avviare gli studenti a rilevare che la lingua vive con la società umana e ne registra i cambiamenti.<sup>5</sup> Già dai Programmi del 1985 gli insegnanti dovevano tenere conto del livello linguistico iniziale degli alunni per impostare la loro azione didattica; anche la scuola doveva considerare queste diversità, differenziando le metodologie e gli strumenti in rapporto alle esigenze personali di apprendimento. L'attenzione si spostava poi sull'individuazione di eventuali disturbi del linguaggio e di difficoltà legate alla disgrafia e alla dislessia.

Per quanto riguarda la formazione linguistica la scuola elementare doveva porsi degli obiettivi generali che poi verranno ulteriormente approfonditi con dei traguardi prescrittivi per tutti gli alunni:

---

<sup>5</sup> TRATTO DA: [www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#PREMESSA%20GENERALE](http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#PREMESSA%20GENERALE)  
Visitato il 16 marzo 2023.

- I. La scuola ha come obiettivo il conseguimento della capacità di usare il codice verbale insieme a tutti gli altri tipi di codice alternativi, ma complementari;
- II. La scuola ha come obiettivo il conseguimento della capacità di comunicare correttamente nella lingua nazionale a differenti livelli (formale e informale), rispettando sempre l'uso del dialetto.
- III. La scuola ha come obiettivo lo sviluppo di una buona competenza di lingua scritta (scrittura e lettura). Il bambino deve, infatti, saper leggere e quindi capire il significato dei testi scritti, deve saper raccogliere informazioni e deve saper effettuare un riassunto. Ma deve anche saper scrivere ad interlocutori diversi e produrre testi di vario tipo.

Vi era anche una sorta di divisione temporale poi ripresa anche nelle Indicazioni Nazionali: in questi programmi vi erano alcune capacità che dovevano essere “attivate” nel primo anno, ed altre che, invece, dovevano essere “sviluppate” nell'intero corso elementare. Nel documento vi è poi una curiosa riflessione sulla correzione degli errori: viene sostenuto che sia utile correggere appunto gli errori dell'alunno a patto che questa valutazione sia fatta tenendo in considerazione la maturità linguistica dei soggetti, il tipo di testo, ma anche la situazione extralinguistica in cui la comunicazione era avvenuta. Viene anche sottolineato come attraverso l'uso di metodologie graduali e sistematiche, l'errore possa essere prevenuto.

Sarà necessario aspettare i lavori della Commissione di Brocca fra il 1988 e il 1992 e poi, dal 2007, lo sviluppo delle *Indicazioni nazionali* per le varie scuole dell'ordinamento italiano per percepire sempre più chiaramente l'attenzione ai due versanti dell'insegnamento, quello linguistico e quello letterario.

### ***1.2. Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (2004) e Le Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente (2006)***

Per comprendere l'impostazione di questo documento “innovativo” bisogna far riferimento al principio di autonomia didattica degli istituti scolastici che ha modificato lo spirito dei documenti programmatici in vigore in precedenza. Prima

l'insegnamento era regolato da appositi "programmi ministeriali" che definivano in modo dettagliati i principi e i contenuti da insegnare in ciascun anno di insegnamento. Alla fine degli anni Novanta, il decreto del presidente della Repubblica dell'8 marzo 1999 n° 275 ha introdotto il principio dell'autonomia scolastica: ogni istituto scolastico diventava un ente dotato di personalità giuridica e autonomia dal punto di vista amministrativo, gestionale e didattico. Secondo questo principio, ogni istituto scolastico poteva definire la propria programmazione didattica muovendosi all'interno di traguardi ed obiettivi di apprendimento che erano stati stabiliti in precedenza dallo Stato. Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* (D.L. 19 febbraio 2004, n. 59) presentano l'utilizzo della lingua come strumento del pensiero, come veicolo per esprimere la propria esperienza affettiva, emozionale, fattuale, per stabilire rapporti con gli altri, per risolvere problemi quotidiani e comprendere i prodotti della cultura in prospettiva sociale e storica. La lettura è descritta come interpretazione e non riconoscimento, per sottolineare la necessità di mantenere una relazione stretta tra la padronanza strumentale del codice e l'elaborazione dei significati diretti a uno scopo. Rispetto agli anni Ottanta, il "significato" è inteso come una costruzione intersoggettiva, frutto della mediazione tra persone che condividono contesti ed esperienze e è oggetto di dialogo e di negoziazione discorsiva. Lo stretto rapporto tra testi e contesti implica per gli allievi lo sviluppo della sensibilità alle situazioni comunicative, la consapevolezza della flessibilità del sistema linguistico e l'attitudine a adattare le produzioni linguistiche sulla base dei legami contestuali. Risulta evidente il richiamo ad esercitare le abilità linguistiche in riferimento a situazioni comunicative, che, in funzione della loro significatività, possono fare da sfondo alle operazioni analitiche implicate nella riflessione sulla lingua. L'allievo può utilizzare degli "indizi" contestuali per comprendere la funzione delle parole all'interno di enunciati più complessi o per cogliere il significato di regole che formalizzano le relazioni tra le componenti della lingua. Le Indicazioni Nazionali consolidano l'ancoraggio della riflessione linguistica al testo o alle situazioni comunicative; sul piano didattico si tratta di aggirare la monotonia di una lingua scolastica situata negli esercizi grammaticali, promuovendo invece la curiosità verso i fenomeni linguistici reali. Da un approccio di questo tipo, basato su strategie metacognitive e di autoregolazione, potranno trarre giovamento gli allievi con deprivazione linguistica o con disturbi specifici di apprendimento (DSA). I Piani di Studio Personalizzati sono concepiti come un

approccio e uno strumento volto a interrompere la consuetudine didattica dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori. Come accade per altre discipline, anche per l'educazione linguistica viene richiesto ai docenti di individuare obiettivi formativi valevoli per un gruppo concreto di allievi di una scuola, ciascuno con le sue personali capacità. Gli obiettivi assumono valore formativo quando gli "Obiettivi Specifici di Apprendimento" per i quali ogni allievo impegna risorse e attitudini personali, diventano le componenti di un'acquisizione più generale che si connota come competenza. Per quanto riguarda la lingua italiana, i traguardi di competenza attesi al termine del primo ciclo di istruzione e indicati dal PECUP sono quelli di seguito riportati:

- la strumentalità di base che comprende le conoscenze e le abilità che garantiscono la correttezza delle operazioni di codifica e decodifica.
- La padronanza e la ricchezza lessicale che riguardano l'ampiezza del vocabolario e il suo uso appropriato sia nella ricezione, che nella produzione dei messaggi verbali.
- I processi di comprensione che includono operazioni cognitive e strategie con cui il lettore attribuisce significato a testi e discorsi.
- I processi di produzione dei testi che sono riferiti ad attività e strategie di pensiero implicate nella costruzione di messaggi dotati di coerenza, coesione e completezza comunicativa.
- La riflessione sulla lingua che comprende le capacità metalinguistiche e l'insieme di conoscenze relative alle regole di funzionamento del sistema lingua.
- La conoscenza letteraria che riguarda la padronanza di un repertorio di quadri culturali sufficientemente articolato per poter stabilire confronti.
- L'apprezzamento estetico e il processo interpretativo che comprendono l'insieme dei fattori motivazionali e affettivo-emotivi che spingono a cercare l'incontro personale con le opere letterarie.

Nel 2006, aggiornato poi nel 2018, il Parlamento europeo e il Consiglio hanno elaborato un documento in cui vengono esplicitate quelle che vengono considerate le competenze chiave per l'apprendimento permanente. Questo quadro individua e definisce per la prima volta a livello europeo le competenze chiave che i cittadini devono possedere per la propria realizzazione personale, per l'inclusione sociale, per

la cittadinanza attiva e l'occupabilità nella nostra società basata sulla conoscenza. In generale, possiamo dire che le competenze sono qui definite come una combinazione tra conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto; mentre le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Quelle individuate dal quadro di riferimento sono otto e sono considerate di egual importanza, proprio perché ciascuna di esse può contribuire ad una vita positiva nella società della conoscenza.

Per quanto riguarda la competenza alfabetica funzionale “essa indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale che scritta utilizzando materiali visivi, sonori, digitali, attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo.”<sup>6</sup>. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua d'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione. Essa, comunque, comprende la conoscenza della lettura e della scrittura, una buona comprensione delle informazioni scritte e la conoscenza di vocabolario, grammatica funzionale e funzioni del linguaggio. Le persone dovrebbero possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in differenti situazioni e adattare la propria comunicazione in funzione di esse. Essa comprende, infine, il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene. Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse ad interagire con gli altri.

### **1.3. *Le Indicazioni Nazionali del 2007***

Le Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione tracciano le linee e i criteri per il raggiungimento delle finalità formative dei rispettivi obiettivi di apprendimento. Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti orientata fra i saperi disciplinari e la collaborazione tra docenti. Viene anche sottolineata

---

<sup>6</sup> TRATTO DA: “RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO Del 22 Maggio 2018.” EUR, 22 maggio 2018, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022R0720> visitato il 25 gennaio 2023.

l'autonomia progettuale delle scuole e dei docenti per le rispettive discipline. Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e di quella secondaria di primo grado vengono posti dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e rappresentano dei "riferimenti", delle strade che gli insegnanti possono seguire per agire la loro azione didattica ed educativa. Gli obiettivi di apprendimento invece sono posti al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria e alla fine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda la valutazione, in questo caso gli insegnanti sono liberi di scegliere i criteri che meglio ritengono adeguati, sempre dopo essersi confrontati con gli organi collegiali competenti. La valutazione, inoltre, deve accompagnare e seguire i percorsi curricolari degli alunni e deve promuovere il bilancio critico al termine di un'azione.

Nell'area della disciplina "italiano" viene sottolineata l'importanza dell'uso della lingua, e dei linguaggi in generale, nella vita quotidiana. L'insegnante dovrà essere in grado di guidare l'alunno alla scoperta delle potenzialità comunicative ed espressive che le diverse discipline offrono, diventando sempre più autonomo. Nella prima parte del percorso scolastico verrà data maggiore importanza alla lingua orale, proprio per imparare ad entrare a contatto con gli altri ed interagire per costruire dei significati e condividere le proprie conoscenze. Per quanto riguarda la lettura essa dovrà essere "allenata" su diverse tipologie testuali, o su testi che hanno scopi differenti; come sarà altrettanto importante andare a modificare le strategie funzionali al compito assegnato per rendere, anche in questo caso, sempre più autonomo l'alunno. Sarà compito dell'insegnante anche quello di far superare eventuali ostacoli nella comprensione dei testi (a livello lessicale, sintattico o di strutturazione logico-concettuale); si dovrà far leggere per soddisfare un piacere, ma anche per lo studio. Per quanto riguarda la scrittura, invece, essa avverrà attraverso la lettura e la produzione e si svilupperà anno dopo anno in quanto la scrittura di un testo è un processo complicato nel quale si susseguono fasi, pianificazione, strategie ecc. L'obiettivo primario dei docenti sarà quello di portare gli alunni a scrivere in modo chiaro, preciso e semplice: all'inizio le produzioni saranno brevi, fino alla realizzazione di frasi più complesse. La riflessione sulla lingua partirà

dall'osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte e contribuirà all'apprendimento di formulazione di frasi e conseguentemente testi.<sup>7</sup>

#### ***1.4. Le Indicazioni Nazionali del 2012.***

In Italia il documento ministeriale in vigore per l'insegnamento della lingua italiana e, in generale di tutte le altre materie nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado è "*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*", promulgato dal ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR 2012]. A queste si aggiungono per la scuola secondaria di secondo grado ulteriori Indicazioni Nazionali per i licei [MIUR 2010a] e documenti analoghi che fissano gli obiettivi di apprendimento per gli istituti tecnici e professionali [MIUR 2010b; 2010c]. Le Indicazioni del 2012 spesso sottolineano l'importanza di dotare gli alunni di sicure competenze linguistiche, utili a relazionarsi con gli altri, per l'espressione di sé e dei propri saperi, ma utili anche ad accedere alle informazioni e quindi alla costruzione delle conoscenze e all'esercizio della cittadinanza. Si parla, infatti, di "alfabetizzazione culturale di base" a cui concorre l'educazione plurilingue e interculturale. "*La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale.*" (Indicazioni Nazionali, 2012). L'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse oltre che la possibilità di comunicare efficacemente, di capire e farsi capire utilizzando un registro adeguato al contesto, ai destinatari e agli scopi. La natura di questi documenti è quella di fornire orientamenti di massima, che guidano l'operato dei docenti senza vincolarlo in maniera troppo rigida. Di seguito vengono riportati i *traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*.

---

<sup>7</sup> TRATTO DA: "L'Organizzazione Del Curricolo La Scuola Dell'Infanzia La Scuola Del ..." *LE INDICAZIONI NAZIONALI DEL 2007*, 2007, [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf). visitato il 25 gennaio 2023.

### **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria**

L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.

Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.

Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.

Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.

Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.

Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.

Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.

Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.

È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.

Figura 1. Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

I “Programmi scolastici” odierni vengono articolati nelle quattro abilità linguistiche di base: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Attorno a questi quattro perni ruotano l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana nella scuola dei nostri tempi, che riceve gli allievi e le allieve già immersi nelle dimensioni orali del linguaggio, per portarli a scoprire il codice scritto e a raggiungere una sempre maggiore consapevolezza metalinguistica. Le abilità linguistiche vengono distinte in ricettive (ascoltare e leggere) e produttive (parlare e scrivere), ciò permette di creare macroambiti di competenza che finiscono per coincidere proprio con le quattro abilità linguistiche che figurano anche nelle varianti di comprensione orale (ascoltare), comprensione scritta (leggere), produzione orale (parlare) e produzione scritta (scrivere). All'ascolto, al parlato, alla lettura e alla scrittura ci si è resi conto che debba essere aggiunta anche quella che alcuni studiosi definiscono come la “quinta abilità linguistica”, ossia la riflessione sulla lingua: cioè quel collante che tiene insieme le altre quattro abilità linguistiche e ne consente pieno sviluppo, rafforzandole contestualmente. È importante, inoltre, sottolineare la distinzione tra livello di conoscenza grammaticale implicito ed esplicito: il primo corrisponde all'uso “naturale” del linguaggio; dentro di noi è presente una grammatica che ci permette di produrre e ricevere linguaggio. Tuttavia, essere immersi nel linguaggio, riceverlo e produrlo, non significa ancora esserne consapevoli; non significa

conoscere in maniera esplicita le regole della grammatica. Possiamo quindi definire, a questo punto, il secondo livello di grammatica in cui trova senso l'insegnamento grammaticale a scuola, o meglio la riflessione sulla lingua e che risponde allo scopo di far emergere dall'uso quotidiano della grammatica interna e implicita la consapevolezza delle sue regolarità e dei suoi meccanismi di funzionamento. Parallelamente ai traguardi, gli/ le insegnanti devono progettare le loro lezioni tenendo conto degli "Obiettivi di apprendimento" che devono essere ottenuti dagli studenti al termine della classe terza della scuola primaria.<sup>8</sup>

#### *Ascolto e parlato*

- Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.
- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
- Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e risporli in modo comprensibile a chi ascolta.
- Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività conosciuta.
- Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.
- Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.

#### *Lettura*

- Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.
- Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini; comprendere il significato di parole non note in base al testo.
- Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.

---

<sup>8</sup> TRATTO DA: *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* - *Miur.gov.it*.  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> visitato il 25 gennaio 2023.

- Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago.
- Leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.
- Leggere semplici testi di divulgazione per ricavarne informazioni utili ad ampliare conoscenze su temi noti.

### *Scrittura*

- Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura.
- Scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia.
- Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).
- Comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione.

### *Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo.*

- Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole. Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura.
- Usare in modo appropriato le parole man mano apprese.
- Effettuare semplici ricerche su parole ed espressioni presenti nei testi, per ampliare il lessico d'uso.

### *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua.*

- Confrontare testi per coglierne alcune caratteristiche specifiche (ad es. maggiore o minore efficacia comunicativa, differenze tra testo orale e testo scritto ecc. ).
- Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).
- Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.

Mentre per quanto riguarda la progettazione scolastica delle classi quarte e quinta, gli/ le insegnanti devono utilizzare gli *obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria*.

#### *Ascolto e parlato*

- Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.
- Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione (diretta o trasmessa); comprendere lo scopo e l'argomento di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini...).
- Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto.
- Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche.
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dei compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.
- Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi.
- Organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza o un'esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

#### *Lettura*

- Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce.
- Usare, nella lettura di vari tipi di testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.
- Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.

- Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).
- Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.
- Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria della realtà.
- Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale.

### *Scrittura*

- Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.
- Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.
- Scrivere lettere indirizzate a destinatari noti, lettere aperte o brevi articoli di cronaca per il giornalino scolastico o per il sito web della scuola, adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni.
- Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.
- Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura.
- Scrivere semplici testi regolativi o progetti schematici per l'esecuzione di attività (ad esempio: regole di gioco, ricette, ecc.).
- Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio.
- Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi, poesie).
- Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo,

l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.

- Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi.

#### *Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo*

- Comprendere e utilizzare in modo appropriato il lessico di base (parole del vocabolario fondamentale e di quello ad alto uso).
- Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza ad un campo semantico).
- Comprendere che le parole hanno diverse accezioni e individuare l'accezione specifica di una parola in un testo.
- Comprendere, nei casi più semplici e frequenti, l'uso e il significato figurato delle parole.
- Comprendere e utilizzare parole e termini specifici legati alle discipline di studio.
- Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione.

#### *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua*

- Relativamente a testi o in situazioni di esperienza diretta, riconoscere la variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo.
- Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte).
- Comprendere le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).
- Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta *frase minima*): predicato, soggetto, altri elementi richiesti del verbo.
- Riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali; riconoscere le congiunzioni di uso più frequente (come *e, ma, infatti, perché, quando*).

- Conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche e servirsi di questa conoscenza per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori.

Benché oggi più che mai, sia percepita l'importanza di un'educazione linguistica continuativa nel tempo, anche in relazione alle attese e ai risultati delle prove standardizzate OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*) e PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), nei fatti, soprattutto nei trienni, non è sempre chiaro quanto spazio dedicare alla riflessione sulla lingua, che sembra questione da “chiudere” prima. Le *Indicazioni Nazionali* [Miur 2012] sostengono che la competenza comunicativa nella Lingua 1 abbia come obiettivo fondamentale l'inserimento dell'individuo nella società, oltre che essere utile per affrontare serenamente tutto il percorso scolastico. La lingua di “scolarizzazione” è uno strumento grazie al quale vengono trasmessi tutti i saperi disciplinari e quindi rappresenta la via di accesso al patrimonio culturale nella sua globalità.

Va sottolineato come la competenza linguistica non coincida con quella comunicativa: per poter raggiungere appieno quest'ultima non basta conoscere la lingua e le sue componenti “tecniche”, cioè grammaticali. Si può comunicare correttamente, ma in maniera del tutto inadeguata rispetto alle situazioni comunicative reali che per essere affrontate necessitano di abilità diverse che vengono acquisite esclusivamente con l'immersione nel contesto sociale.

## Capitolo 2

### L'alfabetizzazione

Alfabetizzazione è il termine italiano che traduce parzialmente il termine *literacy* e sia al fatto di possedere una certa familiarità con la lingua scritta (saper leggere e scrivere come abilità), sia ai modi con cui si perviene a questa familiarità. La *literacy* si caratterizza come un processo distribuito lungo un continuum di competenza, dalla familiarizzazione iniziale fino agli usi maturi dell'età adulta; comprende molteplici aspetti riguardanti la capacità di produrre e comprendere messaggi in forma scritta, tramite diversi strumenti e per diversi scopi. Essa è un'importante componente dello sviluppo cognitivo, mediante la quale l'individuo apprende specifiche modalità di conoscenze e di organizzazione delle esperienze e contemporaneamente è anche una forma di socializzazione, in quanto l'appropriazione della lingua scritta avviene con modalità analoghe a quella orale. Occorre innanzitutto chiarire come il bambino che arriva a scuola non sia una *tabula rasa* o un contenitore vuoto, motivo per il quale l'alfabetizzazione è considerata come un “*continuum, un processo suscettibile di evolvere nell'intero arco vitale [...] e coinvolge e comporta numerose e diverse abilità*” [Pinto 2003, 24-25]. Quindi possiamo dire che le basi dell'alfabetizzazione si trovano in ciò che il bambino vede e vive prima del suo ingresso a scuola, nell'ambiente familiare in primis e in tutte quelle esperienze di lettura e scrittura effettuate spesso anche per caso.

Sul piano dell'insegnamento, questa concezione allargata di padronanza della letto-scrittura può essere abbinata all'alfabetizzazione perché ciò che avviene nelle prime fasi di avvicinamento al codice ha ripercussioni a lungo termine. Per molto tempo è stata promossa una didattica focalizzata sulle abilità di codifica e decodifica, a scapito di processi cognitivi implicati da lettura e scrittura, processi che, sotto l'influsso del cognitivismo, sono stati al centro dell'innovazione degli anni Novanta. Un secondo aspetto riguarda gli inizi del processo di alfabetizzazione che emergono quando vengono a contatto con i simboli scritti di cui fa esperienza nella quotidianità, per cui il bambino affronta il funzionamento della lingua come un problema di conoscenza. Un ultimo aspetto riguarda il carattere situato di lettura e scrittura, nel senso che tali attività non sono pensabili come abilità prettamente scolastiche, ma comportano usi differenziati della lingua scritta in relazione a obiettivi, contesti e interlocutori diversi.

Il significato di un testo scritto risiede nel testo stesso; alla differente tecnologia del discorso e del testo corrispondono operazioni diverse di pensiero: la costruzione interattiva dell'enunciato non richiede una pianificazione accurata, né la fragilità della parola detta si presta bene a interventi di controllo della coerenza. Il carattere monologico del testo e la sua stabilità comportano la costruzione di un sistema coerente tra obiettivi, piani del testo e loro realizzazioni tramite la parola scritta. Proprio tale architettura sta alla base dello sviluppo di alcuni processi mentali che si applicano quasi esclusivamente al testo scritto e che contraddistinguono la "mente alfabetizzata". Imparare a pensare nella forma del testo scritto ha costituito uno degli obiettivi principali del processo di istruzione e consiste nella capacità di ragionare di esso: comprendere un testo significa circoscrivere l'interpretazione ai suoi enunciati, scrivere che equivale a creare testi autosufficienti, che parlino di sé rispecchiando fedelmente le intenzioni dell'autore. La separazione tra intenzioni e significati è tipicamente rappresentata dal linguaggio formale dei libri di testo, che Olson definisce come "linguaggio dell'istruzione". Havelock propone un cambiamento di prospettiva rispetto alle teorie degli anni Settanta: non la contrapposizione tra oralità e scrittura come strumenti per due diverse forme di pensiero, ma un processo di continuità tra due tecnologie che mutuano reciprocamente motivi, espressioni, modi di considerare la realtà e di guardare al mondo. Nystrand interpreta la conversazione e la composizione come mondi in dialogo che si supportano a vicenda. Nello stesso modo in cui parlante e ascoltatore collaborano nella costruzione del discorso, così scrittore e lettore co-costruiscono il significato dei testi scritti. Questi ultimi non sono un prodotto autosufficiente e il loro significato non può essere considerato separatamente dalle pratiche della loro costruzione; essi sono sempre il frutto di una composizione intertestuale, dove convergono elementi attinti da numerosi altri testi o discorsi, in cui il lettore con il suo mondo è attivamente implicato.

L'intertestualità designa il complesso intreccio con cui gli allievi si impadroniscono delle abilità di lettura e scrittura scolastiche, stabilendo dei legami con le pratiche attivate in ambito familiare e sociale. Attraverso la lettura e la scrittura scolastiche essi trasformano le pratiche quotidiane in forma di testualità nuova, dotata di significato personale. Nel caso di questo processo, gli allievi si avvalgono di procedure di "ibridazione testuale", ossia di strategie con cui intrecciano una grande varietà di temi, giungendo a significati condivisi.

L'ibridità è un costrutto che si riferisce sia alla natura delle strategie messe in atto per l'apprendimento della literacy, sia ai prodotti testuali e discorsivi che di questo processo sono il risultato. L'ibridazione non consiste in un semplice avvicinamento di elementi linguistici e culturali, ma in un'attività di reinvenzione, un vero e proprio processo creativo, stimolato dalla necessità accidentale di produrre risposte adatte alla novità dei contesti.

Dyson invita a riformulare il processo di acquisizione della literacy, proponendo i costrutti di appropriazione e di ricontestualizzazione. L'appropriazione è un'espressione utilizzata per indicare il processo proprio di tutti i soggetti appartenenti ad un gruppo sociale che entrano in relazione tra loro "prendendo gli uni dagli altri", cioè impadronendosi reciprocamente di espressioni, significati e modi di raccontare gli eventi. La ricontestualizzazione consiste in un'attività di negoziazione con cui il bambino adatta e riposiziona con grande disinvoltura le risorse simboliche attinte dai media, trasformandole nelle forme scolastiche della prosa scritta. Con il processo di ricontestualizzazione, il bambino adatta il linguaggio, i contenuti e le regole di testi e discorsi, muovendosi nella zona di intersezione tra la scuola e i mondi paralleli della vita quotidiana. Esistono problemi connessi alla ricontestualizzazione, un processo che conduce a testi instabili e indisciplinati, in cui si mescolano voci prese dal repertorio simbolico della cultura popolare, poco compatibili con le classiche strutture testuali.

Ci sono due diversi approcci all'alfabetizzazione, quello cognitivista e quello socio-culturale, le due prospettive possono trovare un punto di incontro sul piano didattico. Se da un lato è importante considerare la literacy come una pratica sociale e culturale, dall'altro è fondamentale tener conto dei processi cognitivi e delle abilità in essi implicate, il cui sviluppo richiede l'acquisizione di regole e convinzioni che mettono gli allievi in condizione di sapersi esprimere e comunicare. Imparare a leggere e scrivere è sempre un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino, poiché egli vi associa l'idea del "diventare grandi".

L'*alfabetizzazione emergente* designa una costruzione complessa di abilità, atteggiamenti, conoscenze, idee e processi tra loro interdipendenti, che si presume siano i precursori evolutivi della lettura e della scrittura convenzionali e si sviluppano in modo spontaneo e naturale nel bambino già in età prescolare. Secondo gli specialisti, infatti, è caratteristica del periodo tra la nascita e la scuola dell'infanzia, momento in cui i bambini iniziano a sviluppare una comprensione

definibile come rudimentale della parola scritta, ascoltando, disegnando o osservando gli adulti nella loro vita quotidiana. Questo perché dal momento in cui nasce il cervello del bambino inizia ad elaborare un linguaggio, man mano che l'encefalo si sviluppa, il bambino diventa sempre più abile ne creare connessioni tra parole scritte e pronunciate. Per questo un'attività importante risulta essere la lettura ad alta voce o la coloritura di libri contenenti singole parole o frasi abbinate ad immagini semplici.

Essa si distingue dall'*alfabetizzazione formalizzata* in quanto quest'ultima si riferisce all'apprendimento di lettura e scrittura convenzionali di testi alfabetici, a seguito di specifici interventi di istruzione scolastica. Sul piano psicologico la distinzione consiste in differenti set di abilità e processi implicati nell'imparare a leggere e a scrivere e ne traccia l'evoluzione. Apprendere una lingua scritta non equivale ad imparare semplici associazioni tra segni e suoni: già prima dell'inizio della scolarità, i bambini intuiscono che la padronanza della lingua scritta richiede meccanismi di elaborazione diversi rispetto a quelli del parlato. Questi "precursori generali" sono stati spesso sopravvalutati almeno fino agli anni Settanta, nel senso che prima si credeva che questi elementi fossero gli unici in gioco nella letto-scrittura. Con la scoperta dell'alfabetizzazione emergente, si è potuto capire come nel bambino insorgessero ulteriori componenti che gli avrebbero permesso, in un secondo momento, di scoprire codici differenti. Per cui, come insegnanti, dobbiamo valorizzare un atteggiamento esplorativo, sollecitando l'area linguistica; quindi, quelle che sono le conoscenze lessicali, sintattiche e testuali; l'area fonologica, ossia la consapevolezza che le parole siano fatte di suoni che si possono trasformare e l'area pragmatica, che consiste nelle intuizioni e nelle prenoscenze rispetto agli scopi e alle funzioni della lingua scritta. Emilia Ferreiro e collaboratori, sulla base di una serie di ricerche, hanno illustrato le tappe principali con cui i bambini prescolari si impadroniscono del sistema convenzionale di scrittura. I bambini sono impegnati precocemente in un processo di concettualizzazione della lingua scritta, caratterizzato dall'elaborazione di una serie di ipotesi, con cui cercano di comprenderne il funzionamento e di produrne dei sistemi di rappresentazione. Le modalità con cui avviene tale processo risentono delle particolarità delle lingue e variano da bambino a bambino, ma sono comuni e somiglianti alcune fasi dell'evoluzione dei sistemi di interpretazione.

Se adeguatamente stimolato, il bagaglio lessicale del bambino si amplia dai 3-4 anni in poi, le frasi diventano sempre più lunghe e complesse e i soggetti iniziano ad

effettuare le prime inferenze ed i primi collegamenti tra le informazioni. È importante, quindi, proporre ai bambini situazioni linguistiche che mirino all'arricchimento lessicale e al consolidamento della morfosintassi, degli esempi concreti potrebbero corrispondere al descrivere dei personaggi o degli oggetti. Dal punto di vista della fonologia, invece, già dalla scuola dell'infanzia risulta funzionale e allo stesso tempo divertente proporre filastrocche, testi con allitterazioni, proprio per promuovere una sorta di coscienza fonologica.

Nell'attività proposta non bisogna mai dimenticare, in ogni caso due fattori imprescindibili: la gradualità e la quantità del lavoro sui suoni: questi esercizi fonologici possono essere molto difficili per i bambini più piccoli, o in generale meno abituati. Nell'ultima dimensione, quella pragmatica, risultano caratteristiche le intuizioni ed il senso pratico dei bambini, in quanto osservatori di ciò che li circonda. Per cui una strategia potrebbe essere quella di porre loro grandi domande e analizzare poi le loro risposte, alcune intuitive, altre più profonde e ragionate.

L'ingresso alla scrittura alfabetica prende avvio con la differenziazione funzionale tra disegno e scrittura, con cui il bambino matura l'idea che si tratti di due diversi sistemi di rappresentazione. Dopo questa fase si possono distinguere tre livelli di concettualizzazione, corrispondenti a tre diverse modalità di approccio alla lingua scritta. Al primo livello – *il presillabico* – il bambino ricerca attivamente dei criteri per distinguere la scrittura dal disegno anche sul piano grafico. Al secondo livello – *della differenziazione grafica* – il bambino esplora dei modi per differenziare le scritture di parole con diverso significato, in base all'ipotesi che, per poter leggere cose differenti, debba esserci una differenza oggettiva fra i segni grafici. Nella terza fase – *del livello sillabico* – interviene la fonetizzazione della parola scritta, ossia la scoperta che i segni sulla carta stanno al posto delle parole dette. I bambini individuano la corrispondenza tra le parti sonore di una parola (le sillabe) e le lettere costituenti la scrittura di tale parola. Tra la terza e la quarta fase vi è un passaggio intermedio, di tipo *sillabico-alfabetico*, in cui il bambino produce scritture miste, associando alternativamente ad ogni carattere sillabe oppure singole lettere. Quando scopre più tardi che la sillaba non va considerata come unità, egli approda al *livello alfabetico*. L'alfabetizzazione scolastica può contribuire a renderne l'uso consapevole, stimolando il confronto tra la lingua quotidiana e il linguaggio formale, svincolato da eventuali influenze dialettali, che vanno preservate, poiché rappresentano il retroterra linguistico del bambino.

Molte indagini degli anni Novanta hanno rivolto sempre più attenzione a quella forma di alfabetizzazione domestica che si svolge in famiglia (*home literacy*), esplorando l'influenza del discorso dei genitori su alcune significative componenti della literacy infantile. Questo studio prende in considerazione l'uso di un linguaggio analitico-riflessivo da parte dei genitori e ne individua l'interdipendenza con la capacità dei bambini prescolari di adottare forme riflessive del discorso durante attività ludiche svolte in interazione. I libri contenenti storie e letti nella prima infanzia sono uno dei ricordi più belli che un adulto si porta dentro; nel microcosmo funzionale del racconto si viene a creare uno spazio ideale di incontro, in cui il bambino e l'adulto sospendono il principio di realtà, diventando complici dell'intreccio narrativo. Attraverso i personaggi, i luoghi, gli eventi, il bambino impara a conoscere come funziona il mondo degli uomini e quello delle cose, a riconoscere le emozioni e a nominarle. Attraverso *lo story-telling*, il piccolo viene coinvolto simultaneamente in tre tipi di apprendimento: egli impara il linguaggio, sviluppa le conoscenze sul linguaggio e apprende tramite il linguaggio. L'influenza di questa pratica culturale tocca tre settori cruciali dell'imparare a leggere e a scrivere: la consapevolezza metalinguistica che riguarda l'abilità di analizzare il linguaggio, cioè di definire e confrontare le sue forme e funzioni, trattando le parole in modo decontestualizzato. Le abilità metacognitive che investono l'uso di funzioni linguistiche (descrizione, spiegazione ecc.); e infine i comportamenti alfabetizzati e meta-alfabetizzati che riguardano le operazioni appropriate da effettuare con il libro, lo sviluppo di atteggiamenti di natura riflessivo-analitica, la richiesta di spiegazioni, l'assunzione di posture conformi agli atti di lettura e scrittura.

Whitehurst e Lonigan (1998) distinguono tra *emergent literacy environments*, espressione riferita alle esperienze che possono influenzare lo sviluppo dell'alfabetizzazione, ed *emergent literacy movements*, riconducibile all'insieme di pratiche che incentivano le relazioni sociali in un ambiente alfabetizzato. Le due dimensioni concorrono allo sviluppo delle competenze dell'alfabetizzazione emergente che risultano rilevanti per l'alfabetizzazione formale e che sono:

- Linguaggio: il repertorio lessicale è una delle principali componenti dell'alfabetizzazione e l'acquisizione delle abilità di lettura ne permette un notevole ampliamento.

- Convenzioni della stampa: i libri sono costituiti secondo certe convenzioni che possono essere comprese ancor prima di diventare abili lettori.
- Conoscenza delle lettere: nel sistema di scrittura alfabetico la decodifica di parole scritte richiede la traduzione in unità sonore, mentre la codifica necessita della traduzione di unità sonore in unità di stampa. Conoscere il nome delle lettere risulta fondamentale.
- Consapevolezza linguistica: per leggere con successo i bambini devono diventare abili nel discriminare le singole unità della parola.
- Lettura emergente: il far finta di leggere, che si tratta di libri illustrati o di altro materiale stampato (*emergent reading*).
- Scrittura emergente (*emergent writing*): già nel momento in cui il bambino realizza i primi pseudografemi, egli riconosce che la scrittura assolve ha funzioni che si discostano dal codice orale.
- Altri fattori cognitivi: coinvolti a diverso titolo nell'alfabetizzazione emergente.
- Motivazione al codice scritto: generale interesse verso lettura e scrittura, nei confronti del quale la famiglia e il contesto ambientale giocano un ruolo decisivo.

Le diverse abilità sono riconducibili a due domini distinti denominati outside-in e inside-out. I meccanismi del primo si rifanno alla comprensione dei contesti in cui si trovano le scritte oggetto dei tentativi di lettura e consistono in abilità che permettono di dotare selettivamente di significato le informazioni uditive. Le unità di inside-out si riferiscono alle conoscenze possedute dai bambini, di cui essi si avvalgono per trasformare le scritte che tentano di leggere nei relativi suoni.

È stata anche condotta anche una ricerca sperimentale relativa alla spendibilità dei diversi modelli didattici: in base alla tipologia degli apprendenti, veniva cambiato il modello didattico (cfr. D'agostino 2017). La ricerca ha previsto alcune differenti fasi: dal confronto con la letteratura scientifica si è passato all'individuazione dei campioni fino ad arrivare alle attività di testing e all'analisi dei risultati. In particolare, sono stati analizzati i dati delle ricerche effettuate su:

- Apprendenti adulti stranieri in possesso di scritte logografiche (Convegno "Dieci anni di didattica dell'italiano a studenti cinesi: risultati,

esperimenti, proposte”, Università per gli Stranieri di Siena, 6-7 ottobre 2017).

- Apprendenti adulti stranieri totalmente analfabeti (Convegno “La scrittura per l’apprendimento dell’italiano L2”, Università degli Studi di Bergamo, 6-8 giugno 2018).
- Apprendenti bambini nativi (Convegno Internazionale dell’Association del Psychomécanique du Langage, Université de la Sorbonne- Paris, 12-13 luglio 2018).
- Apprendenti adulti stranieri in possesso di scritture alfabetiche (Convegno “Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare”, Università per Stranieri di Siena, 21-23 novembre 2018).

A differenza dell’oralità, acquisita solitamente in modo spontaneo, la scrittura è caratterizzata da apprendimento, ovvero da un “processo razionale” (Balboni 1994: 53) che necessita di pratiche didattiche.

### **2.1. L’alfabetizzazione nelle pratiche didattiche.**

L’acquisizione della letto-scrittura è intesa come un processo largamente guidato da fattori endogeni, uno stato individuale interno che il bambino “porta con sé” a prescindere da influenze sociali e culturali. Nell’ottica costruttivista e socioculturale, i prerequisiti assumono un significato diverso: non sono una somma di pratiche positivamente correlate a livelli scolastici di lettura e scrittura, né barriere con carattere vincolante, ma un complesso di conoscenze e concetti che fungono da precursori delle acquisizioni posteriori e che il bambino utilizza attivamente per costruire livelli crescenti di padronanza del sistema alfabetico e per interpretarne il funzionamento. La complicità tra scuola e famiglia riveste un ruolo cruciale nello sviluppo della sensibilità all’alfabetizzazione. Tale complicità può consistere nello scambio di materiali tra casa e scuola, oppure nel fornire ai genitori una guida per condurre la lettura con i piccoli.

McCormik e Mason (1986) proposero ai bambini prescolari di ceto sociale medio e basso dei little books, libri piccoli e facili da leggere, composti da illustrazioni, semplici parole e un testo ripetitivo. Gli autori hanno trovato che queste attività di pre-lettura incrementavano in modo significativo sia la capacità di spelling delle parole, sia il repertorio lessicale. Al fine di promuovere le abilità implicate nell’alfabetizzazione emergente, Whitehurst (1996) ha messo a punto un programma

di lettura dialogata, in cui, diversamente dalla situazione classica dove l'adulto legge e il bambino ascolta, qui il bambino impara a diventare lo story-teller. È l'adulto a fungere da ascoltatore attivo e interessato: egli accoglie e apprezza le osservazioni del bambino, collabora alla costruzione della storia, incoraggia ad espandere le frasi perfezionando le descrizioni e a spiegare meglio le situazioni esplicitando i collegamenti tra le vicende.

La discussione pedagogica sull'insegnare a leggere e scrivere ha riguardato in passato la contrapposizione tra metodi sintetici o fonetici e metodi analitici o globali. Per quanto concerne la differenza tra le strategie globali e quelle fonetiche, è possibile rilevare che le seconde si focalizzano sull'insegnamento di una consonante, alla quale si associano delle vocali per formare prima le sillabe aperte e successivamente quelle chiuse.

I *metodi sintetici*, prevalenti nelle pratiche di alfabetizzazione fino agli anni Settanta, comprendono metodi di lettura diretta di lettere e sillabe basati sulla corrispondenza tra l'orale e lo scritto, ossia tra il suono e la relativa grafia. Il *metodo alfabetico* richiede l'apprendimento del nome delle lettere, mentre per la formazione di parole utilizza il loro valore sonoro. In breve tempo il *metodo fonetico* prese il sopravvento su quello alfabetico e si diffuse rapidamente. Più tardi maturò la consapevolezza che le consonanti avrebbero potuto essere pronunciate più facilmente se presentate assieme alle vocali. Ne derivò il metodo fonico-misto o *metodo sillabico*, dove ogni consonante è presentata in coppia con una vocale. La lettera all'interno del contesto sillabico acquisterebbe un valore fonetico maggiormente percepibile; l'insegnamento di un'unità sillabica attraverso strategie di alfabetizzazione fonico-sillabica prevede il raddoppiamento della stessa anche con variazione della vocale (*ta-tata-tate*). L'obiettivo di queste strategie risulta l'insegnamento della tecnica letto-scrittoria e la trasmissione della conoscenza della procedura per leggere e scrivere, mentre il ruolo del lessico rimane poco sviluppato, almeno nelle prime fasi.

I metodi *analitici o globali* non sembrano essere nati in opposizione alle strategie sintetiche, ma si fondano su una prospettiva diversa. Essi muovono dal presupposto che la lettera sia innanzitutto un atto globale e ideo-visuale, cosicché nel suo apprendimento il riconoscimento globale della parola o della frase preceda la fase analitica; questo avviene sulla base del ricordo di atti di lettura precedenti. Si ritiene, quindi, di dover insegnare a leggere e scrivere attraverso la proposta di parole, concepite come elementi salienti della lingua. La facilità con cui il bambino ricorda

le sequenze sonore indipendentemente dalla loro identificazione analitica, dipende dalla stretta associazione con esperienze significative, socializzate in classe tramite la conversazione e il disegno. La conoscenza dell'argomento rende più facile e rapida l'attività di decifrazione, perché consente di farsi un'idea a priori del contenuto del messaggio scritto. In un secondo momento, per confronto di sequenze grafiche simili e loro scomposizione, si perviene all'identificazione analitica degli elementi sonori che compongono unità linguistiche complesse (parole o frasi). Nell'approccio ispirato al metodo globale, la sillaba è ritenuta l'unità sublessicale più accessibile al bambino poiché è unità ritmico-intonazionale che sembra riconosciuta spontaneamente anche nel parlato. La sillaba, infatti, si trova in una sorta di zona limite tra le due impostazioni metodologiche, risultando in parte puramente connesso con il significante e in parte caratterizzato da possibili significati. A differenza del metodo fonetico il cui punto forte è la regolarità dell'ortografia, nel metodo globale non ha importanza la difficoltà uditiva di ciò che si apprende, poiché la lettura è un compito fondamentalmente visivo. Il metodo globale per la lettura e la scrittura è un'applicazione didattica della funzione di globalizzazione che interessa anche altre forme di apprendimento. Mentre il metodo fonetico segue tendenzialmente un percorso strutturato su sequenze temporali definite, il metodo globale prevede percorsi differenziati nei modi e nei tempi di apprendimento del sistema alfabetico. I metodi analitico-sintetici integrano aspetti dei due approcci: la fase iniziale prevede un contatto globale con parole o brevi frasi, dopodiché avviene la sintesi delle lettere. Si procede presentando quasi contemporaneamente la parola e gli elementi che la compongono. La riuscita dei metodi globali dipende dalla complicità di chi impara, ossia dell'attivazione di curiosità e da processi automotivati di scoperta del codice che rendono veloci le operazioni di decodifica, anche se ne risentono accuratezza e precisione. Essi sembrano favorire i bambini più capaci; l'impostazione guidata dei metodi fonico-sillabici consente di impadronirsi più facilmente delle abilità di decodifica e ne favorisce la correttezza. Il vantaggio iniziale sembra essere poi compromesso dalla tendenza ad una lettura lenta e sillabata nella decodifica di parole lunghe, allo stesso tempo non vi sono riscontri altrettanto positivi per quanto riguarda lo sviluppo delle capacità di comprensione. Il metodo globale incentiva la velocità di decodifica, la comprensione, la sensibilità alla scrittura del testo e al significato. Il metodo fonetico influenza la capacità di analisi delle parole e di ricerca della corrispondenza tra fonemi e grafemi. Nella ricerca pedagogica si è trascurato il fatto

che la lettura e la scrittura sono abilità situate. In primo luogo, la struttura della lingua a cui ci si riferisce è rilevante per capire le difficoltà incontrate dai principianti nelle operazioni di codifica e decodifica: vi sono lingue con un'ortografia più regolare e trasparente e lingue a ortografia più oscura. Un secondo aspetto da tenere in considerazione riguarda il rapporto tra le strategie preferenziali di decodifica adottate dai principianti e il metodo di insegnamento.

Nella scuola primaria, con l'inizio della scolarità, le acquisizioni intuitive maturate in precedenza dovranno essere trasformate in una padronanza consapevole del sistema alfabetico, in cui i simboli e le regole sono manipolati intenzionalmente, per creare tramite la loro variazione differenze di significato. Nel compiere scelte metodologiche, sembra opportuno tener conto del *modello a due vie* che spiega l'acquisizione di lettura e scrittura convenzionali come un processo sostenuto da strategie di tipo globale e analitico, partendo da un punto di vista neuropsicologico; infatti, è stato sviluppato sulla base di studi clinici svolti su adulti con lesioni del sistema nervoso centrale. L'elemento di rilievo riguarda la dimensione del significato: è questo che evocando immagini mentali, riesce a "parlare" alla mente del bambino, fornendo un ancoraggio e un punto di riferimento certi da cui partire per rimuovere le barriere dei caratteri alfabetici. Il significato rappresenta il fattore di mediazione, un ponte tra la concretezza dell'immagine e l'astrazione del sistema di scrittura. Alcuni passaggi da seguire sono: *stabilità del circuito simbolico*, per creare familiarità con la rappresentazione ortografica di parole, il punto di partenza è la lettura-racconto di storie, in quanto contesto in cui è possibile rilevare un'associazione stabile tra la parola scritta e la parola detta. Nella fase iniziale, quando ancora non è praticabile l'accesso diretto al codice, questa pratica rende possibile attingervi per via inferenziale, avvalendosi della mediazione del significato. Successivamente si passa al *riconoscimento e fonetizzazione* della forma ortografica delle parole-target, usate come unità sonore e grafiche, di cui il bambino potrà richiamare la forma ortografica memorizzata in precedenza e produrre la fonetizzazione corrispondente attingendo alla via semantico-lessicale. Giocano a favore di questo processo l'attivazione del livello del significato complessivo della situazione in cui una parola è inserita ed il livello del significato specifico di una parola-target. Si passa poi alla fase del *recupero e rappresentazione grafica* di parole tramite immagini-segnale. La quarta fase è quella del *recupero e rappresentazione ortografica* delle parole-target. Le parole di cui si richiederà il recupero della forma

ortografica saranno quelle con cui il bambino ha già sviluppato familiarità, avendo appreso ad associare al loro significato certi gruppi di suoni, che richiamano a loro volta un insieme corrispondente di segni. La fase successiva è quella della *fonetizzazione dei grafemi costituenti le parole*: la pratica della scrittura di caratteri distinti tra loro e allineati stimola il processo analitico di decodifica, con cui si compie il passaggio della fonetizzazione di parole come unità sonore, grafiche e di significato alla fonetizzazione delle unità sonore e grafiche loro costituenti. Quando il bambino intuisce le regole di base al funzionamento di questo sistema, riconosce come familiari non solo le unità di parola, ma anche i singoli segni e i suoni corrispondenti. Il bambino inizia a guidare in modo consapevole il processo di decodifica di parole familiari; dopodiché diventa capace di fonetizzare parole nuove. L'ultima fase è la *scrittura ortografica convenzionale*: è il processo che completa il percorso per l'accesso diretto al codice, avendone già automatizzato i vari livelli di intermediazione. La padronanza del sistema di conversione fonema-grafema consente sia la composizione di parole ortograficamente nuove, sia la guida e il controllo intenzionali dell'ortografia di parole familiari.

Questo modello, dal punto di vista della sola lettura, prevede quindi due vie: una lessicale ed una fonologica: “la lettura può infatti avvenire sia attraverso il recupero della sua forma globale da un magazzino fonologico, sia attraverso processi di decodifica e ricostruzione della struttura fonologica mediante l'applicazione di regole convenzionali”<sup>9</sup>. Per cui attraverso questo modello possiamo capire cosa avviene, attraverso un punto di vista neuropsicologico, durante la decodifica di un testo, spiegando i processi per riuscire a leggere un messaggio scritto. Quindi, concludendo, si chiama modello a doppia via perché suddiviso in due modalità, una semantica e una non-semantica: la prima permette l'accesso non solo alla forma fonologica della parola, ma anche al significato ad essa associato; mentre la seconda permette la lettura della parola attraverso il recupero del fonema associato al grafema, e quindi si può giungere alla lettura della parola dalla scomposizione in singoli grafemi.

---

<sup>9</sup> TRATTO DA: Camia et al., 2019 in Stella, Zoppello e Scorza p. 43

## Capitolo 3

### Abilità di lettura e comprensione del testo

#### 3.1. L'abilità di lettura.

Per meglio andare a definire in che cosa consista la comprensione del testo, dobbiamo partire dalle abilità di lettura. Bertocchi e Ravizza, nel testo *“Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano”*, definiscono la lettura come “la capacità di decifrare i segni della scrittura e comprendere i significati dei testi scritti”. Leggere significa compiere un insieme di operazioni mentali che devono essere rapide, ma risultano complesse allo stesso tempo; questo processo cognitivo consente il passaggio da sequenze di segni grafici a significati. Una persona può iniziare a leggere per ricercare le informazioni in un testo, per appassionarsi a storie o favole, per sapere come raggiungere un luogo o trovare un numero di telefono, ma anche per imparare un contenuto da dover studiare. Insegnare a leggere e a scrivere è un compito che spetta alla scuola, la quale spesso si limita a fornire soltanto gli strumenti di base per compiere queste due attività, senza però seguire il percorso nelle classi successive fornendo ad esempio diverse strategie.

Generalmente, la maggior parte dei modelli descrittivi di come avviene la lettura sostiene che esistano due vie mediante le quali sia possibile accedere all'informazione scritta ed elaborarla: *la via lessicale o diretta e la via fonologica e indiretta*. La prima recupera dal lessico mentale la parola che vi è immagazzinata con tutte le informazioni ad essa associate; mentre la seconda richiede una prima fase di decifrazione, di conversione e riassetto grafema-fonema, per poi accedere, in un secondo momento, al significato. La prima via è quella più immediata, più rapida e appunto si definisce anche diretta, il bambino e la sua mente, vengono “addestrati” per riconoscere parole e sequenze ripetute; la seconda, invece, serve a saper gestire le parole che non si sono mai viste. Per quanto riguarda la seconda, Utha Frith (1985) ha proposto un modello evolutivo-stadiale della lettura, caratterizzato da 4 stadi:

- Logografico: il bambino è in grado di produrre e leggere parole molto familiari con una strategia visiva e quindi non ha ancora le competenze necessarie per svolgere la corrispondenza grafema-fonema.
- Alfabetico: il bambino inizia ad applicare le regole della conversione.

- Ortografico: il bambino scopre anche le corrispondenze non biunivoche ed altre particolarità grafiche e inizia ad applicarle nelle prime fasi di lettura.
- Lessicale: le parole scritte sono lette direttamente senza la necessità di utilizzare la conversione grafema-fonema.

Il termine “lettura” si riferisce sia alla decodifica dei segni scritti sia alla comprensione del testo, per cui, come si è mostrato nel capitolo precedente, si passa da una lettura “strumentale” ad una “funzionale” volta a ricostruire il significato o i significati dei testi scritti. Il processo di lettura strumentale in cui avviene la corrispondenza grafema-fonema risulta essere un processo cognitivamente molto complesso; come lo è anche la lettura intesa come comprensione e quindi funzionale. In questo caso, il lettore effettua un processo interattivo in cui ri-costruisce il significato di quello che sta leggendo integrandolo con il proprio contesto personale, sociale e culturale. Negli anni i diversi studi in questo ambito hanno portato alla creazione di due filoni differenti di pensiero: da una parte vi è la linguistica testuale, in cui è stata effettuata un’analisi sulle tipologie testuali; dall’altra parte, invece, vi è un approccio costruttivista alla lettura. Questo secondo filone è quello che sta alla base dei Quadri di Riferimento (QdR) INVALSI, nei quali la lettura viene definita come “l’insieme dei processi cognitivi che permettono all’individuo di generare senso a partire da sequenze ordinate di segni grafici”. Nel QdR di PISA 2009, la competenza di lettura (o *reading literacy*) viene definita come la capacità “di comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e dedicarsi alla loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società” (OCSE PISA, 2009: 23). Il termine *literacy* è utilizzato proprio per sottolineare il fatto che la lettura è un’abilità utile non solo in italiano, ma anche nelle altre discipline scolastiche, ma allo stesso tempo è utile nella e per la vita. I cognitivisti sostengono che leggere sia “un processo attivo, autoregolato dal lettore in una molteplicità di modi e per una grande varietà di scopi: si estrae l’informazione per divertirsi, o per imparare un contenuto ecc.” (Pontecorvo C., Pontecorvo M., 1986). Oggi non esiste una teoria unificata che ci permetta di capire che cosa avvenga nella mente del lettore quando comprende un testo: sappiamo che offre degli stimoli e che per essere compreso deve “attivare” il lettore ad utilizzare le conoscenze che già possiede sia sul mondo che sulla tipologia e la struttura dei testi.

Bertocchi suggerisce di immaginare il testo come una rete da pesca: i nodi di questa rete potrebbero essere le informazioni che ogni frase dà, i fili che congiungono questi nodi sono le connessioni (spesso non tutte esplicite). Il lettore deve ri-costruire queste connessioni per riuscire a riempire i buchi, trasformare questa rete in un tessuto intrecciato fittamente.

Per far sì che uno studente, ma in generale una persona, diventi consapevole del proprio apprendimento e di conseguenza un lettore competente ed autonomo, deve imparare diverse strategie di lettura. Le strategie sono “dispositivi mentali di controllo che possono essere pianificati, [...] sono il mezzo per attivare tutte le risorse disponibili in modo da raggiungere lo scopo e realizzare il progetto” (Pieri, Pozzo, 2008, 2009: 39-40). Esistono delle strategie generali, in cui bisogna attivare le conoscenze e prevedere o anticipare i contenuti e quindi operano su tutti i genere testuali e per tutti gli scopi. Esse consistono anche nel valutare l’affidabilità delle informazioni e delle fonti. Parliamo poi di *lettura esplorativa o orientativa (skimming)* quando il lettore scorre rapidamente il testo per coglierne le informazioni principali. Serve per scoprire di quale argomento si sta trattando e se possa essere utile o no ai propri scopi. Si tratta di una strategia di impiegata per cogliere il significato nelle sue linee generali ed è utile per valutare, in un secondo momento, la rilettura. È quello che accade, ad esempio, quando si legge il giornale. Vi è anche la *lettura selettiva (scanning)* in cui vengono ad esempio ricercate parole che ci interessano ed in generale serve a cercare informazioni e dati specifici, è un tipo di lettura in cui il soggetto salta da una parte all’altra del testo per trovare le informazioni che gli interessano. Quando questo succede, può cambiare strategia, passando alla lettura globale o a quella analitica. È quello che accade, ad esempio, quando consultiamo il dizionario. Un’altra strategia di lettura è quella *globale-estensiva*, in cui il soggetto legge per svago sostanzialmente ed è la modalità più frequente. È quella che viene impiegata spontaneamente e consiste in una lettura piuttosto lineare e veloce e interessa la comprensione del significato globale del testo. Vi è, infine, la *lettura intensiva o analitica*, in cui il lettore si sofferma maggiormente sui termini o su dei passi del testo, li rilegge più volte ed integra le informazioni che vengono lette prima con quelle che vengono lette dopo. Con questa strategia possiamo avere:

- Una lettura *analitico-argomentativa*, quando il lettore vuole comprendere in maniera approfondita i contenuti del testo ed il ragionamento dell'autore.
- Una lettura *analitico-formale*, quando l'interesse si concentra sulla struttura, la forma e lo stile del testo.<sup>10</sup>

Bruner propone l'idea di una didattica a spirale, ossia una didattica in cui è previsto il ritorno sulle scoperte fatte aumentando volta per volta di complessità ed andando ad alternare situazioni aperte, che prevedono la scoperta ed attività mirate e più specifiche. Le prime non prevedono un giusto ed un sbagliato, in quanto fortemente contestualizzate; sono situazioni molto motivanti per i bambini, i quali procedono per tentativi e sperimentazioni. Le seconde, invece, servono come allenamento e consolidamento su determinati aspetti e servono a rafforzare le abilità strumentali.<sup>11</sup> È un'idea di didattica che dovrebbe essere proposta dalla scuola dell'infanzia ed è quanto previsto anche dalle Indicazioni nazionali. Esse, infatti, evidenziano come si debba avvicinare la letto-scrittura ai contesti reali, ossia leggere e scrivere parole e frasi legandole ai bisogni comunicativi ed inserendole in contesti motivanti.

Si possono poi rilevare cinque competenze che risultano essere prerequisiti alla lettura. La prima è la percezione spazio-temporale, ossia quella competenza che implica il riconoscimento di una sequenza ordinata nello spazio e la riproduzione della sequenza grafica in sequenza fonica in maniera ordinata nel tempo. La seconda è la conoscenza delle convenzioni, ossia di quei rapporti convenzionali che esistono tra i significati codificati in grafemi e i significati. La terza è la previsione della memoria a breve termine ed implica la capacità di mantenere in memoria i segni letti fino ad arrivare alla comprensione di essi come un'unità dotata di significato. La quarta implica il riconoscimento della funzione del testo scritto; e l'ultima la capacità di previsione, ossia il prevedere le unità successive in base alle regole di occorrenza. Possiamo quindi parlare poi di competenza pragmatico-comunicativa nella lettura: essa implica quella capacità di ri-costruire un testo, individuando lo scopo dell'interazione comunicativa, del punto di vista dell'autore.

La lettura, quindi, è uno scambio dialogico a tre: il *lettore* i cui occhi, scorrendo tra le righe, rilevano parole che la mente riconosce e a cui dà significato e valore, il *testo*,

---

<sup>10</sup> TRATTO DA: Bertocchi, Daniela, et al. *Metodi e Strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento Dell'italiano*. Edises, 2016, pp. 151.

<sup>11</sup> TRATTO DA: Cignetti. *Didattica Dell'Italiano Come Lingua Prima*. Il Mulino, 2022; p. 115.

prodotto fisso, fatto di lettere e altro che parlano alla mente del lettore, e lo *scrittore*, presente nella pagina con il suo pensiero, le intenzioni e gli artifici linguistici scelti. Di questo complesso intreccio, la ricerca sulla cognizione ha illustrato i modi con cui il lettore trasforma le informazioni linguistiche in strutture di significato. Nell'interpretazione intervengono componenti di tipo affettivo ed emotivo, che rendono l'incontro con il testo un evento personalizzato.

### **3.2. La comprensione del testo.**

L'abilità di leggere e comprendere un testo rappresenta un'acquisizione fondamentale nella vita di ogni individuo; è solo a partire dagli anni Ottanta che l'insegnamento della lettura ha subito un profondo rinnovamento. I contributi più decisivi sono venuti dalla ricerca psicologica sulla cognizione e la metacognizione e dalla linguistica testuale. L'enfasi sul concetto di *testo* come unità di analisi di eventi linguistici complessi ha stimolato il superamento di un'educazione linguistica basata sulla frase, favorendone una visione in cui si intersecano diversi piani. Il diffondersi di programmi di didattica metacognitiva per la comprensione ha promosso un ripensamento generale delle modalità con cui l'allievo è avviato all'interazione con il testo. Bisogna effettuare una distinzione tra ricordare, comprendere, apprendere e interpretare. Ricordare un testo significa saperlo riprodurre più o meno fedelmente, in forma parziale o completa e lo sforzo cognitivo è volto alla memorizzazione. La comprensione è attività di elaborazione cognitiva finalizzata alla costruzione del significato del testo ed è un processo dinamico che richiede la produzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli. Apprendere ha un significato più articolato: è un processo che implica i primi due, ma vuol dire anche saper usare l'informazione del testo in funzione di un determinato compito per l'acquisizione di nuove conoscenze (Balocco, 1997, p. 182).<sup>12</sup>

La comprensione del testo è una "materia" ancora inesplorata negli studi di linguistica, dove viene ancora principalmente privilegiata la produzione sia scritta che orale. Come abbiamo anche detto nel precedente paragrafo, la competenza di lettura o *reading literacy* implica una serie di abilità complesse a livello cognitivo e tutte hanno il fine ultimo di costruire il significato globale di quello che si sta

---

<sup>12</sup> TRATTO DA: Cisotto L., *Didattica Del Testo: Processi E Competenze*, Roma, Carocci, 2019<sup>6</sup>.

leggendo. Questo risultato è dato dall'azione del lettore che lo co-costruisce attraverso una serie di operazioni.

Nel processo di comprensione del testo si possono considerare fondamentali queste abilità, che verranno poi meglio trattate nei sottocapitoli successivi:

- *Attivazione dei significati delle parole.* Il lettore deve conoscere i significati delle parole del testo per poterne comprendere il senso.
- *La comprensione della struttura della frase.* La struttura sintattica fornisce informazioni sul collegamento delle parole all'interno della frase.
- *Il monitoraggio della comprensione.* Un'interazione tra il lettore ed il testo, sulle strategie adottate.
- *La comprensione della struttura del testo.* Questo permette al lettore di formulare ipotesi interpretative più precise.
- *La capacità di produrre inferenze.* Collegare le informazioni date con quelle che già si hanno.

La comprensione del testo, quindi chiama in causa numerosi fattori, di natura in parte linguistica ed in parte cognitiva, ed è il risultato dell'interazione tra le variabili presenti nel testo e quelle introdotte da lettore [Zanetti e mazza 2004; Oakhill, Cain ed Ebro 2021; Cignetti e Manetti 2021].

Il processo del comprendere si svolge su più livelli: il primo riguarda l'analisi di superficie in cui vengono elaborate singole parole e frasi del testo; il secondo si riferisce alla coerenza locale, risultato della costruzione del significato di brevi sequenze frasali. Il livello più profondo è relativo alla coerenza globale e consiste nella costruzione della rappresentazione semantica, con cui si ricava e si conserva il significato generale del testo. La caratteristica principale della rappresentazione semantica è quella di non riprodurre fedelmente l'informazione linguistica originaria, ma di conservarne solo alcuni elementi in forma organizzata. Dopo aver letto un brano o aver letto un film, non siamo in grado di rievocarlo punto per punto, ma di riferirne solo un estratto. Nel corso della lettura avviene così una selezione delle informazioni, un'operazione di filtraggio con cui si conservano i significati principali, mentre quelli meno importanti vengono lasciati cadere. La selezione è guidata da un criterio di coerenza, che conduce il lettore a elaborare e mantenere le informazioni del testo come una rete di significati dotata di senso. La rappresentazione semantica è frutto di un'attività mentale complessa e si caratterizza

per i seguenti aspetti: la *coerenza*, l'essere dotata di *relazioni causali e temporali* e l'*organizzazione gerarchica*. La coerenza deriva dal fatto che le informazioni essenziali sono conservate in una forma organizzata, dove i contenuti semantici sono connessi da relazioni. L'organizzazione gerarchica riflette il grado di importanza assegnato ai contenuti ed è rappresentabile con una struttura ad albero.<sup>13</sup>

Kintsch (1988) individua nel processo di comprensione del testo varie fasi, la prima delle quali implica la decifrazione delle proposizioni, la seconda la costruzione graduale di una rete di significati, che dovrà essere poi verificata attraverso un'integrazione ed un confronto con la rete delle conoscenze del lettore (conoscenze sia linguistiche che enciclopediche). Queste ultime risultano essere fondamentali per Schank e Abelson, che hanno elaborato la teoria degli schemi nella quale evidenziano il fatto che un testo non veicola significato in sé, ma offre indicazioni a chi legge sul modo di costruire il significato partendo dalle conoscenze acquisite in precedenza.<sup>14</sup>

Parisi e Castelfranchi, nel 1976, invece, hanno effettuato una ricerca nella quale è emersa la modellizzazione del processo di comprensione del testo, il quale passa attraverso tre fasi:

1. La ricostruzione della rete strutturale □ Vengono estratte dal brano le conoscenze elementari in esso contenute e vengono collegate in una rete corretta.
2. La ricostruzione della rete esplicativa □ Viene arricchita la rete rispondendo ai “perché”, spesso mediante inferenze.
3. La ricostruzione della gerarchia degli scopi □ Vengono individuate le intenzioni che regolano la produzione delle varie frasi di un brano.

Nella lettura e nella comprensione dei testi operano non solo processi cognitivi (sopra citati), ma anche metacognitivi, cioè di riflessione da parte del lettore sulle proprie capacità e strategie di lettura; essi verranno descritti nel capitolo 4.

Per quanto riguarda il lavoro di noi insegnanti nel processo di apprendimento della comprensione del testo dei nostri alunni, dobbiamo partire dal presupposto che ogni bambino dovrà essere cognitivamente attivo e dovremmo incoraggiarlo per fargli

---

<sup>13</sup> TRATTO DA: Cisotto, Lerida. “La Comprensione Del Testo.” *Didattica Del Testo: Processi E Competenze*, Carocci, Roma, Italia, 2019, pp. 99–101.

<sup>14</sup> TRATTO DA: Bertocchi, Daniela, et al. *Metodi e Strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento Dell'italiano*. Edises, 2016, Pp. 103-104

raggiungere l'autonomia. Alcune modalità per l'insegnamento della comprensione implicano l'utilizzare un metodo analitico, nel quale vengono svolte azioni di analisi specificamente orientate sul testo, per cui oltre che favorire la comprensione, viene promossa anche la valutazione. Cioè vengono analizzate volta per volta le modalità e gli obiettivi implicati nelle differenti attività. Un'altra strategia funzionale risulta quella del fare domande, utile sia per stimolare e attivare processi cognitivi, sia per verificare e valutare quanto letto. Tra le differenti tipologie di domande, si possono citare quelle *fattuali, a parafrasi e quelle inferenziali* [Anderson e Kulhavy 1972; Cisotto 2006]. Le prime sono quelle che prevedono risposte rintracciabili direttamente nel testo; le seconde sono quelle formulate attraverso processi di riformulazione e prevedono che il lettore sappia riconoscere il contenuto richiesto anche se espresso in una forma diversa. Queste due domande vengono definite referenziali. L'ultimo tipo, invece, implica domande inferenziali, ossia domande che richiedono di recuperare un'informazione non espressa nel testo in modo esplicito e presuppongono una più approfondita elaborazione testuale da parte del lettore. Un'altra tecnica è quella del *cloze* e consiste nel riprodurre la parte mancante di un testo (solitamente una parola); essa è utile per collegare informazioni date e nuove ed aiuta a riflettere sulla struttura dei testi e favorisce la memorizzazione dei contenuti. Una strategia utilizzata molto nelle scuole secondarie risulta essere la parafrasi e consiste nel produrre un secondo testo scritto, utilizzando un registro più colloquiale rispetto a quello di partenza. Oltre a questa è molto utilizzata anche la tecnica del riassunto, mediante la quale è possibile ridurre un testo attraverso tre operazioni: cancellazione, generalizzazione e costruzione. Il riassunto deve contenere le informazioni importanti e restituire il senso complessivo del testo di origine ed è importante sia per esercitarsi sulla comprensione che per verificarla. L'insegnamento reciproco è un metodo di didattica della comprensione ed è incentrato sull'interazione e la collaborazione tra i membri di un gruppo. Esso consente di accompagnare lo studente a ricostruire il significato del testo in modo graduale, attraverso la mediazione del docente che attribuisce agli studenti un'autonomia sempre maggiore.<sup>15</sup> Infine, tra le più efficaci modalità collaborative di didattica della lettura può essere citata l'approccio *Tell me alla comprensione del testo* di Aidan Chambers. Esso è considerata un'ottima pratica di *social reading* realizzata in un ambiente digitale e consiste nella condivisione dell'esperienza di lettura tra i membri

---

<sup>15</sup> TRATTO DA: Cignetti. *Didattica Dell'Italiano Come Lingua Prima*. Il Mulino, 2022; pp. 137-138.

di un gruppo. Con questo percorso di apprendimento cooperativo, grazie alla discussione di gruppo, la comprensione di ciascun allievo migliora grazie al confronto con le opinioni dei compagni. Il docente avrà il ruolo di mediatore il cui compito è quello di creare le condizioni più favorevoli per la discussione e di stimolare lo scambio di opinioni attraverso domande opportune.<sup>16</sup>

Per “comprensione linguistica”, in generale, si indica non tanto la capacità di comprendere il linguaggio parlato o di partecipare a conversazioni, ma l’abilità di comprendere dei testi pensati per essere letti. Questa competenza risulta essere più complessa per diversi motivi: al testo non si possono porre domande di chiarimento come, invece, può essere fatto con un interlocutore durante una conversazione; esso non si adatta in risposta ad uno sguardo perplessa o indicante scarsa comprensione da parte dell’ascoltatore. Inoltre, un testo scritto non contiene tutte le informazioni prosodiche, come l’intonazione, che sono importanti per la comprensione della lingua parlata. In terzo luogo, un testo scritto, anche se letto ad alta voce, non utilizza un linguaggio quotidiano, ma una struttura più formale e complessa. I testi scritti sono molto meno ancorati al contesto situazionale rispetto alle conversazioni. Una caratteristica peculiare del testo scritto è che riesce a esprimere un significato attraverso il tempo e lo spazio in un modo che spesso la lingua parlata non riesce a fare. I discorsi e le conversazioni sono pensati al momento, e quindi sono pieni di pause, riformulazioni, ripetizioni ecc.; tutti segnali del lavoro della mente di chi parla. La lingua scritta è generalmente molto più densa di significati per unità di parola e di tempo. Il rischio è quello che alcuni contenuti vengano persi, per questi e altri motivi, capire un testo è più complicato che comprendere una conversazione. I testi diventano sempre più complessi e impegnativi, differenziandosi gradualmente dal linguaggio parlato, man mano che i bambini diventano grandi. Si passa dall’ “imparare a leggere” nei primi anni di scuola al “leggere per imparare”. Un ulteriore elemento di difficoltà è che il background di conoscenze può essere di prima mano (acquisito tramite esperienza diretta) o di seconda mano (raccontato o letto). I lettori nelle prime fasi di apprendimento si affidano maggiormente alla loro esperienza personale per interpretare un testo. Ci si aspetta che i lettori più esperti non solo

---

<sup>16</sup> TRATTO DA: De Beni R., Pazzaglia F., *Letture E Metacognizione: Attività Didattiche per La Comprensione Del Testo*, Trento, Centro Studi Erickson, 1993<sup>2</sup>.

facciano ricorso alle loro esperienze personali mentre leggono un testo, ma che estraggano nuove conoscenze dal testo e che le utilizzino per comprenderne altri.

È noto che ciò che i lettori ricordano di un testo non è tanto la sua esatta formulazione quanto piuttosto il suo significato. Un buon lettore costruisce una rappresentazione complessiva del significato del testo, che alcuni lettori hanno definito “*modello mentale*” (Johnson-Laird 1983) o “*modello situazionale*” (Kintsch 1998). L’idea che li accomuna riguarda il fatto che la rappresentazione del testo vada al di là della versione letterale. Johnson-Laird parla più in generale di modelli mentali come rappresentazioni del mondo reale o immaginato.

Nella costruzione di un modello mentale, il lettore deve compiere diverse azioni a seconda del tipo di testo che ha di fronte. La costruzione di un modello, in un lettore esperto, avviene principalmente senza un pensiero consapevole e intenzionale, però, per illustrare quali processi hanno luogo nella mente del lettore, qui verranno resi più espliciti. Un lettore che sta imparando da un testo dovrà confrontare il contenuto dello stesso con quello che già sa e potrebbe dover modificare in parte la sua conoscenza pregressa alla luce di quello che ha letto. Il confronto può portare a un conflitto tra le conoscenze possedute e il testo, che il lettore dovrà risolvere. Questa attività, definita “monitoraggio della comprensione”, è una delle competenze necessarie per una comprensione efficace.

La memoria è fondamentale per le diverse abilità e per i processi che contribuiscono alla comprensione del testo. La memoria a lungo termine viene utilizzata per immagazzinare i significati delle singole parole e le informazioni sui generi testuali. Questo tipo di conoscenza può supportare la comprensione quando il significato viene recuperato in modo rapido e preciso. Un altro tipo di memoria che è importante è la “memoria di lavoro” che si riferisce al sistema utilizzato per immagazzinare temporaneamente le informazioni ed elaborarle durante lo svolgimento di un’attività. La capacità di mantenere un’accurata memoria delle informazioni verbali e di integrarla con la frase successiva che si sta leggendo, si basa sulla capacità della memoria di lavoro. La capacità di tenere in memoria le informazioni appena lette per confrontarle con quelle che seguono è importante anche per capire quando è necessaria un’inferenza e per monitorare la comprensione. Queste attività coinvolgono due componenti del modello di memoria di lavoro proposto da Baddeley e Hitch: il circuito fonologico e l’esecutivo centrale. Il primo è deputato

alla memorizzazione temporanea e degli input verbali, il secondo coordina l'immagazzinamento e l'elaborazione delle informazioni in entrata.<sup>17</sup>

Infine, per promuovere un'abilità di comprensione del testo che sia duratura, bisogna rendere il lettore “cognitivamente attivo, intrinsecamente motivato all'attività di lettura o incoraggiarlo ad esserlo”<sup>18</sup>. In diversi studi è emerso come il “cognitive load” (Kirchner et al.2006) e le teorie basate su esse avessero come limite principale il dare scarsa attenzione alla motivazione dell'allievo e di conseguenza a eventuali problematiche relative agli allievi provenienti da ambienti sociali diversi. Superare la passività e rendere attivo il lettore, e di conseguenza incoraggiare l'autoregolazione in chi apprende, dovrebbe essere l'obiettivo principale di qualunque apprendimento, se è nel nostro interesse far progredire ogni allievo.

### **3.2.1. Il Simple View of Reading.**

Comprendere il testo è importante non solo per capire ciò che si legge, ma per l'apprendimento più in generale e per il successo formativo e occupazionale. La comprensione dipende da una capacità di decodifica almeno sufficiente: non si può comprendere un intero testo se non si è in grado di riconoscerne (decodificare) le parole. Allo stesso tempo, una buona comprensione del testo dipenderà più in generale da una buona comprensione linguistica delle singole parole e delle frasi che esse compongono. La comprensione richiede anche di integrare il senso di queste parole e frasi in un insieme coerente. Per fare ciò, bisogna costruire un “*modello mentale*” appropriato: una rappresentazione creata a partire dalle informazioni relative al mondo reale o immaginato.

Smith e Swinney dimostrarono che la presenza del titolo riduceva il tempo di lettura e migliorava il ricordo dei contenuti [Oakhill J., Cain K., Elbro C., 2021]. Emergono due aspetti importanti: il primo è che è molto difficile comprendere un testo senza un modello mentale appropriato; il secondo è che leggere un titolo o vedere un'immagine della situazione al termine della lettura completa del testo aiuta in minima parte. Il punto è che la presenza di un contesto per la costruzione di un'appropriata rappresentazione mentale rende il testo molto più facile da comprendere, analizzare e ricordare. Potrebbe essere utile compiere una distinzione

---

<sup>17</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. “Il ruolo della memoria nella comprensione del testo.” *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 43-44

<sup>18</sup> TRATTO DA: Cardarello, Roberta, and Lucia Lumbelli. “Le Ragioni Pedagogiche.” *La Comprensione Del Testo: Attività Su Brani d'autore per Le Classi 4° E 5° Primaria: Ragionare per Capire*, Giunti Edu, Firenze, Italia, 2019, p. 8.

tra le due componenti principali della lettura: la *decodifica* e la *comprensione linguistica*. La lettura di parole (decodifica) si riferisce alla capacità di leggere singole parole fuori dal contesto (liste di parole); la comprensione del linguaggio si riferisce alla capacità di comprendere parole, frasi e testo. Queste sono le due componenti principali del modello “*Simple View of Reading*” proposto da Gough e Tunmer nel 1986. L’idea che sta alla base è che le differenze osservabili nella lettura possono essere raggruppate in due sole componenti: la lettura delle parole e la comprensione linguistica. La capacità di comprensione del testo è il prodotto delle due componenti:

$$\text{comprensione (reading)} = \text{decodifica (word reading)} \times \text{comprensione linguistica (language comprehension)}$$

Figura 2. Formula per la comprensione del testo proposta da Gough e Tunmer.

se una delle due componenti è pari a zero, la comprensione stessa sarà nulla. Se un bambino non è in grado di leggere nessuna parola o se non possiede alcuna capacità di comprensione linguistica, non può comprendere un testo. Una lettura efficace richiede l’interazione di entrambe queste abilità, ed il contributo di entrambe sulla comprensione del testo varia nel corso dello sviluppo. Nelle prime fasi di apprendimento della lettura, la decodifica è una competenza nuova e i bambini presentano enormi differenze nella loro capacità di decifrazione. La comprensione linguistica è invece già piuttosto sviluppata, quindi le differenze nelle capacità di comprensione sono quasi interamente spiegate dalle differenze nell’efficienza della decodifica. Nei primi anni di scuola, i bambini devono acquisire una lettura fluente e automatizzata delle parole; la comprensione linguistica si sviluppa prima che i bambini ricevano un’istruzione formale di lettura. Quando iniziano la scuola, essi sono già in grado di comprendere e di esprimersi in modo appropriato per la loro età senza aver ricevuto un’istruzione specifica su queste abilità. Nelle fasi più avanzate dell’apprendimento della lettura, la comprensione linguistica avrà un peso maggiore rispetto alla decodifica.<sup>19</sup>

Il modello “*Simple View of Reading*” permette di individuare diversi profili di difficoltà nella lettura, distinguendo: bambini con difficoltà specifiche di comprensione del testo, bambini con difficoltà specifiche di decodifica (dislessici) e

<sup>19</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. “*Simple View of Reading*” Nel Corso Dello Sviluppo Del Bambino.” *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 17–19.

bambini con difficoltà di lettura più generalizzate. Un'analisi più dettagliata individua tre tipologie di difficoltà di lettura: i bambini con *dislessia* hanno significative difficoltà di decodifica, hanno bisogno di molto più tempo e di un insegnamento più strutturato rispetto agli altri bambini per apprendere il sistema ortografico di base. I bambini con dislessia non hanno difficoltà con la comprensione della lingua parlata, ma possono avere difficoltà nella comprensione del testo. I bambini, invece, con appunto difficoltà in quest'ultima, sono anche detti "*cattivi lettori*" ed hanno difficoltà significative nella comprensione di ciò che leggono, nonostante abbiano buone capacità di decodifica e non presentino apparentemente altri problemi di linguaggio o deficit cognitivi. Altri bambini hanno problemi sia nella decodifica che nella comprensione linguistica, presentano *difficoltà di lettura generalizzate*.

Ci sono quattro diverse evidenze sperimentali a supporto del modello "Simple View":

- i. È possibile avere difficoltà con la decodifica, ma non con la comprensione e viceversa;
- ii. Ci sono differenti predittori linguistici di decodifica e per la comprensione del testo nel corso della scuola primaria;
- iii. Molte ricerche hanno dimostrato che la decodifica e la comprensione linguistica hanno un peso differente sulla comprensione del testo durante gli anni scolastici;
- iv. Decodifica e comprensione linguistica sono associate in modo selettivo con altre componenti cognitive (la conoscenza dell'argomento e la profondità della conoscenza lessicale). L'ampiezza del vocabolario influisce sulle capacità di decodifica delle parole.

### **3.3. I processi della comprensione del testo.**

#### **3.3.1. Fare inferenze**

Just e Carpenter (1987) sostengono che il ruolo principale delle inferenze consista nel creare connessioni tra frasi quando queste ultime non sono espresse in modo esplicito; attraverso il processo inferenziale il lettore riesce anche ad attribuire il significato più adatto a parole polisemiche. Van den Broek (1990) ha distinto due tipi di *inferenze causali*: retroattive e proattive. Le retroattive, dette anche *inferenze ponte*, connettono un evento a quelli precedenti e concorrono a stabilire la coerenza

globale della narrazione: sono essenziali alla comprensione in quanto permettono di conservare la consequenzialità nella catena causale. Le inferenze proattive non sono essenziali per la comprensione poiché generano aspettative che anticipano ciò che si dirà in parti successive del testo. Nell'analisi dei processi inferenziali sulle narrative, Levorato (2000) distingue anche le inferenze sulle emozioni e le inferenze indotte dallo scopo del lettore. Le prime riguardano le motivazioni e le emozioni dei personaggi e, oltre a contribuire a una migliore comprensione del racconto stanno anche alla base del processo di identificazione empatica del lettore con i personaggi del testo. Le inferenze indotte allo scopo del lettore non attengono strettamente al contenuto della storia, ma riguardano le intenzioni dello scrittore e il modo con cui egli costruisce indizi e li dissemina nel testo per condurre il lettore al finale di una storia.<sup>20</sup>

Il lettore trova nel testo alcune informazioni più accessibili e deve costruire un modello mentale completo della situazione e degli eventi, utilizzando inferenze e conoscenze di base. Le inferenze sono supportate dal testo, ma vanno al di là delle informazioni dichiarate in modo esplicito. In molti casi i lettori concorderebbero sulle inferenze che sono necessarie per comprendere l'essenza di un testo. Possiamo effettuare una distinzione tra i diversi tipi di inferenze: alcune sono necessarie per integrare il significato del secondo enunciato nel modello mentale del lettore; altre possono essere effettuate da chi legge o chi ascolta per arricchire o abbellire il modello mentale in costruzione, ma sono strettamente necessarie per assicurare un'adeguata comprensione. Le inferenze non necessarie sono chiamate *inferenze elaborative*. Il numero delle inferenze possibili a partire da un determinato testo è piuttosto elevato; perciò, una delle cose che i lettori devono fare è quella di limitare la produzione di inferenze per assicurare una comprensione adeguata e sufficiente. Ne consegue che le inferenze puramente elaborative, e che non contribuiscono alla coerenza globale di un testo, non dovrebbero essere incoraggiate. Bisogna precisare che un'inferenza può essere o meno necessaria a seconda del punto del testo in cui si trova il lettore. Le inferenze di collegamento, invece, contribuiscono a stabilire una coerenza locale e globale nel testo, e sono queste che devono essere incoraggiate e supportate nei giovani lettori.

---

<sup>20</sup> TRATTO DA: Cisotto, Lerida. "La Comprensione Del Testo." *Didattica Del Testo: Processi E Competenze*, Carocci, Roma, Italia, 2019, pp. 107–108.

Bisogna poi fare un'ulteriore distinzione fra due tipi di inferenze, le quali differiscono nelle richieste cognitive che pongono al lettore e per questo la loro distinzione è importante ai fini della valutazione e dell'insegnamento. Le inferenze che mantengono la coesione locale (*inferenze di coesione*) sono quelle di collegamento.

Coerenza e coesione sono due termini spesso affiancati nel loro utilizzo, ma in realtà differenti: la prima è legata al significato di un testo ed è la combinazione di più fattori che devono essere necessariamente presenti in ogni testo (continuità logica ad esempio), mentre la seconda riguarda gli aspetti formali (concordanza di numero tra soggetto e predicato ad esempio) [Cignetti L., Fornara S. 2023].

Il lettore comprende il significato di parole o locuzioni collegandole ad altre parole o frasi nel testo. Questo tipo di inferenza garantisce una coesione locale chiamata "inferenza lessicale" perché collega elementi lessicali; i pronomi devono essere collegati a delle parole per acquisire un significato specifico e si chiamano *inferenze pronominali*. Sia le prime che le seconde sono necessarie per dare coerenza al testo. Le inferenze che mantengono la coerenza globale (*inferenze di coerenza globale*) sono le inferenze che danno coerenza al testo nella sua globalità, connettono tra loro diverse parti del testo, collegandole all'interno del modello mentale. Mentre le inferenze per la coesione locale sono sempre necessarie, la necessità di produrre inferenze di coerenza globale dipende da diversi fattori: la natura delle inferenze, il tipo di testo, lo scopo per cui si legge e le caratteristiche del lettore. Lo scopo per cui si legge, inoltre, è importante: c'è una differenza sostanziale tra scorrere un testo per cercare un'informazione e leggere per apprendere qualcosa su un nuovo argomento.

21

Esistono diversi modi per valutare la capacità dei bambini di fare inferenze: si possono porre domande che richiedono un'inferenza al termine della lettura o dell'ascolto di una storia. Un altro metodo è quello di chiedere al bambino di ripetere la storia, oralmente o per iscritto. Il loro riassunto rivelerà quali informazioni sono state richiamate durante la lettura. Per potenziare la capacità di comprensione del testo in classe bisogna saper porre domande di tipo inferenziale, sia per valutare la comprensione, sia per incoraggiare i bambini ad andare al di là del significato letterale del testo. Quando si pongono ai bambini delle domande di tipo inferenziale,

---

<sup>21</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. "Inferenze: oltre i dettagli espliciti." *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 76-78.

si valuta la loro abilità potenziale di fare un'inferenza; tuttavia, questo non permette di stabilire se di soliti essi compiono delle inferenze mentre leggono un testo. La distinzione tra capacità potenziale e produzione spontanea di inferenze è importante: per accertare se durante la lettura vengono fatte delle inferenze, i ricercatori possono registrare il tempo richiesto per leggere una determinata frase quando è necessaria un'inferenza, e confrontarlo con il tempo di lettura in situazioni in cui un'inferenza non è richiesta. Un diverso indicatore della produzione spontanea di inferenze durante la lettura o l'ascolto di un testo, nonché un buon metodo per incoraggiare un'elaborazione più profonda del testo, è fornito dalla tecnica del *Questioning the author*, cioè delle domande all'autore. Fermarsi e porre ai bambini domande del tipo "perché pensi abbia detto ciò?" o "cosa pensi che accadrà dopo?", con questa tecnica, si orienta l'attenzione del bambino su un aspetto specifico della storia, come la risposta di un personaggio o lo svolgimento successivo della storia. È importante non porre delle semplici domande chiuse, ma porre invece domande che stimolano una discussione.

Le inferenze sono necessarie per dare un senso al mondo che ci circonda e non si limita alla comprensione del testo. Poiché la produzione di inferenze è importante per comprendere il nostro mondo, non sorprende che i bambini compiano le inferenze necessarie per comprendere il testo sin da piccoli e per questo può essere valutata nei pre-lettori leggendo loro testi ad alta voce. Un fattore che può limitare la misura in cui i bambini generano inferenze è la memoria, dal momento esse spesso richiedono di recuperare dettagli importanti da diverse parti di un testo e la capacità di memoria aumenta nel corso dell'infanzia. Ad oggi, non è ben chiaro se ci siano cambiamenti qualitativi nella conoscenza e nelle abilità che aiutano i bambini a migliorare la loro capacità inferenziale con l'età. Tuttavia, gli studi ci dicono tre cose importanti sui fattori che influenzano la capacità inferenziale dei bambini: in primo luogo, è più probabile che gli individui compiano un'inferenza su un testo breve che su uno più lungo ed ecologico; dopodiché quando i bambini piccoli non fanno un'inferenza, la ragione potrebbe essere che hanno dimenticato le informazioni esplicite cruciali riportate nel testo. Se un bambino, quindi, non riesce a fare un'inferenza, è utile verificare se si ricorda i fatti rilevanti nel testo che supportano la generazione di tale deduzione. In terzo luogo, inferenza e memoria per dettagli espliciti sono correlati: i bambini che sono bravi a fare inferenze sono anche bravi a ricordare altri fattori del testo. Un ulteriore fattore che può influenzare la produzione di inferenze è costituito

da un bagaglio di conoscenze, sia lessicali che informative di base sull'argomento trattato nel testo. È possibile che i bambini più piccoli facciano meno inferenze rispetto ai più grandi perché possiedono minore lessico e conoscenze di base. Il ruolo della conoscenza di base nella produzione di inferenze è stato esaminato da Barnes e colleghi, nell'indagine con i bambini dai 6 ai 15 anni: essi hanno appreso un nuovo background di conoscenze sul pianeta immaginario Gan, successivamente è stata loro presentata una storia in cui era possibile fare inferenze necessarie ed elaborative integrando le informazioni del testo con quella nuova conoscenza. Questo studio ha permesso due conclusioni sul ruolo della conoscenza nell'attivazione di inferenze: innanzitutto, la capacità inferenziale migliora con l'età; tutte le fasce d'età hanno compiuto più inferenze necessarie che elaborative. Gli autori hanno cercato di capire se il background di conoscenze possedute potesse spiegare perché la produzione di inferenze migliora con l'età. I bambini più piccoli mostravano maggiore probabilità di dimenticare alcune delle conoscenze appena insegnate rispetto ai bambini più grandi. Tuttavia, questi ultimi avevano fatto comunque più inferenze rispetto ai bambini più piccoli, anche quando erano state controllate le differenze nel ricordo delle nuove conoscenze pertinenti. Sembra che la conoscenza da sola non possa spiegare i miglioramenti legati all'età nella produzione di inferenze. Un fattore che ha fatto la differenza è stato la velocità di accesso alla conoscenza di base appena insegnata: essa è stata in grado di predire la capacità inferenziale necessaria fino all'età di 9 anni. Pertanto, soprattutto i bambini più piccoli potrebbero non fare le inferenze necessarie se sono lenti nel recupero delle conoscenze pregresse relative all'argomento trattato. Inoltre, i bambini sono in grado di fare inferenze per comprendere narrazioni che non sono presentate sotto forma di testo. Pertanto, le capacità inferenziali possono essere stimolate e verificate attraverso la lettura condivisa di libri e di fiabe sin dalla prima infanzia.

Esiste un'ampia evidenza scientifica del fatto che i bambini con difficoltà di comprensione del testo compiono meno inferenze necessarie rispetto ai loro coetanei. Le tre cause più importanti di tali difficoltà sono la scarsa memoria, l'accesso alla conoscenza, la capacità del lettore di stabilire adeguati standard di coerenza quando legge. I bambini con scarsa capacità di comprensione non attivano processi integrativi e inferenziali allo stesso livello dei buoni lettori al fine di combinare tra loro i significati di frasi successive per garantire una comprensione coerente e complessiva del testo. Un modo per verificare se tali inferenze vengono effettuate è

quello di osservare se i bambini (o gli adulti) in seguito riconoscono erroneamente le affermazioni che sono parte di questo modello mentale, ma che non sono state presentate prima. I bambini con scarsa comprensione della lettura hanno meno probabilità di distinguere questi due tipi di asserzione: quelli che sono congruenti con il modello mentale e quelli che non lo sono. Studi come questo citato suggeriscono che i “cattivi lettori” hanno minori probabilità di attivarsi nei processi di elaborazione necessari per costruire una rappresentazione coerente e accurata di un testo, rispetto ai buoni lettori. I “cattivi lettori” hanno meno probabilità di impegnarsi anche in un altro tipo di inferenza che è necessaria per costruire un modello mentale coerente. Talvolta, dettagli abbastanza importanti come l’età di un personaggio o l’ambientazione specifica di una storia non sono dichiarati in modo palese, ma nel testo sono presenti numerosi indizi al riguardo.

Ci sono tre potenziali fonti di difficoltà nella produzione di inferenze:

- 1) *Memoria*: i bambini con scarsa capacità di comprensione hanno una capacità di memoria più debole rispetto ai bambini con una buona comprensione. Essi svolgono con difficoltà i compiti di memoria che vanno oltre il semplice ricordo di liste di parole o numeri; la loro capacità di elaborare l’informazione, mentre memorizzano dati precedentemente letti o ascoltati, è debole. Dal momento che è difficile allenare la capacità di memoria in quanto tale, è importante trovare altri modi per supportare i “cattivi lettori”. Uno di questi modi è di aiutarli ad impegnarsi, mentre leggono, in alcune attività che supportano la costruzione di modelli mentali dei contenuti del testo allo scopo di minimizzare gli effetti dovuti alla scarsa memoria
- 2) *Conoscenza di base*: anche inferenze molto semplici possono essere fatte solo se il lettore ha le conoscenze di base necessarie. Studi sullo sviluppo hanno dimostrato che la velocità di attivazione della conoscenza, piuttosto che la conoscenza in sé, è criticata nello spiegare le differenze legate all’età. Si è esaminato il ruolo della conoscenza di base utilizzando la tecnica di impartire ai bambini informazioni sul pianeta immaginario Gan. Quando la conoscenza viene accuratamente controllata in questo modo, i “cattivi lettori” fanno comunque meno inferenze dei “buoni lettori”; altri studi hanno fatto emergere che, anche quando i “cattivi lettori” non riescono a fare un’inferenza, spesso possiedono comunque le

conoscenze di base pertinenti quando vengono loro richieste direttamente. Come i lettori più giovani, i “cattivi lettori” possono essere troppo lenti nell’accedere alle conoscenze pertinenti per poterle utilizzare durante la lettura. Può darsi che, durante la comprensione del testo, i “cattivi lettori” attivino solo un significato ristretto di una determinata parola e che quindi non dispongano di attributi più ampi di quella parola e associazioni della parola facilmente accessibili. Ciò fa pensare che alcuni fattori che influenzano la produzione di inferenze non sono necessariamente sotto il nostro controllo automatico o consapevole.

- 3) *Standard di coerenza del lettore*: un ulteriore fattore che influenza la prontezza con cui un lettore fa un’inferenza; quando gli adulti devono leggere per studiare per un esame fanno più inferenze di quando leggono per puro intrattenimento. Sembra che i lettori fissino degli obiettivi e, quando è importante stabilire tutti i collegamenti interpretativi tra le informazioni, lo fanno mentre leggono. Al contrario, quando leggono per piacere, possono fare a meno di uno sforzo intenzionale perché lo scopo è quello di essere intrattenuti piuttosto che imparare dal testo.

Per quanto riguarda il miglioramento della capacità di fare inferenze, alcuni interventi si sono focalizzati sull’idea che i “cattivi lettori” hanno scarsa consapevolezza di quando sono necessarie le inferenze e di come farle. Una tecnica consiste nel dimostrare ai bambini come analizzare il testo alla ricerca di indizi: i bambini possono considerare le singole parti da esaminare, sotto la guida dell’insegnante, quali informazioni fornisce ciascuna di esse. Tale tipo di attività sull’inferenza lessicale può essere applicata a racconti brevi, in modo che i bambini possano esercitarsi a imparare le modalità con cui i vocaboli forniscono indizi sul significato. Ciò implicava anche dare delle istruzioni sulle domande che promuovono la produzione di inferenze, come *chi*, *cosa*, *dove* e *perché*. Altri programmi di intervento sulle inferenze hanno posto tali domande al centro dell’addestramento. Gli insegnanti hanno utilizzato una delle tre seguenti tecniche di inchiesta: domande aperte che in questo studio erano introdotte da *chi*, *cosa*, *dove* e *quando*; domande che richiedevano delle inferenze causali e che erano specifiche per ciascuno dei testi proposti; e una tecnica di inchiesta più generale in cui, ogni 5-6 domande, agli studenti veniva chiesto: “In che modo la frase che hai appena letto si collega con qualcosa che è accaduto prima della storia?”. In ogni caso, ogni metodo ha portato a

miglioramenti della comprensione; un terzo approccio utilizza gli organizzatori grafici per rendere gli studenti consapevoli del loro contributo nella generazione di inferenze.<sup>22</sup>

### **3.3.2. Conoscere e apprendere i significati delle parole.**

Una comprensione efficace dipende da una buona conoscenza dei significati delle parole. È stata dimostrata la forte correlazione tra comprensione del testo e conoscenza lessicale: un lettore può essere in grado di leggere a voce alta tutte le parole, ma può comunque non comprendere un testo. Secondo alcune stime<sup>23</sup>, circa il 90% delle parole deve essere noto affinché il lettore abbia buone probabilità di comprendere un testo. Tuttavia, di solito non è necessario conoscere il significato di tutti i vocaboli di un testo o fermarsi a cercare sul dizionario il significato di tutte le parole sconosciute perché, in parte, il loro significato può essere dedotto dal contesto. Attraverso la lettura vengono apprese nuove parole e viene affinato il vocabolario posseduto. Inoltre, quando i bambini iniziano a leggere in modo fluente, i testi scritti diventano la maggiore fonte di ampliamento del lessico; c'è infatti una relazione di reciprocità tra sviluppo del vocabolario e comprensione del testo: ognuno di essi ha un effetto positivo sull'altro. Un esempio di interazione tra conoscenza lessicale e comprensione del testo è fornito dalle parole ambigue. In inglese molte parole sono polisemiche, hanno cioè significati differenti; esso può essere dedotto dal contesto o dai significati di altre parole in quel contesto, se disponibile. La risoluzione di parole ambigue fornisce un buon esempio della natura interattiva della comprensione del testo: il modello mentale che il lettore costruisce mentre legge può fornire il contesto per interpretare queste parole ed è ciò che normalmente accade ad un lettore esperto. La conoscenza lessicale è quindi fondamentale per la comprensione: è possibile acquisire una certa conoscenza dei vocaboli in base al contesto in cui sono inseriti. La relazione di reciprocità tra vocabolario e comprensione comporta che i lettori possono entrare in un circolo virtuoso o in circolo vizioso: quando la conoscenza lessicale è limitata, la comprensione può risentirne e l'acquisizione di nuovi vocaboli può essere minima. Al contrario, un lettore esperto che possiede già un bagaglio

---

<sup>22</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. "Inferenze: oltre i dettagli espliciti." *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 78-92.

<sup>23</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. "Inferenze: oltre i dettagli espliciti." *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021

informativo di base e un vocabolario sull'argomento, può apprendere molto dal medesimo testo.

*Ma che cosa significa apprendere una parola?* Il conoscere una parola spazia da un superficiale riconoscimento, fino a una capacità di spiegare il significato della parola in profondità e fornendo tipici esempi di utilizzo. Esistono diversi livelli di conoscenza dei vocaboli. La quantità e il dettaglio di tale conoscenza è spesso definito come *profondità* della conoscenza lessicale, che include anche le relazioni e associazioni tra singole parole e concetti. Uno studio recente (Ouellette, 2006; Tannenbaum, Torgesen, Wagner, 2006) ha dimostrato che la comprensione dipende in particolare da una conoscenza lessicale collocabile a livelli relativamente profondi. Ci sono diverse ragioni: in primo luogo, quando un testo descrive concetti che hanno già dei nomi è ovviamente più facile per il lettore comprendere il testo quanto più conosce le parole chiave. In questo modo, egli appena incontra la parola chiave, può subito attivare un ricco modello mentale. Un problema può manifestarsi quando un lettore, pur conoscendo il significato della parola, non la attiva, né la utilizza nel processo di comprensione. Quando le parole sono legate insieme, il significato della frase è riconducibile ai diversi significati collegati tra di loro. Un ricco bagaglio lessicale è importante per comprendere i significati combinati di più parole, sia attraverso inferenze di coesione locale che di coerenza globale. La comprensione del testo avviene in tempo reale, quindi l'accesso rapido e accurato ai significati delle parole è cruciale. Il lettore deve attivare i significati delle parole in una frazione di secondo al fine di collegare i possibili significati delle parole in un modello mentale. Quindi la *velocità di attivazione* è un ulteriore requisito rispetto a quello di possedere un ricco vocabolario: conoscere tante sfaccettature dei significati di molte parole non basta se serve troppo tempo per attivarli.<sup>24</sup>

Il vocabolario di una persona corrisponde al numero totale di parole che la persona conosce e a quanto sa su ciascun vocabolo. È praticamente impossibile misurare direttamente il vocabolario di una persona perché ci sono centinaia di migliaia di parole che potrebbe conoscere. Quindi le misure o i test di vocabolario sono limitate a campioni di parole: un test di vocabolario è limitato solo a un livello di conoscenza delle parole. Alcuni test richiedono solo una conoscenza delle parole abbastanza superficiale, mentre altri sono più impegnativi e richiedono definizioni

---

<sup>24</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. "Conoscere e apprendere i significati delle parole." *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 97-104.

delle parole nel campione. I test di conoscenza lessicale a livelli poco profondi sono anche noti come test di *ampiezza lessicale*; i test di vocabolario pubblicati sono relativi al numero di parole che una persona conosce (l'ampiezza del suo vocabolario). I test di conoscenza lessicale a livelli poco profondi, in genere, richiedono un semplice riconoscimento o la produzione di singole parole. Nel *British Picture Vocabulary Scale* la persona ascolta una parola e gli viene chiesto di indicare la figura corretta tra quattro alternative. Questo testo è solo un moderato predittore dello sviluppo della comprensione della lettura nei giovani lettori. Un altro tipo di misura di ampiezza musicale richiede la selezione del sinonimo corretto per una parola ascoltata o scritta. Test di conoscenza lessicale a livelli più profondi sono noti come test di *profondità della conoscenza lessicale*: i test tipici richiedono di produrre definizioni di parole. Tali compiti sono fortemente correlati con la comprensione del testo; i test di velocità di accesso lessicale non sono (ancora) facilmente disponibili. L'apprendimento di nuovi vocaboli da parte di bambini molto piccoli comporta già la produzione di inferenze, perché non è possibile insegnare loro la definizione delle parole. Di solito i bambini piccoli sentono i nomi delle cose denominate da qualcuno per loro e devono estrarre e affinare i significati, elaborandone le caratteristiche principali. Il vocabolario recettivo (numero di parole ascoltate e comprese) si sviluppa prima del vocabolario produttivo (numero di parole prodotte). Il vocabolario è un esempio di ciò che Paris (2005) chiama abilità illimitata, perché viene appreso nel corso di un lungo periodo e il numero di elementi che possono essere appresi è praticamente infinito. Pertanto, la conoscenza lessicale può influenzare la comprensione del testo non solo nelle prime fasi dello sviluppo della lettura, ma per tutta la vita di un lettore; in particolare, la profondità della conoscenza delle parole e le associazioni tra i significati delle parole continueranno a essere sviluppate e affinate. I bambini piccoli acquisiscono molte nuove parole ogni giorno.

Una volta che i bambini iniziano a leggere, la maggior parte del nuovo vocabolario viene appreso attraverso la lettura, non dall'insegnamento diretto. Quindi il vocabolario supporta la comprensione del testo, e la pratica della lettura supporta lo sviluppo di queste competenze. Uno studio di Seigneuric ed Ehrlich (2005) ha mostrato che le competenze lessicali nei bambini di 7 e 8 anni erano correlate con la comprensione del testo, valutata all'età di 9 anni; il vocabolario è un forte predittore del testo nei primi anni di scuola, la comprensione del testo nella prima fascia d'età era un buon predittore della conoscenza lessicale nei due gruppi di età successivi.

Tale relazione sembra essere mediata dalla pratica della lettura, nel senso che coloro che hanno una buona comprensione del testo, e quindi leggono di più, continuano a migliorare il loro vocabolario. La relazione di reciprocità tra sviluppo del vocabolario e comprensione del testo è dimostrata anche da studi effettuati con bambini ancora più piccoli. Uno studio sulla produzione di inferenze sui libri illustrati ha evidenziato che questa abilità, valutata nei bambini di 4 anni, si correla con loro conoscenza lessicale un anno più tardi, che a sua volta predice la loro comprensione orale. Lo sviluppo della comprensione del testo comporta quindi l'aggiunta di nuove parole al bagaglio lessicale di un lettore, nonché il perfezionamento e il consolidamento dei significati delle parole conosciute.<sup>25</sup>

Alcuni individui con scarsa comprensione hanno un lessico povero, i legami tra conoscenza lessicale e comprensione del testo sono complessi, reciproci e si trasformano nel tempo. La scarsa comprensione limita la crescita del vocabolario, quest'ultima se a livelli poco profondi non presenta una chiara relazione causale con uno scarso livello di comprensione. I bambini identificati come "cattivi lettori" in genere non hanno un vocabolario recettivo scarso. Il vocabolario a livelli più profondi è plausibile sia casualmente correlato a una scarsa comprensione; i lettori con scarsa capacità di comprensione mostrano anche scarse prestazioni nelle prove che valutano la loro capacità di accesso ai diversi significati delle parole e alle parole ad esse correlate. La difficoltà dei "cattivi lettori" è specifica per i compiti che richiedono l'accesso ai significati delle parole, perché invece essi sono bravi in compiti simili che richiedono di generare le parole in rima. Le evidenze scientifiche disponibili suggeriscono che la relazione tra vocabolario e comprensione si basa su almeno tre elementi potenziali: la conoscenza profonda del significato di una parola; l'attivazione delle caratteristiche rilevanti del significato di una parola; l'utilizzo di queste informazioni a supporti della comprensione. Pertanto, la facilità di accesso ai significati delle parole e l'utilizzo di queste conoscenze sono più importanti per la comprensione del testo che non la semplice conoscenza di questi significati.

Un altro tipo di conoscenza lessicale è la *conoscenza di espressioni fisse*. Queste possono includere modi di dire comuni ed espressioni idiomatiche, che si comportano come elementi lessicali composti da più parole. La maggior parte dei modi di dire hanno un chiaro significato letterale, e quindi dipende dal contesto se il

---

<sup>25</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. "Conoscere e apprendere i significati delle parole." *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 105-108.

significato inteso è letterale o figurato. Come nel caso dell'apprendimento del lessico, i bambini differiscono nella loro capacità di comprendere il significato figurato delle espressioni idiomatiche in base al contesto. Cain, Oakhill e Lemmon hanno osservato che i bambini con una buona comprensione erano maggiormente capaci di spiegare i significati dei modi di dire sia familiari che sconosciuti quando veniva loro fornito un contesto di supporto, piuttosto che quando erano presentati in modo isolato.

È provato che la sostituzione di vocaboli difficili con parole più semplici e la spiegazione del significato delle parole più complesse possono migliorare la comprensione. Tuttavia, non può essere una strategia a lungo termine: primo non è una possibilità realistica, e secondo, è importante che i bambini imparino a inferire il significato del contesto per incrementare il loro vocabolario piuttosto che avere un testo semplificato al livello del loro vocabolario. Non si può insegnare il vocabolario ai bambini che aumentino considerevolmente l'ampiezza e la profondità del loro vocabolario. I risultati immediati di un training del vocabolario sono modesti e la generalizzazione degli effetti sulla comprensione del testo sono ancora più limitati. Si possono distinguere due diversi obiettivi nell'insegnamento del vocabolario: il più ovvio è quello di insegnare ai bambini i significati di specifiche parole, l'altro è quello di aiutare i bambini a migliorare la capacità di intuire i significati di nuove parole, mentre leggono in autonomia. Entrambi gli scopi contribuiscono allo sviluppo della comprensione del testo. I metodi di insegnamento sono: *insegnare specifiche parole* (utile per spiegare le parole chiave e collegarle all'argomento trattato, prima di leggere il testo), oltre alle parole chiave, anche altri vocaboli possono essere scelti per l'insegnamento diretto. I bambini non dovrebbero apprendere semplicemente le definizioni delle parole, ma anche il modo in cui le parole più familiari si collegano ad altre parole. Questo significa che l'insegnamento del vocabolario dovrebbe avvenire in un contesto ricco e stimolante, preferibilmente all'interno di un lavoro a lungo termine su temi importanti. La formazione di connessioni (reti) tra parole dovrebbe essere attivamente incoraggiata; l'apprendimento del vocabolario migliora quando ai bambini viene data l'opportunità di riconoscere e usare nuove parole. L'insegnante deve supportare l'apprendimento ponendo domande sempre più impegnative sulle nuove parole. *Insegnare ai bambini ad apprendere nuovi vocaboli*: esistono due modi più diffusi per aiutare i bambini a migliorare l'apprendimento incidentale del vocabolario. Un metodo è quello di

istruire i bambini su come inferire i significati dal contesto; si può insegnare ai bambini a cercare nel contesto degli indizi per comprendere la parola sconosciuta con domande relative alla categoria di appartenenza, alle caratteristiche che la definiscono. Un altro metodo è quello di *insegnare la conoscenza delle parole attraverso la morfologia*, cioè attraverso la conoscenza delle più piccole unità significative delle parole: prefissi, suffissi, radici e desinenze. I programmi di intervento efficaci sembrano enfatizzare esplicitamente le interrelazioni tra componenti ortografiche, fonologiche, morfologiche, semantiche e sintattiche della lettura. Più si conosce una parola, più efficacemente essa viene decodificata, recuperata e compresa. Questo programma, chiamato RAVE-O che si focalizza sull'insegnamento del significato, tenendo conto delle altre proprietà linguistiche della parola che deve essere appresa, è risultato utile nel migliorare la conoscenza nei "cattivi lettori" di seconda e terza elementare.<sup>26</sup>

### **3.3.3. Le frasi e i loro collegamenti.**

Quando i bambini iniziano la scuola, la loro comprensione della lingua parlata è molto più sviluppata che non la comprensione della lettura. Ciò è dovuto al fatto che i bambini non hanno ancora acquisito una buona capacità di decodifica delle parole e non alla difficoltà di comprendere la sintassi relativamente semplice dei libri di testo scolastici. Sebbene i bambini possiedano già delle discrete abilità sintattiche quando sono avviati all'apprendimento della lettura, una buona parte dello sviluppo di tali competenze avviene nel corso della scuola primaria. Sebbene sia necessario un certo grado di competenza sintattica per lo sviluppo della comprensione, la sintassi non sembra essere il motore principale di tale sviluppo. Nel corso degli anni scolastici, la complessità sintattica dei testi scritti è in continuo aumento; la difficoltà della struttura sintattica è fortemente mediata dal contenuto.

Oltre a comprendere il significato appropriato delle parole di un testo, il lettore deve anche riconoscere la struttura sintattica della frase, per capire in che modo le parole sono collegate tra loro e cogliere la connessione logica tra due o più frasi. L'ordine delle parole è sicuramente importante e può portare alla costruzione di modelli mentali molto diversi. La distinzione tra oggetto e soggetto di una frase è segnalata dall'ordine delle parole, ma il significato dell'ordine delle parole è determinato a sua

---

<sup>26</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. "Conoscere e apprendere i significati delle parole." *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 112-116.

volta dalla forma del verbo. Come già detto, la struttura dei periodi dei testi scritti è di solito più complessa rispetto a quella che caratterizza il linguaggio parlato. I testi scritti di solito contengono frasi più lunghe e strutture sintattiche più complesse. Il punto non è che ci imbattiamo abitualmente in frasi così terribili nei testi scritti, ma che comprendere le costruzioni sintattiche di testi può essere a volte una vera sfida specialmente per i bambini più piccoli e per i “cattivi lettori”. È chiaro che un testo coerente è più di un elenco di frasi: le singole frasi devono essere collegate tra loro in modo che il testo abbia senso ed è qui che entrano in gioco le parole di collegamento. Quindi le interpretazioni dipendono non solo dalla nostra conoscenza del significato dei connettivi, ma anche dalla nostra esperienza del mondo.<sup>27</sup>

I blocchi che formano un testo sono le parole e le frasi; perciò, non deve sorprendere che bambini con difficoltà di comprensione abbiano a volte dimostrato una scarsa conoscenza della sintassi. Il test di comprensione sintattica valuta la capacità di capire frasi lette dall'esaminatore con strutture grammaticali differenti. La discrepanza nei risultati ottenuti da questi studi potrebbero dipendere dal fatto che i “cattivi lettori” hanno profili differenti di punti di forza e di debolezza e che solo alcuni di loro presentano problemi al livello della frase. La relazione fra conoscenza sintattica e abilità di comprensione non è così forte, se viene valutata in relazione all'importanza di altri processi coinvolti nella comprensione del testo. Altri compiti sono mirati a valutare la consapevolezza piuttosto che la comprensione sintattica. Queste attività valutano la capacità dei bambini di riflettere in modo consapevole sulle strutture della frase proponendo esercizi quali la correzione di frasi messe in disordine, e qui emerge una netta differenza tra “buoni” e “cattivi” lettori. I secondi commettono più errori nei compiti di consapevolezza sintattica rispetto ai primi, i bambini con una scarsa capacità di comprensione del testo potrebbero avere prestazioni inferiori in questi esercizi: tali compiti richiedono un monitoraggio metacognitivo. Una possibile spiegazione che è stata proposta riguardo alla relazione tra abilità sintattiche e comprensione del testo è che entrambe richiedono elaborazione fonologica, che a sua volta supporta la memoria di lavoro, le difficoltà di comprensione possono sorgere quando i bambini non riescono a costruire o a mantenere una rappresentazione fonologica dell'informazione verbale. Essi hanno problemi quando elaborano l'informazione nella memoria di lavoro verbale, la quale

---

<sup>27</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. “Le frasi e i loro collegamenti” *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, p. 122.

influenzerebbe negativamente la loro capacità di comprendere costruzioni sintatticamente complesse. Esperienze positive di lettura aiuteranno i bambini a familiarizzare con le specifiche e complesse strutture sintattiche della lingua scritta.

La comprensione di frasi con particolari strutture sintattiche, come le frasi passive e le relative, è ovviamente importante per una buona comprensione del testo. I bambini così integrano i significati delle diverse frasi che si susseguono in un testo via via che costruiscono una rappresentazione del suo significato basata sulla memoria. Tali processi integrativi possono essere guidati dalla conoscenza linguistica, in particolare dalle anafore e dai connettivi. Un'*anafora* prende il suo significato da un'altra parte del testo, quelle più comuni includono i pronomi e l'ellissi del verbo. Poiché l'interpretazione di un pronome o di un'ellissi dipende dal suo antecedente, la risoluzione delle anafore si ottiene mediante integrazione dei significati di diverse frasi o periodi. I pronomi non portano abitualmente con sé un significato intrinseco, e trattengono il loro significato dai loro antecedenti. Quando il pronome *egli* viene usato in un testo con due protagonisti maschili, il lettore non può indovinare il referente e sarà necessario un processo di inferenza supplementare per identificare il giusto antecedente. Un altro uso frequente di anafore si verifica quando una o più parole sono omesse per evitare ripetizioni, le cosiddette ellissi. *La coesione lessicale* è un altro tipo di collegamento anaforico ed è costituito dall'uso di nomi determinati dall'articolo (il treno, un treno. L'uso di questo riferimento definito è simile all'uso del pronome personale, salvo che il referente è meglio specificato. La coesione lessicale può assumere molte altre forme alternative alla ripetizione di un nome: parte e tutto, oggetto e contenitore, oggetto e categoria più ampia, sinonimi. I *connettivi* sono parole o locuzioni che segnalano le relazioni temporali tra eventi di contrasto e di continuità. I connettivi sono particolarmente utili alla comprensione perché non soltanto indicano che due parti dell'informazione sono correlate tra loro, ma anche in che modo. I connettivi servono a dare coesione al testo, guidando il lettore nella comprensione di come le informazioni contenute nelle diverse frasi o proposizioni sono messe in relazione tra di loro.

Per quanto riguarda i *pronomi e le altre anafore*, la loro comprensione viene generalmente verificata ponendo ai bambini delle domande su chi ha fatto cosa. Un altro tipo di compito, adatto all'età di circa due anni, è quello di chiedere loro di eseguire delle istruzioni, usando un pupazzetto. Un terzo tipo di compito può essere quello di cancellare i pronomi da un testo, in modo che il bambino possa riempire gli

spazi vuoti e inserirli, oppure selezionare quello corretto. Si tratta principalmente di un esercizio che può valutare la capacità di un bambino di fare inferenze su chi sta facendo cosa nel testo, in assenza dell'aiuto fornito dal pronome. Per la valutazione dei *connettivi*, uno dei compiti più usati è il cloze: alcuni connettivi nel testo vengono cancellati e i bambini devono riempire gli spazi bianchi o scegliere quale è il connettivo più adatto. Un altro modo più esplicito per valutare la comprensione dei connettivi è quello di portare i bambini a riflettere sulle diverse possibili relazioni tra due frasi (con domande mirate) e scegliere il connettivo appropriato per esprimere quella relazione. Il compito si focalizza sulla conoscenza dei significati specifici di diversi connettivi. Per i bambini più grandi, è anche possibile valutare la comprensione di una serie di connettivi con uguale significato, chiedendo loro di sostituire il connettivo di una frase con un altro che non ne cambia il significato. Anche bambini molto piccoli possono usare riferimenti di genere per comprendere i *pronomi*, in alcuni contesti, infatti, possono fare uso del riferimento al genere per identificare il corretto antecedente di un pronome. Tuttavia, la comprensione dei pronomi diventa più difficile quando vi è un possibile antecedente che si combina con un pronome nel numero e nel genere.

Anche i *connettivi* compaiono presto: verso i cinque anni di età i bambini utilizzano una serie di connettivi che indicano diversi tipi di relazione fra gli eventi. C'è un ordine preciso nella loro acquisizione: i connettivi che esprimono continuità e relazioni aggiunte, come *e*, compaiono per primi, seguiti da connettivi temporali, poi causali, e infine aversativi o di contrasto. La comparsa precoce di connettivi nel discorso suggerisce che i bambini nelle prime fasi di comprensione del testo possono trarre vantaggio dalla presenza di connettivi quando vengono usati per collegare due o più frasi tra di loro. La presenza di connettivi nell'eloquio spontaneo non è necessariamente una valida indicazione di quanto bene i bambini comprendano le relazioni espresse da questi indizi di coesione e, dunque, di quanto l'uso dei connettivi nel testo scritto li aiuterà nella comprensione. La conoscenza dei connettivi si può valutare con compiti scritti quali il cloze, in cui i bambini devono inserire la parola appropriata nello spazio in cui un connettivo è stato cancellato, oppure devono identificare quale di due frasi unite da un connettivo temporale viene prima. Il compito del cloze non verifica se i connettivi favoriscono la comprensione; per ottenere questo, i ricercatori hanno valutato se la presenza dei connettivi conduce o meno a una migliore comprensione del testo. I bambini sono sensibili al significato

dei connettivi, ma non quanto gli adulti. Alcuni studi, come ad esempio quello di Annalisa Pontis, ci dicono anche che in alcune circostanze la presenza dei connettivi migliora la capacità del lettore di costruire una rappresentazione coerente del significato del testo.

Per quanto riguarda i *pronomi*, diversi studi hanno dimostrato che i “cattivi lettori” tra i sette e i dieci anni incontrano spesso difficoltà con essi; i bambini con un disturbo specifico di comprensione sono meno capaci, rispetto ai “buoni lettori” della stessa età, di identificare l’antecedente di un pronome personale in una frase semplice o di scegliere un pronome personale appropriato in un compito di cloze con frasi analoghe. Le difficoltà dei “cattivi lettori” nella risoluzione dei pronomi sono fortemente correlate con la loro capacità di comprensione linguistica più in generale, e contribuiranno alle loro difficoltà nell’integrazione e comprensione del testo. Una memoria limitata potrebbe essere un altro motivo per cui i bambini più piccoli e i “cattivi lettori” hanno difficoltà con i pronomi. Megherbi ed Ehrlich hanno anche osservato che i “cattivi lettori” avevano una preferenza per gli antecedenti vicini indipendentemente dal fatto che fossero corretti o no; questo effetto di prossimità evidenzia un’ulteriore influenza sull’accessibilità di un referente, ossia la distanza fra il pronome e il suo antecedente. È quindi probabile che le capacità mnestiche possano influenzare l’abilità dei bambini di ricavare un modello mentale chiaro dal testo appena letto, che consentirebbe loro di mettere in relazione correttamente i pronomi con i loro antecedenti. Il livello di comprensione della lettura influisce sull’abilità dei bambini di trarre vantaggio dai *connettivi*. Ciò risulta evidente quando si analizzano i racconti dei bambini: quelli con scarsa comprensione del testo usano pochi connettivi causali per collegare gli eventi quando narrano una storia inventata da loro. È meno probabile che i bambini con scarsa comprensione del testo scelgano il corretto connettivo temporale e causale da inserire negli spazi vuoti quando i connettivi sono stati cancellati da un racconto. Le loro scelte errate hanno meno probabilità di avere un senso rispetto a quelle commesse da coetanei con una capacità di comprensione adeguata all’età. Questo dato indica che i “cattivi lettori” hanno probabilmente una minore familiarità con l’esatto significato di (alcuni) connettivi.

Vi sono parecchi motivi per credere nell’utilità di insegnare ai bambini alcuni elementi di coesione e il loro utilizzo nella lettura. Ovviamente, i giovani lettori devono comprendere la funzione dei connettivi e acquisire esperienza nella lettura delle relazioni che essi segnalano. Dare un supporto più generale all’uso esatto dei

connettivi può essere utile in classe. Negli studi sperimentali, l'aiuto fornito dall'impiego di immagini si è rivelato utile per migliorare la prestazione in una serie di esercizi linguistici, e anche nell'affinare l'utilizzo di connettivi nella narrazione di storie. È altrettanto importante prendere in considerazione come attirare l'attenzione dei bambini sui connettivi durante la lettura. Risulta anche molto utile insegnare ai bambini le funzioni dei collegamenti anaforici nel testo e guidarli nell'interpretazione delle anafore. Una strategia generale che si può insegnare ai bambini e che ha dimostrato di favorire la comprensione e l'uso dei pronomi è l'utilizzo di immagini mentali. Essa consiste nell'insegnare ai bambini a raffigurarsi una storia "come un film" o "come immagini nella testa". Applicando questa strategia, l'abilità dei "cattivi lettori" di individuare correttamente gli antecedenti dei pronomi migliora sensibilmente. Vi sono tuttavia troppo pochi studi scientifici sui risultati di questo insegnamento per poter costituire una base di ricerca.<sup>28</sup>

#### **3.3.4. Riconoscere e usare la struttura del testo.**

I generi testuali sono tipologie convenzionali di testi che vengono utilizzati per specifici scopi comunicativi. Ognuno ha una o più strutture convenzionali, che possono influenzare la comprensione; i lettori che hanno familiarità con la struttura tipica di un genere testuale hanno molti vantaggi: sanno cosa aspettarsi dalle diverse parti del testo, dove cercare particolari tipi di informazioni e come le diverse parti del testo sono collegate tra di loro. Una distinzione fondamentale nei generi testuali è quella tra testi narrativi (racconti) e informativi (espositivi), il cui scopo è quello di informare, descrivere o spiegare un argomento. I *testi narrativi* riguardano personaggi, le loro azioni, il loro stato mentale e le loro emozioni, le loro interazioni con gli altri e con l'ambiente e si sviluppano secondo una prospettiva narrativa. Alcune caratteristiche comuni possono essere: un'introduzione per orientare il lettore, che di solito descrive i personaggi principali e il contesto narrativo; un evento scatenante; l'obiettivo e la motivazione per quell'azione; spesso c'è un problema o una situazione conflittuale che devono essere risolti affinché i personaggi principali possano raggiungere il loro scopo. I *testi informativi (espositivi)* possono essere strutturati in una varietà di modi. Siccome questi spesso contengono spesso concetti e vocaboli poco familiari, possono richiedere un livello elevato di inferenze; pertanto,

---

<sup>28</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. "Le frasi e i loro collegamenti" *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp.123-136.

il riconoscimento della struttura e di come questa segnali il tipo di connessione tra le idee è cruciale per comprendere in modo efficace questo tipo di testi e per apprendere da essi. I testi informativi utilizzano prevalentemente costruzioni verbali atemporali, che servono a presentare le informazioni come sempre valide e attuali.

La valutazione della conoscenza della struttura di un testo narrativo può avvenire in diverse maniere: porre domande su specifiche caratteristiche del testo; valutare la qualità delle narrazioni prodotte dai bambini; proporre compiti sulla sequenzialità del racconto. Nel formato cloze, vengono rimosse determinate parole nel testo e il compito del lettore consiste nell'inserire la parola mancante. In un compito di macro-cloze manca più di una singola parola: si legge ai bambini una storia che difetta di un elemento chiave e viene chiesto loro di fornire le informazioni mancanti. Infine, la conoscenza della struttura del racconto può essere valutata senza che il bambino debba pianificare e raccontare la storia. Per fare questo, i ricercatori hanno presentato ai bambini gli eventi o gli episodi di una storia in disordine e hanno chiesto loro di riorganizzarli in modo che la sequenza "racconti una bella storia". Un metodo sperimentale utilizzato per valutare la sensibilità della struttura del testo è quello di presentare dei brevi testi composti da due frasi che corrispondono a una particolare struttura; ai partecipanti viene chiesto poi di giudicare se determinate frasi successive si adattano bene a quel testo. Le frasi corrette espandono l'informazione, quelle scorrette o inadatte sono dei distrattori.

La maggior parte dei bambini ha familiarità con i racconti di fantasia ancora prima di iniziare la scuola. Essi hanno acquisito familiarità con la struttura narrativa anche attraverso il resoconto autobiografico di eventi. Sebbene la maggior parte dei bambini abbia familiarità con la struttura tipica e i temi comuni della narrazione, le storie forniscono ai bambini uno strumento per esplorare luoghi, culture, problemi e soluzioni diversi che potrebbero non incontrare nella vita di tutti i giorni. C'è una correlazione tra livelli di comprensione di storie presentate con modalità differenti: i bambini che sanno rispondere a domande sulla trama e sugli eventi scatenanti di un cartone animato sono anche capaci di rispondere a domande analoghe relative a una storia che viene letta loro. Le competenze narrative valutate con queste modalità sono predittive della successiva capacità di comprensione del testo. I testi informativi vengono utilizzati più estesamente nei successivi anni scolastici, come prioritaria fonte di apprendimento e costituiscono circa il 75% del materiale di lettura della scuola secondaria. Contengono fatti e informazioni nuove e quindi riguardano spesso

concetti e ambiti di conoscenza che non sono familiari; pertanto, non sorprende che il background su un argomento sia uno dei principali predittori per la comprensione del testo informativo. Williams e colleghi (2009) hanno dimostrato che l'utilizzo del testo informativo nella scuola primaria sia un mezzo eccellente per la formazione di un bagaglio informativo di base.

I bambini con scarsa comprensione del testo hanno spesso prestazioni carenti nei test di valutazione delle competenze narrative. Una difficoltà nella spiegazione dei punti chiave delle storie e nella produzione di narrazioni orali e scritte può essere dovuta, in parte, a problemi di pianificazione e memoria. Il fatto che sequenze di immagini e domande mirate migliorino la prestazione supporta tale ipotesi; la difficoltà nel cogliere il tema principale di una storia suggerisce che “i cattivi lettori” non riescano a stabilire connessioni tra gli eventi più importanti di una storia e rappresentarli in modo strutturato e gerarchico, al fine di estrapolarne la sua essenza.

Insegnare la struttura del testo può aiutare i bambini a mettere in sequenza le informazioni mentre leggono o ascoltano un racconto, già nei primi anni di scuola. Un metodo di insegnamento utilizzato con studenti tra i sei e i sette anni è quello di insegnare dei “trucchi” per aiutarli a comprendere i racconti. I metodi insegnati includono: “il trucco delle cinque dita” (Paris, Paris 2007) che aiuta a ricordare i cinque elementi chiave del testo narrativo (ambiente, personaggi, evento iniziale, problema, risoluzione-conclusione); strategie per facilitare la produzione di inferenze su aspetti critici della narrazione come emozioni, pensieri e temi trattati nel racconto; e una “ricetta” per raccontare le storie con un inizio, una parte centrale ed una conclusione. I bambini a cui erano state insegnate queste tecniche, quando ripetevano le storie, aggiungevano ulteriori elementi chiave narrativi e mostravano una migliore comprensione della storia rispetto a quelli a cui non era stata impartita alcuna esplicita istruzione (Alison H. Paris, Scott G. Paris).

C'è un interesse crescente per l'insegnamento delle strutture del testo informativo. Questo tipo di insegnamento si è dimostrato efficace con bambini intorno agli otto anni: il contenuto della lezione prevede l'insegnamento di parole chiave che sono fondamentali per una particolare struttura di testo e che segnalano in che modo le informazioni sono messe in relazione tra loro; l'uso di organizzatori grafici per strutturare le informazioni; e la stesura di riassunti del contenuto.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. “Le frasi e i loro collegamenti” *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 146-156.

### **3.3.5. Il monitoraggio della comprensione.**

Il monitoraggio della comprensione si verifica quando il lettore riflette sul proprio livello di comprensione; un aspetto del monitoraggio consiste nel rendersi conto se il testo abbia o meno senso. Probabilmente a ciascuno di noi è capitato di monitorare la propria comprensione: di girare pagina e di accorgerci che quello che stavamo leggendo non aveva senso. Le persone con buona capacità di monitorare la comprensione sono consapevoli dell'adeguatezza del loro livello di comprensione mentre leggono o ascoltano un testo. Esse possono rileggere o cercare sul dizionario il significato di parole difficili quando riscontrano dei problemi di comprensione. Quindi, per capire in modo efficace, i lettori devono essere in grado di valutare il proprio livello di comprensione, mentre leggono e anche sapere quali strategie applicare se si accorgono di non capire. Un problema nella comprensione può dipendere da diverse ragioni: i lettori possono avere poche conoscenze sull'argomento; se i lettori riescono a monitorare il proprio livello di comprensione, possono porre rimedio a eventuali problemi nella comprensione stessa, purché conoscano le strategie per farlo. La consapevolezza di quanto bene si è compreso un testo è il primo passo per assicurarsi un'adeguata comprensione. I bambini piccoli e quelli con difficoltà di linguaggio e di lettura possono incontrare difficoltà nel monitorare la loro comprensione perché il monitoraggio dipende da risorse cognitive come la memoria e l'attenzione.

Ci sono molti modi diversi per valutare la capacità di un individuo di monitorare il suo livello di comprensione; uno di questi è quello di inserire degli errori o anomalie nel testo. "Errori" che sono stati usati nella ricerca includono, ad esempio, parole inventate (quindi non parole), parole messe in disordine all'interno della frase, l'inserimento di un fatto in conflitto con la conoscenza pregressa, o l'inserimento di due informazioni tra di loro contraddittorie. Se i lettori notano un'anomalia, significa che stanno attuando un adeguato monitoraggio della comprensione. Per valutare se è stato rilevato un errore, i ricercatori chiedono di solito al bambino se il testo ha senso. È anche utile capire se il bambino sa individuare qual è la parte che non ha senso. Un lettore può cercare di "riparare" un problema di comprensione solo se riesce a capire la causa della mancata comprensione. Questo metodo può anche essere utilizzato dagli insegnanti per scoprire se un bambino ha incontrato qualche impedimento con delle parole o dei concetti. Per gli scopi della valutazione, questa attività indica il potenziale del bambino nell'individuare degli errori e nel monitorare

il suo livello di comprensione. Leggere per comprendere implica una valutazione della comprensione su più livelli. Se un testo non ha senso, i buoni lettori si impegnano in azioni correttive per garantire una buona comprensione. Questo può implicare la ricerca sul dizionario di una parola che non si conosce, la rilettura di una parte del testo che non ha senso o anche la produzione di un'inferenza che permetta di integrare due affermazioni. Quindi un buon lettore non solo rileverà un difetto nella comprensione, ma avrà anche le capacità strategiche per far sì che il testo abbia senso. All'infuori dei laboratori di ricerca, i materiali scolastici e i libri più in generale non contengono errori inseriti intenzionalmente. Una possibilità è quella di inserire intenzionalmente degli errori nel testo che si sta leggendo ad alta voce a un bambino o al gruppo classe o di includere degli errori o delle anomalie nei materiali preparati per la lezione; un'altra possibilità può essere semplicemente quella di chiedere ai bambini di fare un riassunto o raccontare parti del testo che hanno letto o ascoltato fino a quel momento. In questo modo si potrà verificare se c'è stato un problema nella comprensione. Una terza opzione è quella di chiedere ai bambini di giudicare il grado di difficoltà di ciascuna sezione di un testo. In generale, comunque, il monitoraggio della comprensione è un'abilità che si sviluppa tardi e non avviene sempre. Ci sono molteplici ragioni per cui i bambini possono fallire nella rilevazione di anomalie nel testo abbastanza evidenti. Una ragione è che essi potrebbero essere riluttanti a mettere in discussione dei testi forniti da un adulto. Un'altra ragione per cui i bambini sembrano non monitorare la comprensione potrebbe essere che essi utilizzano standard di riferimento diversi rispetto a quelli del ricercatore. I bambini sono in grado di monitorare la loro comprensione e di adottare appropriati standard di valutazione a seconda del compito e dello scopo per cui leggono, utilizzando di volta in volta la loro competenza lessicale, la loro competenza lessicale, la loro conoscenza generale o le nuove informazioni presenti nel testo. È importante sviluppare metodi di valutazione sensibili, in modo da non sottostimare le abilità di monitoraggio dei bambini più piccoli.

La ricerca sul monitoraggio della comprensione mostra che i bambini sono capaci di verificare il loro grado di comprensione fin da piccoli, ma che la loro familiarità con il tipo di testo o con l'argomento, lo standard o l'obiettivo che si pongono, e anche la memoria e le risorse attentive necessarie per analizzare il significato del testo possono tutte influenzare quanto siano in grado di farlo. Il fatto di allertare i bambini sulla presenza di errori è un modo per migliorare la loro prestazione in

compiti di monitoraggio, in particolare se vengono loro forniti esempi delle tipologie di errori che possono incontrare. Questa tecnica potrebbe essere utile per “modellare” comportamenti di monitoraggio allo scopo di mostrare ai bambini degli esempi di tipologie di problemi che potrebbero incontrare nei testi che leggono normalmente. I bambini con una buona comprensione del testo sono lettori attivi coinvolti nella lettura che verificano il loro grado di comprensione sia mentre leggono che al termine della lettura. Forse occorre semplicemente trovare dei modi per far sì che i “cattivi lettori” monitorino la loro comprensione in modo da essere più attivi nella costruzione del significato mentre leggono. I bambini con scarsa comprensione erano molto bravi nell’individuare non parole, affermazioni in conflitto con la loro conoscenza generale e incongruenze interne tra due frasi quando veniva loro assegnato il ruolo di detective che doveva leggere. I bambini con buona comprensione del testo non erano influenzati dalle istruzioni: erano ugualmente bravi nell’individuare le anomalie. Un altro metodo è quello di incoraggiare i bambini a riassumere il testo in punti prestabiliti, mentre leggono o ascoltano. Il riassunto è una delle tecniche proposte da Palincsar e Brown (1984) in un pacchetto di attività pensate per aiutare i bambini a migliorare e monitorare la loro comprensione. Il pacchetto includeva anche domande, chiarimenti e previsioni e veniva spiegato utilizzando un metodo interattivo, in cui il tutor modellava il comportamento dei bambini all’interno di piccoli gruppi. La presenza del tutor permetteva di fornire costantemente un feedback sulla qualità di una attività. I “cattivi lettori”, che ricevevano questo tipo di istruzioni, producevano dei riassunti migliori rispetto a questo tipo di istruzioni, producevano dei riassunti migliori rispetto al gruppo di controllo ed erano anche più bravi in un test volto a verificare il loro monitoraggio sulla comprensione. Ne consegue che insegnare ai bambini a riflettere sulla loro comprensione produce benefici più ampi. Una tecnica molto diversa è quella di incoraggiare i bambini a visualizzare una storia con una serie di immagini mentali. Indurre i bambini a rappresentare il testo attraverso una serie di immagini integrate, mentre leggono o ascoltano una storia. Istruire all’uso delle immagini mentali può favorire un buon monitoraggio della comprensione perché incoraggia l’integrazione delle informazioni da ciascuna delle frasi successive, in modo da includerle nella rappresentazione mentale fin lì costruita.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. “Ha senso? Monitorare la comprensione.” *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 159-169.

### **3.4. I Cattivi lettori.**

Innanzitutto, bisogna effettuare una distinzione tra bambini con difficoltà di decodifica, ma buone capacità di comprensione; e quelli con una buona capacità di decodifica, ma scarsa comprensione.

Alcune delle difficoltà tipiche mostrate dai bambini con problemi specifici di comprensione della lettura sembrano scaturire dall'approccio piuttosto letterale alla comprensione del testo e, quando il soggetto viene interrogato, spesso risponde con frammenti dello stesso, piuttosto che con un'interpretazione del significato globale. Mostra poi alcune fragilità nel vocabolario e non sempre integrare il testo in un insieme coerente con le dovute inferenze e non usa le strategie di monitoraggio per verificare valutare la sua comprensione. È anche meno capace di ricordare alcuni dettagli del testo, probabilmente perché non ha una buona rappresentazione di esso nel suo insieme.

I bambini con problemi di comprensione sono spesso molto abili e fluenti nella lettura delle parole, se interrogati sul libro che stanno leggendo potrebbero mostrare, però uno scarso interesse a parlarne. Si pone quindi la questione se questi bambini abbiano problemi di comprensione del testo scritto specifici o difficoltà di comprensione di linguaggio più generali. Di solito non sono bambini identificati come aventi un disturbo specifico di linguaggio (DSL) e di solito non hanno problemi nelle conversazioni. Tuttavia, ci sono molti elementi di supporto comunicativo nelle interazioni faccia a faccia, che non sono disponibili nei testi sia che vengano letti o ascoltati. I bambini con scarsa comprensione del testo scritto mostrano, a volte, problemi nella comprensione orale: la capacità di comprendere le storie presentate attraverso canali comunicativi diversi è correlata sia nella popolazione adulta sia nei bambini. I “cattivi lettori” in classe potrebbero sembrare poco agganciati quando ascoltano una storia che viene letta, o quando guardano un film o un video didattico. Un insegnante, sospettando che un bambino abbia qualche problema di comprensione della lettura, potrebbe approfondire l'osservazione e cercare di coinvolgerlo in discussioni più impegnative su un libro che sta leggendo e chiedergli se gli piace leggere e che cosa. Hanno problemi con le domande che richiedono di integrare informazioni provenienti da diverse parti del testo, o di integrare ciò che hanno letto con le loro conoscenze generali. È probabile che questi bambini trovino difficile fare un breve riassunto della storia. In alcuni casi, quelli con buone capacità di decodifica, ma scarsa comprensione vengono indicati come

“iperlessici”, ossia come dotati di un talento insolito e prematuro nel riconoscimento delle parole in contrasto con un generale fallimento nello sviluppo o un marcato deterioramento delle altre funzioni linguistiche. A differenza dei “cattivi lettori”, questi bambini possono presentare anche una serie di problematiche comportamentali, intellettive e/o emotive più generali, tra cui ADHD, autismo o disabilità intellettiva.<sup>31</sup>

Quindi, se un insegnante vuole verificare la sua ipotesi, dovrebbe sottoporre un test standardizzato, per ottenere informazioni su come le capacità di lettura del bambino si collochino rispetto al livello atteso per la stessa età o classe. Tuttavia, hanno una capacità informativa limitata al di là della conclusione diagnostica. Essi, infatti, possono dare informazioni sul livello delle capacità di lettura di un bambino rispetto a quello dei suoi coetanei, ma non ne forniscono di più specifiche sulle cause delle difficoltà di comprensione per quel particolare bambino. In molti casi la valutazione della comprensione del testo non consente di fare una chiara distinzione tra problemi di decodifica e di comprensione. Il bambino deve essere in grado di leggere le parole per avere una qualche comprensione del testo. In questi casi, l’insegnante può effettuare una valutazione della comprensione su ascolto: è utile anche per i bambini nelle prime fasi di apprendimento della lettura per verificare se hanno un’adeguata capacità di comprensione.

Quindi, i cattivi lettori leggono senza un obiettivo, non riflettono sulle conoscenze che già possiedono riguardo all’argomento e sono carenti di motivazione o interesse. Durante la lettura, essi non leggono scorrevolmente, non monitorano quanto stanno capendo e procedono in maniera indifferente nella lettura, hanno difficoltà a capire quale sia l’idea principale del testo e a “scremare” i dettagli importanti. Inoltre, non possiedono strategie per decodificare nuovi vocaboli, non riconoscono le strutture del testo e non possiedono strategie per superare le difficoltà nella comprensione. Infine, dopo la lettura proprio per le difficoltà riscontrate in precedenza, non riescono a riassumere, non usano strategie per riflettere su quanto letto e non sono in grado di esprimere un’opinione sul testo.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. “I “cattivi lettori” in classe.” *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 53-56

<sup>32</sup> TRATTO DA: *Scanned Document* - *Icrsa.Edu.It*, [www.icrsa.edu.it/sito/attachments/article/2117/Nota+prot+228550-U+del+12-10-2020.pdf](http://www.icrsa.edu.it/sito/attachments/article/2117/Nota+prot+228550-U+del+12-10-2020.pdf). Consultato il 31 maggio 2023; pp. 22-24

## **Capitolo 4**

### **Il ruolo della metacognizione**

Per introdurre questo quarto capitolo è sicuramente utile definire il termine “metacognizione”. Per Immacolata Lagreca è “un orientamento teorico utilizzato in ambito psicologico ed educativo e viene usato per designare la consapevolezza e il controllo che l’individuo ha dei propri processi cognitivi”. Essa, quindi, permette di approfondire i nostri pensieri e di conoscere e dirigere gli eventuali processi di apprendimento; implica l’autoriflessione sul fenomeno conoscitivo oltre che le riflessioni su quali siano le motivazioni che spingono ognuno ad imparare.

Il termine venne coniato agli inizi degli anni Settanta del Novecento, in seguito agli studi condotti dallo psicologo John H. Flavell nel 1971 sulla conoscenza riguardo alla memoria e alle attività di memorizzazione. Già Piaget, nella prima metà del XX secolo, aveva sottolineato quanto fosse importante considerare alcune caratteristiche metacognitive del pensiero infantile. A partire dagli studi di Flavell, la metacognizione iniziò a designare le conoscenze e i processi che hanno come oggetti i diversi aspetti delle differenti attività cognitive. Relativamente al macro-mondo della didattica della lingua italiana, vennero introdotti termini come meta-comprensione, meta-memoria, meta-attenzione.

Oggi, invece, con il termine metacognizione si indicano “le conoscenze che l’individuo sviluppa rispetto ai propri processi cognitivi e al loro funzionamento, nonché le sue attività esecutive che presiedono al monitoraggio e all’autoregolazione dei processi cognitivi”<sup>33</sup>. Per cui questa attività ci permette di controllare i nostri pensieri e conoscere e dirigere i nostri processi di apprendimento. Essa, di contro, potrebbe far sviluppare una ridotta comprensione dell’altro e di conseguenza evidenziare un’incapacità nel contestualizzare l’evento all’interno di una storia relazionale condivisa. L’individuo si concentra soltanto su se stesso, sul proprio apprendimento e sui propri interessi, dimenticando ciò che lo circonda. Solitamente, poi, chi ha difficoltà nella metacognizione ha anche una scarsa capacità di problem solving (esempio per eccellenza di persone con questa difficoltà sono i bambini che hanno un disturbo dello spettro autistico).

#### **4.1. La metacognizione e l’apprendimento**

---

<sup>33</sup> TRATTO DA: Lagreca, Immacolata. “La Metacognizione.” *Edscuola*, 2 Mar. 2018, [www.edscuola.eu/wordpress/?p=100970](http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=100970) visitato il 6 aprile 2023.

L'apprendimento è una parte essenziale della vita di ognuno, è la base delle nostre conoscenze e abilità e ci permette di interagire con la realtà che ci circonda e di progredire come individui. Apprendiamo fin dalla nascita in ognuno dei contesti in cui ci troviamo, acquisendo informazioni ed abilità differenti, ma raramente viene spiegato come apprendere, quali siano i meccanismi più efficaci per noi e molto spesso non siamo nemmeno consapevoli dei processi di apprendimento che noi stessi mettiamo in atto. Essendo la metacognizione basilare per massimizzare l'apprendimento, la didattica metacognitiva mira a spiegare e insegnare strategie metacognitive in modo esplicito piuttosto che presumere che le persone sviluppino queste abilità in modo naturale nel corso della vita.<sup>34</sup>

È scientificamente dimostrato che le componenti metacognitive abbiano un ruolo fondamentale in tutti gli apprendimenti, in quanto la metacognizione viene considerata come uno strumento mediante il quale far sviluppare consapevolezza nelle persone riguardo al modo in cui affrontato i compiti e insegna loro a gestirsi e gestire i processi che mettono in atto. Lavorare su un testo costituisce uno dei compiti cognitivi e metacognitivi più complessi per i bambini del secondo ciclo della scuola primaria (classe quarta e quinta); comprendere ciò che si sta leggendo presenta numerose analogie con un compito di problem-solving. Il lettore si interroga sul contenuto e sullo scopo della lettura andando a crearsi delle aspettative e conseguenti ipotesi; dopodiché le verifica (o falsifica) e per concludere, adotta delle strategie idonee agli scopi, cambiandole se si rivelano inadeguate.

“Comprendere”, infatti, deriva dal latino *cūm prehēdere*, ossia *prendere insieme* e, quando parliamo di comprensione, intendiamo sempre molti fattori che entrano in gioco, e sicuramente non sono semplici. La comprensione, quindi, è strettamente collegata alla metacognizione e leggere aiutati da domande metacognitive può aiutare ad aumentare le meta-conoscenze dell'alunno, come anche l'autoconsapevolezza di sé e del compito che sta affrontando. Quando si parla di metacognizione ci si riferisce a due aspetti generali:

- 1) La conoscenza metacognitiva, quindi la consapevolezza e l'insieme delle conoscenze che un individuo possiede circa il funzionamento della propria mente e quella degli altri: entrambe sono potenzialmente in grado di influire l'una sull'altra.

---

<sup>34</sup> TRATTO DA: Angelini, Gloria. “Didattica Metacognitiva: Strategie Metacognitive e Loro Utilizzo in Classe.” *State of Mind*, 16 May 2023, [www.stateofmind.it/2023/05/didattica-metacognitiva/](http://www.stateofmind.it/2023/05/didattica-metacognitiva/) visitato il 6 aprile 2023.

- 2) L'uso strategico dei processi metacognitivi di controllo esercitati sui propri processi cognitivi<sup>35</sup>.

Quando, invece, parliamo di comprensione, intendiamo:

- Un processo attivo in cui il lettore affronta il compito attraverso piani e strategie
- Un processo costruttivo in cui il lettore costruisce gradualmente il significato del testo
- Un processo dinamico in cui le nuove informazioni fornite dal testo interagiscono con le preconoscenze (Meini e Ferraboschi, 1993).

Per cui possiamo facilmente constatare come il processo di comprensione che mettiamo in atto durante la lettura di un testo sia differente rispetto a quello che mettiamo in atto durante una conversazione o l'ascolto di un discorso, sia per il tipo di linguaggio utilizzato (uno è scritto, l'altro invece orale); sia per la struttura sintattica: quella delle frasi scritte è sicuramente più complessa; inoltre, manca l'intonazione, elemento fondamentale per semplificare la comprensione. Nel linguaggio parlato, poi il contesto è un fattore importante, perché è solitamente comune tra chi parla e chi ascolta; è anche possibile comprendere il linguaggio orale anche se si hanno scarse conoscenze sintattiche, mentre per comprendere quello scritto sarebbero necessarie. Infine, se si ascolta qualcuno si ha la fonte di fronte a noi, e quindi la possibilità di porre domande o fare un confronto è immediata, di contro con un messaggio scritto no, ma in quest'ultimo caso le informazioni sono sempre a disposizione, mentre con un discorso orale bisognerebbe chiedere alla persona che ha parlato di ripetere, ma questo molto probabilmente implicherebbe utilizzare termini differenti.

Per riuscire a spiegare i meccanismi della comprensione testuale e dei processi psicologici che stanno sotto di essi, la psicologia cognitivista ha introdotto il concetto di "schema" (De Beni e Pazzaglia, 1995). Esso si può formare attraverso la presentazione ripetuta di esperienze simili dalle quali è possibile dedurre caratteristiche comuni; la mancata comprensione del testo potrebbe essere dovuta proprio all'assenza di schemi adeguati nei quali inserire le nuove informazioni. Citando il *modello metacognitivo di Ann Brown*, nella meta-comprensione bisogna considerare:

---

<sup>35</sup> TRATTO DA: Andrich, Silvia. *Strategie Di Lettura Metacognitiva: Attività per Comprendere I Testi in Modo Consapevole, Riflessivo e Cooperativo*. Erickson, 2016.

- I vari tipi di testo
- Le caratteristiche del lettore.

Per quanto riguarda il primo punto, possiamo dire che ogni tipologia testuale ha una sua struttura che è costante e si ripete, ma un testo può essere distinto anche in base allo scopo principale per cui è stato scritto. Oppure può essere caratterizzato e quindi distinto per la frequenza di comparsa della parola all'interno del lessico, per la difficoltà sintattica o la coerenza testuale, ma anche per il contenuto, o l'argomento (che può essere familiare o meno). Inoltre, può essere un testo accompagnato da figure, immagini o anche da domande aggiunte.

Per quanto riguarda, invece, le caratteristiche del lettore, bisogna sicuramente tenere conto delle sue conoscenze preesistenti, sia lessicali che generali sull'argomento; ma anche dell'atteggiamento di fronte al testo (capacità di variare il ritmo della lettura a seconda dello scopo, o rileggere eventuali parti poco chiare). In un lettore bisogna anche valutare il corretto funzionamento del suo sistema di elaborazione, quindi valutare il ruolo della memoria, la sua attenzione selettiva ecc. Infine, bisogna analizzare il suo concetto di metacognizione, quindi la sua consapevolezza nelle proprie conoscenze sulla lettura.

Quindi possiamo dire che la comprensione può essere definita come *la costruzione di una rappresentazione mentale, frutto dell'interazione delle nuove informazioni, desunte dal testo, all'interno di una struttura conosciuta preesistente nel lettore* (Silvia Andrich, 2020 p. 17). Ovviamente, persone diverse avranno rappresentazioni mentali diverse, anche relative ad uno stesso brano proprio perché hanno vissuto esperienze differenti e tali sono anche i loro processi inferenziali.

Per quanto riguarda la metacognizione e l'apprendimento, possiamo tenere conto di tre modelli differenti: il primo preso in esame è quello proposto da Flavell nel 1981 e poi integrato con il lavoro del Gruppo MT di Padova e di Andrich e Miato (2003, 2007) ed è il *modello tricomponenziale e metacognitivo della comprensione*.

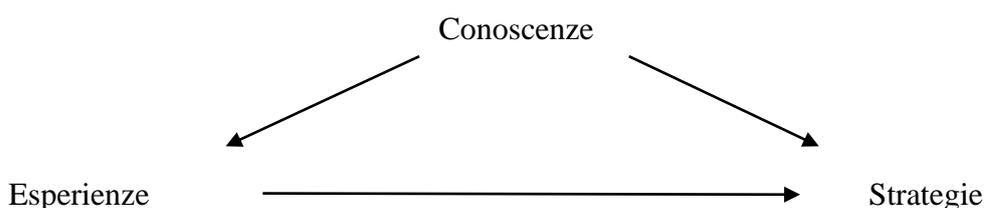


Figura 3. Modello tricomponenziale e metacognitivo della comprensione.

Questo modello tiene conto di tre componenti differenti: le conoscenze, le esperienze e le strategie. Le prime si possono distinguere in:

- a) conoscenze su di sé riguardanti le caratteristiche e le differenze individuali;
- b) le conoscenze sul tipo di compito, quindi la consapevolezza degli elementi più semplici da memorizzare;
- c) le conoscenze sulle strategie applicabili nei vari compiti di apprendimento.

Accade infatti sovente che prima di iniziare un compito di lettura gli insegnanti dimentichino di far attivare le conoscenze pre-esistenti dei loro allievi sia quelle generali, che quelle specifiche (su un determinato argomento). I bambini da soli non riescono ad avviare questo processo, soprattutto quelli che hanno difficoltà nell'incontrare un testo contenente vocaboli sconosciuti. Solitamente, quelli con maggiori difficoltà a livello scolastico dispongono di un atteggiamento passivo di fronte al testo e potrebbero avere anche problematicità nella velocità di lettura o nell'intuire lo scopo di quello scritto. Gli allievi che invece dimostrano di avere un atteggiamento attivo nei confronti del testo, riescono a variare il loro ritmo di lettura a seconda dello scopo e a variare l'attenzione a seconda dell'importanza che si attribuisce alle diverse parti del testo. Solitamente, chi ha scarse abilità metacognitive nei confronti della lettura, tende ad associare brani lunghi a brani più difficili, perché crede di doversi ricordare tutto quello che legge. Per quanto riguarda le *esperienze metacognitive* esse sono in stretta relazione con le conoscenze, ed intervengono a più livelli nella lettura: sia prima dell'azione (quindi pianificando, formulando delle ipotesi ecc.), sia durante lo svolgimento (attraverso il monitoraggio e l'applicazione di strategie); ma anche a compito concluso (durante la revisione).

Infine, ci sono le *strategie* ossia quelle operazioni cognitive che vengono applicate secondo i differenti scopi i quali consistono ad esempio nel ricordare o nel comprendere. Alcune strategie possono essere la rilettura, il tornare sui passi precedenti o leggere velocemente un testo (quasi come a darci un colpo d'occhio per coglierne a grandi linee il significato). Le strategie, quindi, sono procedure per affrontare un qualsiasi tipo di compito e si possono imparare grazie all'esperienza e alle istruzioni specifiche, oltre che con il confronto con gli altri. In ogni caso quando parliamo di metacognizione e apprendimento va sottolineato il ruolo attivo del lettore. Il titolo, inoltre, riveste un'importanza fondamentale di anticipazione dei

contenuti di un brano, fa fare delle ipotesi, suggerisce idee e pensieri che poi verranno confermati o confutati durante la lettura; risulta anche di fondamentale importanza porre ai bambini delle domande per far loro riflettere su quale sia l'idea principale o quali siano gli aspetti salienti che si aspettano di leggere nel brano sottostante il titolo.

Il secondo modello che viene proposto è quello *cooperativo-metacognitivo*. Questo modello è di Andrich e Miato ed è ispirato a quello vygotkiano.

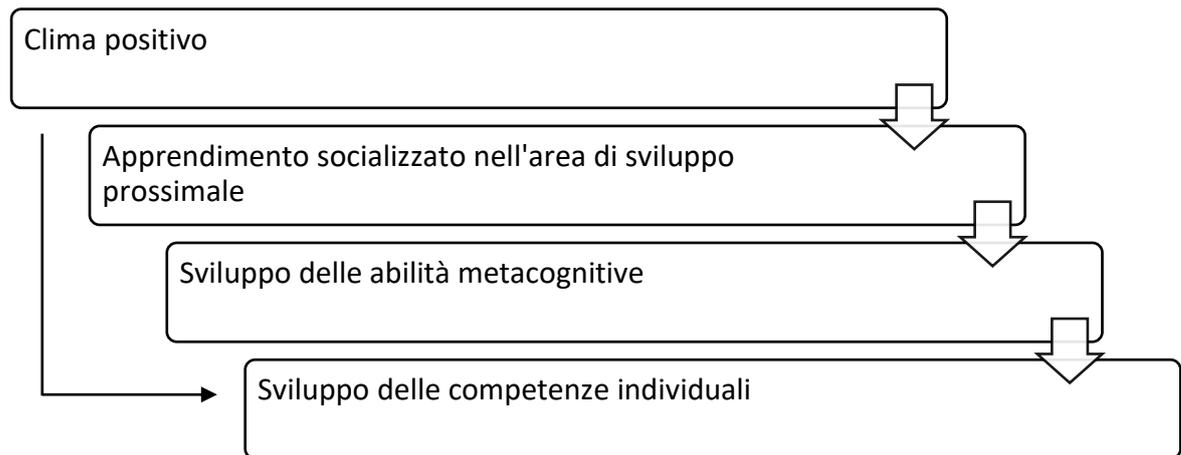


Figura 4. Modello cooperativo – metacognitivo.

L'assunto di base è che la metacognizione non si impari da soli, ma attraverso il confronto e la discussione con altri. Per lavorare bene in coppia o in piccoli gruppi, i bambini devono essere organizzati, rispettare dei tempi, assumere dei ruoli che si scambiano e che sono complementari, bisogna lavorare sulle abilità sociali e infine fare un'autovalutazione sul lavoro svolto insieme.

L'ultimo modello è quello di Ianes (1996) ed è il *modello della didattica metacognitiva*.

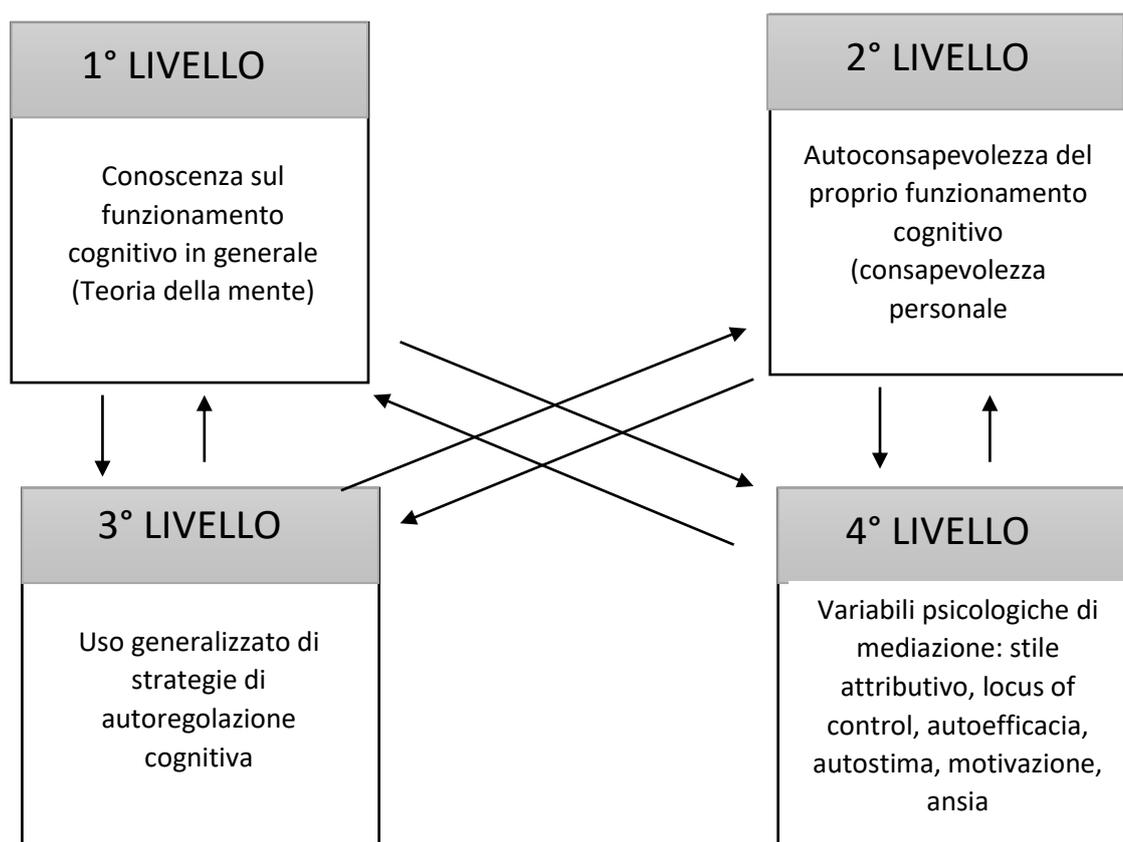


Figura 5. Modello della didattica metacognitiva.

Esso vede la didattica metacognitiva come un “lavorare” su quattro differenti livelli che però sono in comunicazione l’uno con l’altro. Il primo livello implica il far emergere nel bambino un insieme di conoscenze, credenze su come funziona la mente umana: esse riguardano il funzionamento generale (quindi come funziona la nostra memoria e quanti sono ad esempio i tipi di lettura), i limiti del processo (ad esempio per quanto tempo è possibile rimanere attenti) ed infine la possibilità di influenzare attivamente lo svolgimento del processo cognitivo (esso implica il capire quali strategie applicare). Nel secondo livello si punta a far sviluppare nel bambino la consapevolezza di quello che si sta facendo, del perché lo si fa e del quando e dove sia meglio farlo. Nel terzo livello si lavora sull’applicazione di strategie di autoregolazione: un approccio di questo tipo permette di far sviluppare nei bambini la convinzione che le situazioni possano essere modificate attraverso l’applicazione di strategie corrette, o con un maggiore impegno. Infine, nel quarto livello, si lavora sulle variabili emotive e sulle motivazioni dell’apprendimento; ci si sofferma sul fatto che gli stati emotivi possano influire sui processi cognitivi. Questo risulta fondamentale per affrontare gli errori: l’alunno metacognitivo considera gli

insuccessi come stimoli per impegnarsi di più o adottare ulteriori strategie per risolvere il problema.

#### **4.1. La metacognizione e l'insegnamento**

L'intervento dell'insegnante che intende affrontare dei testi scritti in ottica metacognitiva tende a far emergere nei suoi alunni conoscenze riguardanti sia la lettura che altri processi, e di far sviluppare nel piccolo lettore delle adeguate strategie di comprensione testuale. Il ruolo dell'insegnante metacognitivo è quello di fermarsi a far riflettere, di chiedere sempre il perché delle risposte date, delle strategie utilizzate per rendere il soggetto consapevole. Per affrontare un testo, l'atteggiamento strategico e il controllo del compito sono fondamentali. Deve emergere l'idea che lo scopo ultimo della lettura non sia quello di leggere bene, ad alta voce e velocemente senza mai avere esitazioni, ma quello di capire ciò che si sta leggendo. Per arrivare a quest'ultima azione, bisogna andare al di là di quello che riusciamo a codificare; quindi, implica il saper leggere oltre le righe, cogliere le inferenze ecc.

L'insegnante, quindi dovrà porre delle domande per rendere lo studente attivo e curioso e proprio la tipologia delle stesse possono aiutare o meno a costruire un atteggiamento metacognitivo. Esse possono essere poste prima del testo e hanno lo scopo di preparare alla comprensione, suscitare curiosità e interesse nei confronti del testo oltre che attivare le pre-conoscenze, fare ipotesi sul contenuto e su cosa si potrà imparare leggendolo. Le domande poste all'interno del testo hanno lo scopo di aiutare a controllare e monitorare la propria capacità di lettura, in cui ci si sofferma sulle informazioni più complesse e di difficile comprensione e che permettono lo sviluppo della consapevolezza nel capire se si sa già qualcosa su quell'argomento o no. Le domande poste alla fine del testo hanno l'obiettivo di cogliere l'idea principale dello stesso e quindi di rielaborarla con parole proprie. Il confronto tra quello che si sa e quello che si è imparato dalla lettura diventa un passaggio importante per riorganizzare la propria rete cognitiva e per lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva.

Per cui l'attenzione dell'insegnante non sarà rivolta all'elaborazione di materiali o all'individuazione di nuovi modi per insegnare, bensì al formare delle abilità mentali superiori che vadano oltre i basilari processi cognitivi. L'insegnante deve attuare un processo complesso che interessi direttamente la struttura dei processi mentali in

modo tale che siano stabili nel tempo. Deve sviluppare la consapevolezza di quello che si sta facendo, del perché lo si fa; e visto che il processo di metacognizione non è un qualche cosa di meccanico e che avviene semplicemente con il passare del tempo attraverso l'automatizzazione, esso deve essere ben preparato a livello pedagogico ed educativo dall'insegnante. Ciò è possibile attraverso una serie di passaggi: innanzitutto deve saper contenere i problemi degli alunni, dopodiché attraverso l'offerta dello stimolo alla metacognizione, far riflettere l'alunno sulle proprie modalità di acquisizione, gestione e organizzazione delle informazioni. Così facendo, il bambino prende coscienza dei propri processi cognitivi e delle strategie più adeguate a minimizzare gli errori. L'idea di base della didattica metacognitiva è quella di fornire occasioni affinché gli studenti possano imparare ad usare strategie per apprendere. Gli alunni devono acquisire la capacità di autoregolarsi in maniera efficace nello studio e nei compiti di apprendimento e questo è possibile attraverso un ventaglio di strategie operative e attraverso lo sviluppo della consapevolezza sulle proprie attitudini.

Secondo alcuni studiosi, le principali strategie didattiche metacognitive sono:

- *La strategia di selezione*, che prevede la scelta delle informazioni ritenute più importanti sulle quali bisogna soffermarsi per rivedere il programma e scegliere le idee centrali; annotare i paragrafi dei capitoli sottolineando i concetti più importanti; leggere i sommari.
- *La strategia organizzativa*, che comporta la connessione tra le varie informazioni che si stanno apprendendo, che vengono organizzate in ordine logico (la mappa concettuale ne è un esempio).
- *La strategia di elaborazione*, che comporta il legame della nuova informazione con quanto già si conosce.
- *La strategia di ripetizione*, che è basata sulla ripetizione nella propria mente dell'informazione sino alla completa padronanza. Perché ci sia memorizzazione duratura, il processo di andata e ritorno fra quanto letto o ascoltato a lezione deve avvenire più volte e subito.<sup>36</sup>

Per altri, invece le principali strategie metacognitive sono tre:

---

<sup>36</sup> TRATTO DA: Lagreca, Immacolata. "La Metacognizione." *Edscuola*, 2 Mar. 2018, [www.edscuola.eu/wordpress/?p=100970](http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=100970) visitato il 7 aprile 2023.

- *La pianificazione* che consiste nella definizione degli obiettivi di apprendimento, nella scelta della strategia più efficace e nella valutazione dei progressi.
- *Il monitoraggio* dell'apprendimento che consiste nella valutazione continua dei propri progressi e del proprio livello di comprensione.
- *La valutazione* dell'apprendimento che consiste nella riflessione critica sull'esperienza dell'apprendimento stesso.

Esse possono essere insegnate e integrate nelle attività di apprendimento in classe in vari modi. Gli insegnanti possono insegnare esplicitamente le strategie metacognitive o utilizzare attività di apprendimento collaborative tra gruppo classe, richiedendo agli studenti di condividere e riflettere sulle proprie strategie. Ad esempio, l'insegnante potrebbe assegnare una lettura di un testo ed in un secondo momento chiedere di scrivere una breve sintesi in cui gli studenti stessi valutino la propria comprensione del contenuto. Potrebbe proporre di lavorare in piccoli gruppi per confrontare le diverse sintesi e riflettere su come migliorare la propria comprensione del testo. Alla fine dell'attività l'insegnante darà un feedback dettagliato su come gli studenti possano migliorare la loro pianificazione, il monitoraggio e la valutazione dell'apprendimento.

Possiamo quindi parlare di didattica metacognitiva definendo quell'approccio di insegnamento che mira a stimolare l'acquisizione di conoscenze, abilità e strategie metacognitive negli studenti. Tutto questo per promuovere un apprendimento efficace e autonomo, con l'obiettivo di sviluppare capacità di comprensione e regolazione dei propri processi cognitivi e fornire agli alunni gli strumenti necessari per acquisire diverse competenze metacognitive. Grazie agli studi dello psicologo Adrian Wells (2002) possiamo definire alcuni principi fondamentali della didattica metacognitiva:

- L'autoregolazione che fa riferimento alla capacità di monitorare e controllare il proprio apprendimento.
- La riflessione che implica la capacità di riflettere sulle proprie conoscenze, sul processo di apprendimento e sulle proprie strategie, per identificare punti di forza e debolezza.
- L'autovalutazione che permette agli studenti di valutare le proprie prestazioni in modo critico e obiettivo.

- L'autoefficacia che si riferisce alla fiducia che gli studenti hanno nella propria capacità di apprendere e di raggiungere i propri obiettivi di apprendimento.

La realizzazione della didattica metacognitiva richiede una pianificazione accurata e una consapevolezza degli obiettivi di apprendimento. All'inizio i docenti devono valutare il livello di conoscenza metacognitiva degli studenti e poi pianificare la messa in atto della didattica in modo graduale. Gli insegnanti possono dotarsi di strumenti specifici per facilitare queste strategie: ad esempio creare dei "quaderni di lavoro metacognitivo" in cui si potrebbero incoraggiare gli studenti a riflettere sulla propria attività di apprendimento e sui processi metacognitivi utilizzati per una certa attività. Possono utilizzare delle schede di autovalutazione per aiutare gli alunni a valutare le proprie prestazioni e identificare eventuali aree di miglioramento. A questo proposito, la didattica metacognitiva può contribuire allo sviluppo di competenze trasversali come la capacità di risolvere problemi e di prendere decisioni.

In generale, la didattica metacognitiva può portare molti benefici agli studenti e al sistema educativo: le prestazioni scolastiche degli studenti migliorano notevolmente, proprio perché questo tipo di didattica li aiuta a comprendere meglio il proprio processo di apprendimento e a utilizzare strategie efficaci per raggiungere i propri obiettivi. Un altro vantaggio riguarda l'aumentare della consapevolezza delle proprie capacità di apprendimento: gli studenti che allenano la metacognizione imparano a valutare le proprie abilità e a prendere decisioni accurate circa la loro formazione. Dal punto di vista del miglioramento del sistema educativo, possiamo dire che l'applicazione di una didattica metacognitiva permette all'insegnante di personalizzare l'apprendimento per gli studenti ed aiutarli a sviluppare abilità trasversali utilizzabili in differenti contesti. Essa, inoltre, può aiutare a ridurre il divario tra gli studenti di livelli socio-economici diversi in quanto risultano maggiormente autonomi e in grado di assumere un ruolo più attivo nel loro processo di apprendimento.

Il pedagogo Povia propone dieci strategie per promuovere la metacognizione in ambito scolastico:

1. *Insegnare esplicitamente la metacognizione*, ossia introdurre il concetto di metacognizione agli studenti e spiegare loro l'importanza di riflettere sul proprio processo di apprendimento.

2. *Favorire l'auto-riflessione*, ossia incentivare gli studenti a riflettere sulle proprie strategie di apprendimento, su quelle che sono le aree di miglioramento ed i punti di forza di ognuno.
3. *Porre domande stimolanti*, ossia fare domande che incoraggino gli studenti a riflettere sul proprio processo di apprendimento.
4. *Insegnare strategie di problem-solving*, ossia insegnare agli studenti strategie specifiche per risolvere problemi.
5. *Utilizzare l'autovalutazione e la covalutazione*, ossia far sì che gli studenti valutino il proprio lavoro e quello dei compagni per sviluppare la capacità di valutare criticamente.
6. *Promuovere la consapevolezza delle proprie emozioni*, ossia insegnare agli studenti a riconoscere le proprie emozioni e a comprendere come queste influenzano il processo di apprendimento.
7. *Insegnare tecniche di studio efficaci*, ossia insegnare agli studenti diverse tecniche di studio e incoraggiarli a riflettere su quali tecniche funzionano meglio per loro.
8. *Impostare obiettivi realistici*, ossia aiutare gli studenti a stabilire obiettivi personali di apprendimento e a monitorare i loro progressi.
9. *Creare un ambiente di apprendimento favorevole*, ossia fornire un ambiente in cui gli studenti si sentano a proprio agio nel condividere i propri pensieri e nel riflettere sul proprio apprendimento.
10. *Coinvolgere i genitori e i tutor*, ossia includere i genitori e i tutor nel processo di sviluppo della metacognizione, incoraggiandoli a dialogare con gli studenti sulle loro strategie di apprendimento e di riflessione.

Favorire l'autonomia è un altro aspetto importante che Povia sottolinea, proprio perché dando loro l'opportunità di stabilire obiettivi, pianificare e valutare il loro progresso, si incoraggiano gli alunni a prendere decisioni e ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.

È per questo che la promozione della metacognizione in classe è importante, è un modello di didattica attiva che introduce strategie per l'apprendimento in cui lo studente è il protagonista in quanto coinvolto attivamente e diventa consapevole del proprio lavoro e degli strumenti che ha a disposizione per realizzarlo. L'insegnante può proporre alla classe alcune metodologie:

- *Problem solving*. È importante per imparare a porsi di fronte a questioni di ogni genere e permette di trasformare il problema in un'opportunità di progetto. Può essere proposta seguendo differenti fasi:
  - *Problem finding* in cui vi è la definizione del problema da risolvere
  - *Problem setting* in cui ci si pone la domanda sul che cosa si debba fare
  - *Problem analysis* in cui bisogna scomporre il problema in elementi più piccolo e meglio gestibili
  - *Problem solving* in cui si eliminano le cause del problema
  - *Decision making* in cui si decide su come agire
  - *Decision taking* in cui si agisce concretamente in base alle decisioni prese.
  
- *Brainstorming*. Significa letteralmente “tempesta di cervelli” e si verifica quando molte teste provano a far uscire le loro idee liberamente su un determinato tema. Con questa metodologia si riesce a evitare qualsiasi forma di giudizio o di osservazione critica nei confronti sia di se stessi che degli altri. Gli studenti vengono messi in condizione di esprimere nel modo più sciolto possibile le proprie opinioni, questo perché solo attraverso l'ascolto attivo è possibile avere una comunicazione libera.<sup>37</sup>
  
- *Role Playing*. I giochi di ruolo cercano di far immedesimare gli alunni in determinati contesti, lasciando che vivano l'esperienza senza l'insegnante, il quale dovrà limitarsi a dare le istruzioni e dividere la classe in gruppi. In questo tipo di esperienza, si simula una situazione reale o fittizia in cui i partecipanti si identificano con specifici personaggi. Si suppone che mettere in scena un problema in forma drammatica consenta di far emergere aspetti del comportamento difficilmente formalizzabili verbalmente o in modo razionale. I partecipanti hanno l'occasione di vivere emotivamente la vicenda e di

---

<sup>37</sup> TRATTO DA: Bonaiuti, Giovanni. “Brainstorming.” *Le Strategie Didattiche*, Carocci Faber, Roma, 2016, pp. 127-128.

prendere coscienza di diversi aspetti presenti nella specifica situazione. Le finalità sono la conoscenza di sé in rapporto agli altri, la coscientizzazione sociale, l'acquisizione di capacità comportamentali, comunicative e relazionali.<sup>38</sup>

- *Circle time*. Gruppo di discussione su differenti argomenti effettuato in cerchio lo scopo di sviluppare l'empatia e le principali abilità comunicative tra gli alunni, oltre che creare un clima di serenità e rispetto reciproco. Infine, serve ad imparare a discutere senza prevaricare sull'altro e favorisce la conoscenza reciproca. Nelle scuole primaria e dell'infanzia serve a promuovere un clima di classe favorevole; si tratta di una riunione del gruppo classe, con i partecipanti seduti in cerchio finalizzata ad affrontare un tema o un problema proposto dall'insegnante o da uno o più alunni. Gli obiettivi prevalenti sono il rafforzamento e la coesione del gruppo mediante la discussione ed il confronto; la conoscenza di sé e degli altri attraverso la libera espressione delle proprie opinioni e l'ascolto reciproco; l'educazione al rispetto dei turni, dei tempi e delle regole di comunicazione; l'ampliamento delle capacità di individuazione e risoluzione delle situazioni conflittuali ed infine l'integrazione dei soggetti che sperimentano situazioni di isolamento o che hanno difficoltà relazionali.<sup>39</sup>
- *Peer-to-peer*. Si tratta di un'interazione tra due alunni per svolgere un esercizio o un compito, senza la presenza dell'insegnante, ma solo di un alunno tutor e uno discente. Ciò permette all'allievo con difficoltà di acquisire nuove competenze in maniera più informale.

#### **4.2. Un esempio concreto.**

Vorrei infine proporre un esempio concreto di didattica metacognitiva applicata alla comprensione del testo in italiano alla scuola primaria. Silvia Andrich, nel suo libro *“Strategie di lettura metacognitiva. Attività per comprendere i testi in modo consapevole, riflessivo e cooperativo”*, si ripropone di trovare dei testi che siano il

---

<sup>38</sup> TRATTO DA: Bonaiuti, Giovanni. “Role Playing.” *Le Strategie Didattiche*, Carocci Faber, Roma, 2016, pp. 97-105.

<sup>39</sup> TRATTO DA: Bonaiuti, Giovanni. “Circle Time.” *Le Strategie Didattiche*, Carocci Faber, Roma, 2016, pp. 58-59.

più possibile significativi per i piccoli lettori in modo tale da promuovere in loro un'adeguata motivazione tale da far emergere le conoscenze metacognitive, di riflessione, la consapevolezza ed un atteggiamento strategico oltre che un controllo sui processi metacognitivi e l'acquisizione dell'importanza di emozioni e dell'impegno nel raggiungimento di obiettivi. La lettura, e la metalettura, sarà tanto più efficace quanto più riuscirà a interessare gli alunni, a coinvolgerli e ad appassionarli. Per questo motivo, l'autrice propone i testi affiancati da domande che hanno l'obiettivo non solo di valutare l'acquisizione di contenuti e nozioni, bensì di favorire la riflessione su aspetti che vanno al di là delle informazioni esplicite e mirano a cogliere gli aspetti salienti del testo, a fare inferenze, anticipazioni, previsioni oltre che metariflessioni.

Silvia Andrich decide di inserire i differenti quesiti metacognitivi in posizioni diverse: o all'inizio, o subito dopo il titolo, o nel mezzo o alla fine del brano. Il rischio di perdere il filo di quanto letto viene meno in quanto ci si sofferma ampiamente sul riflettere sulle diverse parti e quindi si lavora in maniera metacognitiva in itinere sul brano. Ogni testo, comunque, contiene diverse aree di quesiti e domande metacognitive:

- a) *Domande poste prima del brano*: stimolano gli alunni a fermarsi prima della lettura, a riflettere sul titolo ed attivare le proprie pre-conoscenze, a collegare le informazioni già presenti in memoria a lungo termine, a effettuare anticipazioni o ipotesi sul testo che si andrà a leggere.
- b) *Domande di riflessioni*: aiutano l'alunno a cogliere gli aspetti più profondi, a compiere informazioni specifiche e compiere inferenze, oltre che leggere tra le righe ed andare al di là dei contenuti per creare una consapevolezza di sé. Possono essere domande specifiche sugli aspetti che sono espliciti nel testo, domande implicite che implicano il fare un'inferenza dal testo e infine possono essere anche domande che richiedono l'attivazione delle pre-conoscenze e della teoria della mente.
- c) *Domande specifiche di metalettura*: richiedono di porre l'attenzione sui vari tipi di lettura (lenta, veloce, attenta ecc.); sui vari tipi di testo, sugli elementi caratteristici di diverse tipologie e sulle strategie di comprensione e di studio.

- d) *Domande autobiografiche*: sono legate alla propria esperienza personale e sono volte a stimolare in chi legge un proprio senso critico e un ruolo da protagonista.
- e) *Domande rivolte in piccolo gruppo*: volte a stimolare e potenziare le abilità di discussione, condivisione e confronto.

Durante queste attività l'insegnante svolge il ruolo di supervisore, non deve mettere fretta ai propri alunni nell'esecuzione dell'attività: viene infatti consigliato di dare agli studenti il giusto tempo per elaborare e riflettere adeguatamente sulle domande di ciascun testo.

Il brano che ho deciso di proporre dal testo di Silvia Andrich è quello proposto in una classe quinta primaria, il cui genere è un giallo.

CLASSE

**UN GIALLO IN CUCINA**



 **PRIMA DI LEGGERE**

❶ A cosa ti fa pensare questo titolo?

- a) A una scena del crimine
- b) Al risotto con lo zafferano
- c) Alle pareti della stanza dipinte di giallo

Il commissario Enigmus si recò sul luogo del delitto. Benché abituato ad ogni sorta di orrori non poté trattenere una smorfia di disgusto misto a terrore non appena vide la vittima. L'assassino l'aveva ridotta a pezzi, con un'arma tagliente, senza pietà e tutto quel che restava della povera vittima erano soltanto pezzi, piccoli pezzetti.  
Per prima, pensò il commissario, era necessario trovare il movente.

© 2015, S. Andrich, Strategie di lettura metacognitiva, Trento, Erickson ♦ 142

Figura 6. Un giallo in cucina – Prima di leggere.

Come si può notare, in questa prima fase la domanda posta è inserita subito dopo il titolo; i bambini devono attivare le proprie pre-conoscenze e rispondere al quesito

basandosi sulle proprie aspettative. Soltanto in un secondo momento viene inserita la parte iniziale del testo che i bambini dovranno leggere. Questo perché spesso accade che, per questioni legate all'ansia, gli studenti nemmeno leggano il titolo, vogliono finire il testo quanto prima per iniziare subito a rispondere alle domande. In questo modo, invece, sono obbligati a fermarsi e riflettere su ogni singola parte, titolo compreso.

CLASSE Q1

**3.1 UN GIALLO IN CUCINA**

 **RIFLETTI SULLA LETTURA**

**2** Secondo te, che tipo di racconto stai leggendo?

- Un testo narrativo giallo
- Un testo fantasy
- Un testo umoristico

**3** Da quali particolari lo capisci?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

 **RIFLETTI**

**4** Che significato assume nel testo la parola «movente»?

- Una cosa che si muove
- Il motivo che ha spinto il colpevole ad agire
- Un particolare modo di muoversi

Il commissario aiutato dai suoi due segugi Bric e Brac, ispezionò con molta cura la cucina, perché proprio lì era stato rinvenuto il cadavere. Toccò quel che restava della vittima. Contrariamente a quanto accadeva di solito, non era bianca e pallida, ma arancione.

 **RIFLETTI**

**5** L'espressione «contrariamente a quanto accadeva di solito, non era bianca e pallida» riferita al testo secondo te cosa ti fa pensare?

- Solitamente un cadavere è bianco e pallido
- Solitamente un cadavere è arancione
- Non si sa come sia un cadavere

144 ♦ © 2015, S. Andrich, Strategie di lettura metacognitive, Trento, Erickson

Figura 7. Un giallo in cucina – Rifletti sulla lettura- Rifletti.

Il mistero era sempre più fitto. Forse l'assassino aveva voluto dipingere la vittima prima dell'efferato crimine? O forse la vittima era appena stata in un centro di bellezza a farsi delle lampade prima di andare al mare? Il commissario decise di interrogare tutti gli abitanti della casa. Per primo toccò al signor Arturo, rientrato precipitosamente a casa non appena aveva avuto la sconcertante notizia. Egli si dichiarò del tutto estraneo al fatto. Il suo alibi era di ferro: era stato in ufficio a far quadrare i conti della ditta in cui lavorava da venticinque anni.



RIFLETTI

6. Cosa significa l'espressione «far quadrare i conti»?
- a) Incorniciare le fatture dei clienti e dei fornitori
  - b) Fare delle operazioni e metterle in un perfetto quadrato
  - c) Fare in modo che la contabilità dell'azienda sia in attivo
7. Cosa significa la parola «alibi»?
- a) Una prova che non puoi aver commesso il fatto
  - b) Il motivo per cui hai compiuto un fatto
  - c) Trovare il colpevole del fatto

Il figlio, Tommaso, un ragazzo taciturno di 18 anni con un pirata tatuato sul braccio destro e un teschio sul braccio sinistro, con i jeans strappati e un'aria stralunata, sembrava sospetto: non aveva un alibi poiché era stato tutta la mattina a casa a causa di un potente raffreddore. Ma comunque non sembrava un folle ed era difficile immaginare quale movente lo avesse spinto al delitto.



RIFLETTI

8. «Comunque non sembrava un folle» cosa può significare?
- a) L'abito fa il monaco: uno come si presenta, così è veramente
  - b) L'aspetto fisico ed esteriore a volte può trarre in inganno
  - c) Bisogna stare attenti a chi ha i tatuaggi e i pantaloni strappati

Figura 8. Un giallo in cucina. -Rifletti.

La madre, la signora Veronica, era partita due giorni prima per recarsi in collina dalla zia Emilia per aiutarla a raccogliere l'uva e i kiwi.



## RIFLETTI SULLA LETTURA

9. In che periodo dell'anno si svolge il racconto?
- In inverno
  - In primavera
  - In autunno
10. Da quale indizio lo hai capito?

---



---



---

Restava ormai da interrogare solo la donna di servizio. Alle domande del commissario rispose in maniera evasiva, raccontò di una mattinata che l'aveva molto occupata, affermò di non sapere e di non aver visto nulla.

Il commissario capì che doveva trovare al più presto un indizio. La «scientifica» aveva rilevato tracce di cipolla e di sedano sul cadavere.

11. Che significato assume nel testo la parola «scientifica»?
- Una persona appassionata di scienze
  - La polizia che si occupa di delitti
  - Un elettrodomestico che rileva tracce di unto

Il commissario Enigmus ebbe un lampo di genio.

Figura 9. Un giallo in cucina -Rifletti sulla lettura.

Si passa poi alla seconda fase, quella di riflessione. Qui lo studente deve leggere le prime frasi proposte del brano e soffermarsi nuovamente a ragionare su quanto appena letto. La prima serie di domande che viene effettuata riguarda la tipologia di testo che si sta leggendo. In questo caso viene richiesta l'attivazione delle pre-conoscenze: si chiede di far riferimento alle proprie esperienze con i diversi testi, riconoscere quali sono le caratteristiche principali in questo e di dedurne la tipologia. Inoltre, non viene solo richiesto di individuarne il tipo, ma anche di motivare la

risposta; in questo modo i bambini non potranno solo “indovinare” mettendo una crocetta su una delle tre risposte, ma dovranno spiegare il perché della scelta effettuata, evidenziando ancora di più l’importanza del ragionamento. Ci troviamo di fronte alle domande specifiche di metalettura. La seconda parte delle domande (“Rifletti”), riguarda soprattutto la lettura esplicita delle diverse parti: viene richiesto di effettuare delle inferenze sul significato delle frasi presenti nel testo e sull’interpretazione dei bambini.

3.1 UN GIALLO IN CUCINA CLASSE C

12. Cosa significa, secondo te, «avere un lampo di genio»?

- a) Avere all'improvviso un'intuizione che ti fa arrivare alla soluzione di un problema
- b) Disporre di un lampada magica al cui interno vive un genio che può risolvere un problema
- c) Vedere all'improvviso in cielo un lampo e capire che sta arrivando un temporale

 **RACCONTA TU**

13. A te è mai successo di avere un lampo di genio?  
Se sì, in quale occasione?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Ti è stato utile per risolvere il problema? Perché?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tornò dalla signora Maria e le annusò le mani: avevano ancora un leggero odore di cipolla.  
Non vi erano dubbi: era lei l'assassina!  
Il movente? Preparare il minestrone per Tommaso.  
La vittima? Una carota.

Figura 10. Un giallo in cucina – Racconta tu.

Qui incontriamo la quarta fase delle domande presentate da Silvia Andrich, che riguardano le domande autobiografiche. In esse è richiesto ai bambini di raccontare le proprie esperienze personali basandosi su quanto scritto nella porzione di testo appena letto. Così facendo gli alunni aumenteranno la loro motivazione nel rispondere alle domande proprio perchè protagonisti attivi dell'esercizio. Questa attività non si limita ad essere una comprensione del testo basata solo su quello che si legge, ma per rispondere si devono anche raccontare le proprie esperienze.

**3.1 UN GIALLO IN CUCINA** CLASSE QUINTA



**LAVORA CON I COMPAGNI**

**15.** Qual è l'intento dell'autore alla fine di questo brano?

- Spaventare il lettore
- Divertire il lettore
- Far arrabbiare il lettore

**16.** All'inizio del brano pensavate tutti si trattasse di un racconto umoristico?

Si  No

Se no, in quale punto del brano avete cambiato idea o ipotesi iniziale?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**17.** In gruppo segnate le parole-chiave che potete trovare in un racconto giallo.

- Crimine
- Principessa
- Investigatore
- Vittima
- Mammifero
- Movente
- Clima
- Indagine
- Strega
- Antagonista
- Sospettato
- Castello
- Arma
- Colpevole

Figura 11. Un giallo in cucina – Lavora con i compagni.

Infine, troviamo le domande da svolgere in piccoli gruppi. In questo modo si dà l'opportunità agli studenti di confrontarsi con i compagni per raggiungere delle risposte collettivamente condivise. Non si lavora solo sulla comprensione, ma anche sulle competenze linguistiche e trasversali. Gli studenti devono confrontarsi con i compagni, spiegare loro le motivazioni delle proprie risposte e idee e, insieme, cercare di capire quelle che sono corrette. Il lavoro di metariflessione, in questo caso, è evidente: non basta mettere quella che ritengono essere la risposta giusta, ma devono essere in grado di mettersi in gioco ed eventualmente confutare le proprie credenze.

Concludendo, possiamo dire che la metacognizione risulta essere una competenza fondamentale non solo per la comprensione del testo in italiano, ma utile per tutte le discipline scolastiche, come anche la sua applicazione nella vita quotidiana dei bambini e degli adulti. Il supporto alla metacognizione e all'autoregolazione rappresenta una componente preziosa per migliorare l'apprendimento e l'autonomia degli studenti. Queste attività sono modalità di lavoro molto utili in quanto è richiesto uno sforzo cognitivo notevole. Promuovere una didattica metacognitiva risulta essere sicuramente molto più complesso e dispendioso, dal punto di vista del tempo e delle energie, per un'insegnante, ma utile per gli studenti ad affrontare gli apprendimenti durante il loro percorso di studi, oltre che a sviluppare delle menti più critiche.

## Capitolo 5

### Il pensiero critico

“Il problema dell’umanità è che gli stupidi sono sempre sicurissimi, mentre gli intelligenti sono pieni di dubbi” (B. Russel)

Il pensiero critico si inserisce tra le *life skills*, ossia quelle abilità per un comportamento adattivo e positivo che rendono gli individui capaci di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana, a cui si fa riferimento nel documento redatto dall’Organizzazione mondiale della sanità (World Health Organization, WHO) nel 1993. Esse sono una insieme di competenze psico-sociali che dovrebbero essere promosse nei bambini e negli adolescenti per consentire loro di agire con competenza nella realtà che li circonda. L’UNESCO ha recentemente esteso l’utilizzo delle *life skills* anche ad ambiti come la prevenzione della devianza, l’educazione al consumo consapevole... Questo perché le suddette skills potenziano la capacità dei giovani di intraprendere azioni positive per proteggere se stessi e per promuovere le proprie competenze sia a livello individuale che a livello sociale. Attraverso le *life skills*, l’individuo diventa capace di esplorare le alternative, di considerare i pro e i contro e prendere una o più decisioni razionali nel risolvere qualsiasi problema.

Va subito detto che l’espressione “pensiero critico” prende le distanze dalla dicitura inglese *critical thinking*, di cui non può essere considerata né traduzione né sinonimo. Roberto Esposito, infatti, sostiene che “le lingue non siano uno strumento neutro, ma veicolino significati stabiliti nella storia e nell’uso”, egli considera che veicolare concetti tramite lingue diverse non sempre preservi il rigore dei significati. “Pensare critico” e *critical thinking* non sono sovrapponibili non solo per correttezza cognitiva e concettuale, ma anche per evitare di perdere di vista ciò che pensare criticamente significa.

In generale, il *pensiero critico* si definisce come la capacità che ci permette di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti. Esso risulta uno dei requisiti fondamentali per il benessere di bambini e adolescenti; infatti, la sua importanza come obiettivo educativo è andata progressivamente aumentando negli ultimi decenni. L’educazione alla capacità

critica è inserita anche nella programmazione scolastica di diversi Paesi; le ragioni di tale interesse derivano innanzitutto da quelle che vengono identificate come le funzioni principali di un pensiero fondato sulla criticità: emancipare l'individuo e promuovere la partecipazione sociale. L'emancipazione è riferita allo sviluppo di adeguati livelli di responsabilità e di autonomia: una persona responsabile sa esprimere una posizione personale rispetto alle scelte di pensiero e d'azione, riuscendo a sostenerla anche di fronte alle richieste o alle critiche esterne. Una persona dotata di autonomia, invece, è capace di svincolarsi da eventuali condizionamenti mettendo in atto scelte indipendenti e consapevoli. Per quanto riguarda la partecipazione sociale, essa deve essere raggiunta come obiettivo formativo per far sì che gli studenti possano contribuire concretamente alla vita della società di cui fanno parte.

Una persona che pensa criticamente fa domande appropriate, cerca le informazioni rilevanti, le utilizza in modo creativo ed efficace, riflette ed effettua proposte per accettarle tentando di giungere a conclusioni veritiere e affidabili sul mondo. Il pensatore critico chiede ragioni e giustificazioni, propone alternative, va alla ricerca di nuove informazioni, è in grado di criticare l'autorità e le credenze tradizionali, sfida i dogmi e le dottrine. Educare al pensiero critico significa aiutare lo studente a diventare un "cittadino responsabile" in grado di decidere e di volere un'azione valutandone le conseguenze, a scuola come nella società. Durante l'età evolutiva, la capacità critica di bambini e adolescenti è ancora incompleta e la conoscenza, soprattutto dei più piccoli, dipende dalle figure genitoriali e dagli altri "adulti significativi" con cui entra in contatto. Con l'età e con il formarsi di nuove relazioni significative, si costruiscono nuove fonti che vengono considerate delle autorità nella formazione della conoscenza. Nel corso del processo di socializzazione, il bambino amplifica la sua rete di relazioni sociali e inizia un percorso di autoconsapevolezza, attraverso cui arriva a elaborare le sue opinioni personali sulla realtà. La diffusione dei mass media e la conseguente diminuzione dei rapporti interpersonali faccia-a-faccia sta progressivamente indebolendo la possibilità, per i ragazzi, di sviluppare tale abilità attraverso il confronto, il dialogo e la partecipazione, producendo processi di omologazione e di disimpegno verso la comunità. La scuola viene ad assolvere l'importante compito di formare lo studente perché sappia compiere scelte consapevoli e autonome, favorendo lo sviluppo di un clima che faciliti la libertà di espressione e di opinione, la problematizzazione dei punti di vista e la capacità di

emanciparsi piuttosto che adeguarsi ai tentativi di condizionamento e manipolazione. Educare gli studenti al pensiero critico significa perciò *riconoscere il loro diritto di chiedere ragioni e giustificazioni, di formulare giudizi e valutazioni indipendenti.*<sup>40</sup>

Il processo più adeguato del domandare filosofico consiste nel “risalire all’indietro” o nell’“immergersi in profondità” e queste due azioni rappresentano l’indagine intorno al principio. L’emergenza da cui nasce l’interesse per il pensiero critico è la medesima sia in sede filosofica che psico-pedagogica: l’apprendimento di strumenti che forniscano risorse più adeguate a vivere nei contesti sociali attuali che risultano essere sempre più esigenti in termini di performance, ma allo stesso tempo instabili e che causano insicurezza.

Il crescente interesse verso la capacità critica ha promosso lo sviluppo di modelli teorici molteplici, non potendone fornire un quadro esaustivo, ci si limita a dire che le prospettive principali fanno capo a due tradizioni, una di tipo filosofico, l’altra di tipo educativo e psicopedagogico. La tradizione filosofica che ha inizio con Platone e Aristotele ha collegato questo costrutto al pensiero di tipo razionale e all’insegnamento della logica e dei principi di ragionamento e di argomentazione. La tradizione educativa ha posto in evidenza la similitudine tra pensiero critico e metodo scientifico, inteso come la riflessione sulla natura delle ipotesi, collegandolo all’attività di valutazione delle informazioni che viene effettuata nei processi decisionali e di soluzione dei problemi.

Appare evidente quindi che non esista una definizione univoca di pensiero critico, ma diverse accezioni che variano a seconda degli aspetti presi in considerazione. Alcuni autori lo descrivono come la capacità di selezionare, organizzare, interpretare e valutare l’informazione, altri come la capacità di formulare giudizi autonomi e critici, altri ancora come la capacità di porre domande, verificare le evidenze e le alternative. Boncori (1989) sostiene che esiste un *orientamento della letteratura a mettere in evidenza la “criticità” come momento presente ma distinto all’interno del processo cognitivo caratterizzato da una “direzione” del pensiero verso la valutazione, il giudizio, la verifica in base a criteri, interni o esterni, materiali o formali...* L’elemento comune alle diverse definizioni è la percezione di un individuo

---

<sup>40</sup> TRATTO DA: Boda, Giovanna, and Francesca Mosiello. “Le funzioni del pensiero critico.” *Life Skills: Il Pensiero Critico*. Carocci Faber, 2005. Pp. 27-28.

impegnato attivamente nei processi di pensiero. Presupposto indispensabile è dunque quest'attività di controllo e monitoraggio operata sulla propria attività mentale. Ennis (1980)<sup>41</sup> elenca una serie di obiettivi di un pensiero criticamente fondato:

- Mettere a fuoco, identificare, formulare una domanda;
- Analizzare gli argomenti individuando le ragioni addotte e non addotte e valutandone la rilevanza;
- Domandare e rispondere per chiarificare un argomento, chiedendo i motivi di un parere, il significato di un'affermazione ecc.;
- Giudicare la credibilità di una fonte in base ad alcuni elementi fondamentali;
- Giudicare la correttezza delle deduzioni e delle induzioni;
- Fornire giudizi sui valori e sulle decisioni da prendere, valutando le conseguenze;
- Decidere su un'azione da intraprendere in base alla definizione del problema, formulando alternative.

Ci sono alcune capacità cognitive<sup>42</sup> che una persona necessita di avere quando intende utilizzare un pensiero di tipo critico: *l'analisi*, per esaminare idee, identificare ed analizzare argomenti nel dettaglio evitando generalizzazioni; *l'inferenza*, basandosi sull'evidenza empirica ipotizzare delle alternative per giungere a conclusioni; *l'interpretazione*, ossia il comprendere il significato e fornire delle spiegazioni; *la valutazione*, controllare le argomentazioni prima di accettarle analizzando le conseguenze; *l'autoregolazione*, per esaminare le proprie idee e le azioni ed autocorreggersi; *la deduzione*, usando analogie per trasferire le idee in contesti diversi; ed infine la *spiegazione*, per giustificare, presentare gli argomenti, avanzare contestazioni ecc.

Ci sono poi delle componenti motivazionali che includono le disposizioni personali, ossia quanto ciascun individuo sia incline ad utilizzare un pensiero di tipo critico. Questo perché pensare criticamente significa: *utilizzare efficacemente tali disposizioni per formare dei giudizi*, ossia la disposizione alla criticità conduce le persone alla ricerca di una visione più comprensiva. Uno dei fattori più importanti alla base del pensiero critico è la “fiducia nel proprio pensiero” che fa riferimento a

---

<sup>41</sup> TRATTO DA: Ennis R.H. *Presidential Address: a Conception of rational Thinking*. J. Coombs, 1980.

<sup>42</sup> TRATTO DA: Boda, Giovanna, and Francesca Mosiello. “Definire il pensiero critico”. *Life Skills: Il Pensiero Critico*. Carocci Faber, 2005. Pp.33-35.

un senso soggettivo di convinzione o validità riguardo il proprio modo di pensare. *L'essere motivati a farlo*, riguarda il fatto che molte persone non sono motivate a porre domande, non sono curiose, non hanno interesse a porre obiezioni. Per questo possono essere elencate anche le disposizioni al pensiero critico: abbiamo in primis la *curiosità*, quella intellettuale affiancata al desiderio di conoscenza; *l'apertura mentale*, che implica il tollerare punti di vista differenti e riconosce a tutti il diritto di libera espressione; *la sistematicità*, ossia il procedere con organizzazione, focalizzando l'attenzione; troviamo poi *l'analiticità*, quindi l'attenzione e la cura nel valutare le potenziali difficoltà e la continua ricerca di soluzioni ad un problema; *l'interesse per la verità*, cioè l'interesse a essere ben informati, essere intraprendenti nel porre domande e onesti nel riconsiderare il proprio punto di vista quando è necessario; *la fiducia in sé*, quindi la capacità di affidarsi alle proprie abilità di ragionamento; ed infine *la maturità*, che implica l'ammettere la possibilità che ci sia più di una soluzione e che alcuni problemi possano rimanere senza una risposta.

Entrano poi in gioco anche le componenti comportamentali, perché si attui un pensiero critico è infatti necessario non solo possedere una capacità critica e avere la motivazione ad utilizzarla, ma è importante anche il saperla mettere in pratica nella vita quotidiana. È a livello del comportamento e dell'azione che è possibile definire le condizioni che permettono all'individuo di sperimentarsi in una situazione attiva.

La ricerca psicologica sul pensiero critico mostra la stretta interconnessione con altre dimensioni del pensiero: gli studi di Kahneman (2012), la distinzione tra processi veloci e intuitivi e processi logico-riflessivi, i fattori motivazionali, comportamentali ecc., inerenti allo sviluppo di ogni attività intellettuale, la metacognizione (fattore nevralgico per garantire l'efficacia dell'apprendimento). Il pensiero critico secondo l'accezione psicologica, non esaurisce il pensare, ma ne indica una modalità specifica. Sul versante pedagogico, invece, il merito di aver avviato la focalizzazione sul pensiero critico si deve a John Dewey, che parlando di "pensiero riflessivo" fissa l'attenzione educativa sull'agire in vista della costruzione di una società democratica. Nel 1941, poi, Glaser propone una tripartizione del pensiero critico, secondo la quale sarebbe composto dalla conoscenza dei metodi di indagine e dal ragionamento logico, da una certa abilità nell'applicazione di tali metodi, ma anche da una disponibilità alla riflessione e all'indagine. Lipman considera pionieri del pensiero critico due esperti di logica, Susan Stebbing (1939) e Max Black (1952); Robert Ennis (1962) ne ha poi modificato progressivamente la definizione di "pensiero

ragionevole e razionale che ci aiuta a decidere in cosa credere e cosa fare”, conferendole “il potere logico e l’importanza educativa che merita”. La rapida mappatura proposta attesta una tendenza a sovrapporre la filosofia e la pratica o l’esercizio del pensiero critico, declinato come capacità operativa di “dare ordine ai pensieri e imparare a costruire e valutare argomenti”.

### **5.1. Insegnare il pensiero critico.**

Uno dei filoni scaturiti dal pensiero di Dewey è quello della *philosophy for children* di Matthew Lipman (2005): egli propone di educare il pensiero, fin dall’infanzia, sostituendo il tradizionale paradigma trasmissivo, con quello riflessivo, centrato sull’apprendimento dell’allievo e connotato da criticità, creatività e attenzione emotiva. La chiave per realizzare questo programma è la trasformazione della classe in una comunità di ricerca, interrogante e non giudicante, in cui il docente si “limita” a facilitare i processi comunicativi. L’elaborazione di strumenti narrativi capaci di suscitare domande lo conduce sia a strutturare metodologicamente l’attività di ricerca-intervento educativo, sia a ricostruire le origini della modalità *critical* di utilizzare la ragione.<sup>43</sup>

L’apprendimento di un “pensiero critico”, strumento di democrazia e responsabilità, promuove la capacità di decodificare la molteplicità delle informazioni a cui siamo sottoposti quotidianamente, di interpretarne il significato, di analizzarne criticamente i contenuti, di verificare l’attendibilità delle fonti (De Leo, 2005).

Il documento della WHO *Skills for Life* (1992) sostiene che per insegnare ai giovani tali skills sia necessario introdurre programmi specifici all’interno delle scuole o comunque in altri luoghi deputati all’apprendimento. Nel documento è anche prevista un’intera sezione per la creazione di programmi educativi diretti allo sviluppo delle competenze psicosociali mediante una metodologia di tipo attivo ed esperienziale. Chiunque decida di sviluppare programmi di promozione delle life skills deve tenere conto di alcuni presupposti essenziali:

- Adeguarsi e adattarsi alle modalità di comprensione e ai bisogni evolutivi dei bambini e dei ragazzi;

---

<sup>43</sup> TRATTO DA: Modugno, Alessandra. “La ‘Critica’ Nella Storia Del Pensiero.” *Pensare Criticamente: Verità e Competenze Argomentative*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2018, pp. 18–19.

- Pensare allo sviluppo di tali abilità per la vita in un contesto applicativo, con metodologie centrate sull'attività;
- Spostare il focus dal programma scolastico all'alunno che va visto come il soggetto di un processo di apprendimento;
- Accrescere l'autonomia e l'assunzione di responsabilità mediante il rafforzamento delle capacità individuali.

Per questo invece che di apprendimento tradizionale, parleremo di *apprendimento attivo*, inteso come processo dinamico e congiunto tra docente e discenti che non vede più la trasmissione di un sapere nozionistico, il “che cosa” insegnare, ma una forma di acquisizione di conoscenze, competenze e abilità che offrono a bambini e ragazzi la possibilità di partecipare attivamente alla propria formazione: l'attenzione è centrata sul “come” insegnare. Un apprendimento che sottolinea l'aspetto di scambio, messa in comune e produzione sociale della conoscenza (Ajello, 1995). In questo senso, quindi, la conoscenza non è intesa come individuale, ma socialmente condivisa, una conoscenza co-costruita e prodotta in interazione con gli altri. Quella che emerge è una concezione di apprendimento come attività di soggetti impegnati insieme nella costruzione delle proprie conoscenze. Assume particolare importanza ai fini di un apprendimento di questo tipo la *teoria sociocognitiva* proposta da Bandura, secondo cui gli individui non sono semplicemente organismi dipendenti dagli eventi ambientali o mossi da disposizioni innate, ma dei protagonisti attivi, dotati di capacità di autoregolazione, di riflessione su se stessi e di anticipazione delle conseguenze delle proprie azioni. La capacità di esercitare delle forme di controllo sui processi di pensiero, sulle motivazioni, sulle azioni e sulle emozioni conferisce alle persone la capacità di controllare il corso della propria esistenza. Anche l'apprendimento viene a perdere le sue caratteristiche di passività, diventando un processo attivo che avviene attraverso la ristrutturazione e la trasformazione delle esperienze vissute, di cui l'individuo è protagonista.

A scuola, il modo più efficace è quello di far intervenire e collaborare gli studenti attraverso domande, discussioni, spiegazioni, dibattiti, in cui tutti contribuiscono all'apprendimento di tutti e collaborano alla costruzione di conoscenze condivise. Il coinvolgimento dei bambini può avere diversi livelli interpretati dalla scala di partecipazione di Hart (1992), che analizza le possibili modalità di partecipazione degli studenti, poste in un ordine crescente. L'autore tende ad evidenziare le

responsabilità dei docenti nel promuovere o meno le condizioni per una partecipazione che sia davvero reale ed efficace.

*L'action learning* tenta di unificare il momento dell'apprendimento con l'azione, con l'obiettivo di “trasformare l'azione educativa in educazione sociale”. La *cooperazione*, invece, può essere definita come la disponibilità personale a lavorare insieme ad altri per il raggiungimento di un obiettivo comune. Educare alla cooperazione significa offrire agli studenti un contesto entro cui promuovere una costruzione cooperativa della conoscenza. Sempre più spesso si parla quindi di *cooperative learning* per intendere un insieme di metodologie didattiche dove gli studenti lavorano insieme, in gruppo, in modo attivo; il senso è che i bambini lavorino e interagiscano per conseguire obiettivi comuni, il risultato è l'apprendimento individuale come esito di un processo di gruppo. Si tratta di una metodologia basata su caratteristiche specifiche: interdipendenza positiva, leadership condivisa, interazione diretta, insegnamento e uso di competenze sociali nell'agire in piccoli gruppi eterogenei, revisione e controllo costante dell'attività svolta e valutazione individuale o di gruppo. All'interno di quest'ultimo non si realizza solo l'apprendimento dell'oggetto esplicito, ma si lavora anche sulle capacità relazionali e viene sollecitata la riflessione sul processo stesso di apprendimento.

L'insegnante viene ad assumere, in questa prospettiva, un ruolo fondamentale di guida e di facilitatore del processo di apprendimento: fornisce “un'impalcatura di sostegno” e promuove una “zona di sviluppo prossimale” dove il bambino possa esprimere e sperimentare nuove abilità e competenze con l'aiuto dell'adulto. L'insegnante deve partire dalla consapevolezza dei bisogni e delle competenze degli allievi, tenendo a mente le caratteristiche del gruppo a cui si rivolge e predisponendo obiettivi vicini alle loro possibilità. Il modello dell'apprendimento attivo pone l'accento sull'importanza della formazione in gruppo che, attraverso la discussione, il confronto di idee, l'ascolto attivo ecc., favorisce una conoscenza critica. La situazione grupale, rispetto a quella individuale, promuove il cambiamento di atteggiamento, di opinioni, facendo espandere le proprie idee e la propria conoscenza a partire dai contributi degli altri. Sviluppare la capacità critica richiede un'organizzazione sistematica di discussioni e dibattiti che facilitano l'espressione delle proprie idee e il reciproco contrapporsi: si generano processi di riflessione sulla conoscenza e analisi più accurate delle opinioni e dei problemi. L'insegnante deve spronare gli studenti a vivere in un clima di continuo confronto, interrogandosi sulle

ragioni che sostengono i diversi pensieri e prospettando la possibilità di modificarli alla luce delle nuove conoscenze. È possibile fornire dei rinforzi al pensiero critico in diversi modi:

- Chiedendo di esercitarsi nell'esprimere un proprio parere personale;
- Incoraggiando gli studenti a porsi in una prospettiva critica, privilegiando domande che stimolano l'attività di verifica ("Che cosa voleva dire questa persona?", "Che cosa si può concludere su quest'argomento?") e spingendoli alla ricerca delle ragioni che sostengono i diversi argomenti;
- Premiando piuttosto che correggendo i punti di vista personali, rinforzare l'espressione di un giudizio motivato, anche se "deviante" rispetto al resto del gruppo.

La capacità di pensare criticamente è la strategia con cui l'umanità può affrontare la sfida del presente. Gli strumenti per tutto ciò sono molteplici:

- Un insegnamento/apprendimento aperto: per sviluppare il pensiero critico, è importante usufruire con consapevolezza di tutte le opportunità di conoscenza e di apprendimento fornite dalla scuola: percorsi didattici che nascono da domande, progetti, incontri.
- Una testa ben fatta: per pensare criticamente, occorre elaborare le varie informazioni alla luce delle proprie conoscenze e delle proprie convinzioni, valutarle e rielaborarle in maniera nuova e creativa. È importante compiere con decisione e consapevolezza operazioni importanti per la nostra crescita culturale, quelle che servono a "formare una testa ben fatta". Il pensiero è impostato criticamente quando ci si sforza di:
  - Definire la questione in modo chiaro e netto
  - Analizzare la questione distinguendo i diversi componenti
  - Valutare le fonti da cui prendiamo le informazioni
  - Sviluppare l'informazione: una volta acquisiti i dati occorre saperli mettere insieme e rielaborarli
  - Stabilire connessioni: per capire una questione occorre percorrere i fili che conducono a essa e che confluiscono nei nodi problematici
  - Comprendere le relazioni fra la parte e il tutto a cui essa appartiene
  - Cambiare punto di vista e formulare ipotesi differenti

- Comprendere i presupposti del nostro pensiero: ricordi e abitudini a volte ci condizionano nelle nostre scelte senza che ne siamo consapevoli
- Controllare la correttezza procedurale e logica del ragionamento nel suo svolgimento.

L'uso del pensiero critico è essenziale per partecipare con consapevolezza e autonomia alla vita delle istituzioni democratiche. Essere cittadini attivi e consapevoli significa far sentire e valere le proprie idee. Si tratta, in primo luogo, di sentirsi parte di una comunità e di comprendere che il singolo individuo può dare a essa un contributo enorme. Per farlo occorre essere informati e capaci di considerare la questione da molti punti di vista, in modo da comprendere anche la posizione altrui ed essere in grado di analizzarla per identificarne punti di forza e di debolezza e per superare pregiudizi e disinformazione.

È opportuno chiedersi quali siano i fattori che oggi permettono l'assimilazione tra filosofia e *critical thinking* e la risposta sta nel progressivo prevalere dell'operatività sulla riflessività nella formazione, nel mondo professionale, nella vita quotidiana. Ritengo che, invece, la seconda sia fondamentale per la prima e che non si riflette e capisce quello che si fa, di conseguenza non vi è apprendimento; ci si limita a ripetere solamente un compito o un ordine. La tecnologia rende più agevole e veloce qualsiasi operazione, ma porta con sé il rischio di una semplificazione della complessità dell'uomo e dell'esperienza che a lui è connessa, di fronte a cui è importante vigilare. Nella formazione e nell'istruzione emerge l'urgenza di "professionalizzazione" e spesso a tale termine si attribuisce l'accezione di "possesso di competenze funzionali" misurabili in risultati performanti.<sup>44</sup> A tal proposito, gli *Orientamenti* del MIUR (2017) auspicano che la filosofia colmi la carenza determinata dal fatto che la scuola insegna varie discipline, ma non in modo esplicito a pensare correttamente, ossia non fornisce "strumenti per giustificare adeguatamente le posizioni che vogliamo sostenere e criticare. In realtà, come sostiene anche Alessandra Modugno nel testo "Pensare criticamente", questa impossibilità ad avere capacità cognitive e logiche nei giovani non è dovuta all'assenza di una disciplina scolastica che insegna in modo specifico i processi di pensiero; tutti i saperi, infatti,

---

<sup>44</sup> TRATTO DA: Modugno, Alessandra. "Che cosa significa "pensare criticamente"". *Pensare Criticamente: Verità e Competenze Argomentative*. Carocci, 2018. Pp.25-26.

possono, di per sé, concorrere a formare quelle abilità. Identificare filosofia e *critical thinking* non solo è riduttivo, ma è pure un'astrattezza, una forzatura operata separando i fattori costitutivi di una realtà organica e sovvertendo l'ordine naturale tra fini e mezzi. La riflessione filosofica può contribuire a formulare una lettura a tutto tondo del concetto di "competenza" per evitare che si riduca ad un funzionalistico "saper fare" privo di fondamento e finalizzazione. Modugno sostiene, infatti, che se è palese che le competenze abbiano una natura dinamica, lo è altrettanto che attengano all'essere, cioè riguardino acquisizioni che modificano la persona, a partire da ciò che è, in vista di come può diventare compiutamente. Tale processo richiede di orientarne l'utilizzo in vista di fini e di determinare bene questi ultimi. "Avere competenze" implica "essere competente", nel senso avere padronanza di sé ed autogoverno, segno ed esito di una consapevolezza esistenziale ed etica forte e stabile. Il pensare filosofico diviene "critico" quando si propone come indagine scaturita dall'identificazione della realtà in cui è presente già una risposta intorno al soggetto che formula la domanda e un ulteriore interrogativo, sia intorno alla sua identità sia riguardo alle condizioni di possibilità che determinano la problematizzazione e ne caratterizzano le modalità di elaborazione. Se nell'ordine dell'essere umano il pensiero è "secondo" rispetto alla realtà; nell'ordine del conoscere vengono "prima" la disposizione e la decisione di voler vedere, di aprire gli occhi e di fissare lo sguardo. Si tratta di non sentirsi appagati e soddisfatti del proprio status di "cavernicoli", come li intendeva Platone, di ammettere ed accettare di non vedere tutto e del tutto, di accogliere il proprio limite e insieme la responsabilità di non sopprimere la tensione alla ricerca o per pigrizia mentale o per superbia intellettuale. Secondo Modugno, solo l'approccio relazionale, quindi di apertura verso l'altro da sé è davvero critico e coerente con le affettive caratteristiche dell'intelligenza umana: c'è un principio verso cui il pensiero umano è in costante tensione.<sup>45</sup>

## **5.2. Il ruolo del pensiero critico nella comprensione del testo.**

La comprensione del testo viene considerata un processo dinamico di costruzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a livelli diversi di testo; infatti, dipende da un'interazione complessa tra variabili cognitive e motivazionali. La comprensione

---

<sup>45</sup> TRATTO DA: Modugno, Alessandra. "Che cosa significa "pensare criticamente"". *Pensare Criticamente: Verità e Competenze Argomentative*. Carocci, 2018. Pp.32-33.

letteraria richiede che il lettore riconosca le informazioni presentate nel testo; quella inferenziale, invece, richiede un ragionamento che vada oltre il testo: il lettore deve inferire informazioni non esplicitamente espresse nel testo utilizzando le proprie conoscenze precedenti per costruire un modello mentale dello stesso. La comprensione di esso include anche la capacità di riflettere sul testo scritto, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare la propria conoscenza e partecipare alla società, ossia non limitarsi a vivere passivamente con gli altri, ma prendere una posizione attiva, dialogare e confrontarsi. I recenti programmi di valutazione internazionale degli apprendimenti hanno sottolineato come solo una percentuale molto bassa degli studenti raggiunge alla fine del periodo obbligatorio di scolarizzazione i livelli più profondi e critici di comprensione del testo. Si sottolinea, inoltre, l'importanza di quattro capacità: *la capacità di integrare le informazioni del testo con le proprie conoscenze pregresse, la capacità di compiere inferenze sul testo, la capacità di applicare strategie di lettura e monitorare la propria comprensione del testo e la capacità di ragionamento.*

Lo studente deve quindi essere in grado di attingere a varie tipologie di conoscenze per comprendere un testo nella sua complessità. La capacità di fare inferenze è centrale, invece, sia per comprendere un testo dal punto di vista del contenuto, che per creare un modello situazionale. Il lettore può generare delle *inferenze ponte (bridging inferences)* per collegare semanticamente o concettualmente una frase con il contenuto letto in precedenza; può generare *inferenze predittive (predictive inferences)* per prevedere come si svilupperanno gli eventi in conseguenza all'evento appena letto; il lettore può generare delle *inferenze sull'obiettivo (goal inferences)*, cioè inferenze su quale motivo possa spiegare un'azione intenzionale compiuta da un determinato personaggio.

Viene considerato “lettore esperto” colui che è consapevole delle proprie capacità di comprensione, ed in grado di monitorare il processo di comprensione; tali processi vengono definiti con il termine *metacognizione*. I buoni lettori guardano in anteprima il testo, ne predicano il contenuto, controllano che non ci siano errori ed incongruenze, cercano di capire le parole difficili, interpretano e sintetizzano, si immaginano le idee rappresentate nel testo, sono sensibili al tipo di testo ed adattano il proprio stile di lettura a questo.

Alcune ricerche recenti hanno evidenziato l'importanza delle abilità di ragionamento e di pensiero critico per la comprensione del testo. Il pensiero critico dipende

fortemente dalle abilità di ragionamento; tali abilità sono considerate tra i più importanti predittori cognitivi della comprensione del testo, soprattutto per il loro impatto su processi cognitivi sottostanti alla comprensione dello stesso. Tzuriel e George (2009) hanno dimostrato come in bambini del secondo anno della scuola primaria il pensiero critico permettesse l'applicazione di inferenze al testo e migliorasse la comprensione del testo stesso. Asbell, Donders, Van Tubbergen e Warschausky (2010) hanno trovato una relazione predittiva tra il pensiero critico e la comprensione del testo in un campione di bambini dai 6 ai 12 anni. Tighe e Schatschneider (2014) sostenevano che il pensiero critico fosse il predittore principale della comprensione del testo solo nella scuola secondaria. Secondo Schaffner e Schiefele (2013) le abilità del pensiero critico sono particolarmente importanti nella costruzione del modello mentale di un testo. La ricerca ha indicato l'esistenza di un legame tra abilità di ragionamento e comprensione del testo espositivo, soprattutto a partire dalla scuola secondaria. Una persona può essere più o meno disposta ad utilizzare il proprio pensiero critico quando deve affrontare un problema o un compito, come comprendere un testo. Tale disposizione può essere definita come apertura mentale, maturità cognitiva.

Avere delle buone abilità di pensiero critico può non essere sufficiente, se la persona non è disposta ad utilizzarle quando deve svolgere un compito; la relazione tra disposizione al pensiero critico e comprensione del testo è stata analizzata utilizzando il costrutto *Need for Cognition (NFC)*, elaborato da Cacioppo e Petty (1982) e consiste nella tendenza individuale di impegnarsi volentieri in attività che richiedono uno sforzo.

Questo studio analizza l'effetto predittivo di variabili cognitive e motivazionali su livelli differenti di profondità di comprensione di un testo espositivo di storia, focalizzandosi in particolare sull'importanza delle abilità e della disposizione al pensiero critico nel sostenere i processi di comprensione del testo. Lo scopo di questo studio è quello di verificare alcune ipotesi, ossia se le conoscenze precedenti, l'abilità di pensiero critico e la disposizione al pensiero critico concorrono a spiegare le prestazioni degli studenti a vari livelli di comprensione del testo; se le abilità di pensiero critico svolgono un ruolo sempre più importante al crescere del livello di elaborazione del testo; se la disposizione al pensiero critico svolge un ruolo sempre più importante al crescere del livello di elaborazione del testo. Il grado di interesse individuale che il lettore ha verso l'argomento descritto nel testo è una variabile

cruciale nella comprensione del testo stesso; ed è inoltre risultata una variabile associata alla disposizione al pensiero critico. L'*Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* analizza tali abilità nel contesto dell'argomentazione, e attribuisce al processo di comprensione del testo un ruolo fondamentale per l'attivazione del pensiero critico. In questo test si presenta allo studente un'argomentazione complessa sotto forma di lettera di un cittadino ad un giornale, e lo studente deve formulare l'argomentazione altrettanto complessa come risposta. Per quanto riguarda la disposizione degli studenti a quest'ultimo, uno degli strumenti maggiormente utilizzato è il *Need for Cognition* (già citato precedentemente), uno strumento di self-report con buoni indici di validità ed affidabilità che misura il piacere e la tendenza ad intraprendere attività di riflessione. Il questionario è composto da 18 item su attività di riflessione, per ciascuno dei quali si chiede allo studente di valutare se l'affermazione lo descrive oppure no su una scala a 5 punti. Il punteggio ottenibile va da un minimo di 18 ad un massimo di 90. L'obiettivo di questo studio è verificare se livelli di profondità diversi di comprensione di un testo espositivo abbiano diverse basi cognitive e motivazionali. Il punteggio totale di comprensione del testo di storia è associato a gran parte delle variabili misurate. La comprensione del testo si conferma, quindi, un processo complesso e multidimensionale, che poggia su basi motivazionali e cognitive, oltre che sulle conoscenze precedenti dello studenti a vari livelli. Queste ultime si confermano particolarmente importanti a tutti i livelli di comprensione del testo, sono infatti le conoscenze precedenti circa la struttura di un testo di storia a contribuire maggiormente. Le altre variabili cognitive e motivazionali incluse nello studio sono risultate associate a livelli diversi di comprensione del testo. La comprensione a livello letterale si affida soprattutto alle abilità di pensiero critico, ossia alla capacità dello studente di comprendere l'argomentazione del testo. È anche possibile che le abilità di pensiero critico non siano del tutto mature a questa età, in effetti la maggior parte degli strumenti di valutazione delle abilità di pensiero critico sono state tarate principalmente su studenti universitari e poi adattate a fasce di età più giovani. Il passo successivo della comprensione del testo, dopo quello letterale, è comprendere anche le associazioni interne ad esso e colmare le lacune lasciate dall'autore in modo da creare un modello situazionale del testo. Tale livello è raggiunto tramite la metacognizione, ossia le conoscenze del lettore circa gli scopi della lettura e delle strategie di lettura, assieme alle capacità del lettore di monitorare il processo di comprensione e la sua sensibilità al testo. Il passaggio successivo di

comprensione del testo è quello critico, ossia la capacità di riflettere su quale sia il messaggio essenziale del testo, a chi sia rivolto e quale sia la posizione dell'autore sull'argomento trattato. L'interesse si conferma come predittore della comprensione profonda e soprattutto a livello profondo, piuttosto che superficiale. Per fare quel salto in più alla semplice comprensione del testo, e riflettere sui contenuti che sono presenti in esso, è necessario che lo studente sia interessato all'argomento e che lo consideri importante. È necessario che lo studente sia disposto a pensare criticamente, ossia sia dotato di apertura mentale, sia sistematico ed analitico nel suo modo di leggere, ricerchi informazioni di tipo diverso per poi confrontarle. I risultati di questo studio non permettono di sostenere l'ipotesi che le abilità di pensiero critico supportino i livelli più profondi di comprensione del testo. La disposizione al pensiero critico, invece, gioca un ruolo importante per promuovere nello studente una riflessione su quello che legge.

## Conclusione

Concludendo, una comprensione efficace comporta la costruzione di una chiara, completa e integrata rappresentazione del significato di un testo, cioè di un modello mentale del testo. Chiaramente, una comprensione efficace può essere raggiunta solo se il lettore si pone questo scopo. Sebbene anche i “cattivi lettori” e i bambini più piccoli siano in grado di generare inferenze, essi semplicemente non ne generano abbastanza per assicurarsi un’adeguata comprensione del testo; rispetto ai “buoni lettori”, quelli “cattivi” hanno minori probabilità di adattare il loro approccio al testo in base alle differenti richieste del compito. I “buoni lettori” impiegano più tempo per leggere e studiare un testo se sono avvisati che al termine della lettura verranno poste loro delle domande; al contrario i “cattivi lettori” impiegano la stessa quantità di tempo indipendentemente dalle istruzioni ricevute. Se “buoni” e “cattivi lettori” considerano in modo diverso lo scopo della lettura, è probabile che essi si pongano standard di comprensione diversi. I secondi, hanno bassi “standard di coerenza” e non sentono la necessità di dar forma a un modello mentale del testo coerente e chiaro. Standard di coerenza più bassi si traducono in una minore qualità della maggior parte dei processi di comprensione. Se per un lettore non è particolarmente importante che il modello mentale abbia senso, allora non avrà motivo di sforzarsi per fare inferenze, monitorare la comprensione e capire la struttura del testo. Un obiettivo più generale dei programmi di potenziamento della comprensione potrebbe essere quello di insegnare agli studenti a porsi degli obiettivi di comprensione più alti. Per raggiungere tali obiettivi avranno bisogno di motivazioni, la più semplice delle quali è una chiara definizione dello *scopo* per cui si legge.

Le persone, infatti, possono leggere per diversi scopi: si legge per semplice intrattenimento; a scuola, invece, si legge più spesso per imparare. È un errore molto diffuso quello di ritenere che i buoni lettori comprendano e ricordino tutto quello che leggono in un testo: anche per i migliori lettori, la capacità di memorizzare dipende dallo scopo per cui leggono. Un obiettivo più generale nell’insegnamento della comprensione del testo è quello di focalizzare l’attenzione sui propri standard di comprensione. Gli insegnanti possono porre delle domande cui rispondere al termine della lettura di un testo, oppure possono insegnare ai bambini a porsi loro stessi delle domande. È anche il tipo di domanda che fa la differenza: quando insegnanti o

studenti pongono delle domande prima, durante o dopo la lettura, la qualità attesa della comprensione è determinata dal tipo di domanda.

Per fissare gli scopi della lettura attraverso domande o altre attività, gli insegnanti dovrebbero avere familiarità con le componenti della comprensione del testo descritte, e su come esse si supportano reciprocamente, in una combinazione tra loro, per favorire la costruzione di un modello mentale coerente e accurato. Una volta che gli insegnanti possiedono una buona conoscenza delle componenti della comprensione e di come queste componenti si combinano nella pratica per determinare una buona rappresentazione del testo, essi saranno in grado di adattarsi flessibilmente alle particolari esigenze di ciascun bambino. Gli scopi della lettura dovrebbero essere discussi e chiariti prima di leggere. Lo scopo per cui si legge stabilisce il livello atteso di comprensione.

I testi di solito non vengono presentati con annesse domande di comprensione per aiutare i bambini a definire i loro personali scopi mentre leggono; gli studenti devono farsi carico della loro comprensione e diventare lettori attivi. Il *National Reading Panel*, ossia il comitato che si occupa di come gli insegnanti possono incoraggiare l'utilizzo di strategie da parte dei loro alunni. (2000) identificava diverse categorie di istruzioni per la comprensione del testo che si sono dimostrate utili nel migliorare la comprensione in lettori senza particolari difficoltà:

- Rispondere alle domande poste dall'insegnante e ricevere un feedback immediato;
- Generare domande, attraverso cui i lettori riflettono su diversi elementi della storia;
- Riassumere, per insegnare ai lettori a integrare le idee e ad avere un quadro generale in base alle informazioni contenute del testo.

Il ruolo dell'insegnante nell'aiutare i bambini a usare strategie appropriate in base allo scopo è fondamentale. Piuttosto che attraverso l'insegnamento di strategie specifiche, gli insegnanti possono supportare i bambini invitandoli a considerare la lettura come un compito di problem solving, e aiutandoli a riflettere in modo strategico su come risolvere problemi di comprensione. È utile che gli insegnanti promuovano discussioni in cui gli studenti collaborino per costruire interpretazioni

condivise del testo, per cercare di spiegare i processi che stanno usando per comprendere i testi.

Ogni processo implicato nella comprensione del testo ci permette, e permette ai nostri alunni, di diventare sempre più consapevoli di quello che giusto per ottenere i nostri scopi; così facendo verrà potenziato il livello di autostima di ognuno. L'autostima ci permetterà di non arrenderci di fronte alle difficoltà durante la lettura, ma allo stesso tempo, ci permetterà di metterci in confronto con le altre persone: se io sono convinta che quello che sto facendo abbia un senso, allora lo espongo ad altri. Qualora, però, la mia strategia fosse errata, ho comunque imparato qualcosa da qualcun altro attraverso il confronto posso imparare strategie che non conoscevo o che non credevo potessero essere efficaci per i miei scopi.

Una debolezza in una qualsiasi componente del processo di lettura è una possibile causa di scarsa comprensione. Così alcuni “cattivi lettori” possono avere problemi principalmente con la produzione di inferenze, altri potrebbero non monitorare bene la loro comprensione, e altri potrebbero avere poche conoscenze pregresse o uno scarso vocabolario. I processi di comprensione dipendono l'uno dall'altro e operano insieme. Ne consegue che l'insegnante deve tenere conto non solo di quali componenti della comprensione serviranno a un bambino, ma anche di come queste potranno essere combinate con altre in modo utile per sviluppare una buona comprensione.<sup>46</sup>

Benché non abbiamo precisi studi o ricerche in cui venga affermato che effettivamente la comprensione del testo abbia un ruolo concreto nello sviluppo del pensiero critico, se l'insegnante vuole far sviluppare nei propri studenti una mente che possa essere definita “critica”, dovrà avvalersi anche dei processi implicati nella comprensione stessa. Per cui “allenarsi” a fare inferenze permetterà al bambino di collegare le differenti informazioni che ha acquisito nella sua vita e quando dovrà, ad esempio, farsi un'idea su un qualsiasi argomento, sarà in grado di avere un quadro più ampio, di possedere più conoscenze e di conseguenza effettuare un confronto immediato tra i diversi punti di vista. Il potenziamento del vocabolario permetterà, ovviamente, di favorire la comprensione sia appunto durante una lettura, ma anche durante una conversazione con altre persone e allo stesso tempo permetterà una più corretta articolazione del discorso durante l'esposizione del proprio punto di vista.

---

<sup>46</sup> TRATTO DA: Oakhill, Jane, et al. “Mettere tutto insieme”. *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, Carocci Editore, Roma, Italia, 2021, pp. 175-183.

Vorrei infine soffermarmi sul monitoraggio della comprensione di sé in quanto strettamente collegato a tutto quel discorso disciplinare rivolto a indagare se stesso (meta) fondamentale, non solo nella lingua italiana, ma anche in tutte le altre discipline scolastiche, come anche per lo sviluppo del pensiero critico. La consapevolezza di quello che si sta facendo, del fatto che sia funzionale o meno allo scopo scelto, così come la capacità di trovare un'alternativa più corretta risultano pratiche molto complesse e spesso non riscontrabili nella scuola primaria.

Sicuramente l'abitudine alla lettura, la motivazione a leggere e la curiosità possono spingere un bambino a elaborare fin dall'infanzia competenze tali per cui, una volta cresciuto, potrà avere una mente più critica. Proprio perché come anche sostenuto da Christian Tarchi, il pensiero critico dipende dalle abilità di ragionamento, e già dal primo anno della scuola primaria i bambini sono in grado di fare inferenze grazie alle loro abilità analogiche (Tzuriel e George (2009))<sup>47</sup>, ritengo che uno sviluppo adeguato della comprensione del testo e di tutti i suoi processi possa essere fondamentale per la promozione del pensiero critico nei bambini. Non bisogna aspettare di arrivare alla fine della classe seconda per far allenare gli studenti alla comprensione del testo solo perché in vista delle prove INVALSI, ma seguire le loro competenze fin dal principio

---

<sup>47</sup> TRATTO DA: Tarchi, Christian. (2017). *Reading comprehension at different levels of depth*. Giornale Italiano di Psicologia. P.5.

## Bibliografia

- Balboni, P. E., *Tecniche Didattiche per l'educazione Linguistica: Italiano, Lingue Straniere, Lingue Classiche*, Torino, UTET Libreria, 2007.
- De Beni R., Pazzaglia F., *Lettura E Metacognizione: Attività Didattiche per La Comprensione Del Testo*, Trento, Centro Studi Erickson, 1993<sup>2</sup>.
- Bertocchi D. et al. *Metodi e Strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento Dell'italiano*, Napoli, Edises, 2016<sup>2</sup>.
- Boda G., Mosiello F., *Life Skills: Il Pensiero Critico*, Roma, Carocci Faber, 2005.
- Di Brazzà F., *L'italiano Nello Zaino: Proposte Operative per Iniziare a Leggere e a Scrivere*, Roma, Carocci Faber, 2011.
- Cardarello R., Lumbelli L., *La Comprensione Del Testo: Attività Su Brani d'autore per Le Classi 4° E 5° Primaria: Ragionare per Capire*, Firenze, Giunti Edu, 2019, pp. 8-10.
- Cardarello R., Bertolini C., *Didattiche Della Comprensione Del Testo: Metodi E Strumenti per La Scuola Primaria*, Roma, Carocci, 2020.
- Castoldi M., Giorgio C., *Quale Futuro per l'istruzione?: Pedagogia E Didattica per La Scuola*, Milano Mondadori Università, 2017.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., *Didattica Dell'Italiano Come Lingua Prima*, Bologna, Il Mulino, 2022.
- Cisotto L., *Didattica Del Testo: Processi E Competenze*, Roma, Carocci, 2019<sup>6</sup>.
- Colombo A., *Leggere, capire e non capire*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- Corno D., Pozzo G. *Mente, Linguaggio, Apprendimento: L'apporto Delle Scienze Cognitive All'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

- Cossovel C., *La misurazione dei tempi di lettura e risposta nella valutazione delle abilità di comprensione del testo: Uno studio pilota*, Padova, Leggi Bene, 2017.
- Eynard, R., *La lettura nella scuola dell'obbligo*, Teramo, Lisciani e Giunti Editori, 1983.
- Formisano M., et al. *Guida Alla Lingua Scritta: Per Insegnanti Della Scuola Elementare e Dell'infanzia*, Roma, Editori Riuniti, 1992<sup>2</sup>.
- Gagliardini E., *Leggere Leggere 2: Attività Di Lettura, Ragionamento e Comprensione per Bambini Di 8-10 Anni*, Trento, Centro Studi Erickson, 2021.
- Hooks B., *Insegnare Il Pensiero Critico: Saggezza Pratica*, a cura di Feminoska, Milano, Meltemi, 2023.
- Lo Duca M.G., *Lingua Italiana ed Educazione Linguistica*, Roma, Carocci, 2017<sup>2</sup>.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, 2007.
- Modugno A., *Pensare Criticamente: Verità e Competenze Argomentative*, Roma, Carocci, 2018.
- Oakhill J. et al., *La Comprensione Del Testo: Dalla Ricerca Alla Pratica*, a cura di Cataldo M.G., Roma, Carocci Editore, 2021.
- Palermo M., *Linguistica Italiana*, Bologna, Il Mulino, 2015.

## **Riviste**

- Anello, F. *Encouraging and verifying critical thinking skills through the reading process*, «Formazione e Insegnamento», XV (2), 2017, <<https://iris.unipa.it/handle/10447/248478?mode=simple>>, (3 marzo 2023).
- Angelini G., *Didattica Metacognitiva: Strategie Metacognitive e Loro Utilizzo in Classe*, «STATE OF MIND. Il Giornale delle Scienze Psicologiche », 10

maggio 2023, (<https://www.stateofmind.it/2023/05/didattica-metacognitiva/>, visitato il 18 maggio 2023).

Cardona M., *L'abilità Di Lettura e Lo Sviluppo Della Competenza lessicale*, « Studi di Glottodidattica», V.2 (2), 2008, Bari, (<https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/207/78>, visitato il 4 maggio 2023).

Tarchi C., *Comprendere Il Testo a Livelli Diversi Di Profondità: Il Ruolo Del Pensiero Critico*, «Giornale Italiano Di Psicologia», XLIV (1), marzo 2017, pp. 110–117 ([https://www.researchgate.net/publication/319096336\\_Reading\\_comprehension\\_at\\_different\\_levels\\_of\\_depth](https://www.researchgate.net/publication/319096336_Reading_comprehension_at_different_levels_of_depth), 21 marzo 2023).

Vegliante R., Torre C., *Il processo di alfabetizzazione formalizzata tra comprensione testuale e riflessione linguistica*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni» IX (1), giugno 2019, (<http://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/155/233> visitato il 24 febbraio 2023).

## Sitografia

Anello, F., *Pensiero critico nei bambini di scuola primaria: Che Cosa e come valutare*, «Università degli Studi di Palermo - Portale della Ricerca», 2018, pp. 1-2, (<https://pure.unipa.it/it/publications/pensiero-critico-nei-bambini-di-scuola-primaria-che-cosa-e-come-v>, visitato il 12 febbraio 2023).

Caratù M., *Metacognizione Dell'Alunno, Quali Metodologie Didattiche per Promuoverla? Alcuni Consigli*, «Orizzonte Scuola Notizie», 20 Feb. 2020, (<https://www.orizzontescuola.it/metacognizione-dellallunno-quali-metodologie-didattiche-per-promuoverla-alcuni-consigli/>, visitato il 13 marzo 2023).

Cillo D., *I Programmi Della Scuola Elementare*, «Prima Pagina», 1997, (<https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#PREMESSA%20GENERALE> visitato il 14 gennaio 2023).

- Costa S., *Lettura: Tre Modi Diversi Di Leggere per Tre Obiettivi Diversi*, «Connettiti Alla Psicologia Dei Bambini», 30 marzo 2018, (<https://www.serenacosta.it/scuola-e-compiti/lettura-tre-modi-diversi-di-leggere-per-tre-obiettivi-diversi.html> visitato il 30 maggio 2023).
- Costa S., *Leggere E Comprendere: Che Fatica!*, «Connettiti Alla Psicologia Dei Bambini», 11 gennaio 2020, (<https://www.serenacosta.it/scuola-e-compiti/leggere-e-comprendere-che-fatica.html> visitato il 30 maggio 2023).
- Costa S., *Imparare a Leggere: Quali Fasi?*, «Connettiti Alla Psicologia Dei Bambini» 26 giugno 2019, (<https://www.serenacosta.it/genitori-e-figli/imparare-a-leggere-quali-fasi.html> visitato il 30 maggio 2023).
- Cremašchini M., *Le Fasi Della Capacità Di Lettura*, «Marilena Cremašchi» 28 febbraio 2017, (<http://www.marilenacremaschini.it/le-fasi-della-capacita-di-lettura/> visitato il 12 aprile 2023).
- De Beni R., et al., *Nuova Guida Alla Comprensione Del Testo Vol 1* «Erickson», 2003, ([https://static.erickson.it/prod/files/ItemVariant/itemvariant\\_sfogliolibro/199876\\_9788879465649\\_m87\\_nuova-guida-alla-comprensione-del-testo-volume-1.pdf](https://static.erickson.it/prod/files/ItemVariant/itemvariant_sfogliolibro/199876_9788879465649_m87_nuova-guida-alla-comprensione-del-testo-volume-1.pdf) visitato il 14 aprile 2023).
- Germani T., *Don Milani e il suo messaggio a proposito dell'inclusione*, «Il Velo di Maya MAGAZINE», 1 giugno 2017, ([Don Milani e il suo messaggio a proposito dell'inclusione - Il Velo di Maya MAGAZINE](#) visitato il 9 giugno 2023).
- Il Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 Maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018, ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) visitato il 23 gennaio 2023).
- Lagreca I., *La Metacognizione*, «Edscuola» 2 marzo 2018, (<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=100970> visitato il 19 marzo 2023).

Meneghello G., *Che Cos'è L'alfabetizzazione Emergente?*, «Spiegato», 7 July 2021, (<https://spiegato.com/che-cose-lalfabetizzazione-emergente#:~:text=L%E2%80%99alfabetizzazione%20emergente%C3%A8%20descritta%20dagli%20specialisti%20dello%20sviluppo,usano%20la%20stampa%20per%20funzionare%20nella%20vita%20quotidiana> visitato il 22 febbraio 2023).

Meo D., *Motivare Alla Lettura e Alla Scrittura*, «Didattica Inclusiva», (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/didattica-inclusiva/motivare-alla-lettura-alla-scrittura.html> visitato il 6 maggio 2023).

Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzioni. Indicazioni per il curriculum*, 31 luglio 2007, (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2007/10/01/228/so/198/sg/pdf> visitato il 15 marzo 2023).

Ministero della Pubblica Istruzione, *Premessa Generale I Parte Caratteri e Fini Della Scuola Elementare*, 1985, (<https://www.di.univr.it/documenti/Documento/allegati/allegati940940.pdf> visitato il 27 gennaio 2023).

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, 2018, (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> visitato dal 14 gennaio 2023).

Povia L., *Metacognizione a Scuola: Promuoverla in 10 Passi*, «Didattica Persuasiva», 14 aprile 2023, (<https://didatticapersuasiva.com/didattica/metacognizione-a-scuola> visitato il 22 febbraio 2023).

Treccani, *Il Portale Del Sapere* «Treccani, Il Portale Del Sapere», (<https://www.treccani.it/> visitato il 31 marzo 2023).

Venturelli V., *Difficoltà Di Comprensione Del Testo Scritto: Cos'è e Cosa Fare*, «Info DSA», 5 maggio 2021, (<https://infodsa.it/disturbicognitivi/difficolta-comprensione-testo> visitato il 22 maggio 2023).

Zucchi M., *Didattica Della Letto-Scrittura Analisi Dei Metodi per UN Insegnamento Efficace*, a cura di Scorza M., Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, 29 settembre 2021, ([https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-06202021-170115/unrestricted/zucchi\\_maddalena\\_TESI\\_MoreThesis.pdf](https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-06202021-170115/unrestricted/zucchi_maddalena_TESI_MoreThesis.pdf) visitato il 19 aprile 2023).

## **Ringraziamenti**

A conclusione di questo elaborato, desidero ringraziare tutte le persone che mi sono state vicine in questo lungo percorso di studi.

Grazie in primis alle professoresse Elisa Tonani e Alessandra Modugno che mi hanno affiancato nella stesura di questa tesi e che mi hanno saputo dare molti consigli utili. Con le quali, anche a distanza, si sono dimostrate fin da subito molto interessate e attente a seguirmi.

Grazie anche alla professoressa Laura Cornero con la quale avevo iniziato questo percorso. Mi ha sempre motivato, durante le sue lezioni, a fare questo mestiere grazie alla sua enorme esperienza.

Un enorme grazie lo devo soprattutto alla mia famiglia che mi è sempre stata vicina, grazie per il vostro amore e sostegno in questi anni di studio. Non avrei mai potuto arrivare così lontana senza il vostro incoraggiamento, ma questo sappiamo essere solo il punto di partenza.

Grazie al mio fidanzato Enrico, il primo a credere in me, che mi ha affiancato durante questi mesi difficili fatti di tensione. Mi ha sempre supportata e sopportata, grazie per tutti i messaggi pre e post esame e grazie per le mille attenzioni e amore che mi dà ogni giorno, ai momenti di svago obbligatori per non essere sempre sui libri.

Grazie alla mia Compagna Federica, senza la quale sarebbe stato tutto più difficile. Grazie per questi meravigliosi cinque anni fatti di foto di rito, ripassi ad orari improponibili al pc, schemi a tutto andare. Grazie per essere la mia partner in crime, con la quale sapevo di avere la schiena coperta quando litigavamo con altre. Sei una persona davvero unica ed un'amica vera, nonché l'unica che effettivamente sopporto. Sono convinta che questa amicizia verrà coltivata anche a distanza di anni, anche se a centinaia di chilometri di distanza.

Grazie alla Mini e a Iacopo, gli amici di sempre, che sono vicini in ogni momento, che mi hanno ascoltata quando ho deciso di cambiare Università e mi hanno appoggiata fin dal primo giorno. Senza i quali, probabilmente, tutto questo non sarebbe mai iniziato.

Grazie a tutti i miei amici, Marco, Giovanni, Nicolò che in questi anni mi hanno sempre incoraggiata ed hanno sempre creduto in me.

Grazie alle colleghe che in questi anni mi hanno insegnato tanto, soprattutto Luisa, Laura e Angioletta. Tre insegnanti con i fiocchi e tre mamme spettacolari. Mi avete dato consigli preziosissimi ed oggi sono l'insegnante che sono grazie a voi, alla vostra esperienza. Luisa ad essere creativa, ma sempre molto forte e allo stesso amorevole; Laura, la mia prima collega, nonché "insegnante specchio" mi ha spiegato tutto quello che c'è da sapere sulla scuola, dimostrandosi sempre empatica e risoluta in tutte le situazioni. Angioletta, infine, mi ha fatto capire cosa sia l'inclusione, mi ha fatto entrare nel suo mondo di piccole cose ma di enormi soddisfazioni, in cui un sorriso ed uno sguardo facevano molto più delle parole.

Grazie ad Annamaria, un'insegnante che mi ha insegnato ad andare sempre controcorrente, a non farmi mettere i piedi in testa da nessuno. Che crede davvero nel potere dell'insegnamento.

Grazie alla mia maestra accogliente di quest'ultimo anno di tirocinio, Monica, la quale mi ha mostrato molta empatia e fiducia. Grazie a lei ho capito l'importanza di essere una donna forte e sicura di sé, ma anche che cosa voglia dire inclusione e quanto sia fondamentale il rapporto con le colleghe di sostegno.

Un ultimo grazie, ma non per importanza, alle mie due tutor di tirocinio che non dimenticherò mai: Daniela Giunciuglio e Angela Vinciguerra le quali mi hanno trasmesso molte informazioni, hanno saputo condividere le numerose esperienze che avevano vissuto. Hanno saputo creare un meraviglioso spazio di scambio dove noi studenti eravamo a nostro agio a parlare. Mi hanno fatto capire l'importanza della comunicazione tra le persone, di quanto sia difficile, ma allo stesso tempo utile avere scambi di informazioni con le colleghe.