



DIREZIONE DIDATTICA DI VIGNOLA
Scuola Primaria Giuseppe Mazzini
Viale Mazzini n.18 41058 Vignola (MO)

RELAZIONE FINALE
ANNO DI PROVA 2013/2014

ABILITA' DI PENSIERO E COMPrensIONE DEL TESTO
UN PERCORSO PER SOSTENERE LA PROMOZIONE DI COMPETENZE
E VALORIZZARE L'ESPERIENZA DELLA MENTE CHE LEGGE

DOCENTE NEOASSUNTO: Gaia Sbardella

Vignola
A.S. 2013-2014

Indice

Capitolo 1 Analisi del contesto in cui la scuola è inserita	3
Capitolo 2 Analisi del Plesso	7
Capitolo 3 Analisi delle classi coinvolte nel progetto	9
Capitolo 4 Presentazione del progetto e motivazioni della scelta	11
4.1. Gli ingredienti del progetto: metodo Feuerstein, didattica per competenze e comprensione del testo	12
4.1.1 La comprensione del testo: realtà e prospettive	13
4.1.2 Il metodo Feuerstein	20
4.1.3 Sul concetto di competenza	28
4.2 IL PROGETTO IN CLASSE PRIMA: “OSSERVARE PER COMPRENDERE”	31
4.2.1 Obiettivi del percorso	32
4.2.2 Attività proposte	33
4.2.3. Metodologie, risorse strumenti, spazi e tempi	47
4.2.4 Verifica, valutazione e bilancio conclusivo	48
4.3 IL PROGETTO IN CLASSE SECONDA: “APPUNTAMENTO CON LA COMPrensIONE DEL TESTO”	53
4.3.1 Obiettivi del percorso	53
4.3.2 Attività proposte	57
4.3.3. Metodologie, risorse strumenti, spazi e tempi	76
4.3.4 Verifica, valutazione e bilancio conclusivo	77
Capitolo 5 Conclusioni e considerazioni relativamente all’esperienza didattica e professionale e all’attività di formazione	81
BIBLIOGRAFIA	83
ALLEGATI	

Abilità di pensiero e comprensione del testo

Un percorso per sostenere la promozione di competenze e valorizzare l'esperienza della mente che legge

1- Analisi del contesto socio-economico e culturale in cui la scuola è inserita

La scuola primaria Giuseppe Mazzini risente positivamente dell'influsso esigente e sensibile che contraddistingue la regione Emilia Romagna in materia di educazione ed istruzione: è infatti una realtà che esibisce tassi di scolarizzazione decisamente elevati, che ha accolto i primi centri di studio relativi all'apprendimento e che mantiene tassi di affluenza migratoria tra i più significativi.

La scuola primaria Mazzini si iscrive dunque in un contesto ricco di sfide e opportunità.

L'elevata scolarizzazione fa sì che le scuole siano diffuse sul territorio in maniera capillare. Sono infatti ben 2.500 le istituzioni scolastiche che illuminano l'Emilia e numerosi i bambini che frequentano gli asili nido prima del compimento del terzo anno di età. Occorre considerare inoltre che Modena è tra le province a più alto tasso di occupazione femminile extradomestico e zona in cui il Tempo Pieno, come modello orario prescelto, supera la soglia del 75%. La scuola, nella realtà modenese, si trova dunque investita di una domanda sociale significativa: le si chiede a gran voce di fungere da *ambiente accogliente*.

Senza escludere potenziali punti di criticità connessi a tali dati, ovvero la minacciante percezione che andare a scuola sia per così dire fatto scontato, accolgo il pensiero del professor Cerini¹, il quale ritiene più utile, per noi docenti di oggi, cavalcare una seconda e più incoraggiante prospettiva: i dati testimoniano che, nonostante le innegabili problematicità con le quali l'intero sistema formativo è chiamato a confrontarsi (e con esso i suoi funzionari),

¹ Giancarlo Cerini è dirigente tecnico presso l'USR per l'Emilia-Romagna, già vicepresidente nazionale del Cidi, direttore di "Rivista dell'istruzione", saggista ed esperto di politiche formative, si occupa da molti anni di formazione del personale e di supporto all'autonomia e alle innovazioni scolastiche.

permane una preziosa base di fiducia nei confronti della scuola e del suo valore.

Un altro aspetto peculiare del contesto emiliano risiede innegabilmente in quella ricchezza impalpabile racchiusa entro concetto di capitale sociale. La nostra regione è infatti ai primi posti non soltanto per livelli di scolarizzazione, ma anche in riferimento ai tassi di partecipazione alla vita associata, alle attività di volontariato, all'attività sportiva non agonistica e le regioni che possiedono capitale sociale sono anche quelle in cui i ragazzi ottengono i migliori risultati scolastici. Il contesto socio-economico e culturale in cui si inserisce la scuola presso cui svolgo servizio è dunque quello di un territorio esigente, proprio perché decisamente ricco di virtù. A noi insegnanti emiliani è dunque affidato l'onere e l'onore di dare concreta attuazione al cosiddetto principio del Sistema Formativo Integrato: non perdere occasioni per intrecciare, pur nella salvaguardia delle rispettive specificità educative, un proficuo interscambio tra scuola e territorio circostante. Si tratta di riconoscere che la formazione, per essere effettivamente integrale, cioè mirata a tutte le dimensioni della personalità dei discenti, deve coinvolgere unitamente tutte le istituzioni educative e di prendere atto del fatto che, oggi, gran parte dell'apprendimento si realizza al di fuori dal contesto scolastico. Ma al contempo, alla scuola dell'autonomia, spetta l'arduo compito di qualificare l'offerta formativa mediante opportunità culturali e conoscitive dentro e fuori le mura scolastiche.

Vi è infine un terzo importante fattore di contesto che vivacizza il nostro compito di insegnanti d'Emilia Romagna: gli elevati tassi di affluenza migratoria testimoniano l'incombente necessità di superare nei confronti dei numerosi alunni stranieri la mera dimensione di accoglienza, per cogliere quotidianamente la sfida dell'integrazione, della reciprocità e dello scambio tra culture, contribuendo così alla creazione di un tessuto comune su cui le generazioni future possano delineare realmente orizzonti nuovi e condivisi.

Scendendo nello specifico della realtà vignolese, la scuola si inserisce all'interno di un territorio in costante trasformazione economica e sociale.

Sotto il profilo economico, Vignola si basa sui servizi, sull'artigianato e sul commercio. Vanta inoltre un comparto meccanico ed alcune forti industrie. Ad un'attività prevalentemente agricola, che da sempre caratterizza la città, si

affiancano attività commerciali ed agro- industriali, industrie meccaniche, che rappresentano piccole e medie imprese.

L'attività artigianale completa il quadro dei settori, tra cui il terziario, dei servizi, e fa sì che Vignola si qualifichi centro logistico dell'area pedemontana-est di Modena, culla di ricerche e innovazioni nell'ambito imprenditoriale.

In quest'ultimo decennio si è assistito ad un significativo incremento demografico e ad un conseguente aumento della popolazione scolastica. Ciò ha indotto la scuola ad arricchire l'offerta formativa e a diversificarla, sia in riferimento ai variegati bisogni degli allievi che in vista dell'incontro con culture straniere. Il Piano dell'Offerta Formativa si propone di contestualizzare le indicazioni curriculari ministeriali, affinché la progettazione educativo-didattica consideri tali fattori, sociali - economici - culturali ed incontri le necessità dell'utenza.

Con l'autonomia scolastica, ogni istituzione si è dovuta attivare al fine di tessere relazioni di reciproco scambio e supporto con gli Enti e le istituzioni del territorio, al fine di articolare e qualificare l'offerta formativa.

Nell'anno 2002 i Comuni di Vignola, Castelnuovo Rangone, Castelvetro, Savignano sul Panaro, Spilamberto e Marano sul Panaro si sono operativamente connessi nell'Unione "Terre di Castelli", a cui è stata conferita la gestione di servizi locali, compresi quelli scolastici.

La scuola vignolese si è dunque impegnata ad attivare progetti in collaborazione con molteplici agenzie dell'extra-scuola (Aziende private, Enti pubblici, Associazioni di volontariato e Associazioni culturali), nonché di promuovere contatti e scambi con altre scuole del territorio.

Nel corso degli anni la scuola ha dunque stabilito forme di mutua collaborazione con una vasta gamma di organismi: Azienda ASL - distretto sanitario di Vignola, Centro servizi, Fondazione di Vignola, Associazioni di volontariato (AVIS e MOMO), Polizia Municipale, Vigili del Fuoco, Biblioteca Comunale, Centri culturali, di documentazione e ricerca della storia locale, Cooperative di consumo....

2- Analisi del Plesso

La scuola Primaria Giuseppe Mazzini si caratterizza per un piacevole e quotidiano clima di vivacità. Il plesso gode, infatti, di una locazione centrale, ergendosi a pochi passi dal centro storico. Accoglie ben 320 alunni e ospita i nevralgici Uffici di Segreteria e Direzione. La struttura si articola su due piani e presenta quindici spazi aula, molteplici ambienti allestiti per specifiche attività, nonché la palestra e gli annessi servizi. L'edificio è circondato da un'area cortiliva, prezioso spazio esterno non attrezzato frequentato durante le giornate scolastiche per le previste attività ludico-ricreative.

Ragionare in riferimento al plesso e al suo funzionamento in maniera critica appare nel mio caso un'operazione alquanto complessa. La mia giovane età unita alle ancor esigue esperienze lavorative precedenti all'assunzione presso la Direzione di Vignola, non mi permette di disporre degli elementi necessari per istituire analisi coscienziose e raffronti produttivi. Con molta prudenza e altrettanta modestia, tenterò dunque di formulare possibili considerazioni personali relativamente al plesso scolastico di mia pertinenza, con la consapevolezza di non disporre (ad oggi) di una visione variegata, complessa e lungimirante sulle scuole e sul loro funzionamento. Organizzato secondo opportuni motivi logistici, il plesso, risulta funzionale alle diverse esigenze delle classi che lo popolano. Trattandosi come si è detto di una realtà variegata e dall'utenza consistente, ritengo che i momenti di condivisione intra-plesso tra insegnanti coincidano essenzialmente con le occasioni opportunamente organizzate, mentre più arduo diviene, soprattutto nel caso del Tempo Modulo, partecipare, osservare o respirare informalmente l'unitarietà. La vicinanza e la condivisione quotidiana tra insegnanti sono dunque esperienze presenti, ma parziali.

Quanto detto coinvolge e caratterizza anche il settimanale appuntamento di programmazione previsto per il corpo docente. Partendo dalla considerazione che le differenze tra il Tempo Pieno e il Tempo Modulo non si esauriscono nella diversa organizzazione oraria, ma comportano inevitabilmente un preciso e peculiare modo di "fare scuola", come neo-insegnante e come insegnante del Tempo Modulo avrei volentieri beneficiato di ravvicinati momenti di confronto relativamente al lavoro d'aula. Tuttavia, accogliendo il plesso soltanto cinque classi a ventisette ore (ovvero 1^A, 2^A, 3^A, 4^A e

5^A) il proficuo adempimento della programmazione settimanale non può che rimanere, per le insegnanti del Tempo Modulo, confinato entro il singolo team docente, opportunamente formato da insegnanti impegnati in ambiti disciplinari differenti.

Le occasioni di procedere ad un confronto e ad uno scambio professionale mirato sulle discipline di interesse si sono dunque per me concretizzate limitatamente ai calendarizzati incontri intitolati alle Classi Parallele.

3- **Analisi delle classi coinvolte nel progetto**

Professionalmente impegnata e personalmente coinvolta in una duplice realtà di vita e di apprendimento, incapace di eludere dai miei progetti l'uno o l'altro gruppo classe, ho scelto di includere entrambe le classi in un percorso di lettura e comprensione, pur prevedendo opportunamente, per le due realtà, itinerari differenziati.

La **classe 1^A** si compone di ventiquattro alunni, tredici femmine e undici maschi. Tutti gli alunni sono nati in Italia, ma sei condividono origini straniere (storie di vita dall'Albania e dal Marocco).

Sul piano dell'apprendimento, il gruppo classe si è da subito contraddistinto per una generalizzata vivacità, cognitiva e fisica, accompagnata da una condivisa e preziosa volontà di imparare. L'atteggiamento costruttivo che ha caratterizzato le tradizionali e quotidiane occasioni didattiche durante l'intero anno scolastico, ha quindi arricchito e movimentato anche le attività pensate all'interno del progetto in questione.

Per quanto riguarda la sfera emotivo-affettiva, il gruppo classe si è progressivamente cimentato nella costruzione di relazioni sociali ispirate all'interdipendenza positiva e al rispetto reciproco, giungendo a compiere, in questo primo anno di scuola, modesti ma importanti passi verso la costituzione di una classe realmente vissuta e percepita come gruppo.

La **classe 2^A** si compone di diciotto alunni, undici maschi e sette femmine. Tutti i bambini sono nati in Italia, ma sei sono di origine straniera (storie di vita dal Marocco, dalla Tunisia e dall'Albania).

Per quanto riguarda l'apprendimento, nonostante la presenza di livelli differenti, il gruppo classe si è dimostrato nel complesso adeguatamente partecipe, attivo e interessato. È tuttavia prettamente sul versante delle abilità sociali e relazionali che il gruppo custodisce un'inestimabile ricchezza: il clima di rispetto reciproco, di tolleranza, di amicizia e di empatia ha positivamente sospinto gli apprendimenti disciplinari durante l'intero anno scolastico e reso possibili le scoperte sottese al presente progetto. Si è dunque coltivata, anche nel corso del progetto, la forza bidirezionale che lega lo *star bene insieme* e lo *svolgere compiti in forma collaborativa*, nel tentativo di coniugare quotidianamente benessere cognitivo e benessere affettivo-relazionale.

4- Presentazione del progetto e motivazioni della scelta

Ho scelto di approfondire il tema della comprensione essenzialmente per quattro motivi.

In primo luogo sono partita dalla considerazione che il comprendere non si configura soltanto come scopo ultimo della lettura, ma è anche condizione della riuscita negli studi e nella vita: è infatti strumento essenziale per acquisire nuove conoscenze, costruirsi competenze e inserirsi pienamente nella società.

In secondo luogo ho preso atto dei recenti esiti messi in luce dalle indagini internazionali (soprattutto OCSE-PISA) che hanno evidenziato, a più riprese, performance poco soddisfacenti da parte dei quindicenni che frequentano il nostro sistema scolastico nazionale proprio nell'ambito della lettura. La comprensione nella lettura, il suo apprendimento e il suo insegnamento sono oggetto di crescente attenzione da parte dei responsabili delle politiche educative. All'agenzia formale per eccellenza è stata lanciata una sfida di natura sociale, ma anche e soprattutto scolastica. Come docente impegnato nell'ambito linguistico mi sono dunque interrogata sulle possibilità concretamente realizzabili nell'ambito della comprensione del testo per il segmento scolastico di mia pertinenza.

In terzo luogo mi ha accattivato l'idea di avventurarmi in un campo di studio ancora in piena espansione, rispetto cui studi recenti hanno iniziato a volgere attenzione ed interesse, ma che ancora manca degli approfondimenti cui si è pervenuti relativamente allo sviluppo delle capacità di decodifica. Ho quindi tentato di rendere attuativo il principio della sperimentazione didattica che vivacizza la professionalità dell'insegnante, alla ricerca di nuove piste di lavoro e possibili spunti di riflessione. In particolare, ho ritenuto didatticamente interessante tentare di mettere a punto un lavoro di comprensione da rivolgere alle primissime classi di scuola primaria: nel caso della classe prima l'insegnamento precoce delle abilità connesse alla comprensione del testo si è servito dell'*immagine*, mentre nel caso della classe seconda il lavoro si è prettamente incentrato sulla dimensione della coralità nella lettura e ha inteso gettare le basi per un sempre più consapevole rapporto con il *testo scritto*.

Infine, un quarto (ed ultimo) fattore ha determinato la scelta della comprensione del testo quale ambito di lavoro privilegiato: l'appuntamento

primaverile con le prove di valutazione nazionali proposte dall'istituto INVALSI. Lontana dall'idea di porre l'enfasi sulle logiche di profitto connesse a tali prove, e convinta tanto del ruolo orientativo della valutazione quanto dell'indiscussa supremazia della relazione educativa, ritengo tuttavia utile cogliere l'occasione posta dall'Istituto Nazionale per proporre punti di vista diversi su contenuti che spesso rischiano di diventare esercizi meccanici, cui gli alunni forniscono risposte magari anche corrette, ma senza alcun tipo di ragionamento o coinvolgimento personale. Ciò in continuità con una didattica d'aula che quotidianamente intende porre l'alunno al centro del proprio apprendimento e lo invita a mettersi gioco attivamente senza paura di sbagliare. Riflettere sul discusso tema della valutazione e delle prove oggettivi significa inoltre riconsiderare la necessità di insegnare strategie e fornire ai discenti strumenti per affrontare efficacemente situazioni di studio e di vita. Il riferimento è a quella sfera complessa di disposizioni e atteggiamenti cruciali per l'apprendimento. In particolare si è tentato di scardinare modi di operare disfunzionali, pericolosamente diffusi a scuola tra gli alunni: impulsività di risposta, scarsa attenzione nei confronti delle consegne scritte, carente supervisione e/o controllo del proprio prodotto e ansia da prestazione.

4.1. Gli ingredienti del progetto: comprensione del testo, metodo Feuerstein e didattica per competenze

Il progetto e i percorsi di insegnamento-apprendimento attivati si sono alimentati di tre importanti costrutti:

- la comprensione del testo quale recente ambito di ricerca, indagine e valutazione.
- l'apparato teorico e applicativo elaborato da Reuven Feuerstein;
- il dibattito in tema di competenze e le conseguenti implicazioni didattiche

I successivi paragrafi si propongono dunque di trattare separatamente i tre ingredienti di base del progetto per porre il focus sui singoli ingredienti e fornire così un quadro di riferimento alla comprensione della visione multicomponentiale ed integrata sottesa all'intero progetto.

4.1.1. La comprensione del testo: realtà e prospettive

Come emerge dal dibattito in tema di educazione e istruzione, il problema più consistente oggi, soprattutto in Europa, è quello di assicurare, insieme all'istruzione di base, forme basilari nelle competenze alfabetiche che non coincidono con la mera padronanza dei segni alfabetici, ma che hanno a che fare con la più ampia capacità di capire e produrre testi scritti. In qualità di insegnante, e ancor più come docente di *Italiano*, sono sollecitata a prendere atto concettualmente della conclamata distinzione tra componente di *decodifica* (lettura ad alta voce) e *lettura come comprensione* e a tradurla operativamente e didatticamente nella predisposizione di un curricolo di insegnamento-apprendimento capace di mettere in comunicazione il binario dell'automatizzazione dei processi di riconoscimento delle parole (decodifica) e quello incentrato sulle abilità squisitamente connesse al comprendere.

Data la complessità della competenza qui considerata, occorre definire che cosa si intende per *comprensione del testo*.

La comprensione dei testi può essere definita come un'attività di costruzione che consente al lettore di giungere ad una rappresentazione integrata e coerente della situazione descritta dal testo. Essa si alimenta di competenze linguistiche, ma anche cognitive: esprime quindi una tensione sinergica con i processi di coltivazione del pensiero.

Vale la pena sottolineare che la capacità di ricavare il significato di ciò che si legge non è capacità iscritta nel patrimonio genetico, ma piuttosto competenza appresa e coltivata con le attività culturali dell'ambiente di sviluppo.

È quindi cruciale che la scuola si attivi per intervenire precocemente e per evitare che la lettura si protragga come esercizio di traduzione ad alta voce di materiale scritto privo di contenuto mentale.

Il ruolo della mente e delle risorse cognitive nel processo di comprensione del testo mi ha condotta a prospettare possibili e proficue sinergie tra il metodo Feuerstein, quale strada per lo sviluppo del pensiero, e la didattica della comprensione del testo.

L'insegnante che si domanda che cosa può fare concretamente e quotidianamente nella didattica d'aula per migliorare le prestazioni in lettura

degli studenti, ritengo debba, in prima istanza, vagliare i risultati della ricerca in tema di comprensione.

La comprensione dei testi può essere teoricamente scomposta in un insieme di dimensioni costitutive e di procedure di elaborazione. Dimensioni essenziali risultano il controllo, la capacità inferenziale, il processamento dettagliato delle informazioni e la loro organizzazione.

È utile inoltre che si consideri il modello di insegnamento da prediligere nella pratica didattica. La comprensione del testo viene infatti generalmente affrontata a scuola attraverso due modelli: il modello dell'impregnazione e quello di formazione mirata dei processi linguistici e cognitivi connessi all'abilità del capire. Nel primo caso, l'educazione a capire si sostanzia nella moltiplicazione dei testi da leggere e capire e avviene tramite il contatto ripetuto con numerosi brani. Si assume la competenza in lettura come risultante di capacità generali dell'individuo e l'apprendimento ha carattere implicito. Nel secondo caso, invece, si propende per una formazione selettivamente mirata di quei processi, linguistici e mentali, che il lettore deve compiere. L'insegnamento è diretto e centrato sull'analisi esplicita delle abilità e dei meccanismi sottesi alla comprensione dei testi.

Recenti studi si sono proposti di valutare l'efficacia dei due approcci sullo sviluppo della comprensione. È emersa la proficuità di un connubio tra i due modelli poiché ad entrambi sono riconosciuti punti di forza e vantaggi. Tuttavia, rispetto al primo, basato sull'immersione, si riconosce la necessità di attivare in parallelo interventi mirati, di insegnamento esplicito.

Nel caso della scuola primaria, in particolare, è emerso che l'insegnamento esplicito risulta significativamente più efficace, specialmente con gli allievi più giovani e maggiormente deboli. Il rischio nel caso della moltiplicazione dei testi è infatti che l'azione didattica, senza la sapiente regia dell'adulto, finisca per risultare poco incisiva.

In modo particolare per gli allievi ai primi anni di scolarizzazione, diversi studi sull'argomento sostengono che l'insegnamento esplicito e strutturato può effettivamente migliorare la comprensione di testi. Da qui la volontà di mettere a punto percorsi di in cui agire esplicitamente e selettivamente sulle abilità di pensiero e di comprensione.

Se è sul piano dei processi cognitivi di connessione testuale che occorre puntare l'attenzione per potenziare le capacità di lettura, allora il richiamo al metodo Feuerstein, si propone di coniugare arricchimento dei processi cognitivi e obiettivi nell'ambito della comprensione dei testi.

Tra i diversi studi sulla comprensione, il punto di vista di Lucia Lumbelli², rappresentando un contributo squisitamente cognitivo, offre interessanti spunti didattici in riferimento ai percorsi qui progettati. Nei suoi scritti, la studiosa sottolinea a più riprese che il capire si rivela non sommatoria lineare e progressiva di sensi attribuiti a singole frasi, ma piuttosto come processo in cui occorre muoversi da un punto all'insieme e dall'insieme tornare ad un punto per verificarne la congruità e tentare di proseguire. La comprensione riguarda infatti non soltanto i significati espressi da ogni singola frase, ma anche i significati che devono essere inferiti dal lettore per garantire la coerenza della rappresentazione mentale.

Per capire queste modalità del comprendere, sempre secondo Lumbelli, non basta l'autoriflessione: per accertare questi complessi passaggi, e dunque per accertare i caratteri del capire, pare indispensabile raccogliere le riflessioni ad alta voce che il lettore meno esperto viene facendo *mentre* elabora la comprensione. Per tale motivo, nelle sue ricerche, assiste il lettore nel tentativo di toccare con mano qualche pezzo della sua attività mentale, istituendo uno speciale contatto che definisce "colloquio centrato sul lettore che pensa ad alta voce".

Vi è un'ulteriore contributo della Lumbelli di interesse per il nostro discorso: le energie intellettuali da risvegliare necessarie a capire un testo sono grandi energie, soprattutto se si è esordienti nella pratica della lettura. Proprio per le fatiche che comporta, l'attività di comprensione di un testo necessita di empatia. È per questo motivo che nel progetto, sia nel caso della classe prima che in classe seconda, si è scelto di preferire la *lettura corale* alla lettura come pratica solitaria: la coralità è intesa come l'ingrediente capace di accendere interesse e di creare attorno ai testi quel dialogo (fatto di voci, ricordi e

² Lucia Lumbelli, Professore Emerito presso l'Università di Trieste, tra i massimi esperti nello studio della comprensione della lettura.

conoscenze enciclopediche) che soltanto il lettore esperto è in grado di evocare in forma individuale, autonoma e silenziosa.

Lumbelli sostiene dunque con forza un approccio educativo capace di sostenere il lettore, di incoraggiarne sistematicamente iniziativa e motivazione intrinseca, di coinvolgerlo empaticamente in un complesso atteggiamento di ricerca collettiva, nel testo e nella propria ed altrui mente.

In ultimo, la ricerca cognitiva consente di estendere interrogarsi circa le occasioni e le cause di malfunzionamento, con la consapevolezza del fatto che gli episodi di incomprensione sono difficili da scoprire e che la sensazione soggettiva di aver capito convive spesso con deformazioni e distorsioni.

A questo proposito, le ricerche che hanno esaminato il comportamento dei *poor comprehenders* mettono in luce alcuni fattori potenzialmente responsabili di scarse performance.

Si è detto che comprendere significa essenzialmente costruirsi una rappresentazione mentale, o più precisamente un modello mentale, del contenuto del testo e che essa si configura come un processo di integrazione continua che coinvolge memoria e conoscenze pregresse. La psicologia linguistica parla a questo proposito di script o schemi che devono essere disponibili nella memoria e fornire un quadro entro cui collocare le varie informazioni del testo e attribuirne significato. Tale costruzione avviene attraverso l'integrazione di informazioni che il lettore già possiede nella propria enciclopedia e di informazioni testuali contenute invece nel brano.

Il lettore dinanzi ad un testo deve infatti dar forma a una rappresentazione mentale della situazione, attivando sinergicamente il trattamento linguistico e una continua attività di connessione cognitiva.

Posto dinnanzi ad un testo, il lettore si trova dunque a:

- selezionare all'interno del brano le informazioni più importanti;
- integrare le informazioni testuali con conoscenze extratestuali già presenti nella sua memoria o già elaborate;
- costruire una rappresentazione coerente del testo.

Questa ripartizione sottolinea che, oltre alla quantità di conoscenze, a discriminare buoni e cattivi lettori, concorre anche la capacità di richiamare alla mente opportune conoscenze enciclopediche e di renderle disponibili al momento giusto.

Sono dunque principalmente tre gli ambiti cui porre attenzione per spiegare le differenze tra lettori abili e lettori non abili: la quantità di conoscenze enciclopediche, la capienza della Memoria a Breve Termine e la capacità di mantenimento ed elaborazione della Working Memory.

In riferimento all'enciclopedia, quanto si conosce su un argomento costituisce una variabile assai significativa, tanto che, la familiarità con l'argomento proposto nel testo, può in parte spiegare la differenza tra buoni e cattivi lettori. Al contempo, essendo la MBT un magazzino limitato e temporaneo, la capacità di inibire le informazioni non importanti e dunque di gestire proficuamente le risorse attenzionali, offre un ulteriore possibile riferimento per la spiegazione delle differenze individuali nella comprensione. È infatti evidente che non riuscire ad inibire informazioni irrilevanti, e dunque mantenere in memoria troppe substrutture, ostacola il raggiungimento di una rappresentazione globale del testo. Interessante considerare che secondo numerosi studi tale deficit non si limita alla comprensione del materiale linguistico, ma si manifesta anche nell'utilizzo di materiale non verbale. In sostanza, i cattivi lettori sono più lenti a inibire le informazioni non rilevanti sia in un testo scritto che in un'immagine.

Sempre in riferimento alle differenze tra buoni e cattivi lettori, è riconosciuta anche la responsabilità delle abilità di controllo e risulta interessante la conclusione cui sono giunti alcuni ricercatori: diversamente dai buoni lettori, i cattivi lettori, dinnanzi all'individuazione di elementi di difficoltà nel testo, continuano imperterriti nella lettura, senza accompagnare il riconoscimento di un ostacolo con la logica disponibilità a soffermarvisi per più tempo.

Ricerche di settore hanno rilevato che i cattivi lettori possono manifestare carenze anche nel comportamento cognitivo: elaborano piccole porzioni di testo senza tenere debitamente conto dei contenuti precedenti. L'elaborazione segmentata del testo costituisce quindi un ulteriore e potenziale fenomeno disfunzionale.

Un ultimo fattore di rischio consiste nel pericoloso ricorso a conoscenze enciclopediche non pertinenti rispetto al testo: il lettore trascura i preziosi agganci per la comprensione presenti nel testo a vantaggio di conoscenze pregresse. Lucia Lumbelli parla di un frettoloso ricorso ad inferenze indebite,

cioè non autorizzate dal testo, che scoraggiano la corretta ed accurata analisi del brano e delle informazioni testuali.

Questa breve rassegna consente di elaborare una sorta di *identikit* del lettore cosiddetto debole:

- scarse conoscenze enciclopediche;
- difficoltà ad inibire le informazioni irrilevanti;
- scarsa capacità di controllo dei processi mentali e di comprensione;
- mancato arresto del pilota automatico dinnanzi ad ostacoli, ambiguità e incongruenze;
- carenze nel comportamento cognitivo e inferenziale;
- analisi superficiale degli indizi testuali e ricorso indebito a conoscenze extratestuali.

Come si è detto, l'educazione a capire non può essere perseguita semplicemente moltiplicando i testi da leggere. La ricerca cognitiva aggiunge inoltre che la mobilitazione cognitiva dell'allievo volta al superamento delle difficoltà di comprensione è tanto più efficace quanto più è egli stesso ad avvertire l'esistenza di un problema. A tal proposito Lumbelli afferma: "...Solamente quando il lettore percepisce nel suo processo di lettura e comprensione la necessità di risolvere un problema può mobilitare le sue conoscenze ed attivarsi...". Secondo la psicologa appare dunque cruciale che si ponga il lettore stesso dinanzi ad un'impasse: "...Egli stesso deve percepire la difficoltà e l'incongruenza perché soltanto così può realizzarsi quell'attivazione da parte del lettore che rappresenta il più sicuro antidoto ad una lettura segmentata o superficiale...".

La prospettiva degli studi cognitivi interpreta essenzialmente la comprensione come attività di soluzione di problemi.

Appare quindi cruciale la capacità di arrestare il pilota automatico che sovente, e per lo più inconsapevolmente, guida il processo di comprensione.

Dalla ricognizione delle acquisizioni teoriche e sperimentali cui sono giunti i ricercatori, ho tentato di individuare alcune linee guida utili per l'azione didattica che, per potenziare la comprensione dei testi, dovrebbe:

- Impiegare metodologie volte ad enfatizzare l'esperienza della mente che legge mediante il ricorso a tecniche di rallentamento;
- Utilizzare fonti e materiali capaci di costituire sfide testuali e dunque presentare al lettore vere e proprie situazioni di problem solving;
- Mettere a punto interventi di promozione della comprensione che pongano il focus sull'integrazione delle informazioni e sul processo inferenziale, dato che sono proprio questi due i piani su cui pare giocarsi la comprensione e rispetto ai quali le ricerche internazionali raccolgono maggiori fallimenti;
- Includere processi di controllo e metacognitivi da attivare prima, durante e dopo il procedimento di lettura. Si tratta di aggiungere, alle esperienze di lettura, *intenzionali momenti di automonitoraggio*, durante i quali il lettore stesso si impegna attivamente a sorvegliare e controllare il proprio processo inferenziale, nonché a verificare la tenuta della propria comprensione;
- Insegnare regole e strategie, nonché mostrare i possibili ostacoli insiti nell'attività di lettura e comprensione. Ciò non tramite una trasmissione diretta di regole asetticamente impartite dall'adulto, ma attraverso esperienze dirette da cui muovere per procedere alla formalizzazione di regole di trattamento del testo.
- Sottrarre l'elaborazione a procedimenti automatici impliciti, sostituendoli con uno strategico trattamento esplicito del testo.

Il mio progetto si è proposto di seguire tali direttive con l'intento di abituare effettivamente l'allievo ad interrogare i testi e ad assumere nella loro comprensione un atteggiamento costruttivo, di ricerca attiva, sorvegliata e consapevole.

Se un deficit dei cattivi lettori risiede nella capacità di inibire le informazioni irrilevanti (sia in riferimento alla comprensione di materiale linguistico che dinanzi a materiale non verbale) e se l'anomalia testuale è tecnica convalidata per mobilitare le risorse cognitive del lettore e allenare le sue capacità di controllo, il lavoro di individuazione e di risoluzione di assurdità, proposto alla classe prima, ha inteso offrire occasioni in cui prendere atto di possibili

ostacoli durante il processo di comprensione, arrestare il pilota automatico e creare la disponibilità a soffermarsi sulle incongruenze, motivare la mobilitazione di risorse per risolvere una sfida/problema ed infine accrescere le capacità di controllo del processo di comprensione.

Se il processo di comprensione mette in gioco livelli diversi (che vanno dall'elaborazione lessicale, alla comprensione di nessi sintattici, al collegamento di parti diverse del testo, alla costruzione e all'aggiornamento di modelli rappresentativi rispetto al contenuto, fino al monitoraggio del processo di comprensione) e se l'approccio che integra insegnamento diretto di strategie di comprensione e promozione di abilità di tipo metacognitivo dimostra un effettivo miglioramento delle prestazioni in lettura, il percorso proposto in classe seconda ha inteso offrire occasioni in cui: costruirsi un modello mentale del brano, inibire informazioni irrilevanti, collegare dati, elaborare inferenze, nonché sviluppare flessibilità e sensibilità rispetto al testo scritto.

4.1.2. Il metodo Feuerstein e la “Nuova guida alla comprensione del testo”

IL METODO FEUERSTEIN (classe I)

Durante il mio percorso di formazione mi sono avvicinata al metodo Feuerstein *un metodo di/all'insegna della modificazione attiva che, partendo dalla profonda convinzione che l'intelligenza umana non sia elemento stabile e immutabile, ma al contrario suscettibile di modificabilità, cambiamenti ed evoluzioni, si propone di potenziare la capacità cognitiva e di educare i processi di pensiero degli alunni, suggerendo indicazioni per una modalità di relazione educativa funzionale alla promozione di competenze.*

Gli elementi su cui Feuerstein ha radicato la sua scommessa educativo-pedagogica sono essenzialmente due: la fiducia nella modificabilità cognitiva strutturale degli esseri umani e l'importanza attribuita alla mediazione dell'apprendimento.

Mi ha dunque affascinato l'idea di farmi interprete di una filosofia educativa improntata al principio di educabilità universale, assunto capace di invogliarmi

ad un'instancabile ricerca delle condizioni più idonee nelle quali educare i processi di pensiero e promuovere il potenziale di apprendimento dei discenti. Ho così intrapreso un corso di formazione teorica e pratica al metodo, per diventare applicatrice PAS.

Reuven Feuerstein nacque nel 1921 in Romania, in un piccolo villaggio, ma trascorse parte della sua infanzia e l'adolescenza a Bucarest. All'età di tre anni imparò a leggere sui testi sacri e a soli otto anni insegnava la lingua ebraica ai coetanei romeni della comunità di appartenenza ed ebbe quindi precocemente occasione di mettere alla prova le sue capacità ed ambizioni pedagogiche. Con l'avvento del nazismo, conobbe personalmente gli effetti dell'ideologia antisemita e per un anno subì la permanenza forzata in un campo di concentramento. Successivamente Feuerstein rivolse la sua attività di insegnante a figli di deportati il cui sviluppo cognitivo si mostrava particolarmente alterato dai gravissimi problemi psicologici vissuti. I risultati furono incoraggianti: quasi tutti i ragazzi riuscirono a superare le loro iniziali difficoltà: studi longitudinali dimostrarono un mutamento sostanziale nelle modalità di apprendimento di questi soggetti, dunque non un accumulo di conoscenze destinate a decadere progressivamente, ma una vera e profonda ristrutturazione cognitiva. A Ginevra, sotto la sapiente guida di Jean Piaget, punto di riferimento quest'ultimo per gli studi relativi ai fattori cognitivi nello sviluppo dell'individuo, Feuerstein si laureò al Jean Jacques Institute. Nel 1970 completò il suo percorso accademico alla Sorbona di Parigi, dove conseguì il dottorato di ricerca in psicologia, per poi dedicarsi all'insegnamento presso l'Università di Tel Aviv.

Il prof. Reuven Feuerstein simbolo dell'ICELP, Centro Internazionale per la Valorizzazione del potenziale di apprendimento (ICELP) a cui si è dedicato con passione ed inesauribile disponibilità, assieme al figlio, Raphael Feuerstein, vanta sua quasi secolare esperienza. Spegnendosi pochi giorni fa, il 29 aprile 2014, ha lasciato nei cuori di molte famiglie riscontri al suo messaggio *"Sto sicuro, c'è speranza"*.

Il suo metodo, nato in origine dalla sensibilità e dall'ambizione di aiutare persone in situazione di grave disagio, ma in seguito rivelatosi funzionale per potenziare le capacità mentali di ragazzi esenti da particolari carenze, per

migliorare le prestazioni di adulti pienamente realizzati ed inseriti nel mondo del lavoro, ha raggiunto una diffusione significativa in tutto il mondo.

Molteplici si dimostrano gli ambiti e i contesti di applicazione: dall'inserimento nei programmi di classi di ogni ordine, al supporto per ragazzi portatori di handicap, al recupero di ragazzi con gravi disagi socio-culturali, alla qualificazione professionale dei quadri dirigenziali nelle aziende, alla preparazione universitaria dei docenti, al mantenimento delle capacità mentali di persone anziane in una prospettiva di formazione per tutto il corso della vita.

Figura centrale all'interno del metodo è il mediatore, una persona che:

- ❖ si fa carico in maniera intenzionale degli apprendimenti dell'educando;
- ❖ si interpone tra l'educando e gli stimoli ambientali fungendo da filtro;
- ❖ seleziona, evidenzia, modifica, organizza, ripete, gli stimoli, ne regola la durata, l'intensità, l'ordine di apparizione e dà loro un significato;
- ❖ abitua il discente a mettere a confronto i dati su cui opera, a organizzarli nello spazio e nel tempo e ad individuarne le connessioni causali, di somiglianza e di differenza;
- ❖ stimola nell'alunno il bisogno di cercare relazioni tra ciò che sta recependo in quel momento e le conoscenze già da lui possedute, contrastando la tendenza ad una percezione episodica della realtà;
- ❖ abitua alla necessità di definire con precisione i problemi e di prefigurarsi mentalmente il percorso necessario per risolverli;
- ❖ aiuta il discente a controllare la propria impulsività e a ricorrere il meno possibile al procedimento "per prove ed errori";
- ❖ lo affianca nel momento di produrre risposte per fare in modo che esse siano comprensibili, non egocentriche, precise e coerenti rispetto ai problemi/obiettivi che il soggetto intende realizzare.

Il mediatore ha dunque il compito fondamentale di accompagnare l'alunno *durante* l'atto mentale, al fine di fornirgli paradigmi cognitivi e modelli di comportamento che lo renderanno capace, in seguito, di affrontare gli stimoli ambientali in maniera proficua e soprattutto autonoma. Una mediazione educativa di qualità è quindi ciò che più di ogni altra cosa può potenziare la strumentazione cognitiva del soggetto, fornire all'individuo strutture cognitive adeguate e contribuire ad un corretto funzionamento mentale.

È attraverso l'Esperienza di Apprendimento Mediatizzato che il bambino può acquisire i prerequisiti di un corretto funzionamento mentale ed includerli, progressivamente, nel proprio repertorio di risorse ed abitudini.

Ed è proprio l'accento posto su tale atteggiamento dell'insegnante ciò che ritengo abbia contribuito alla formazione del mio approccio all'insegnamento. E sempre tale accento fa sì che il metodo in questione risulti decisamente in linea con l'attuale e complessa richiesta di frequente rammentata alla scuola nel nuovo scenario. Oggi più che mai ai docenti viene chiesto di farsi carico della trasposizione disciplinare, ma soprattutto di insegnare ai discenti il "saper stare al mondo". L'idea del *saper fare* rimanda alla tematica della competenza. L'idea di scuola che emerge dalle Indicazioni Nazionali 2012 e dai recenti documenti di politica educativa è infatti quella di una scuola intesa non tanto come luogo che trasmettere nozioni e saperi che rischiano di scivolare sugli allievi, senza modificarli, ma piuttosto quella di un ambiente di apprendimento in cui il sapere sia efficacemente ed effettivamente connesso al saper fare. Agli insegnanti viene dunque ricordato di assumere l'atteggiamento di *mediatore* attento e sensibile: il compito del docente, che non si esaurisce nella divulgazione, si gioca soprattutto nella sua capacità di accompagnare e sostenere l'alunno verso la capacità di orchestrare conoscenze e atteggiamenti per giungere alla risoluzione di compiti apprenditivi e di vita, dunque di agire nell'azione didattica quotidiana con l'intento di promuovere sistematicamente e dichiaratamente la costruzione di competenze.

L'obiettivo finale dell'EAM cui deve orientarsi l'azione del mediatore è duplice: far sì che l'alunno divenga dapprima un ricettore di mediazione attento ed esperto, per poi acquisire, attraverso l'interazione, quegli strumenti e quelle risorse che consentono all'alunno di imparare direttamente dall'ambiente e di gestire le proprie esperienze di apprendimento. È attraverso una sapiente interazione, comunicazione, relazione e mediazione che il bambino può accedere a concetti, strategie e dunque processi mentali che determinano la qualità del suo funzionamento cognitivo ed è sempre attraverso l'EAM che può diventare consapevole dei propri processi cognitivi. Responsabilità quest'ultima di cui forse non sempre l'insegnante è pienamente consapevole e che probabilmente vale la pena ribadire.

Feuerstein ha messo a punto tre sistemi applicativi che rappresentano la strumentazione concreta con cui procedere alla ristrutturazione cognitiva. Tra questi vi è il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS). Esso si propone di creare, attivare e sviluppare quei prerequisiti del pensiero che potrebbero presentarsi non adeguati e offrire agli alunni l'occasione di riflettere sui propri processi cognitivi per migliorarli.

“Un conto è dare a qualcuno il pesce da mangiare tutti i giorni. Un altro è dotarlo dell’equipaggiamento necessario affinché quella persona impari a catturare il pesce da solo, ogni volta che essa ne avrà bisogno o vorrà farlo”.

È così che Feuerstein e collaboratori riassumono metaforicamente la natura e l'obiettivo del Programma di Arricchimento Strumentale. In questa citazione si scorge una certa vicinanza di intenti tra il metodo e l'emergente costrutto della competenza, nonché una prossimità di intenti tra metodo Feuerstein e didattica per competenze.

Il PAS, la cui elaborazione ha richiesto ben venticinque anni, è una raccolta di trecento esercizi “carta e matita”, suddivisi per contenuto specifico in quattordici *strumenti*. Tuttavia, il Programma di Arricchimento Strumentale non si esaurisce nei materiali specifici (gli strumenti), ma si caratterizza per un complesso sistema di insegnamento basato sull'esperienza di apprendimento mediatizzato (EAM). Gli esercizi costituiscono per lo più un pretesto di cui il mediatore si avvale per attivare esperienze di apprendimento mediato.

Ritengo che il metodo possa supportare l'insegnante nell'individuazione delle componenti irrinunciabili su cui impostare il proprio lavoro d'aula e la propria azione didattica. Troppo spesso i contenuti programmatici e disciplinari rischiano di appannare tanto la qualità della mediazione quanto il ruolo dei processi di insegnamento-apprendimento. Va riconosciuto a Feuerstein il merito di proporre ai docenti riferimenti pratici e applicativi capaci di orientare l'azione di insegnamento verso una didattica che intenzionalmente e quotidianamente si ricorda della funzione mediatrice delle discipline. Si può dunque definire il metodo come un possibile antidoto ad una didattica trasmissiva e passiva, incentrata sul docente e sulla sterile trasmissione di contenuti e saperi che finiscono per rimanere tendenzialmente inerti poiché sganciati da quei *saper fare* e da quelle *competenze trasversali* riconosciute

(talvolta soltanto sul piano formale) come mission per eccellenza di una scuola che intende rendere i discenti capaci di autonomia, di padronanza e di autoregolazione. Applicando il PAS il docente impara dunque a focalizzare il proprio insegnamento sulle competenze, sul compito e sull'alunno e impara al contempo a non farsi assorbire dai contenuti programmatici e disciplinari. Il docente si abitua dunque in un certo senso a sorvegliare il proprio insegnamento per agire effettivamente come mediatore e, durante la quotidiana azione didattica, a mantenere costantemente la consapevolezza del fatto che ogni contenuto è sì importante, ma che esercizi e discipline si configurano essenzialmente come *mezzi* e *pretesti* per innescare relazioni, disposizioni, abilità e atteggiamenti.

🚦 LA NUOVA GUIDA ALLA COMPrensIONE DEL TESTO (classe II)

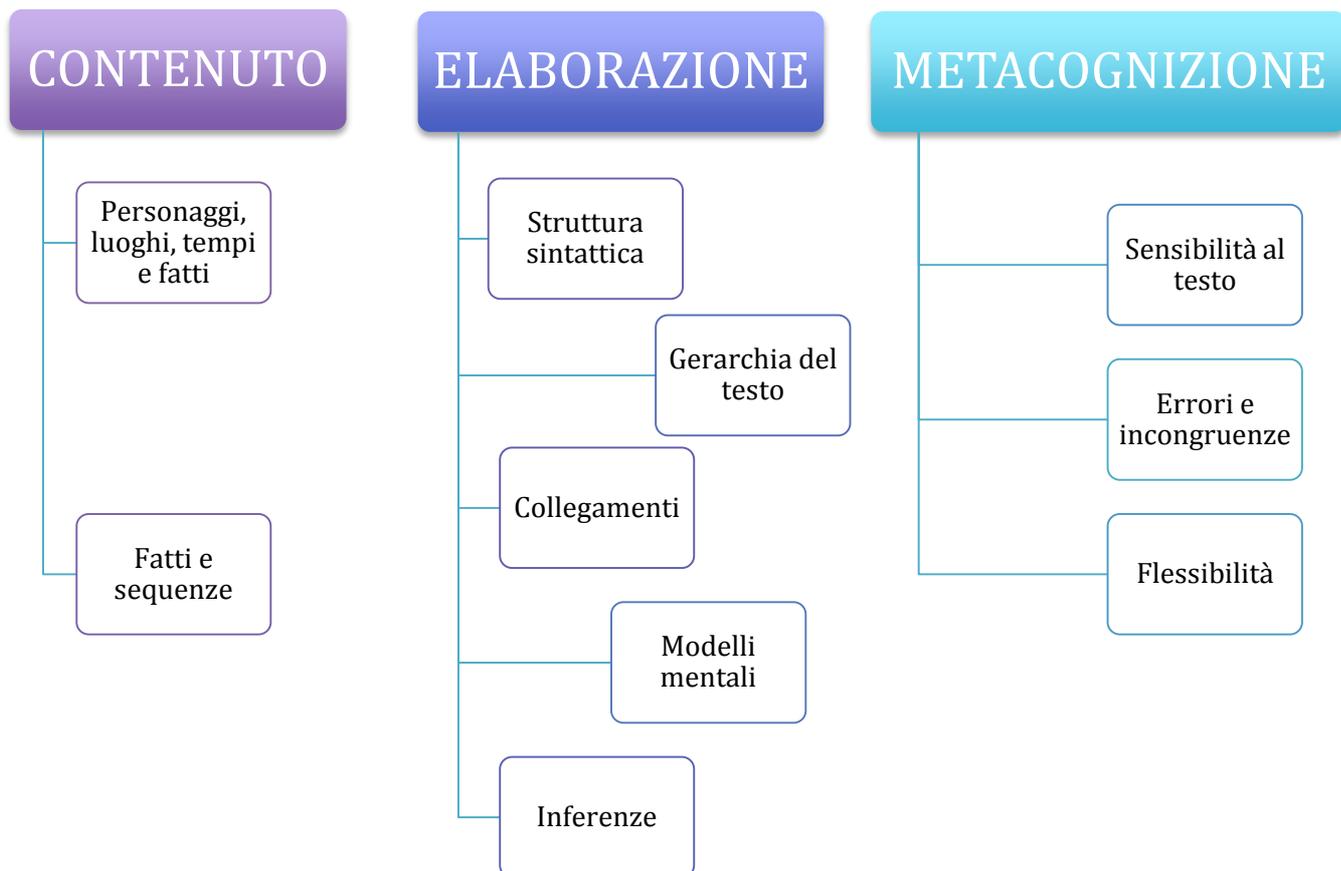
Senza inibire il ruolo di supporto alla comprensione costituito dal materiale figurato, ma al contempo spinta dalla volontà di avviare gli alunni di classe seconda ad un rapporto sempre più consapevole con il testo scritto vero e proprio, ho deciso di differenziare il percorso ricorrendo per la 2^A ad una selezione di modalità e materiali della “Nuova guida alla comprensione del testo”, manuale messo a punto da Rossana De Beni e Cesare Cornoldi³ sulla scorta di quindici anni di studi, esperienze e ricerche. Ciò che mi ha condotta a scegliere la “Nuova Guida” come programma di riferimento è soprattutto la possibilità di assumere nella didattica della comprensione un approccio (multi)componenziale, interessato cioè ad agire selettivamente sulle singole componenti della competenza in questione. A differenza di altri progetti ed attività, il percorso non ha infatti promosso distinte componenti della lettura in contemporanea, ma si è di volta in volta focalizzato su singole aree ed abilità. Di recente, infatti, studiosi di psicologia dell'apprendimento e ricercatori che si sono interessati allo studio di soggetti in difficoltà, hanno permesso di mettere a fuoco una gamma di variabili criticamente connesse alle prestazioni in lettura. Le schede e gli esercizi della guida, in linea con l'approccio privilegiato dallo psicologo Feuerstein, si propongono di individuare per la

³ De Beni è professoressa esperta di apprendimento, metacognizione e memoria – Cornoldi è professore di Psicologia Generale presso la facoltà di Padova. Responsabile del laboratorio di memorie di apprendimento del dipartimento di Psicologia dell'Ateneo, dirige progetti di ricerca sperimentale

competenza del comprendere una serie di conoscenze, abilità e atteggiamenti e di prospettare, in riferimento ad ogni singola dimensione, percorsi calibrati per favorirne una progressiva acquisizione e padronanza.

La promozione delle abilità di comprensione può seguire essenzialmente due differenti itinerari: si può lavorare direttamente su quelle abilità sottese al processo di comprensione (fare inferenze, individuare le informazioni rilevanti...) oppure dedicarsi all'insegnamento di quelle conoscenze e di quelle strategie ritenute strategiche. Accogliendo quanto emerso dalle rilevazioni operate da recenti ricerche di settore, i materiali della "Nuova Guida" si propongono di creare un proficuo intreccio tra i due approcci: il programma percorre la strada della complementarità coniugando trattamento di tipo strategico (e dunque l'insegnamento diretto di strategie di comprensione) e promozione di abilità di tipo metacognitivo. Le attività e gli esercizi consentono infatti all'alunno di acquisire nuove strategie e di comprendere la loro effettiva utilità, di riflettere e interrogarsi criticamente sulle proprie conoscenze circa gli scopi della lettura e di potenziare le abilità di controllo del processo di comprensione nel suo dispiegarsi.

Il programma messo a punto da De Beni e Carnoldi ruota attorno all'individuazione di dieci aree della competenza di comprensione del testo, enucleate attorno a tre macro nuclei: contenuto, elaborazione e metacognizione.



Come mostra il grafico sopra riportato, il nucleo *CONTENUTO* si concentra sul riconoscimento di elementi (quali ad esempio personaggi, luoghi, tempi, fatti) che consentono ai bambini di padroneggiare testi narrativi. Fornendo elementi per la costruzione di un copione (script narrativo), si intendono incentivare nel lettore aspettative e anticipazioni che a loro volta faciliteranno l'elaborazione di inferenze.

Il nucleo *ELABORAZIONE* racchiude invece le abilità psicolinguistiche fondamentali per l'analisi di un testo. Include quindi il piano della struttura sintattico-semantica (comprensione del significato di parole, elaborazione di nessi grammaticali e sintattici), i collegamenti tra porzioni di testo (vicine e/o lontane), le inferenze (lessicali e semantiche), la gerarchia del testo (dunque il riconoscimento di diversi livelli di importanza delle parti del testo) e i modelli mentali (rappresentazioni cui perviene il lettore dopo aver raccolto un numero significativo di elementi).

Il nucleo *METACOGNIZIONE* completa il quadro delle diverse aree di competenza della comprensione del testo e riconosce il ruolo giocato da

ingredienti linguistici e metacognitivi quali la sensibilità al testo (riconoscimento delle caratteristiche del testo), la flessibilità (adattamento di scopi e strategie di lettura) e il monitoraggio del processo di comprensione da parte del lettore stesso.

4.1.3. Sul concetto di competenza

Il concetto di competenza ha fatto la sua apparizione nei documenti normativi internazionali a partire dall'ultimo decennio del XX secolo, ma costituisce un riflesso di quel più ampio processo di *destrutturazione* dei programmi scolastici tradizionali, iniziato nella seconda metà del Novecento. Alcuni curricula scolastici non sono più incentrati sulle conoscenze disciplinari, ma coerentemente articolati attorno alla nozione di *competenze*.

Un primo passo nell'evoluzione del concetto di competenza può essere rintracciato, come sottolinea Mario Castoldi⁴, nel documento *Life Skills Education in schools*, elaborato nel 1993 dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) con l'intento di delineare un quadro di "abilità per la vita" rispetto alle quali orientare la formazione scolastica ed educativa diretta ai giovani. La proposta dell'Organizzazione sottolinea la necessità di una formazione in grado di *attrezzare* le giovani generazioni di un repertorio di capacità cruciali in vista delle difficoltà e delle varie situazioni che si troveranno ad affrontare nel corso della loro crescita in qualità di uomini e cittadini.

Pur senza proporre modelli educativi, il documento sottolinea il ruolo chiave giocato dall'istruzione e dalla formazione all'interno della Learning Society, in cui la conoscenza non si esaurisce nelle nozioni possedute, ma nel "sapere organizzato di cui ogni individuo dispone per muoversi nella società dell'informazione". E' quindi con l'avvertita necessità di compiere il passaggio da una conoscenza inerte ad una capace di confrontarsi con l'evoluzione della società e dell'economia, che si affaccia il concetto di competenza sul panorama educativo e scolastico.

Una svolta importante sul tema delle competenze chiave si è realizzata a partire dalla metà degli anni Novanta a seguito delle corpose indagini e

⁴ Mario Castoldi è docente presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

ricerche organizzate presso l'OCSE. In particolare, il progetto DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze Chiave), avviato nel 1997 e conclusosi nel 2002, si propone di identificare un elenco di competenze chiave ritenute significative in vista della vita adulta. Tale progetto prepara il terreno alla Raccomandazione approvata dal Consiglio e dal Parlamento nel dicembre 2006, volta a definire un quadro di riferimento europeo per l'individuazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente lungo tutto il corso della vita. Tra questa compare la comprensione, inserita nell'ambito della comunicazione nella lingua madre "...capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri e sentimenti in forma sia orale sia scritta e di interagire sul piano linguistico in modo creativo nei vari contesti culturali". Nella Raccomandazione si propone un'importante distinzione tra conoscenze, abilità e competenze.

Le *conoscenze* indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento e sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio.

Le *abilità* indicano la capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi.

Le *competenze* indicano la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali, e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale". In un'altra parte dei documenti si indicano anche gli *atteggiamenti* descritti in termini di disponibilità nei confronti di attività, contenuti, ambienti e persone e comprensivi di aspetti valoriali, cognitivi, affettivi e volitivi.

L'articolata definizione del concetto di competenza proposta dalla Raccomandazione diverrà punto di riferimento per i successivi documenti in Italia e per la considerazione del costrutto della competenza in ambito formativo.

Il fermento internazionale ed europeo sul tema delle competenze ha prodotto riflessi anche all'interno del contesto italiano, tanto che le otto competenze sono citate all'interno delle Indicazioni Nazionali 2012. È evidente l'attualità del tema delle competenze chiave per la cittadinanza nel nostro paese e il suo essere perno dell'attuale ripensamento copernicano relativamente ai processi di apprendimento.

La competenza tende oggi ad essere pensata come “un’integrazione delle risorse possedute dall’individuo che comporta l’attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative al piano cognitivo, socio-emotivo e volitivo”.

Tale concezione comporta alcune importanti implicazioni educativo-didattiche. In primo luogo si ritiene che la sua espressione, richiedendo al soggetto di mettere in gioco e di mobilitare tutto se stesso nella sua globalità di dimensioni, non sia riconducibile a prestazioni delimitate, separate e isolate. Il riferimento alle disposizioni personali, inoltre, fornisce indicazioni importanti riguardo l’analisi di una competenza, che non può fermarsi a considerare i comportamenti osservabili esterni, ma deve volgere attenzione anche alle disposizioni interne del soggetto e alle modalità con cui il soggetto si avvicina allo svolgimento di un compito. Si assume, infine, il carattere contestualizzato della competenza, riconducibile alla capacità di affrontare compiti specifici in contesti culturali, sociali e operativi e all’impiego del proprio sapere in situazioni concrete e rispetto a finalità definite.

Coloro che si occupano del tema in questione insistono sul fatto che assumere un approccio alla formazione scolastica per competenze implichi l’assunzione di uno sguardo aperto e lungimirante, capace di occuparsi di tutte le componenti implicate nel concetto di competenza, nonché la volontà di mettere al centro di ogni preoccupazione educativo-formativa l’allievo in quanto alunno-persona e il suo apprendimento.

Mario Castoldi attribuisce al concetto di competenza un “potenziale deflagrante che modifica alle radici l’idea di sapere e di apprendimento”. Secondo Daniela Maccario⁵ il rischio potrebbe consistere nel considerare il problema della competenza come l’ennesimo cambiamento di superficie, come il riflesso di una moda terminologica. L’aspetto sentito della questione riguarda invece la necessità di cogliere tale fermento per interrogarsi sul senso e sui modi dell’insegnare e dell’imparare a scuola”. Il concetto di competenza induce infatti a prestare attenzione e a chiedersi non soltanto ciò che l’alunno sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa.

⁵ Daniela Maccario è docente presso la facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Torino.

Ritengo quindi che il cuore della proposta di assumere la competenza come criterio-guida nella gestione dell'insegnamento risieda nella possibilità di "offrire agli alunni l'opportunità di riconoscere il senso di quanto imparano".

Il problema risiede per la scuola nei saperi cosiddetti inerti e in abilità standardizzate, poco trasferibili e mobilizzabili. Si tratta quindi di cogliere il tema dibattuto delle competenze come occasione per riflettere su alcune questioni irrisolte e diffuse nel contesto scolastico, dunque per interrogarsi, in qualità di insegnanti, su come sia possibile mettere l'alunno in condizione di gestire con sapienza e flessibilità l'incontro tra le richieste provenienti dal mondo scolastico e sociale e i propri saperi.

L'insegnamento scolastico che vuole sostenere la promozione di competenze si preoccupa di:

- condividere il senso delle proposte didattiche con gli allievi;
- adottare una pianificazione flessibile nella progettazione per accogliere e gestire eventuali cambi di rotta in corso d'opera;
- praticare una valutazione per l'apprendimento;
- dirigersi verso una minor chiusura disciplinare e creare dunque una proficua dialettica tra disciplinarità e interdisciplinarità;
- convincere gli allievi del loro ruolo di co-produttori (attivi e costruttivi).

Il metodo Feuerstein, interno al presente progetto di comprensione del testo, ritengo intercetti le tendenze attuali, mostrandosi in linea con un approccio didattico sensibile alla promozione di competenze.

4.2 PROGETTO CLASSE PRIMA

Se è vero che per comprendere bisogna saper leggere (abilità di decodifica), è altrettanto vero che non è sufficiente saper leggere per capire. Tra le due abilità (leggere per decodificare segni e leggere per capire) esiste una relativa indipendenza che genera importanti ricadute sul piano didattico e contribuisce a legittimare il progetto in questione: l'insegnante nell'ambito dell'educazione linguistica non dimentica che formare dei buoni decodificatori non basta: per formare lettori competenti è indispensabile provvedere ad un

insegnamento precoce ed intenzionale delle abilità implicate nella comprensione.

Ci si è dunque proposti di esplorare una possibilità di azione alternativa a favore della comprensione al testo verbale, con la volontà di non perdere di vista e di non rimandare nel tempo il potenziamento di un'abilità, quella del *comprendere*, così preziosa, cruciale e trasversale.

Il percorso destinato alla classe prima, parallelamente alle capacità di decodifica, si è quindi proposto di curare le abilità connesse alla comprensione del testo scritto attraverso l'uso strategico dell'*immagine*, intesa come testo capace di mettere l'allievo dinanzi a richieste di integrazione/categorizzazione analoghe a quelle verbali.

Alla base del percorso vi è dunque la convinzione che la *lettura di immagine* si configuri come azione funzionale e propedeutica alla *comprensione* e possibile strada per la generazione di antidoti concreti alle difficoltà di comprensione.

4.2.1 Obiettivi del percorso

Il percorso si è complessivamente proposto di attivare, allenare e potenziare i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. Oltre ad obiettivi di natura trasversale, ogni lezione si è incentrata attorno a specifici sotto-obiettivi:

Traguardi e obiettivi di natura trasversale:

- sollecitare e guidare processi di osservazione accurata e sistematica;
- rallentare la visione di immagini e aumentare i tempi di elaborazione;
- avviare gli allievi al confronto delle rispettive letture di una medesima immagine;
- incoraggiare la verbalizzazione di ciò che gli alunni "vedono";
- fornire feedback indiretti al lettore attraverso la ripresa fedele delle sue parole (tecnica del rispecchiamento incentrata sul lettore che pensa ad alta voce).
- rinforzare i processi di esplorazione sistematica e di analisi delle informazioni;
- incoraggiare il ricorso al pensiero ipotetico e comparativo;

- innescare processi di costruzione del significato, di integrazione e di inferenza;
- controllo dell'impulsività.

4.2.2 Attività proposte

Come presentato in apertura al capitolo, a partire dal mese di marzo, è stato proposto agli allievi, a cadenza settimanale, un appuntamento con le immagini intitolato "Osservare per comprendere". Ogni incontro ha visto la proiezione alla L.I.M di due immagini, selezionate dal fascicolo del Programma di Arricchimento Strumentale BASIC elaborato da Reuven Feuerstein. La conoscenza delle caratteristiche del gruppo classe, ha permesso di propendere verso la scelta di quelle ritenute capaci di suscitare negli allievi curiosità ed interesse e di condurli verso principi funzionali alle peculiari necessità della 1^A.

Le immagini sono appositamente concepite per indurre uno stato iniziale di disequilibrio da colmare e riequilibrare e sottolineano il bisogno di riflettere, progettare, pianificare ed entrare in contatto con soluzioni di problemi ingegnosi. Oltre ad innescare processi inferenziali, offrono uno spunto concreto a riflessioni e discussioni di natura valoriale.

Attività 1

Alla scoperta di Reueven Feuerstein e il motto *Un momento...sto pensando!*

Ho scelto di avviare il progetto presentando al gruppo classe il metodo Feuerstein, definendolo come uno strumento inventato da Reuven Feuerstein per imparare a pensare prendendosi tutto il tempo necessario.

La fotografia dello psicologo ha suscitato nell'immediato grande interesse e curiosità nei bambini, colpiti dalla sua avanzata età anagrafica e dalla folta barba bianca. La proiezione alla LIM della copertina relativa allo strumento "Confronta e scopri l'assurdo" ha inoltre permesso di guidare l'attenzione degli allievi sull'immagine del ragazzo.



Si è così avviata una discussione collettiva, di cui si riportano alcuni scambi verbali particolarmente significativi.

< Cosa sta facendo il ragazzo? >

“ Il bambino forse sta dormendo ...”

“ Forse sta pensando ...”

< Perché ha gli occhi chiusi? >

“Ha gli occhi chiusi perché così può concentrarsi meglio e di più”

“Forse perché non vuole sentire i rumori !?”

<Qui c'è scritto: Un momento, sto

pensando... cosa significa secondo voi? >

“Aspetta! Dammi il tempo che mi occorre per pensare...”

< Perché dobbiamo fermarci quando pensiamo? >

“Perché se faccio un'altra cosa dopo non mi concentro su quello che sto facendo!...”

“Perché se continuiamo potremmo sbagliare ...”.

Si è così giunti a comprendere il significato del motto “Un momento...sto pensando!” che caratterizza tutti gli strumenti del metodo e che riassume in quattro parole l'essenza della proposta: frenare l'impulsività d'azione per concedere al pensiero condizioni e tempi opportuni.

Nel primo incontro i bambini hanno familiarizzato con una precisa successione di fasi di lavoro:

- ◆ I fase: osservazione accurata dell'immagine
- ◆ II fase : descrizione ed esplicitazione ad alta voce di ciò che l'alunno “vede” (dapprima un'osservazione globale della situazione rappresentata, per poi procedere con una focalizzazione sui dettagli).
- ◆ III fase : scoperta dell'assurdo

- ◆ IV fase : elaborazione e condivisione all'interno del gruppo di idee e ipotesi per ristabilire l'equilibrio e ricerca di possibili soluzioni rispetto all'assurdità individuata
- ◆ V fase : costruzione di un principio conclusivo che racchiuda in una frase le scoperte cui si è giunti grazie alla lezione in questione
- ◆ VI fase: formulazione di un bridging per collegare le considerazioni racchiuse nel principio alla realtà concreta, sia scolastica che di vita.

Le sei fasi cruciali hanno accompagnato ogni lezione dedicata alla comprensione e sono dunque state progressivamente interiorizzate, divenendo modalità di approccio al lavoro, dapprima indotta, vissuta, ed esplicitata e, in seguito, autonomamente gestita ed attivata.

Il primo appuntamento si è proposto di gettare le basi per gli incontri successivi e di avviare gli allievi ad una sequenza di passaggi da compiere per affrontare il compito in modo sistematico e completo. Si è inoltre focalizzato su due immagini del programma Feuerstein.



La prima, quella di sinistra, ha permesso agli alunni di definire l'assurdità e riflettere su cosa fosse necessario modificare affinché vi fosse equilibrio. Si è colta l'occasione per riflettere sulle emozioni e sulle sensazioni che generalmente viviamo dinanzi a situazioni assurde. I bambini, nel corso della discussione collettiva, sono giunti a scoprire che: "...a volte le assurdità fanno

ridere e sono buffe...(B.B, 7 anni 1^A)", ma che: "...a volte possono anche fare arrabbiare...(S.D., 7 anni 1^A)".

La discussione ha progressivamente selezionato gli interventi dei singoli fino a giungere all'individuazione della soluzione più logica: i due personaggi devono scambiarsi oggetti e vestiti. La ricchezza costituita dalla collettività, ha permesso di avanzare altre due considerazioni interessanti: "...forse i due lavorano in un circo e devono fare uno spettacolo e sono vestiti così apposta per far ridere (V.G., 7 anni 1^A)" e "...magari è Carnevale (A.B., 7 anni 1^A)". Il lavoro sulla prima immagine si è concluso con la riflessione relativamente al criterio età, intesa come variabile che comporta compiti e ruoli differenti (lavorare VS giocare/studiare).

Principio: *Ognuno deve comportarsi secondo il ruolo che ha.*

Bridging: *A Carnevale la maestra si è vestita da Mouse di Treetops ed è uscita per strada così...ma soltanto perché era Carnevale! Anche mio padre esce con valigetta per andare al lavoro, ma io con lo zainetto.*

La seconda immagine ha permesso di prendere in considerazione il criterio della dimensione quale parametro per eseguire confronti e comparazioni. Attraverso l'osservazione guidata, il gruppo classe ha avanzato descrizioni e ipotesi relativamente all'abbigliamento dei due bambini (correttamente discriminati come gemelli), alle espressioni dei loro volti, alle due abitazioni, ai cancelli. Quest'immagine, rispetto alla precedente, ha richiesto tempi e risorse maggiori affinché si giungesse ad un'ipotesi risolutiva. Più volte, M.G., un alunno che anche nelle lezioni tradizionali fatica ad accettare l'idea di non riuscire nell'immediato a risolvere efficacemente un compito, ha più volte avanzato la richiesta "Maestra, dicci tu la soluzione!". Senza saziare questo bisogno fornendo la risposta, ma offrendo supporto affinché la sfida risultasse costruttiva, si è giunti progressivamente a concludere che i due gemelli avrebbero potuto utilizzare il cancello più piccolo, lasciando al personaggio più ingombrante l'abitazione e l'ingresso/uscita caratterizzati da uno spazio maggiore.

La lezione si è conclusa con l'elaborazione del principio "Prima di decidere qualcosa devo pensare se è adatta a me o se potrebbe servire di più a qualcun

altro” e la formulazione di un bridging “I parcheggi gialli servono per chi non può camminare e deve parcheggiare vicino!”.

Trattandosi della prima lezione, è stato necessario definire in modo chiaro le regole e le fasi di lavoro, i criteri alla base di un’osservazione accurata ed anche il concetto di absurdità (che avrebbe costituito il filo conduttore di ogni incontro), sconosciuto alla quasi totalità degli allievi. Gli alunni sono stati sollecitati a riportare esempi di absurdità incontrate nella propria esperienza. V.G, allieva dalle spiccate capacità di apprendimento, ha riportato l’esempio di una storia che le era stata letta da piccina incentrata su un gallo che faceva il verso della gallina e viceversa, mentre l’alunno S.D. si è ricordato della frase “Ma che absurdità” pronunciata dalla mamma in riferimento alla sorellina che, distrattamente, aveva indossato i vestiti del fratello. Si è dunque creata un’atmosfera piacevole, di ricerca attiva, di concentrazione e partecipazione alla discussione, in cui lo spazio per sorrisi e stupori, non ha minacciato il clima di serietà richiesto dall’attività.

Attività 2



Il secondo incontro ha permesso di riflettere sul concetto di forma e quantità. Nella prima immagine, infatti, ci si è accorti che i due animali non riuscivano a dare risposta ai loro rispettivi bisogni. Sono state poste numerose domande-stimolo: “Se i due animali invece di rimanere a testa bassa comunicassero, potrebbero trovare insieme una soluzione?” “Come potremmo aiutare la gru e l’orso affinché risulti loro possibile dissetarsi?” “Riesci a descrivere le differenze tra un piatto e un bicchiere?” “Sappiamo chi tra i due animali è più

assetato? Perché?”. Si è così progressivamente giunti alla formalizzazione di un principio “Osservare i bisogni degli altri può portare vantaggi anche a noi stessi”. La considerazione del fatto che fare qualcosa per gli altri può apportare vantaggi, ha permesso di formulare conseguenti bridging: “ Aiutando un compagno durante la lezione imparo, mi alleno e divento più bravo anch’io”, “ Quando aiuto la nonna lei mi dà dei soldini”.

La seconda immagine, dalla raccolta di informazioni ed indizi iconico-visivi all’elaborazione di ipotesi, ha permesso di abituare gli allievi ad assumere un atteggiamento ponderato e a ricercare elementi per avvalorare ipotesi direttamente sul testo. Si è quindi operato affinché gli stessi bambini iniziassero a comprendere che l’accettazione di punti di vista differenti e/o divergenti non era incondizionata, ma vincolata alle informazioni messe a disposizione dall’immagine. Alcune domande stimolo hanno guidato la conversazione: “Qual è il problema?” “Cosa comunica il viso del ragazzo?” “Pensi che il ragazzo si sia accorto che vicino a lui c’è uno scaffale ampio e spazioso?” “Perché potrebbe non essersene accorto?” “Pensi che il ragazzo abbia analizzato con attenzione e calma il problema?”... L’immagine ha efficacemente permesso di dare visibilità al detto “La fretta è cattiva consigliera”, divenuto principio della lezione. Si è giunti infatti a considerare che il ragazzo non avesse pensato prima di agire e che, a causa della sua disattenzione, non avesse considerato che prima di iniziare un’operazione, occorre sempre fare una previsione circa la quantità di materiale e la capienza del contenitore. Si è dunque giunti alla proposizione di alcuni bridging: “Quando verso l’acqua da un contenitore a un altro recipiente devo prima pensare se ci sta oppure no” “Prima di fare i compiti devo fermarmi a pensare e non avere fretta di finire”.

Attività 3



Attraverso l'immagine di sinistra, giunti al terzo appuntamento con le immagini, i bambini hanno iniziato a notare e ad esplicitare elementi di somiglianza e differenza rispetto alle pagine di lavoro oggetto delle lezioni precedenti. Hanno quindi preso parola per evidenziare la presenza nell'immagine dei simboli numerici 1 e 2, mostrando la comparsa di un atteggiamento comparativo spontaneo (cui gli alunni sono stati allenati sin da inizio anno scolastico). Al contempo, si è registrata una persistente impulsività di risposta, testimoniata dall'alzata di mano di buona parte della classe a pochissimi secondi di distanza dalla proiezione, accompagnata da esclamazioni e cenni "Ho già capito tutto...". La percezione frammentaria della realtà ha portato numerosi alunni a posporre l'osservazione globale al focus sui dettagli e ha ostacolato il processo di comprensione. Una mediazione ravvicinata ha permesso di disciplinare lo sguardo dei bambini, guidati a procedere dal globale al particolare. La chiarezza soltanto apparente che numerosi bambini hanno ostentato nei primi istanti, ha progressivamente lasciato spazio a dubbi, perplessità e riflessioni, indotti sia dalla seconda e più accurata osservazione, sia dalle domande emerse nel corso della discussione collettiva. È affiorato il concetto di pericolosità in riferimento al ragazzo in piedi sulla scala ma inclinato con il peso verso il basso. L'analisi sempre più accurata dell'immagine ha portato M.G. (7 anni, 1^A) a rinvenire nell'immagine elementi capaci di decostruire l'ipotesi di una compagna. Si riportano a titolo esemplificativo alcuni scambi registrati durante il flusso comunicativo generato dalla discussione collettiva:

G.S. (7 anni, 1^A): “Forse i due personaggi sono amici e vogliono darsi la mano perché si conoscono”.

M.G. (dopo aver ricevuto il consenso di avvicinarsi alla LIM): “Le mani non si toccherebbero mai, cioè non sono... come si dice... vicine (in corrispondenza), quindi secondo me l'ipotesi di Giulia non è molto vera...”. La co-costruzione di sensi e significati rispetto alla situazione analizzata ha permesso di concludere che probabilmente il bambino in basso, dovendo arrivare ad un libro posizionato in alto negli scaffali necessiterebbe della scala, mentre quello sulla scala stia inutilmente ricorrendo all'attrezzo. Sulla scorta di tali considerazioni, si è giunti al principio: “ Gli strumenti possono aiutarti, ma soltanto se li usi bene, cioè nel modo giusto e quando servono davvero ”. Numerosi bridging sono stati successivamente elaborati dal gruppo: “Il righello mi serve ma per fare cose dritte...se devo disegnare una faccia tonda mi è più utile lo scotch”, “Quando si cucina esistono ingredienti giusti e ingredienti sbagliati”, “Se non so usare le forbici potrei tagliare male o tagliare cose che non dovrei tagliare”.

L'immagine di destra si caratterizza per un'attività che è comune alle situazioni 1 e 2, delimitate da una linea trasversale di demarcazione. In entrambe si tratta infatti di costruire: in un caso la costruzione avviene per gioco, tramite mattoncini colorati, mentre nel secondo caso essa è reale. L'assurdità attiene al fatto che nel cantiere edile un gruppo di bambini è intento a lavorare con cazzuole e martelli, mentre un adulto è provvisto del casco di sicurezza e gioca con costruzioni in plastica. La discussione si è incentrata su alcuni interrogativi: “Chi corre seri pericoli? Perché?” “E' pericoloso giocare?” “Perché l'uomo indossa il casco e i bambini invece ne sono sprovvisti?” “Hai mai visto dei bambini che lavorano? E adulti che giocano?”. Viene inoltre autonomamente evidenziata la differente numerosità di soggetti (un uomo solo che gioca e cinque bambini intenti a lavorare) e la necessità del casco (dapprima denotato come cappello poiché indossato in una situazione di gioco) in riferimento alla protezione e alla sicurezza. Interessante a tal proposito la considerazione ancora una volta dell'alunno M.G.: “Si è vero non hanno il casco (riferito ai bambini), ma magari stanno attenti!”. La considerazione ingenua ha permesso di considerare il fatto che, sovente,

l'attenzione non è condizione sufficiente a scongiurare il rischio di incidenti e infortuni.

L'alunno B.B. (7 anni, 1^A) coglie un aspetto di assurdit  imprevisto: "Non basta che l'uomo con il casco vada a lavorare. Gli operai dovrebbero essere cinque come i bambini cos  potrebbero finire il lavoro che l'uomo, da solo, finirebbe in mille anni". Le considerazioni sono confluite in un condiviso principio del giorno: "Fare cose non adatte alla nostra et , senza l'aiuto di un adulto e senza indossare qualcosa per proteggerci, pu  essere pericoloso". Sono stati formulati due bridging: " Il ferro da stiro   una cosa che devono usare e accendere soltanto i grandi", " Quando gioco con i Lego non serve indossare il casco, ma se esco a fare un giro in rollerblade me lo devo mettere altrimenti potrei ferirmi alla testa".

Attivit  4



L'immagine di sinistra ha permesso di riflettere sul concetto di quantit , tradotta visivamente dalla presenza di un cesto colmo di frutta posto dinanzi ad una coppia ed un piatto contenente soltanto tre mele, paradossalmente posizionato al centro di un tavolo attorniato da ben sette persone. Interessante a tal proposito la convinzione cui ha dato voce A.Z. (7 anni, 1^A), ma dimostratasi condivisa all'unanimit  dall'intero gruppo classe: "L'assurdit    che i poveri hanno tanta frutta, mentre i ricchi hanno soltanto tre mele". Colpita dall'interpretazione ho indotto l'alunna, attraverso un atteggiamento di rispecchiamento, a fornire una motivazione alla categorizzazione operata.   emerso che secondo tutti gli allievi: "i poveri erano di certo quelli tristi, mentre

i ricchi quelli felici”. La curiosa considerazione ha dimostrato un’attenzione alle espressioni del volto dei personaggi e la rinvenuta conferma di ciò nei colori sgargianti e tetri che contraddistinguono gli abiti dei commensali. Ho domandato per quale motivo i poveri, pur essendo tali, avessero il cesto colmo di frutta e i ricchi si trovassero invece a dover spartire una misera quantità di cibo. Irremovibili a mettere in discussione la stramba categorizzazione ricchi/poveri, gli alunni hanno risolto la contraddizione dicendo che probabilmente i ricchi avevano già mangiato tutta la frutta. L’intervento di A.B. (7 anni, 1^A) ha tuttavia introdotto un elemento destabilizzante, poiché ha diretto l’attenzione del gruppo classe sulle dimensioni ridotte del piatto posto al centro del tavolo affollato. Seppur dopo numerosi interventi, l’alunna A.Z. ha decretato l’evoluzione della discussione, affermando che “Forse sono tristi perché non hanno amici” e G.S. ha aggiunto “O forse sono tristi perché hanno molta frutta, ma poca fame”.

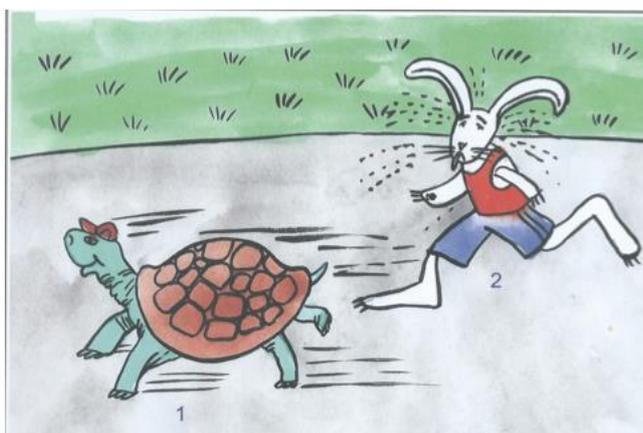
Il gruppo classe è giunto progressivamente verso una possibile soluzione, ipotizzando l’opportunità di scambiare i due piatti, di offrire metà dell’abbondante frutta al tavolo più popoloso. Si è infine pervenuti, dopo un significativo intervento di mediazione, alla proposta di unire i due commensali in situazione di solitudine al tavolo affollato, colmando così la tristezza della coppia e l’abbondanza VS carenza di frutta.

L’elaborazione di un principio “Quando abbiamo qualcosa in abbondanza dobbiamo imparare a dividerla con altri” ha generato due interessanti bridging: “Se un giorno per l’intervallo porto due merende, una la posso dare a chi è senza”, “Se ho molti quaderni di scorta nell’armadio di scuola posso prestarne uno a chi non ne ha più e poi me lo riporterà un altro giorno”.

L’immagine di destra è stata affrontata ricorrendo ad una modalità cooperativa. Ritenendo che gli allievi potessero gestire ora in autonomia il processo di risoluzione rispettando le fasi costitutive della lezione, ho deciso di suddividere la classe in sei gruppi da quattro persone. La stessa attività che, tradizionalmente, aveva sempre coinvolto il grande gruppo, è stata dunque, in questo caso, riproposta a piccolo gruppo. Ad ogni gruppo è stato affidato il compito di giungere ad un’interpretazione condivisa della situazione e a prospettare una coerente soluzione condivisa. Interessante la scelta di un gruppo di avvalersi di un foglio di carta per ridisegnare parte degli indizi

presenti nell'immagine e di supportare gli astratti processi di pensiero e comprensione con le potenzialità della lingua scritta. Tra i vari interventi, è emersa l'idea che il ragazzo con in mano la scopa (a giudicare dal volto e dagli occhi assonnati) fosse piuttosto stanco e si è giunti a condividere che spesso "...chi è stanco non fa le cose fatte bene". Si è giunti così a definire "distratto" il ragazzo con le due bottiglie capovolte. S.D. (7 anni, 1^A), con il suo intervento, ha dato voce al pensiero ipotetico: "Se nelle bottiglie ci fosse stato il tappo allora il succo rosso non sarebbe caduto a terra". L'alunno V.L. (6 anni, 1^A) ha aggiunto: "Si come quello della scala (riferimento al ragazzo con la scala nell'immagine della biblioteca) che usava un oggetto sbagliato in modo sbagliato".

Attività 5



L'incontro dedicato alla settima pagina del metodo si è concentrato su una sola immagine. Sebbene si fosse preventivata la proposizione di due immagini, si è scelto in corso d'opera di non interrompere il flusso della comunicazione generata dalla situazione illustrata e di permettere alla discussione collettiva di dare spazio ai variegati bisogni degli allievi e ai numerosi spunti emersi nel corso della discussione.

L'immagine del coniglio e della tartaruga ha permesso di porre il focus sul parametro velocità.

Una serie di domande ha guidato la discussione collettiva: "Come si sente il coniglio?" "Quali indizi ti hanno portato a ritenere che avverta stanchezza?" "Pensi che i due animali stiano facendo una gara?" "Come si muovono le

tartarughe?” “Sono due animali molto diversi?” “Come pensi si senta il coniglio e quali emozioni credi stia vivendo la tartaruga?”.

Dopo essere giunti alla considerazione che la tartaruga viva di uno svantaggio naturale nella corsa rispetto al coniglio, animale considerato veloce e agile, e dunque aver intuito l'assurdità, mi ha piacevolmente sorpreso la considerazione di A.M. (7 anni, 1^A): “ ...Forse il coniglio non si era allenato abbastanza...” che ha dato voce ad un'ipotesi ritenuta plausibile dall'intero gruppo classe. Il gruppo classe è stato da inizio anno condotto a riflettere sull'importanza dell'allenamento, riconosciuto come fattore il più delle volte decisivo nel decretare o meno la buona riuscita in un compito. Richiamando il senso di competenza e l'idea che la condizione dell'esser competente dipenda in buona parte dall'impegno e dalla costanza, gli allievi sono autonomamente giunti a decretare il possibile motivo sotteso alla performance del coniglio, decisamente al di sotto delle possibilità. In una classe in cui si è fatta sin dai primi giorni sentire la competizione e in cui le attività e le valutazioni divengono spesso motivo di vanto o materiale di acceso confronto, non di rado degenerato in liti e in spiacevoli screzi verbali, mi è sembrato decisamente positivo cavalcare e nutrire le considerazioni che spontaneamente andavano emergendo durante il dibattito. Proprio gli alunni generalmente più ansiosi rispetto alla propria velocità di esecuzione, hanno colto l'occasione per decostruire alcune convinzioni e trovare rassicurazioni. Così per esempio il gruppetto di alunni quotidianamente protagonista di sfide e “gare” è giunto a constatare che concludere velocemente un'attività non sempre paga, poiché non è detto che si riesca ad unire alla variabile tempo, la correttezza e la qualità rispetto al lavoro prodotto. Di contro, i cinque alunni generalmente additati dal gruppo come più lenti, hanno tratto linfa per la propria autostima. Si è infatti giunti coralmemente a ritenere che ognuno ha tempi di apprendimento e velocità d'esecuzione differenti. Si è inoltre sfruttata l'occasione per verbalizzare le sensazioni che proviamo nel constatare che qualcuno è in grado di fare qualcosa che noi non siamo in grado di fare. Ritengo questo vissuto, inevitabilmente connesso all'esperienza scolastica, decisamente nevralgico: la vita quotidiana all'interno di un gruppo mette ogni singolo alunno dinanzi a compiti rispetto ai quali non sempre e non tutti possono sentirsi sufficientemente competenti, nonché di fronte alle

performance di altri bambini. Ai fini di un atteggiamento di rispetto reciproco e in un'ottica di integrazione delle differenze, ho ritenuto imprescindibile approfittare delle attività per contestualizzare e dare concreta visibilità a concetti profondi e attinenti la sfera valoriale degli atteggiamenti. Il principio del giorno, riassunto nella frase "Quando qualcuno sa fare qualcosa che io non so fare devo pensare che c'è sicuramente qualcosa che io so fare che lui non sa fare" ha dunque permesso a ciascun alunno di sentirsi libero di essere diverso e di avere un proprio e peculiare zainetto di competenze. Il principio che ha chiuso la ricca e feconda discussione ha generato una cascata di bridging: "Io ad esempio so ballare perché faccio ballo, ma se N. venisse a ballare non saprebbe farlo perché non l'ha mai fatto e quindi non si è potuto allenare...(A.B., 1^A)" "Anche noi prima di allenarci non sapevamo scrivere, ma dopo ci siamo riusciti...(R. G., 1^A)" "Anche io prima finivo sempre per ultimo di scrivere la lezione sul quaderno, ma poi ho continuato ad impegnarmi e adesso a volte non sono più l'ultimo (R.H., 1^A)", "io non so giocare a calcio, ma se facessi allenamento come alcuni maschi magari potrei diventare capace e anche brava...(M.F., 1^A)". Tutte le considerazioni sopracitate non sono di certo esito esclusivo della singola lezione descritta: le considerazioni scaturite dall'immagine si sono giovate di un terreno già fertile, proponendosi come un rafforzamento rispetto ad insegnamenti quotidianamente profusi, rispetto ai quali ci si impegna a darne costantemente esempio, visibilità e prova diretta.

Attività 6



L'ultimo incontro ha permesso di porre l'attenzione sul concetto di peso. Nell'immagine di sinistra si sono considerate situazioni in cui ci si cimenta in attività al di sopra delle proprie capacità e ci si è interrogati sulla collaborazione come elemento che può aiutarci a risolvere compiti che da soli non saremmo in grado di sopportare. Ci si è dunque interrogati sulla capacità di chiedere e accettare forme di aiuto per far fronte a problemi e/o difficoltà. L'immagine di destra ha permesso di lavorare sul parametro direzione in relazione allo sguardo. Nel corso del lavoro si è giunti a considerare la posizione dei due bambini, riconosciuta come poco funzionale allo scambio di un dono. Interessante il richiamo tramite la figura ad una situazione realmente accaduta di recente in classe che aveva visto due alunni assumere, conseguentemente ad un litigio in palestra, la medesima posizione osservata dai due bambini raffigurati. Sono dunque emersi spunti preziosi che, tra le diverse ipotesi avanzate da parte del gruppo, hanno permesso di aggiungere un pezzo importante nella discussione: "Forse i due bambini hanno litigato quindi lui non vuole guardarla.. ma forse è il suo compleanno e quindi deve darle lo stesso il regalo (F.S. 7 anni, 1^A)". Grazie all'intervento riportato e al richiamo di conoscenze enciclopediche a supporto della comprensione, si è giunti a riflettere circa l'importanza nella comunicazione del contatto oculare quale forma di rispetto, condizione di trasparenza e volontà di impegno rispetto a quanto si comunica. Anche in questo caso, il principio "Quando vuoi comunicare con qualcuno bisogna guardare l'altra persona negli occhi" ha generato interessanti bridging: "Quando non guardo qualcuno negli occhi lui

o lei può pensare che sono arrabbiato (E.D., 7 anni 1^A)”, “Se dico una cosa carina come ti voglio bene e lo faccio guardandoti negli occhi...beh...è ancora più importante (V.G., 1^A)”.

4.2.3. Metodologie, risorse strumenti, spazi e tempi

Il percorso realizzato in 1^A ha integrato alcuni strumenti e criteri del metodo ideato da Reuven Feuerstein. Approfondito ed esplorato in ambito universitario ed anche al di fuori di esso, il Programma di Arricchimento Strumentale, ha trovato applicazione strategica all'interno del progetto in questione.

In particolare, lo strumento *Confronta e scopri l'assurdo* del PAS BASIC (versione del Programma pensata per i primi anni di scuola primaria) ha costituito un valido supporto durante il lavoro, seppur con opportuni adattamenti.

Le lezioni, della durata di due ore, si sono svolte all'interno dello spazio aula. La frequenza settimanale degli incontri ha permesso di trasformare ogni lezione in un appuntamento piacevole, ripetuto e sistematico. Il progetto si è quindi articolato in sei incontri della durata di due ore ciascuno, per un totale di dodici ore di lezione, realizzatisi tra il 10 marzo e il 14 aprile.

Ogni incontro è stato intitolato sul quaderno personale degli allievi (Appuntamento con la comprensione del testo: osservare per comprendere), ma si è svolto esclusivamente in forma orale. Si è scelto infatti di porre il focus metodologico sulle potenzialità della discussione collettiva, offrendo agli alunni la possibilità di sperimentare il cosiddetto conflitto socio-cognitivo caro a Jean Piaget, poiché capace di portare ad una vera e propria ristrutturazione del pensiero dettata dalla necessità di sostenere le proprie argomentazioni all'interno di un gruppo e di provvedere alla negoziazione di punti di vista differenti.

Per quanto riguarda le risorse, la Lavagna Interattiva Multimediale ha facilitato la messa a punto di un setting favorevole all'apprendimento in forma collaborativa. Grazie alla visione condivisa di immagini e di idee, ciascun alunno ha partecipato attivamente e contribuito alle discussioni e alle attività di co-costruzione di significati e concetti. A momenti di lavoro che hanno

coinvolto l'intero gruppo classe, si sono alternate attività condotte in piccolo e medio gruppo (gruppi di quattro-cinque allievi).

L'insegnante ha assunto il ruolo di mediatore attento a sollecitare processi di pensiero, concetti e parole e a guidare strategicamente l'andamento della discussione collettiva. Ha accompagnato e sorvegliato l'alunno durante l'atto mentale, al fine di fornirgli paradigmi cognitivi e modelli di comportamento che potranno permettergli in seguito di affrontare gli stimoli testuali in maniera proficua e autonoma.

La macchina fotografica digitale ha permesso di documentare e immortalare le tappe salienti del percorso intrapreso (*vedi allegati*).

4.2.4 Verifica e valutazione

Con la consapevolezza della complessità insita nel processo di valutazione, in cui sono richiesti sguardi ampi ed analisi articolate, tenterò di esprimere osservazioni e pensieri, riconoscendone i limiti e l'inevitabile parzialità, anche in virtù del numero di variabili in gioco all'interno di un contesto evolutivo e di apprendimento quale quello scolastico.

Privilegiando la dimensione dei processi di insegnamento-apprendimento, rispetto a quella dei prodotti, il momento valutativo si è nutrito di quanto registrato durante gli incontri attraverso un'osservazione accurata e sistematica e del punto di vista degli allievi, attivamente coinvolti ad esprimere giudizi e considerazioni rispetto al lavoro svolto.

Accompagnata dalla consapevolezza di non riuscire tramite verifiche o test a restituire la ricchezza dei processi di apprendimento e dei micro-cambiamenti ai quali ho assistito nel corso degli incontri, ho privilegiato un'analisi qualitativa dei dati osservativi progressivamente accumulati. Desidero precisare che i riscontri cui si tenterà di dare rilievo non possono considerarsi prodotto esclusivo delle lezioni intitolate al metodo e alla comprensione. Se è vero che formalmente il progetto ha preso avvio nel mese di marzo, il gruppo classe è stato incoraggiato ad attivare processi di osservazione sistematica e ad assumere atteggiamenti comparativi sin da inizio anno scolastico.



A titolo esemplificativo si riporta un'illustrazione del libro di testo "NEL GIARDINO" proposta il 20 settembre 2013 (vedi sopra). Gli allievi sono stati qui invitati ad osservare l'immagine, ad indurre ed elaborare ipotesi, a ricercare e ad integrare indizi visivi, verbali e testuali, nonché a verbalizzare e ad esplicitare i propri processi di pensiero e di risoluzione.

La sollecitazione di processi mentali chiave per l'apprendimento come l'osservazione ed il confronto ritengo abbiano strategicamente sostenuto le attività del progetto ispirate al metodo Feuerstein, ma anche le lezioni tradizionali relative agli apprendimenti programmatici. È il caso, in particolare, della presentazione delle diverse lettere dell'alfabeto e dell'introduzione dei quattro caratteri di scrittura. Definito come "dire ciò che c'è di uguale e ciò che c'è di diverso", il confronto è divenuto atteggiamento quotidianamente promosso all'interno del gruppo classe e processo che ha facilitato l'acquisizione dei segni grafici, sia in fase di riconoscimento (lettura nei diversi caratteri) che di produzione (scrittura autonoma).

m **n**

b **d**

In occasione delle ore destinate al progetto, ma anche durante i momenti di lezione tradizionale, ho avuto modo di rilevare alcuni aspetti che ho colto ed interpretato come tappe raggiunte e piccole conquiste.

Un primo elemento meritevole di menzione attiene alla dimensione dell'impulsività. Se in un primo momento, come ci si attendeva, il gruppo classe si manifestava frettoloso e precipitoso nella risoluzione del compito, si è rilevata progressivamente una maggiore propensione alla raccolta di indizi testuali e alla riflessione. L'impulsività cognitiva e verbale si è parzialmente ridotta, consentendo a ciascun alunno di aprire ogni nuovo compito con una fase di osservazione accurata. L'alzata di mano immediata, ha dunque progressivamente lasciato spazio a tempi di analisi delle immagini decisamente maggiori. Tuttavia, non tutti i bambini hanno dimostrato di aver incorporato tale abitudine all'interno del loro repertorio di strumenti conoscitivi. Se buona parte di essi mostra una capacità di osservazione più precisa e completa, alcuni sembrano ancora necessitare di un intervento esterno capace di direzionare e guidare il loro sguardo.

Un secondo elemento rispetto a cui si è intravista un'evoluzione è rappresentato dal lessico: nel corso di ogni lezione si è cercato di curare, assieme alla dimensione del capire, il piano dell'espressione orale e la ricchezza del bagaglio lessicale. Ciascun bambino è stato chiamato a descrivere e ad esplicitare ciò che vedeva nell'immagine con sufficiente chiarezza. La necessità di verbalizzare il proprio pensiero e le proprie idee e di negoziare ipotesi all'interno del gruppo ha permesso agli alunni di confrontarsi in prima persona con gli ingredienti necessari ad una comunicazione chiara ed efficace e, viceversa, di sperimentare, nel concreto, i rischi di incomprensione sottesi a imprecisioni espressive e di linguaggio. Le lezioni orali hanno dunque permesso di concorrere all'arricchimento lessicale e ad una sempre maggiore elaborazione della struttura linguistica, abituandoli a funzionare, attraverso la parola, ad un livello di astrazione più elevato. Anche C., alunno certificato per disturbi del linguaggio, ha sistematicamente preso parola all'interno delle lezioni dedicate alla comprensione, avvantaggiandosi della modalità iconica di presentazione dei

contenuti e compensando le proprie carenze di linguaggio con apprezzabili abilità osservative.

Argomentare le ipotesi di risoluzione ricorrendo all' evidenza logica e agli indizi testuali ha rappresentato inizialmente un processo guidato. Col progredire degli incontri, è stato possibile registrare un aumento di proposizioni causali spontanee, a conferma di un'avvertita necessità di giustificare e rendere ragione delle proprie scelte.

Il trasferimento dei concetti appresi in campi di esperienza e situazioni diverse, rappresenta uno dei momenti salienti della lezione. La fase di costruzione dei "bridging" invita i bambini a collegare quanto emerso nel principio/regola dalla pagina ad altre situazioni e contesti di vita. I bambini, supportati dal mediatore, hanno progressivamente interiorizzato tale procedimento, eseguendolo talvolta in maniera spontanea, anche al di fuori delle attività di comprensione. Tuttavia, ho constatato che il flusso di idee ha necessitato spesso di un primo collegamento operato dall'insegnante. Solamente in seguito a tale input, i bambini hanno preso coraggio e parola per condividere le loro trasposizioni col gruppo.

Tutti gli alunni hanno espresso e manifestato un gradimento significativo rispetto al lavoro e si sono dimostrati attivi, curiosi ed interessati. I bambini hanno avuto modo di percepirsi come generatori attivi di conoscenze, giungendo a scoprire elementi e indizi che hanno arricchito il mediatore stesso. La consapevolezza di poter apportare alla discussione nuovi ed inediti contributi, li ha motivati ad esprimere idee e intuizioni nel gruppo, anche quando divergenti rispetto alla direzione tracciata da quest'ultimo.

All'interno del progetto, sebbene non fossero obiettivi espliciti, l'accoglienza dell'errore, il rispetto e la valorizzazione della divergenza hanno trovato condizioni idonee nelle quali realizzarsi. Ritengo infatti che gli aspetti valoriali emersi nel corso degli appuntamenti dedicati alla comprensione abbiano contribuito alla costruzione di un clima di classe sempre più ispirato al rispetto reciproco e alla collaborazione. Il benessere affettivo-relazionale quale condizione per svolgere compiti cognitivi in forma collaborativa, se

rappresenta un elemento imprescindibile della vita scolastica di ogni ordine e grado, si è qualificato, nel caso di una classe prima, impegnata a costruire ex novo l'identità di gruppo, traguardo irrinunciabile e decisamente strategico.

Ho deciso di nutrire il bilancio conclusivo sull'esperienza del giudizio degli alunni, protagonisti indiscussi delle attività di comprensione ispirate al metodo Feuerstein. Tutti gli alunni hanno dichiarato di aver apprezzato il lavoro sulle immagini e, posti dinnanzi alla richiesta di valutare il grado di difficoltà del lavoro intrapreso, hanno compiuto i primi passi all'interno del complesso ambito dell'autovalutazione. Le soggettive percezioni in merito alla complessità delle immagini, ha permesso inoltre agli allievi di avvicinarsi al concetto di punto di vista.

A conclusione del capitolo dedicato al progetto di classe prima, accanto ai punti di forza, si è cercato di riflettere criticamente sull'esperienza condotta e di ricavare dalla valutazione gli inevitabili punti di debolezza del percorso, nonché spunti migliorativi per la didattica.

Un primo aspetto riguarda il trasferimento delle acquisizioni raggiunte dal contesto in cui sono state apprese ad altri ambiti: il concetto di competenza trasversale deve intrinsecamente fare i conti con la questione della trasferibilità. Sebbene Feuerstein suggerisca le fasi del principio e del bridging, dimostrando la preoccupazione di contrastare saperi e abilità inerti a vantaggio di un'operatività e una mobilitazione a supporto della promozione di competenza vera a propria, si ritiene che affinché vi sia effettiva padronanza e comprovata capacità di mobilitare conoscenze, abilità e atteggiamenti siano indispensabili ulteriori percorsi di insegnamento-apprendimento. In particolare sarà necessario prospettare piste di lavoro ulteriori in cui sostenere gli alunni nel passaggio dalla comprensione dell'immagine al confronto con le peculiarità del testo scritto vero e proprio.

Un secondo ed ultimo punto riguarda il fronte della valutazione: sebbene, come si è detto, numerosi indizi hanno soddisfatto le aspettative e fatto presagire segnali di acquisizioni ed evoluzioni in positivo nel cammino verso la complessa competenza del comprendere, recepire il costruito della

competenza nella didattica d'aula implica un rinnovato modo di intendere non soltanto la conduzione delle lezioni, l'apprendimento, le attività e la progettazione educativo-didattica in generale, ma anche la valutazione, dunque richiede di accettare tutte le incertezze e gli interrogativi che possono scaturire dalla decisione di incamminarsi verso un nuovo modo di "fare scuola".

Infine, la mancanza di ore di compresenza, non ha permesso di prevedere quei colloqui individuali di cui parla la Lumbelli nei quali poter focalizzare gli errori di comprensione dei singoli studenti e prevedere opportuni interventi compensativi individualizzati.

4.3 PROGETTO CLASSE SECONDA

Partendo dalle considerazioni teoriche esposte nel paragrafo 4.1.2, ho scelto di impiegare nel progetto i materiali e le attività messe a punto dal gruppo di lavoro gestito da Rossella De Beni e Cesare Cornoldi. A differenza di altre metodologie che promuovono contemporaneamente distinte componenti della lettura, mi è piaciuto l'approccio selettivo e mirato suggerito dai due studiosi. Nel corso del progetto di comprensione si è dunque scelto di agire selettivamente su un nucleo di abilità individuate come fondamentali per il buon esito dei processi di comprensione.

4.3.1 Obiettivi del percorso

Come anticipato nel paragrafo 4.1.2, durante l'intero percorso l'approccio componenziale alla comprensione del testo ha permesso di lavorare su conoscenze, abilità e atteggiamenti in modo mirato e selettivo. Per ognuna delle dieci aree della comprensione si sono dunque prospettati obiettivi didattici peculiari.

OBIETTIVI AREA 1 → Personaggi, luoghi, tempi e fatti

- ◆ Individuare all'interno di un testo i nomi, le definizioni o i sinonimi con cui sono indicati i personaggi
- ◆ Individuare i rapporti esistenti tra i personaggi e distinguere i protagonisti
- ◆ Discriminare personaggi reali, verosimili e di fantasia

- ◆ Considerare il punto di vista dei diversi personaggi
- ◆ Elencare i luoghi citati nel testo e inferire quelli non esplicitati
- ◆ Discriminare luoghi reali, verosimili e di fantasia
- ◆ Distinguere l'epoca della vicenda e la durata degli avvenimenti
- ◆ Riconoscere epoche storiche reali e immaginarie
- ◆ Riflettere sui parametri contemporaneità-anteriorità-posteriorità in riferimento alle azioni
- ◆ Individuare i fatti presenti nel testo e distinguerli in principali e secondari
- ◆ Distinguere i fatti reali da quelli verosimili o di fantasia

OBIETTIVI AREA 2 → Fatti e sequenze

- ◆ Individuare azioni direttamente compiute ed eventi esterni
- ◆ Inferire sentimenti, intenzioni ed emozioni dei vari personaggi
- ◆ Riconoscere le parti descrittive e distinguerle da quelle narrative
- ◆ Ordinare e riordinare sequenze in ordine logico e cronologico
- ◆ Cogliere i fatti mancanti per ricostruire la sequenza logica e/o cronologica

OBIETTIVI AREA 3 → Struttura sintattica

- ◆ Riflettere sul sistema di punteggiatura e scoprire le variazioni di significato connesse all'uso della virgola
- ◆ Scoprire l'uso degli articoli determinativi e indeterminativi per designare personaggi ancora sconosciuti o noti all'interno di una storia
- ◆ Riflettere sui vocaboli di senso negativo e scoprire le regole di codice connesse alla negazione e alla doppia negazione
- ◆ Individuare le ambiguità imputabili alla costruzione di frasi che danno per scontato informazioni sconosciute al lettore
- ◆ Riconoscere i cambiamenti formali e di significato sottesi al passaggio dal discorso diretto al discorso indiretto

OBIETTIVI AREA 4 → Collegamenti

- ◆ Individuare e collegare elementi del testo e dell'immagine
- ◆ Mettere in relazione elementi vicini e lontani nel testo
- ◆ Mettere in relazione informazioni provenienti da testi differenti

- ◆ Collegare indovinelli e descrizioni alle immagini corrispondenti
- ◆ Collegare i sinonimi e i termini utilizzati nel testo per designare un medesimo personaggio
- ◆ Elaborare ipotesi relativamente al significato di termini sconosciuti considerando le informazioni presenti nel testo e il contesto
- ◆ Cogliere ed esplicitare nessi causa-effetto
- ◆ Collegare in modo diverso le informazioni e scoprire i molteplici punti di vista

OBIETTIVI AREA 5 → Inferenze lessicali e semantiche

- ◆ Elaborare inferenze sulle immagini
- ◆ Produrre inferenze ricorrendo alle informazioni desunte dall'analisi del supporto figurativo associate al testo scritto
- ◆ Produrre inferenze mediante il ricorso alle regole che governano il linguaggio
- ◆ Riflettere sulla polisemia che caratterizza alcuni vocaboli ed individuarne i molteplici significati
- ◆ Inferire parole mancanti e utilizzare il contesto per integrare informazioni esplicitate nel testo con informazioni non linguisticamente espresse
- ◆ Recuperare conoscenze enciclopediche a partire da un'immagine stimolo
- ◆ Produrre inferenze ponte lavorando su due parti vicine/lontane del testo

OBIETTIVI AREA 6 → Sensibilità al testo

- ◆ Individuare gli elementi che rendono complesso un testo
- ◆ Individuare gli elementi che possono facilitare la comprensione
- ◆ Riconoscere l'esistenza di differenti scopi di lettura
- ◆ Riconoscere l'esistenza di differenti strategie di lettura
- ◆ Mettere in relazione strategie e scopi di lettura
- ◆ Riconoscere e riflettere sulle strategie di lettura più funzionali in relazione al compito

OBIETTIVI AREA 7 → Gerarchia del testo

- ◆ Prevedere, a partire da un'accurata analisi sul titolo, tipo di testo, contenuto e caratteristiche
- ◆ Evidenziare in immagini e brevi testi gli elementi importanti riconoscendo ed inibendo i dettagli
- ◆ Individuare le idee e le informazioni ripetute (lavorare sui sinonimi)
- ◆ Individuare l'idea centrale di brevi brani e attribuire un titolo pertinente
- ◆ Selezionare e ordinare gerarchicamente gli elementi di un brano

OBIETTIVI AREA 8 → Modelli mentali

- ◆ Definire ed esplicitare una rappresentazione mentale del contenuto di un testo
- ◆ Attivare modelli mentali per inferire il carattere, le motivazioni interiori, gli stati d'animo dei diversi personaggi e le loro relazioni
- ◆ Attivare modelli mentali spaziali per descrivere i luoghi delineati nel testo
- ◆ Imparare ad aggiornare il proprio modello mentale sulla base delle nuove informazioni acquisite nel corso dell'attività di lettura

OBIETTIVI AREA 9 → Flessibilità

- ◆ Sperimentare diversi approcci al testo e lavorare sul testo da differenti punti di vista
- ◆ Mettere in relazione scopi di lettura e attività
- ◆ Sottolineare le informazioni più importanti all'interno di un testo per avvicinarsi alla pratica del riassunto, saggiandone valenza e caratteristiche
- ◆ Imparare a scegliere strategie adatte allo scopo e al tipo di testo
- ◆ Riflettere sul legame che intercorre tra individuazione delle informazioni rilevanti e comprensione del testo

OBIETTIVI AREA 10 → Errori e incongruenze

- ◆ Trovare errori e incongruenze nel contenuto di immagini e testi
- ◆ Abituarsi a sospendere le ipotesi dinanzi ad ambiguità che necessitano di ulteriori informazioni

4.3.2 Attività proposte

Attività gruppo 1

Il primo incontro dedicato alla comprensione del testo ha permesso di avanzare riflessioni e considerazioni relativamente alla competenza in questione, oggetto di analisi ed esercitazioni già ad inizio anno scolastico. La discussione collettiva ha permesso di porre il focus su alcuni concetti astratti considerati prerequisito di un consapevole approccio al testo scritto.

Si è innanzitutto cercato di richiamare le conoscenze ingenuie e pregresse degli allievi, affinché fosse possibile giungere ad una definizione chiara e condivisa della parola *comprendere*.

Si è avviata la discussione ponendo agli allievi un semplice quesito: “Perché si legge?”. Le risposte degli allievi, sensibilizzati sul tema sin da inizio anno, si sono concentrate attorno all’idea che leggere è sempre un *leggere per capire*.

Si è scoperto, nel corso degli interventi, che la comprensione è un processo complesso, fatto di più ingredienti, che chiama in causa l’elaborazione di ipotesi da sottoporre a continue e attente verifiche. Il comprendere è stato dunque riconosciuto come “*un capire che richiede un’attenta raccolta di indizi e la costruzione di ipotesi probabili*”.

Ho ritenuto la definizione di comprensione cui è giunto il gruppo classe apprezzabile e significativa, poiché mette in luce la compresenza, all’interno del processo di comprensione, di aspetti espliciti, cui il lettore può far riferimento per costruirsi una rappresentazione del significato, ma anche di processi mentali, in parte svincolati rispetto a quanto linguisticamente espresso nel testo e dunque frutto di un’elaborazione attiva di responsabilità del soggetto. Parlare di ipotesi per riassumere l’essenza della comprensione, consente inoltre di sottolineare come le inferenze che il lettore elabora siano sempre da sottoporre ad attenta verifica. Da ciò ci si è interrogati sulle possibili modalità di controllo. Sono serviti numerosi interventi affinché tale dimensione fosse imputata e riconosciuta al lettore stesso: inizialmente gli alunni hanno riconosciuto forme di monitoraggio di tipo esterno, quale ad esempio la possibilità di coinvolgere un adulto di riferimento. Soltanto in seguito, il gruppo

classe ha considerato la possibilità di ritornare più volte sul testo, al fine di gestire autonomamente la supervisione rispetto alla propria comprensione. Gettate le coordinate concettuali e costruiti i necessari prerequisiti, sono state proposte quattro attività ed è stato dunque avviato il lavoro relativo alla prima area.

In sintesi, il lavoro sulla prima area considera il fatto che la conoscenza della struttura tipica di un determinato testo, creando aspettative nel lettore, facilita le inferenze e che l'individuazione di personaggi, tempi, fatti e luoghi in semplici brani rappresenti un presupposto per compiere ulteriori e più complessi processi di comprensione e analisi del testo scritto. Si è partiti dal lavoro sui personaggi, distinti in reali, verosimili e fantastici, per poi prendere in considerazione i luoghi. Affinché il gruppo classe giungesse ad inferire in quale parte del mondo fosse ambientata la vicenda letta o se i luoghi descritti fossero reali o fantascientifici, è stato necessario ricorrere talvolta alle potenzialità della discussione collettiva e in altri casi all'aiuto dell'insegnante, ad esempio per giungere all'adozione di comportamenti strategici come il connettere durante la lettura mente e mano, dunque pensiero e operatività, per sottolineare con la matita parole e indizi attinenti lo spazio. Il passaggio alla categoria tempo, ha messo i discenti in condizione di ipotizzare l'epoca storica e di effettuare una distinzione tra il tempo inteso come momento in cui svolge un evento e il tempo inteso come durata. Durante gli esercizi, ci si è impegnati collettivamente nella ricerca di quegli indizi che potevano supportare e agevolare tale individuazione.

Le attività relative al primo gruppo di abilità hanno dunque permesso agli alunni di comprendere che quando si legge è molto importante capire chi sono i personaggi, in quale luogo si trovano, nonché riuscire a collocare i fatti in un periodo storico sufficientemente preciso e farsi un'idea del tempo trascorso tra un evento e l'altro.

Con la volontà di proporre uno schema orientativo e avendo già presentato lo schema delle cinque W in riferimento alla produzione del testo scritto, si è scelto di richiamare il modello proposto dai giornalisti anglosassoni e di applicarlo all'individuazione della struttura di base di un brano narrativo (Who? When? Where? Why? What?).

Data la mole significativa di lavoro, si ripota a titolo esemplificativo un esercizio proposto per il parametro tempo e una selezione delle scoperte cui si è giunti nel corso degli appuntamenti.

Il tempo come durata (Una lezione tipo)

L'insegnante invita gli alunni a leggere l'indicazione contrassegnata dal rombo, prontamente riconosciuta dagli allievi, sulla scorta delle attività precedenti, come principio guida degli esercizi e della discussione. Alla lettura della consegna, un alunno si propone di leggere ad alta voce il brano. Il gruppo classe, nella sua coralità, nel tentativo di rispondere alle richieste a) e

Quanto tempo è trascorso?

◆ È importante, *(quando si legge, farsi un'idea del tempo trascorso o di quanto dura un avvenimento.*

Leggi il brano e rispondi alle domande.

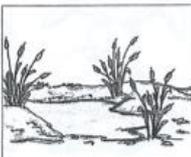
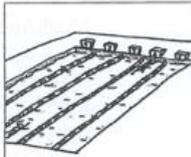
 **Il sonno dei ranocchietti**

Il sole di novembre era così caldo che sei ranocchietti saltarono fuori dall'acqua e si sdraiarono su di un tronco gracidando felici. «È tempo di dormire», disse subito la loro mamma. «Venite, presto! Faremo un lungo sonno sotto il fango tiepido e profondo.»

«No», risposero loro, «è presto per dormire. Vogliamo stare ancora qui al sole.»

Improvvisamente una nuvola oscurò il sole, i ranocchietti rabbrivirono e si tuffarono immediatamente dietro la loro mamma. Si immerse nel fango e, zitti e obbedienti, andarono a dormire.

a) Dove si svolge secondo te questa vicenda? Segnalo con una crocetta.

		
<input checked="" type="checkbox"/> stagno	<input type="checkbox"/> mare	<input type="checkbox"/> piscina

b) Secondo te, quanto tempo trascorrono i tre ranocchietti al sole?

A) Un pomeriggio intero
 B) Una giornata intera
 C) Dieci minuti

b) a conclusione del racconto, prende parola per fornire ipotesi di risposta. Invitati ad esplicitare le motivazioni alla base delle loro scelte e gli elementi che hanno permesso loro di giungere alla soluzione del quesito, i bambini mostrano titubanza e, credendo che la richiesta di argomentazioni sia indice di risposta errata, dichiarano di aver cambiato idea e di non conoscere la risposta. Questo atteggiamento, in parte contrastato nel corso degli incontri da una crescente

capacità dei bambini di rendere ragione delle proprie idee, ha richiesto l'attivazione di un'attività collaborativa in cui l'insegnante, sollecitando la ricerca e la sottolineatura degli indizi temporali presenti nel testo e rendendo visibili alcuni processi mentali, ha guidato e aiutato ciascun allievo a fornire la risposta corretta, ma soprattutto a comprenderne le ragioni. Durante il lavoro, si è cercato di allenare negli allievi il pensiero ipotetico attraverso alcune

vicende narrative. Inoltre il grafo ad albero è stato riutilizzato nelle lezioni tradizionali dedicate alla produzione scritta: ciascun allievo ha avuto modo di manipolare il testo variando la parte centrale e quella finale, giungendo così in modo naturale alla costruzione di quattro diverse storie. L'attività ha suscitato particolare gradimento negli allievi. Si è pensato dunque, nel corso delle tradizionali attività di italiano dedicate alla scrittura e alla produzione, di prendere spunto dallo schema per consentire a tutti di muoversi nella costruzione creativa e autonoma di brevi racconti. Il supporto nella scrittura offerto dall'esercizio, ha rassicurato sia gli allievi capaci di produrre autonomamente un testo, sia soprattutto coloro che, in assenza di una traccia, rischierebbero di vivere la richiesta come compito al di fuori della loro portata (in classe è infatti presente un'alunna di origine straniera che mostra gravi lacune nella lettura e nella scrittura, un alunno con conclamati segnali di dislessia ed infine un'alunna che a causa di un prolungato periodo di assenza non possiede i necessari prerequisiti).

Attività gruppo 3

Promuovere la capacità di comprensione del testo in relazione agli elementi sintattici che lo compongono, è stato il filo conduttore delle lezioni relative alla terza area. Di pari passo con le definizioni e le regole grammaticali oggetto di tradizionale insegnamento programmatico, si è cercato nel corso degli appuntamenti settimanali di riflettere sulle strutture della frase che possono rendere difficoltosa la comprensione, di riconoscere i legami reticolari generati, all'interno di un brano, da pronomi, connettivi e nessi e di riflettere sulla punteggiatura.

Tra le attività attinenti all'area descritta, se alcune sono state giudicate dagli stessi alunni come relativamente semplici, quelle incentrate sull'ordine delle parole all'interno di una frase hanno reso necessario il ricorso alla discussione collettiva e all'aiuto dell'insegnante.

Ogni parola al suo posto

Le parole all'interno di ogni frase devono avere un posto preciso. Mago Ugo, invece, ha composto con la sua bacchetta magica frasi pasticciate. Leggi i fumetti e metti in ordine le parole dopo aver osservato bene i disegni.

Mago Ugo



La migliore Sibilla
mia strega
la amica è.

Riscrivi la frase in ordine:

LA MIA MIGLIORE AMICA
È SIBILLA LA STREGA

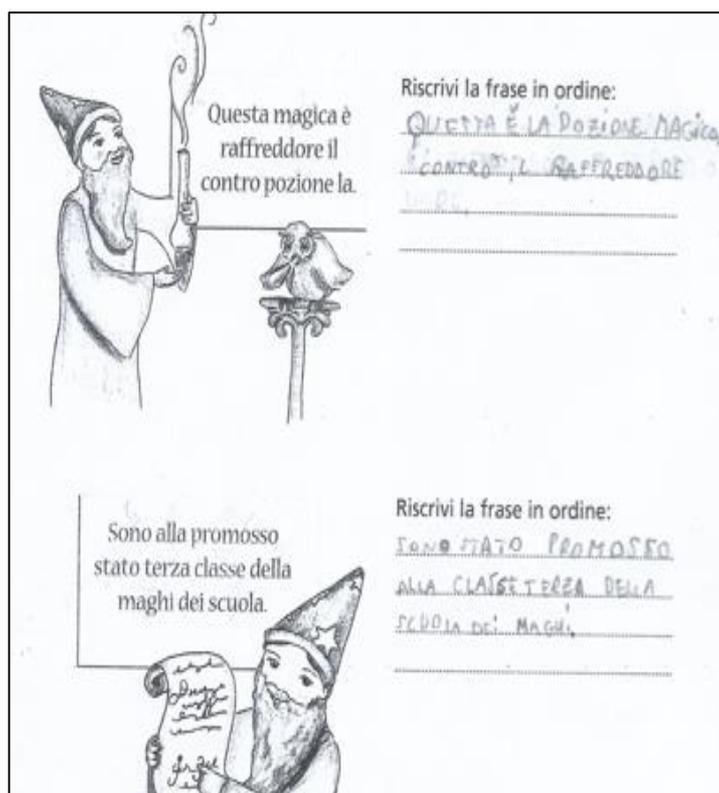


Gufo dimentica-
to Gigi formula
ha magica la.

Riscrivi la frase in ordine:

GUFO GIGI HA DIMEN-
TICATO LA FORMULA
MAGICA

La scheda allegata ha messo a dura prova anche gli alunni linguisticamente più brillanti ed ha costituito un'occasione utile per riflettere sugli atteggiamenti apprenditivi più proficui dinanzi a problemi rispetto cui la soluzione non si dimostra immediata. Si è quindi inteso scoraggiare l'atteggiamento rinunciatario esibito da numerosi alunni in riferimento all'esercizio riportato, attraverso una discussione collettiva volta a considerare il ruolo delle disposizioni e degli atteggiamenti in relazione alle performance e al concetto di competenza. La difficoltà diffusamente riscontrata ritengo possa trovare una spiegazione plausibile, oltre che nell'elevato numero di parole e nella particolarità del contesto, nella ancora acerba competenza grammaticale maturata nei primi giorni di marzo, periodo in cui è stato somministrato l'esercizio "Ogni parola al suo posto". Se gli allievi erano già a conoscenza del fatto che ogni parola occupa un preciso posto nella frase, è soltanto però a partire dal mese di aprile che le parti del discorso (articoli, nomi, aggettivi e verbi) si sono dimostrate acquisite con discreta sicurezza da quasi la totalità degli allievi.



Attraverso l'esercizio, è stato inoltre possibile riflettere sulle differenze tra l'oralità e la scrittura: alla risposta del bambino "la mia migliore amica è Sibilla la strega" tipica del parlato, nello scritto si dovrebbe preferire "La mia migliore amica è la strega Sibilla". Chiaramente, trattandosi di una seppur interessante sfumatura linguistica, considerata l'età degli allievi, sono state considerate valide entrambe le risposte.

Attività area 4

Le attività relative ai collegamenti testuali si sono proposte di portare i bambini a cogliere i collegamenti esistenti tra elementi linguisticamente espressi nel testo o tra idee implicite nelle parole. Per sollecitare i collegamenti, sono stati proposti molteplici esercizi in cui: osservare in modo accurato immagini aventi valore narrativo e mettere in connessione informazioni ricavate dall'osservazione accurata del materiale iconico; integrare le informazioni verbali (didascalie) con quelle fornite dalle immagini; collegare informazioni scritte, vicine e lontane, all'interno di un testo; riconoscere che uno stesso personaggio può essere designato, lungo il testo, da parole diverse.

Parole che sostituiscono altre 2

In questa storia si parla di Nonno Noè e di un gufo. Vedrai che parole diverse indicano gli stessi personaggi: sono quelle scritte in grassetto. Leggi la storia e rispondi alle domande mettendo una crocetta sotto la figura esatta.



Il calzino di nonno Noè

1 Era una notte fredda e nonno Noè stava per andare a letto. Udì un singhiozzo provenire dall'esterno.

-Tu-uit, tu-uuu, ueee, ueee, uuu.-

5 **Il vecchietto** andò a vedere chi piangeva. Aprì la finestra e vide un piccolo gufo su un albero.

-Sto morendo dal freddo-, singhiozzò **il poveretto**.

Il buonouomo allora tirò fuori dal cassetto un paio di calzini pesanti e disse all'uccellino di entrare in casa.

10 Lesto Nonno Noè infilò **l'ospite** in una calza che appese poi al pomo del letto.

-Sono comodo e caldo-, cantò felice il gufetto.

-Bene, allora dormiamo!-, disse **il padrone di casa**.

-Tu-uit, tu-uuu.-

15 -Oh no! Avevo dimenticato che i gufi STANNO SVEGLI tutta la notte!-, sospirò Nonno Noè.

Adattato da G. Adams, *Un anno pieno di storie*, Milano, Mondadori, 1999.

a) «**Il vecchietto** andò a vedere» (riga 4). Chi andò a vedere?



La scheda riportata, ha permesso di focalizzare l'attenzione degli allievi su alcune parole in grassetto, tutte riconducibili ai protagonisti, nonno Noè e un piccolo gufo, il cui riferimento nel testo è mantenuto attraverso una gamma differenziata di appellativi.

Attività area 5

Le attività dell'area cinque hanno permesso agli allievi di allenarsi con i processi inferenziali. I bambini hanno dunque familiarizzato con il concetto di inferenza e hanno appurato che qualsiasi testo, per quanto esaustivo, non potrà mai contenere tutte le informazioni per essere compreso.

il focus sulle inferenze ha permesso di riflettere sul ruolo giocato dalle conoscenze enciclopediche che ciascuno porta con sé nella lettura. Affinché la rappresentazione mentale del significato del testo risulti, a fine processo, organizzata e coerente è infatti fondamentale che si crei la giusta sinergia tra le conoscenze possedute dal lettore e le informazioni nuove che devono essere tratte nel testo.

Gli esercizi intitolati alle inferenze hanno permesso agli alunni di sperimentare in prima persona che informazioni non scritte direttamente nei testi possono comunque risultare indovinabili, a patto di attivare una lettura attenta e scrupolosa. Si è inoltre colta l'occasione per richiamare ricordi e conoscenze personali degli allievi e per avviare i discenti alla scoperta del fatto che una medesima e singola parola è in grado di evocare nella mente dei diversi lettori scene completamente differenti.

Ai cloze lessicali, in cui l'inferenza lessicale si propone di integrare parole mancanti, si sono susseguiti esercizi che hanno progressivamente sollecitato processi inferenziali più complessi. Oltre al lavoro sulle parole polisemiche, che ha permesso di comprovare il ruolo del contesto, si è associato il recupero di informazioni da un'immagine, per poi giungere, attraverso un preventivo lavoro sulle inferenze su semplici frasi, alle cosiddette inferenze ponte (inferenze esplicitate dal testo) sia di parti vicine che lontane del testo.

L'attività di sinistra (Il bruco Bobo) si è proposta di potenziare le inferenze lessicali, richiedendo in un primo momento di sopperire alle quattro parole mancanti e in seguito di utilizzare il testo, divenuto completo, per rispondere alle domande di comprensione successive. Le domande hanno volutamente sollecitato la capacità inferenziale degli allievi, ponendo quesiti risolvibili mediante la capacità di trarre informazioni non linguisticamente espresse nel testo, ma legittimate dagli indizi in esso presenti.

L'esercizio di destra ha invece richiesto agli allievi di assumere dapprima il punto di vista delle rane, bersaglio di canzonature e poi quello del topolino irriverente, ripagato dalle prime con la stessa moneta. Per giungere ad individuare la risposta corretta, in entrambi i casi si è ricorso alla discussione collettiva. Oltre a dover collegare diverse informazioni lontane nel testo, il lettore doveva inferire le motivazioni alla base del gesto compiuto dal topo, nonché gli stati d'animo vissuti dai medesimi personaggi, sia nelle vesti di carnefice che di vittima di uno scherzo.

riccardo

Inserire parole 1

1. Alcune parole del testo sono state tolte per sbaglio. Completa tu il racconto inserendo negli spazi vuoti le parole giuste scegliendole tra: *lanterna, scorpa, ciata, piangere, imalata*.

Il Bruco Bobo
 Era una giornata estiva proprio bella. Di buon mattino il bruco Bobo decise di fare una passeggiata. S'incamminò per una strada che portava a un campo di inca la ta, di cui era molto goloso. Dopo averne fatto una scorpa, ciata si distese tranquillo sopra una grande foglia.

3 Quando si svegliò era buio: Bobo ebbe paura e si mise a piangere.

4 Una lucciola lo udì piangere. Sentito il racconto del bruco 6 la lucciola accese la sua lanterna e accompagnò Bobo a casa.



2. Prova ora a rispondere alle domande.

a) Cosa è successo, secondo te, al bruco Bobo dopo che si è disteso sopra la foglia? si è addormentato e si è svegliato

b) Cosa fece, secondo te, la lucciola dopo aver sentito piangere Bobo? Andò a domandare il motivo del suo pianto.

UNA LUCCIOLA UDÌ PIANGERE IL BRUCO BOBO.

Le cose non dette 1

◆ Ci sono informazioni che, pur non essendo scritte, possono essere facilmente indovinate leggendo e riflettendo sul racconto. Allenati a scoprire alcune informazioni che non trovi scritte nel testo.

Leggi il brano, osserva l'immagine e rispondi alle domande scegliendo solo un'alternativa.

Barzellette nel bosco

Un giorno nel bosco vicino allo stagno si ritrovarono i soliti vecchi amici: un topo, due rane, due coniglietti e una marmotta.

Disse il topo: «Conoscete la barzelletta della rana dalla bocca larga? Ve la racconto io».

Terminata la barzelletta tutti risero a crepapelle tranne le rane.

«Conoscete la storia del gatto amico delle rane che catturò il topo spiritoso?», dissero le rane in coro. Si racconta che da allora il topo non si fece più vedere in giro nel bosco per molti e molti giorni...



a) Perché le rane non risero con gli altri?

A Perché si erano fatte male.

B Perché non avevano ascoltato la barzelletta.

C Perché si sentirono prese in giro.

b) Perché il topo non si fece vedere per molto tempo?

A Perché andò a trovare suo cugino ammalato che abitava in città.

B Perché temeva che le rane arrabbiate lo facessero catturare davvero dal loro amico gatto.

C Perché aveva paura di cadere nell'acqua fredda dello stagno.

Attività area 6

Le attività della presente area hanno permesso di arricchire il percorso di apprendimento di ingredienti metacognitivi. Studi e ricerche del settore hanno infatti dimostrato che il potenziamento delle attitudini metacognitive reca benefici sia alla comprensione che alle abilità di studio in generale. Le schede si propongono di potenziare quegli aspetti di sensibilità rispetto al testo che risultano generalmente carenti nei lettori con difficoltà a comprendere quello che leggono. Gli alunni si sono dunque attivati per: individuare le parti importanti di un testo e disporre singole informazioni in ordine di rilevanza; utilizzare efficacemente gli indizi offerti dal titolo per valutare e presumere il livello di difficoltà di un brano; individuare i potenziali fattori di ostacolo o di complessità alla corretta comprensione.

Il titolo adatto

1. Questo testo è senza titolo. Leggilo con attenzione e osserva il disegno. Quale titolo potrebbe essere adatto per questo racconto? Segnalo con una crocetta tra quelli riportati.

 Marco ha ricevuto in dono un paio di pattini nuovi.

Tutti gli raccomandano di essere prudente e di non correre troppo perché è ancora un principiante.

Marco non ascolta i consigli e si lancia in una gara con gli amici sulla pista di pattinaggio.

Improvvisamente perde l'equilibrio e si trova a gambe all'aria.

Che brutta caduta!
Steso sul cuscino ora sta indossando il suo nuovo gesso!



A La pista di pattinaggio
 B I pattini nuovi
 C Una gara fra amici
 D Un bambino imprudente
 E Una giornata divertente

IMPRUDENTEMENTE

IL TITOLO D COGLIE L'ASPETTO CENTRALE

2. Ora segna con il colore rosso i titoli che avrebbero potuto andar bene, ma che erano meno adatti perché non coglievano l'aspetto centrale o non davano informazioni sufficienti.

3. Segna con il colore blu il titolo che proprio non è adatto.

La scheda sopra riportata ha permesso di focalizzare l'attenzione degli allievi sul titolo, analizzato nelle sue caratteristiche e funzioni. In risposta alle attività, numerosi alunni, nel corso del progetto e durante le tradizionali lezioni di italiano, pur accettando l'idea di una molteplicità di titoli possibili in riferimento

ad uno stesso testo, hanno iniziato a farsi sempre più critici e restrittivi nella selezione della frase da apporre. Numerosi interventi hanno reso visibile il lavoro intrapreso, che ha trovato spazio e richiamo anche durante le normali attività condotte sul libro di testo: “Il titolo di questo racconto è *Gli scherzi di Doremi* quindi mi aspetto che Doremi è il protagonista”. Congiuntivo mancato a parte, S. B., otto anni, di origine marocchina, ha dato visibilità ad importanti processi di pensiero, testimoniando, attraverso il suo intervento, capacità emergenti prima impensabili e iniziali atteggiamenti di sensibilità al testo.

Attività area 7

La capacità di assegnare ad ogni parte del testo un indice di importanza è in relazione diretta con il grado di maturazione del lettore. Le attività della presente area, per allievi di sette e otto anni, hanno dunque assunto il carattere di sfida costruttiva. L'individuazione dell'argomento principale trattato nel brano, l'estrazione degli elementi più significativi di una storia, così come l'attribuzione di importanza alle informazioni, sono state affrontate facendo opportuno ricorso alle potenzialità della discussione collettiva e all'aiuto dell'adulto.

Scopri l'idea centrale del testo 2

1. Allenati a scoprire l'idea centrale di questo brano. Segnala con una crocetta tra quelle riportate in fondo alla pagina.

A cosa servono i soffioni?
Conosci i soffioni?
Certamente li avrai visti molte volte sui prati o lungo le strade.
Così piccoli, rotondi e morbidi sembrano palline di gommapiuma. I soffioni sono formati da tanti ciuffetti bianchi che sembrano piccoli paracadute. A ogni ciuffetto è attaccato un seme. I semi sono il tesoro che il soffione racchiude e ha il compito di depositare a terra. Il vento solleva i paracadute e così i semi volano via, lontano dalla pianta. E tu li puoi vedere volteggiare nell'aria. Se un seme si posa per terra potrà far nascere una nuova piantina.



A I soffioni sono come morbide palline formate da tanti ciuffetti bianchi e leggeri.
 B I soffioni servono a trasportare i semi lontano dalla pianta e a farne nascere di nuove.
 C I soffioni affidano al vento i loro ciuffetti per farli volare lontano come un paracadute.

2. Sottolinea con il colore rosso le informazioni importanti, che non puoi togliere se vuoi capire il contenuto.
Rileggi solo le parti che hai sottolineato. Il testo si capisce lo stesso?

ABBIAI SOTTOLEGNATO LE INFORMAZIONI PIÙ IMPORTANTI E HO FATTO IL RIASSUNTO.

4

Qual è più importante?

1. Allenati a cercare le azioni importanti compiute dai personaggi, quelle che non puoi togliere se vuoi capire il contenuto del testo. Leggi il racconto. A fianco di ciascuna sequenza colorata solo il quadretto che contiene le azioni più importanti per capire la storia.

Merenda in riva al ruscello

1 Un giorno Samuele il coniglio e Pericle il gatto vanno a passeggiare nel bosco. Si fermano sotto un albero alto e frondoso, in riva al ruscello e fanno merenda.

2 Mentre mangiano lanciano i resti della merenda sul ruscello. Si divertono a cercare un sacco a centrare l'acqua e ridono come pazzi.

3 Le rane e le anatre cominciano a fuggire dal ruscello sporco. Samuele e Pericle rimangono in silenzio a guardare gli animali che fuggono.

4 I due amici si alzano anche in piedi per vedere meglio. Poi si vergognano, prendono il cestino e raccolgono tutti i rifiuti.

Samuele e Pericle vanno nel bosco.
Samuele e Pericle fanno merenda.
Lanciano i resti della merenda sul ruscello.
Samuele e Pericle si divertono un sacco.
Rane e anatre fuggono dal ruscello sporco.
Samuele e Pericle guardano in silenzio.
I due amici si alzano in piedi.
Samuele e Pericle raccolgono i rifiuti.

2. Rileggi nell'ordine solo i quadretti che hai colorato. Capisci lo stesso il racconto?
SI, QUANDO TI HO FATTO IL RIASSUNTO DELLA STORIA.

RIASSUNTO = RACCONTARE SOLO LE COSE PIÙ IMPORTANTI.



Gli esercizi evidenziati, richiamando l'individuazione delle idee più importanti, hanno messo a disposizione nuclei di informazione critici e si sono rivelati utili punti di partenza per prospettare sviluppi ulteriori all'attività e occasione per avviare armonicamente il gruppo classe alla pratica del riassunto.

Attività area 8

Le schede intitolate alla costruzione di un modello mentale, si sono proposte

Chi sarà mai?

◆ *Esercitati a rappresentare nella tua testa il contenuto di un testo e a cambiare idea, se necessario.*

1. Leggi il brano una parte alla volta, immagina di che animale si tratta. Poi rispondi alle domande.



Un cucciolo tutto per me

In occasione del mio ultimo compleanno gli zii, con l'accordo di mamma e papà, mi regalarono un delizioso cucciolo. Lo strinsi subito a me felice. Il piccolo animale era vellutato e caldo e pulsava tutto, ai battiti affrettati del suo cuore.



2. Che cucciolo ha ricevuto in dono il protagonista?

- A Un criceto
- B Un cagnolino
- C Un pulcino
- D Un gattino

Ora è con me da oltre un mese ed è molto cresciuto. A zampe unite salta fuori dalla sua gabbietta appena apro la porta. Fa qualche passo indeciso. Poi va a bere nella sua ciotola. Beve a sorsettinini piccoli piccoli. Poi cerca il cibo nella sua scatolina. Becca, becca infaticabile. Di tanto in tanto si interrompe, ascolta... poi si rimette a beccare.

3. Dopo aver letto la seconda parte, di che cucciolo si tratta?

- A Un criceto
- B Un cagnolino
- C Un pulcino
- D Un gattino

4. Rileggi le tue risposte. Hai per caso cambiato idea dopo aver letto la seconda parte del testo? Prova a spiegare perché insieme all'insegnante e ai compagni.

di rendere consapevoli gli allievi del fatto che comprendere equivale metaforicamente alla meticolosa ricomposizione di un puzzle: leggendo si mettono insieme le tessere di un puzzle (costituite da conoscenze enciclopediche personali e nuove informazioni fornite dal testo) per poi giungere ad una rappresentazione finale relativamente al

senso globale della situazione. All'inizio i materiali hanno fornito molte informazioni e supportato i primi approcci degli allievi al compito di immaginare situazioni precise.

Tra le attività, ho scelto di porre in evidenza l'esercizio "Chi sarà mai?" perché si è rivelato particolarmente interessante dal punto di vista didattico.

La strategica suddivisione del testo in due parti ha permesso agli allievi di sperimentare in prima persona che: il lettore, quando legge, si fa un'idea dei

contenuti e della situazione di cui si parla e che immagina molte più cose di quante ne siano scritte; l'idea iniziale che ci si costruisce inizialmente di un testo può (e deve) cambiare se sopraggiungono nuove informazioni. La seconda parte del testo, che ha disvelato, mediante alcuni indizi (becca becca, nella sua gabbietta...), la natura del cucciolo misterioso, ha costituito il pretesto per facilitare un'efficace e coinvolgente interiorizzazione di tale principio.

Dalla prima discussione collettiva, attivata in corrispondenza della domanda intermedia, e dal confronto tra compagni rispetto alle risposte fornite, è emerso che diciassette alunni hanno optato per una delle alternative di risposta, mentre una sola alunna ha lasciato il quesito in bianco. Si riportano le parole impiegate dalla bambina a giustificazione della mancata risposta, poiché piuttosto significative: "lo ho guardato e riguardato la figura e ho riletto il pezzetto di testo eppure non so capire che animale è". Il suo intervento ha arricchito la discussione e un'altra alunna ha preso coraggio e ammesso la sua divergenza rispetto alla consegna: "lo ho capito che non bastava quel pezzo di testo per rispondere e sono andata a leggere la seconda parte...". Entrambi gli interventi, pur mostrando un comportamento deviante rispetto alle indicazioni impartite, si sono rivelati fecondi per la discussione e hanno dato ulteriore visibilità agli apprendimenti bersaglio.

Quasi tutti gli alunni, dopo aver proseguito nella lettura, hanno dovuto rivedere la prima risposta data e decostruire l'idea che si erano fatti.

Anche l'esercizio della lepre e della tartaruga, sotto riportato, curiosamente affine all'immagine studiata da Feuerstein e utilizzata nel corso del progetto rivolto alla classe prima, ha riscosso particolare successo, avviando il gruppo classe verso le medesime conquiste cui sono giunti i compagni di 1^A. L'allenamento VS le doti naturali, la diversità come ricchezza e la possibilità di diventare competenti in qualcosa attraverso l'impegno e il sacrificio hanno permesso di ragionare su temi di rilevanza strategica, quali il rispetto delle differenze, la presenza in ognuno di noi di punti di forza e di debolezza, nonché di valutare gli svantaggi connessi ad atteggiamenti di superbia e soltanto presunta superiorità.

Cosa avrà pensato?

1. Leggi la storia, osserva le vignette e immagina i pensieri della lepre.

La lepre e la tartaruga

La lepre e la tartaruga discutevano spesso su chi fosse più veloce tra loro due. La lepre non sopportava che un animale così lento volesse competere con lei in velocità. Propose allora di fare una gara e la tartaruga accettò. A metà della gara la lepre, sicura di vincere, pensò di riposarsi un po'. Si distese tranquilla e schiacciò un pisolino. La tartaruga invece, zitta zitta, continuò a correre. Così tagliò il traguardo per prima lasciando l'avversaria con un palmo di naso. Spesso con l'impegno si ottiene di più che con i doni naturali non coltivati.

2. Scrivi nei fumetti cosa pensa la lepre quando...



Attività area 9

Intitolate alla flessibilità come caratteristica che non può mancare ad un lettore competente, le attività della penultima area si sono occupate di focalizzare l'attenzione dei discenti sui concetti di strategia e scopi di lettura. Inoltre si è ragionato sulla ricchezza delle informazioni contenute in un testo: il testo è stato colto e inteso nella sua complessità, dunque riconosciuto come realtà che può essere analizzata a più livelli (focus sugli aspetti di contenuto VS aspetti formali, stilistici e grammaticali). Nel corso delle lezioni dedicate alla flessibilità, le discussioni hanno dunque inteso rendere visibile l'interdipendenza che lega il tipo di compito e gli scopi del lettore con l'attivazione di strategie di lettura mirate.

Anche in virtù delle prove di preparazione ai test Invalsi, che accompagnavano le domande di comprensione con il suggerimento racchiuso tra parentesi del numero di riga di riferimento, si è giunti nel corso delle lezioni a comprovare la proficuità di una ripetuta rilettura del testo. La preoccupazione iniziale dei discenti, angosciati dall'idea di dover rileggere tutto il testo, ha costituito la leva su cui agire per ragionare sull'esistenza di

diverse possibili strategie di lettura e sulla connessione che lega queste ultime agli scopi, ovvero alle diverse richieste del compito.

Come hai letto? 1

◆ Rifletti su come cambia il tuo modo di leggere il testo in base al perché leggi.

1. Ripensa al lavoro che hai svolto nella scheda 7 della Befana Beatrice e completa le attività che seguono.

Rana, lepre o tartaruga?
A seconda della consegna, leggiamo velocemente o in modo più attento e approfondito un testo.

Tartaruga
→ Quando leggi attentamente, fermandoti con attenzione su ogni parola, sei come una **tartaruga** che cammina lenta e osserva tutti i particolari.

Lepre
→ Quando leggi velocemente per cogliere il significato generale, sei come una **lepre** che corre veloce e ha una visione d'insieme di ciò che vede.

Rana
→ Quando leggi a salti, cercando solo alcune informazioni, sei come una **rana** che salta qua e là e si sofferma sui particolari che le interessano.

2. Ritorna alla scheda precedente, la numero 7.
A fianco di ciascuna consegna c'è un quadratino vuoto. Ripensa a come hai letto il testo per portare a termine quella richiesta. Disegna nel quadratino l'animale corrispondente alla strategia che hai utilizzato: quella della **tartaruga**, della **rana** o della **lepre**.

4

Grazie agli spunti contenuti nei materiali di lavoro, gli allievi si sono allenati a riconoscere e rendere esplicite le strategie di lettura impiegate e sono giunti a concludere che *leggere come una **tartaruga*** permette di farsi un'idea abbastanza precisa ed accurata del testo, ma che anche *leggere veloce* e sommariamente *come una **lepre*** può risultare non soltanto

possibile, ma anche utile e funzionale. Infine si è completato il quadro delle strategie appurando che nel caso sia richiesto di reperire un singolo dato (ad es. parole in rima con altre), sarebbe assai poco conveniente ricorrere alla strategia della tartaruga e decisamente più funzionale saltare e procedere a zig zag nella *lettura come farebbe una **rana***.

Non potendo contare, data l'età degli allievi e la loro relativa inesperienza in qualità di lettori, su potenti capacità metacognitive o di autoregolazione a livello individuale, si è giunti coralmemente a rendere espliciti alcuni meccanismi di approccio al testo e si è tentato di definire un piccolo piano strategico condiviso per affrontare con più fiducia il testo INVALSI: dapprima una lettura/elaborazione lenta ed approfondita (tartaruga) e successivamente una

lettura rapida (lepre) e/o a salti (rana) per affrontare i quesiti ed individuare/controllare le risposte.

Attività area 10

Il progetto si è concluso con le attività dedicate agli errori e alle incongruenze, con la volontà di rendere gli allievi consapevoli dei processi automatici che spesso si attivano durante la lettura e che portano a non accorgersi degli ostacoli e/o delle ambiguità che potrebbero essere presenti nel testo.

Arrestare il pilota automatico e frenare il frettoloso ricorso alle proprie conoscenze enciclopediche per accorgersi quando qualcosa non funziona nel testo, sono stati dunque l'imperativo degli ultimi appuntamenti. Si è dunque indicata che la nostra tendenza a costruire un significato coerente e organizzato, a prescindere dagli effettivi elementi presenti nel testo, può essere alquanto pericolosa: se da un lato, infatti, consente di superare piccoli intralci testuali, dall'altro lato può portare ad ignorare ambiguità e incoerenze e dunque ad esercitare uno scarso e inadeguato monitoraggio. Si è cercato dunque, attraverso le attività dell'ultima area, di mantenere l'allievo in allerta rispetto alcuni aspetti del testo che deve riconoscere come critici e di abituarlo a domandarsi se il proprio processo di comprensione sta procedendo bene.

Gli esercizi sono volutamente caratterizzati dalla presenza di errori, di incoerenze e ambiguità rispetto alle quali si chiede al lettore di riconoscere l'incongruenza e di operare logicamente un rallentamento, affinché all'attivazione di uno stato di allerta, corrisponda una conseguente e prudente sospensione di ipotesi, in attesa di ulteriori informazioni.

Partendo da esercizi in cui cogliere il non senso della situazione tramite l'integrazione delle modalità di codifica verbale e visuale, si è giunti a cogliere indizi testuali che indicano ambiguità.

Si riportano a titolo esemplificativo due attività risultate salienti.

La prima ha permesso al gruppo classe di impiegare la flessibilità durante la lettura di un testo per selezionare informazioni utili a distinguere i punti di vista e le diverse prospettive di due personaggi. Attraverso la storia di Max e Rudy,

due fratellini calciatori caratterizzati da pensieri e azioni di natura opposta, gli alunni hanno familiarizzato con il concetto di punto di vista.

Ognuno vede le cose a modo suo 3

◆ Allenati a selezionare le informazioni utili a distinguere comportamenti e punti di vista differenti.

1. Leggi attentamente la storia dei due fratellini calciatori.

I due leprotti

È mattina presto, il sole entra dalla finestra e sveglia i due leprotti, Max e Rudy.

Max è il più grande, spalanca gli occhi, si alza di scatto e fila subito in bagno a lavarsi. Poi si mette pantaloncini e maglietta e fa colazione con la sua mamma.

Rudy è il più piccolo, apre appena un occhio, guarda il raggio di sole che penetra dal vetro e si copre il visetto con il lenzuolo. Poi si gira a pancia sotto e torna a dormire.

La mamma è costretta a chiamare più volte il suo piccolo. Rudy ormai sveglio, si decide a scendere pian piano dal letto e, sempre con lentezza, si sposta in bagno.

-Uffa-, pensa tra sé Rudy, -mi spetta un'altra faticosa partita a pallone al parco giochi! Almeno ci fosse la mamma come arbitro, così mi aiuterebbe nei momenti più difficili!-

Max è già in sella alla sua bici con il pallone nel cesto.

-Oggi faremo un partitone!-, esclama a voce alta. -Devo difendere bene la porta dagli attacchi avversari. Speria-



mo che Rudy non piagnucoli cercando aiuto da quelli più grandi.

Ora i due leprotti stanno pedalando uno dietro l'altro lungo il sentiero che li porta al parco. La mamma con la sua bicicletta chiude la fila e guarda attenta che i suoi piccoli ciclisti rispettino la segnaletica del bosco.

2. Rileggi il testo soffermandoti sul punto di vista di Max. Sottolinea con il rosso le frasi importanti per capire cosa pensa Max della partita di pallone.

a) Max, sapendo di giocare una partita a pallone, reagisce con...

- A entusiasmo
 B rabbia
 C preoccupazione

b) Max pensa che...

- A saprà cavarsela da solo
 B avrà bisogno di essere difeso
 C potrebbe farsi male

3. Leggi ancora una volta il testo soffermandoti sul punto di vista di Rudy. Sottolinea in verde le parti del testo importanti per capire cosa pensa Rudy della partita a pallone.

a) Rudy, sapendo di giocare una partita a pallone, reagisce con...

- A entusiasmo
 B rabbia
 C preoccupazione

b) Rudy pensa che...

- A saprà cavarsela da solo
 B avrà bisogno di essere difeso
 C potrebbe farsi male

Si è quindi aperto un interessante dibattito teso ad esplicitare come, dinanzi ad uno stesso evento, ogni individuo possa avere pensieri, azioni e reazioni anche molto diverse.

I bambini hanno dunque preso coscienza del fatto che capire l'altro può essere faticoso, perché richiede di "uscire dalle proprie idee ed emozioni" ed incontrare quelle dell'altro. Le considerazioni emerse nel corso della discussione collettiva hanno costituito terreno fertile per T. T., un alunno protagonista dal mese di dicembre di numerosi comportamenti problema e avviato a metà anno scolastico ad un complesso percorso con l'USL di competenza, per conclamati atteggiamenti di irritabilità ed iperattività. Il bambino ha colto la palla al balzo per esprimere all'interno del gruppo alcune

considerazioni in merito alla propria condotta, spesso incomprensibile per i compagni. L'alunno, spontaneamente, ha affermato: "Come io... che magari mi arrabbio per ogni cosa un po' così che mi succede".

La seconda scheda ha sfidato le capacità di controllo degli alunni richiedendo

La frase intrusa 1

1. In questo testo c'è una frase che non c'entra con il resto del racconto. Osserva il disegno in basso alla pagina e leggi il testo. Individua, e sottolinea con il colore rosso, la frase intrusa.

Pimpa e il cavallino volante

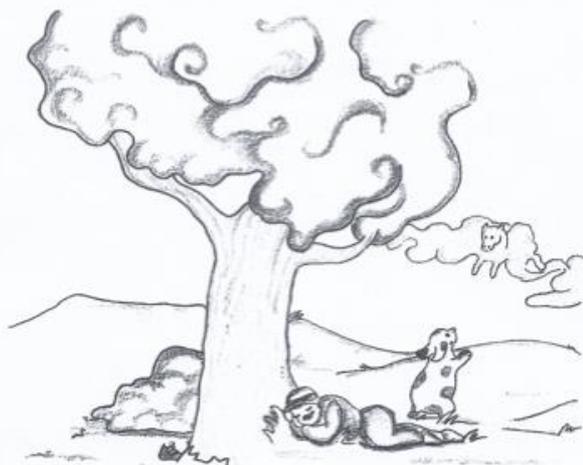
Pimpa e Armando sono andati a fare una gita in montagna.

Dopo pranzo Armando, che è un pigrone, schiaccia un pisolino sull'erba.

La mamma torna trafelata dal lavoro.

La Pimpa vede nel cielo una nuvola a forma di cavallo e la chiama per farle compagnia.

Tratto da T. Altan, *Pimpa e il cavallino volante*, Modena, Franco Panini Ragazzi, 1996.



2. Rileggi la storia saltando la frase intrusa.

ai giovani lettori di individuare, all'interno di un breve testo, la frase intrusa, che non c'entra con il brano.

È stato interessante notare che giunti a fine percorso, ben quindici alunni, anche sulla scorta degli apprendimenti realizzati nel corso dei tre mesi di lavoro nell'ambito della comprensione del testo, hanno prontamente discriminato la frase portatrice di incongruenza. Tre alunne di origine straniera hanno invece ammesso di non riuscire a rilevare la costruzione sintattica intrusa e hanno dunque necessitato di aiuti e

suggerimenti proposti dal gruppo classe stesso, invitato a sostenerle nella soluzione del problema. Si sottolinea che un gruppo consistente di alunni ha fatto autonomamente ricorso al concetto di strategia, adoperandosi attivamente e autonomamente nell'esplicitazione di possibili strategie e proficui piani di azione risolutivi: "Se non riuscite a trovare la frase intrusa vi conviene leggere il testo frase per frase e controllare ogni frase per vedere se va bene" (M.C., 8 anni, 2^A) o ancora "Secondo me dovrebbero (riferito alle tre alunne in difficoltà) osservare l'immagine...lo dice anche la consegna" (M.G., 8 anni, 2^A).

Le tre alunne, risentendo di una scarsa padronanza della lingua italiana e di alcune difficoltà apprenditive generalizzate ai vari ambiti conoscitivi, mostrano

il permanere di una performance di lettura tutta incentrata sulla decodifica, a svantaggio di un processo automatico di traduzione dei grafemi in fonemi indispensabile per disporre di risorse da destinare alla comprensione. È infatti riconosciuto che la decodifica rapida e corretta, pur non garantendo un'adeguata performance, rappresenta il prerequisito fondamentale per accedere ai complessi processi di comprensione.

4.3.3. Metodologie, risorse, strumenti, spazi e tempi

Il percorso di promozione delle abilità di comprensione progettato per la classe seconda si è nutrito di undici lezioni della durata di due ore. A partire dal 14 febbraio 2014 e fino alla fine dell'anno scolastico, si è deciso di destinare le due ore di italiano del venerdì alla comprensione del testo. Gli incontri, svolti all'interno dello spazio aula e intitolati sul quaderno, hanno assunto il carattere di appuntamento, ripetuto e sistematico.

Il materiale e le attività svolte nel corso delle lezioni non sono confluiti nel quaderno operativo tradizionale, ma hanno progressivamente dato vita ad un corposo fascicolo, opportunamente rilegato. Tale accorgimento ha permesso di dotare gli allievi di una sorta di libricino personale in progressiva espansione e di facilitare la consultazione del materiale oggetto delle lezioni precedenti (anche in visione di possibili sviluppi didattici nel futuro anno scolastico). Prima di ogni incontro, ciascun alunno ha dunque ricevuto il proprio fascicolo, cui a fine lezione ha provveduto ad allegare le nuove proposte operative.

Scegliendo di porre il focus sulla coralità della lettura e sulla discussione collettiva, le lezioni si sono incentrate sulla dimensione dell'oralità e su approccio al sapere di tipo induttivo. Le conoscenze, le strategie e le abilità oggetto di insegnamento non sono state impartite dall'alto come assunti teorici decontestualizzati, ma sono sempre emerse dall'operatività pratica e da concrete opportunità e consegne di lavoro, utilizzate come pretesti per giungere all'individuazione e alla co-costruzione di principi e regole. Si è scelto di ridurre la trattazione scritta delle mete progressivamente acquisite, a vantaggio di una maggiore disponibilità in termini di attenzione e concentrazione. Considerato l'investimento energetico che il compito di scrittura comporta per alunni di otto anni, ma con la volontà, al contempo, di permettere agli allievi di saggiare la funzionalità della scrittura come supporto

al pensiero, si è scelto di limitare la trascrizione ai concetti chiave e alle scoperte più significative. Ciascun allievo si è dunque cimentato nella scrittura di appunti e brevi frasi. Accanto a definizioni guidate, nel corso degli incontri, alcuni allievi hanno autonomamente deciso di appuntarsi alcune informazioni, sulla base degli interessi e delle specifiche difficoltà rispetto al lavoro svolto. Si è cercato inoltre, nel corso del percorso, di graduare e calibrare gli esercizi attraverso un'oculata gestione delle modalità di risposta (chiuse o aperte), della lunghezza e della complessità dei brani. In particolare, si è cercato di alternare, all'interno di ogni incontro, esercizi basici più immediati e compiti più complessi, affinché il senso di autoefficacia potesse compensare e motivare rispetto alle attività percepite come maggiormente sfidanti.

4.3.4 Verifica, valutazione e documentazione

Per quanto riguarda la valutazione, occorre innanzitutto premettere che, in linea con la mission del progetto, si è inteso privilegiare la dimensione dei processi di insegnamento-apprendimento.

Discussioni, pensieri, ipotesi, strategie hanno richiesto di scegliere come modalità valutative l'osservazione sistematica e la registrazione dei processi di pensiero.

Lo stesso Mario Castoldi, nell'affrontare il tema delle competenze e della loro valutazione, riconosce la verifica di un oggetto così complesso e articolato come un processo che richiede di attivare e combinare più prospettive di analisi. Si è cercato dunque, anche nel progetto, sulla scorta della triangolazione messa a punto dallo studioso Michele Pellerey, di includere, nell'interpretazione degli esiti, una dimensione soggettiva, una dimensione intersoggettiva ed una oggettiva.

La ricostruzione a fine progetto della propria esperienza di apprendimento, realizzatasi attraverso la consultazione dei materiali raccolti nel fascicolo e la ri-lettura dei propri appunti di lavoro, ha permesso a ciascun alunno di riflettere, soggettivamente, sulle proprie prestazioni e di avvicinarsi alla complessa capacità di autovalutazione ("Come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?").

Le note e le registrazioni di informazioni e dati osservativi accumulate in riferimento ad ogni incontro hanno permesso di rilevare e raccogliere materiali

per giungere, in qualità di insegnante, ad un'analisi dei comportamenti "sul campo".

Infine le domande orali non strutturate, le prove di verifiche, il test di comprensione INVALSI, la prova di autodiagnosi e le prove concordate nell'ambito delle classi parallele, hanno rappresentato strumenti di analisi delle prestazioni dell'individuo e completato la prospettiva trifocale della dimensione oggettiva.

I dati raccolti in riferimento ai primi due poli del disegno valutativo hanno permesso di rilevare e dare visibilità ad una serie di atteggiamenti dapprima inesistenti e dunque squisitamente riconducibili al progetto:

- la disposizione a rileggere più volte lo stesso testo durante e al termine del processo di comprensione (Osservando il gruppo classe ho rilevato che l'atteggiamento composto e lineare esibito nei primi compiti di comprensione ha progressivamente lasciato spazio ad una frenetica operatività manuale e oculare: andamenti a zig zag nel testo, sottolineature, ritorno alla facciata iniziale riportante il testo...);
- l'abitudine a ritornare (con gli occhi) sul testo per (ri)cercare informazioni e conferme rispetto alle proprie ipotesi di risposta ("Aspetta eh... che vado a vedere", S.N., 8 anni, presenta conclamati segni di dislessia e il permanere di una lettura scorretta e incerta. Avviato alla segnalazione al termine della classe seconda, come previsto dalla Legge 170 del 2010, durante la prova concordata di fine quadrimestre, alla lettura esterna dell'insegnante delle domande di comprensione scartabella i fogli e torna, autonomamente, al testo di partenza);
- il ricorso autonomo all'evidenziazione di informazioni ed indizi testuali
- la volontà di verbalizzare i propri processi di pensiero e di "entrare" nella mente e nei ragionamenti altrui (" Ho capito che quel pezzo di testo non era abbastanza per capire quindi sono andata avanti", A. V., 8 anni - "Maestra facci vedere cosa stai facendo dentro alla tua mente, M. C., 8 anni");
- la consapevolezza della complessità del comprendere e la conseguente mobilitazione di risorse;

- il tentativo di coniugare in modo proficuo scopi e strategie di lettura (“ Non ho letto tutto tutto, ma ho cercato prima e dopo quella parolina se c’erano informazioni”, C.O., 8 anni);
- un’osservazione sempre più attenta ed accurata (“Guarda le rane dell’immagine hanno espressioni del viso diverse!, S.B., 8 anni);

Oltre alle piccole conquiste sopra citate, il progetto, utilizzando la discussione collettiva, proponendo un approccio induttivo e colorandosi di sfumature metacognitive, si è proposto di contribuire al potenziamento delle abilità linguistiche e di allenare i processi cognitivi del confronto, dell’analisi, dell’osservazione, nonché di attivare processi di insegnamento sempre più orientati a sostenere la promozione di competenze.

Accanto ai punti di forza e alle soddisfazioni, le prove di verifica e i test INVALSI hanno rivelato e messo in luce difficoltà persistenti nel compito di lettura. Gli errori non trascurabili di alcuni alunni, in parte potenzialmente aggirabili facendo ricorso agli insegnamenti impartiti nell’ambito del progetto, dimostrano che i segnali positivi e i miglioramenti qualitativi registrati devono ancora, per tradursi in competenza vera e propria, giungere ad essere padroneggiati e interiorizzati.

Sarebbe stato didatticamente interessante poter disporre di ore di compresenza per alternare il lavoro a grande gruppo a momenti individualizzati per approfondire le difficoltà di comprensione.

La limitata estensione del progetto (20 ore), l’età degli allievi e la mia inaugurata esperienza nell’ambito della comprensione, unitamente agli esiti discreti, ma non brillanti nelle prove, mi inducono a prospettare percorsi didattici ulteriori e a continuare il mio percorso di ricerca-azione nell’ambito del trattamento del testo scritto, al fine di accompagnare, supportare e affiancare i discenti nell’impervio cammino, mai definitivo e concluso, che li renderà lettori sempre più abili.

5 Conclusioni e considerazioni relativamente all'esperienza didattica e professionale e all'attività di formazione

Mi ritengo decisamente soddisfatta del percorso professionale intrapreso, sia per quanto riguarda il percorso oggetto della presente relazione, sia in riferimento all'esperienza condotta nell'intero anno scolastico.

L'ambizione pedagogica che mi ha sostenuta durante il percorso universitario, mi ha permesso di affrontare e superare il concorso a cattedra 2012 e di concretizzare la dedica in apertura alla mia tesi di laurea: *“Agli alunni che ancora non ho, già nei mie pensieri, immaginandomi al loro fianco in un sereno cammino.”*

Pur riconoscendomi un bagaglio esperienziale ancora in costruzione, sono contenta di aver investito energie, tempo e studi approfonditi nel campo dell'educazione e della formazione. Il percorso universitario, il corso aggiuntivo per il sostegno, il percorso di approfondimento sulla Comunicazione Non Violenta di Marshall Rosenberg, così come la formazione sul metodo Feuerstein, mi hanno infatti dotato degli strumenti necessari per affrontare le miei prime esperienze lavorative e hanno positivamente contribuito alla definizione di un mio stile di insegnamento.

L'Anno scolastico 2013-2014, oltre a costituire un importante appuntamento formale e burocratico, ha per me rappresentato, a tutti gli effetti, un banco di prova.

Un atteggiamento energico e volenteroso e la linfa tratta dal quotidiano contatto con gli alunni e con il mondo della scuola, mi hanno permesso di superare momenti di apprensione e di incertezza. L'energia vitale nei confronti del ruolo che assolvo si è arricchita e nutrita dell'esperienza lavorativa quotidiana. Ritengo infatti che, accanto a spiccate competenze educativo-didattiche, la motivazione e la passione per l'insegnamento costituiscano oggi più che mai - dati i mutamenti cui sono sottoposte scuola e società – ingredienti fondamentali della complessa, variegata e sorprendente *professione insegnante.*

Bibliografia

- Cardarello, R. Contini, A. (2013) *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Junior: Bergamo.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare per competenze*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi, L. (2002). *Relazione e apprendimento nel gruppo classe*. Bari: Mario Adda Editore.
- De Beni, R. Cornoldi, C. Caponi, B. Gasparetto, R. (2013) *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 1. Introduzione teorica generale al programma*. Trento: Erickson.
- De Beni, R. Cornoldi, C. Caponi, B. Gasparetto, R. (2013) *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 2. Attività di avvio*. Trento: Erickson.
- Di Mauro, M. (2002). *Comunicare bene per insegnare bene*. Roma: Armando.
- Ferreri, S. (2002). *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere. Quaderni del GISCEL*. La Nuova Italia: Firenze.
- Feuerstein, R. Rand, Y. Rynders, J. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni.
- Lumbelli, L. (2009) *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza: Bari.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI
- Malizia, G. Cicutelli, S. (a cura di). (2009). *Verso la scuola delle competenze*. Atti della giornata di studio Roma, 14 maggio 2009. Roma: Armando.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze*. Napoli: Tecnodid.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Vanini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile*. Brescia: Vannini.
- Vanini, P. (2001). *Il metodo Feuerstein. Una strada per lo sviluppo del pensiero*. Bologna: I.R.R.S.A.E. Emilia Romagna.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Bologna: EMI.

- Allegati -

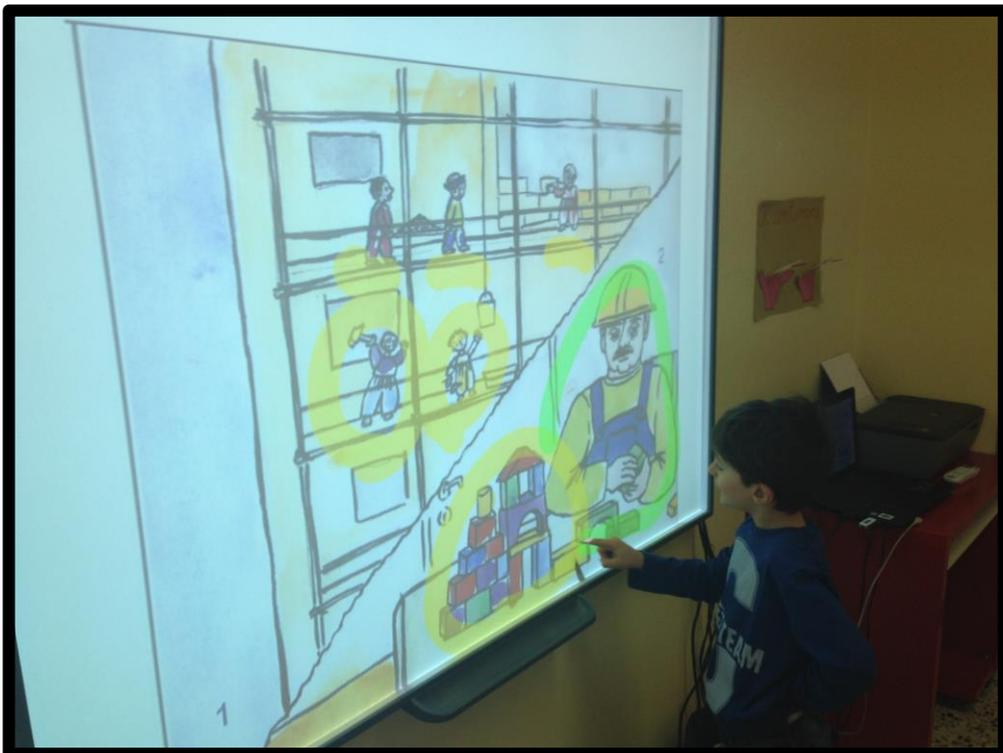
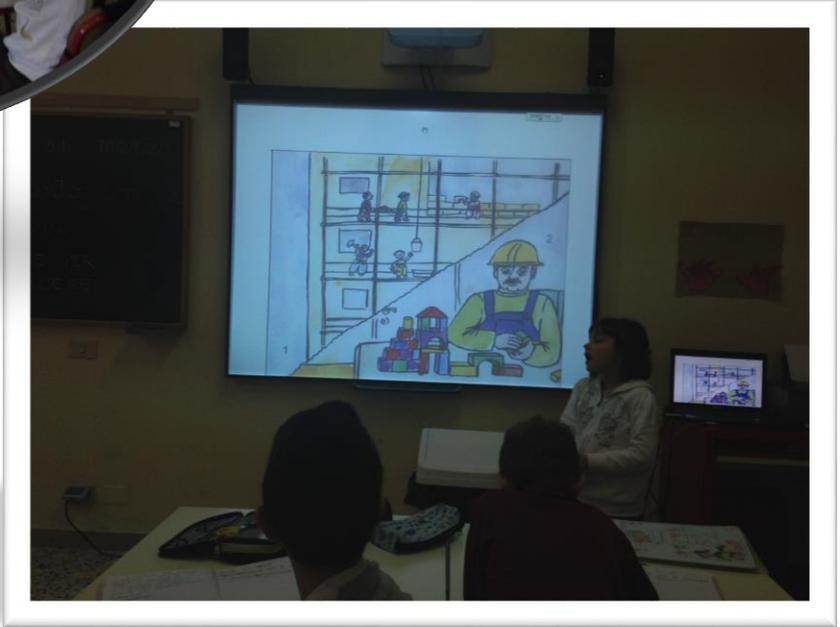
PROGETTO CLASSE I
OSSERVARE PER COMPNDERE
Classe 1^A Scuola Primaria G.Mazzini

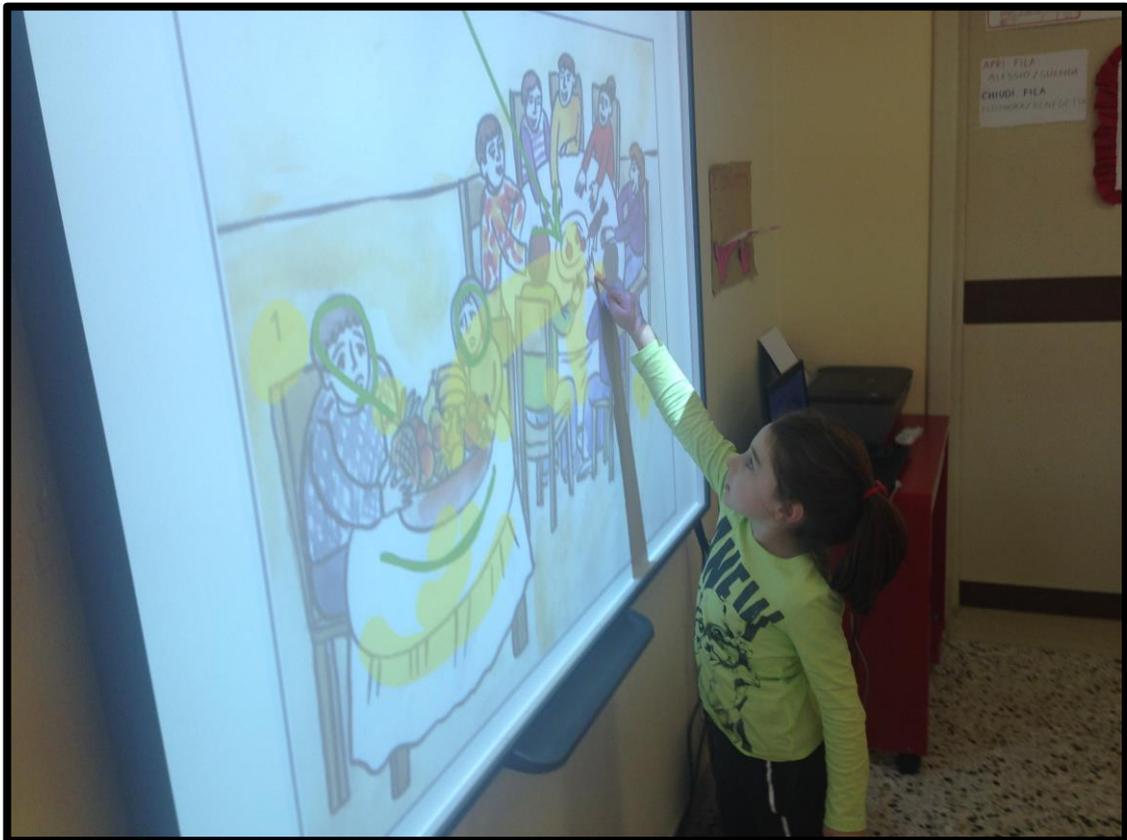


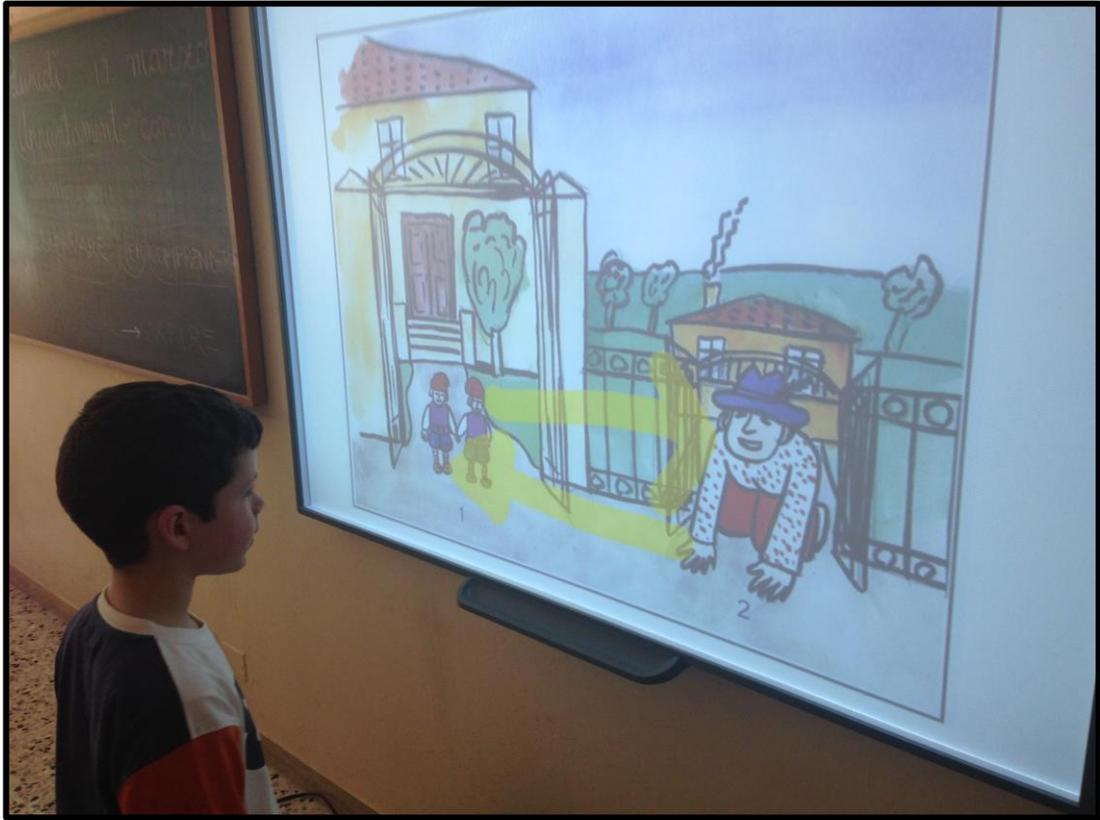














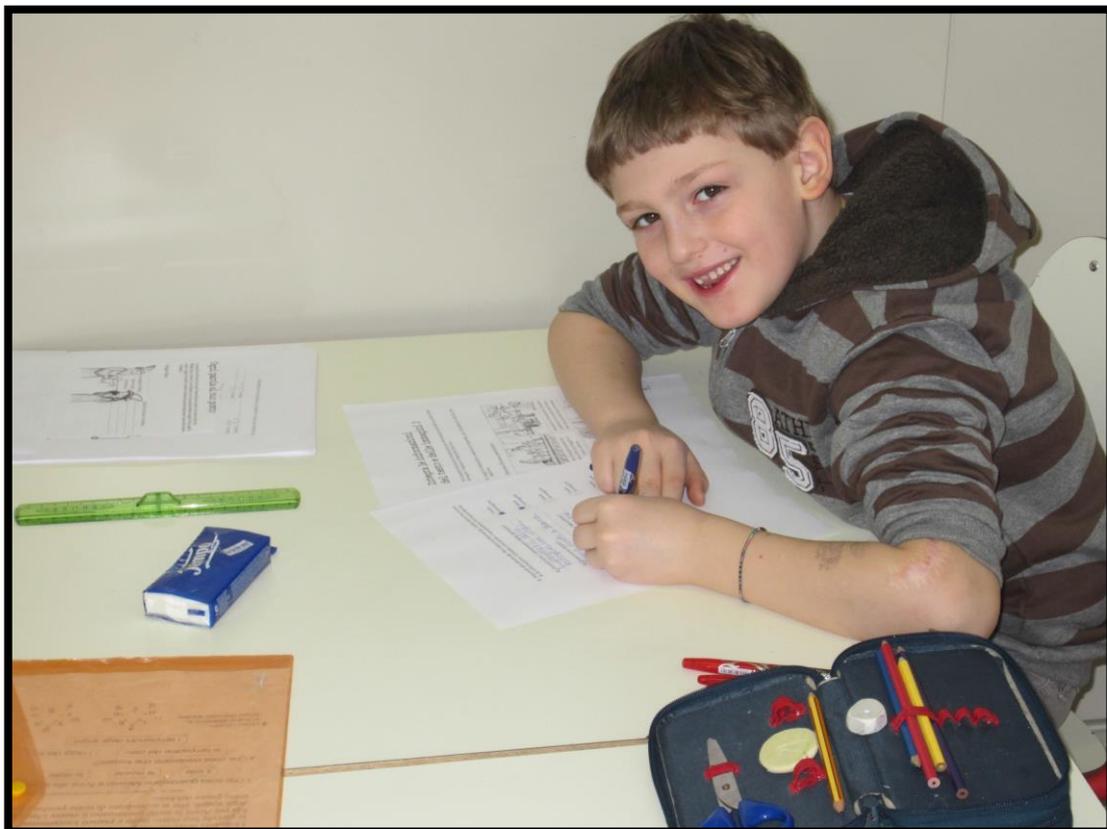


PROGETTO CLASSE II

Appuntamento con la COMPRESIONE DEL TESTO

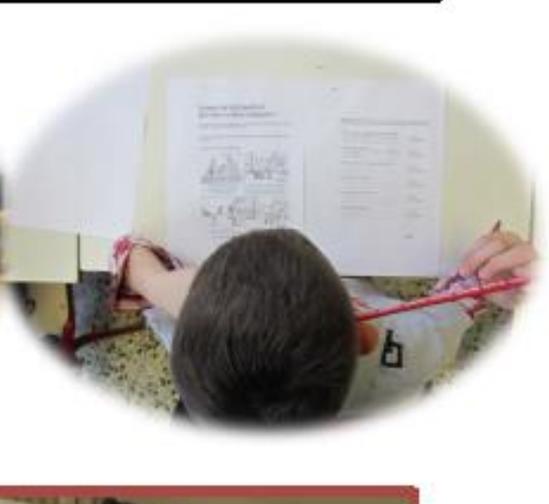
Classe 2^A Scuola Primaria G. Mazzini













CI SONO DIVERSI
MODI (STRATEGIE)
DI LEGGERE .
CI SONO DIVERSI
SCOPI DI LETTURA



