



# Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado

## Teaching learning to read: a metacognitive didactic model for teaching reading in the lower secondary school

Giusi Castellana

Università degli Studi La Sapienza, Roma  
giusi.castellana@uniroma1.it

### ABSTRACT

The present study has as its object a process of improvement of the reading skills based on a metacognitive approach. According to a longitudinal perspective (three years of secondary school level), the research had firstly a diagnostic phase aimed to the detection of training needs in the understanding of written texts and reading strategies; an experimental design with a treatment focused on six strategies; finally, in order to determine the effectiveness of the intervention, administrations of new reading tests in second and third classes.

The sample consists of 18 first classes, belonging to three institutions, for a total of 359 students. The teaching modules included a 20 hour treatment and involved six experimental classes, for a total of 130 students, as well as six teachers in the training-research. The results of the treatment showed a significant correlation between the scores obtained by the students in the reading tests and the score resulting from the application of the strategies. The estimate of the effect size due to the treatment is 0.50 between school A (experimental group) and school B (1 control group) and 0.62 between school A (experimental group) and school C (2 control group).

Il presente studio ha come oggetto un percorso di miglioramento dell'abilità di lettura, basato sull'adozione dell'approccio metacognitivo. La ricerca, condotta secondo una prospettiva longitudinale nel triennio della scuola secondaria di primo grado, ha previsto una prima fase diagnostico-misurativa, atta a rilevare le aree di criticità processuali e strategiche nella comprensione del testo scritto delle classi prime del campione; una fase sperimentale con un trattamento basato sull'insegnamento di sei strategie di lettura; infine rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze, per la determinazione dell'efficacia dell'intervento.

Il campione dell'indagine è stato costituito da 18 classi prime, appartenenti a tre istituti secondari di primo grado, per un totale di 359 studenti. I moduli didattici (20 h) e il lavoro di ricerca-formazione ha coinvolto sei docenti di lettere e sei classi sperimentali (130 studenti). I risultati della sperimentazione hanno evidenziato una correlazione significativa tra i punteggi ottenuti dagli studenti nelle prove di lettura e il punteggio derivante dall'applicazione della strategie. La stima dell'effect size attribuibile al trattamento è pari a 0,50 tra la scuola A (gruppo sperimentale) e la scuola B (1 gruppo di controllo) e di 0,62 tra la scuola A (gruppo sperimentale) e la scuola C (2 gruppo di controllo).

### KEYWORDS

Reading comprehension, Reading strategies, Metacognitive knowledge, Experimental teaching, Teacher training.

Lettura e Comprensione, Strategie di Lettura, Metacognizione, Sperimentazione Didattica, Formazione Docenti.

## 1. Leggere per apprendere

La lettura e lo sviluppo di competenze linguistiche ampie, in quanto parti integranti della prima competenza chiave, quella comunicativa, vengono definiti dal Consiglio d'Europa e dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, "una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza". (Indicazioni Nazionali 2012, p. 36). Il saper leggere e comprendere testi si pone non solo come strumento di base trasversale a tutti gli ambiti disciplinari, ma anche come presupposto necessario dell'accesso critico a tutti i contesti culturali: la cerniera tra i saperi e la capacità di organizzare il proprio apprendimento successivo.

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

L'apprendere ad apprendere si colloca all'interno di una vasta cornice teorica caratterizzata da sfaccettature che evidenziano l'esigenza di una varietà di approcci travalicanti la logica funzionalistica di un'istruzione tesa a garantire risposte immediate ai mutamenti del mercato del lavoro (Alberici, 2008).

Con la prospettiva del *lifelong learning* si disloca nettamente il tempo dell'apprendimento; si costruisce un nuovo sistema identitario del soggetto che ridefinisce il ruolo della formazione attribuendo un'ulteriore funzione alle agenzie educative: il contribuire allo sviluppo di *metacompetenze* che mettano in luce una riflessività operata sulle competenze di ordine inferiore. L'accento si sposta dallo sviluppo della triade del sapere, saper fare e saper essere, con le sue varianti più o meno creative, verso la ricerca di quelle capacità che possano consentire la crescita e la trasformazione di quello di cui il soggetto è portatore in tutte le sue espressioni di vita: dalla dimensione individuale a quella collettiva, dal lavoro alle istituzioni scolastiche e formative, fino al tempo libero e ai diversi mondi vitali (Montedoro, 2002). L'apprendimento diventa un fatto complesso perché avviene in una società complessa, una società caratterizzata da molteplici contesti, che interagiscono tra loro in un'ottica di sistema nella quale si ricevono sollecitazioni continue che richiedono differenti risposte.

L'approccio metacognitivo, proprio perché indirizzato allo sviluppo della riflessione e della consapevolezza da parte del soggetto delle proprie strategie e attività mentali, sembra porsi pienamente al servizio di una concezione dell'apprendimento che, sganciato dalla passività e riportato al controllo e alla gestione del pensiero, si palesa al dunque come il vero carattere autopoietico della competenza.

Caratteristica determinante dell'approccio è difatti l'importanza attribuita al ruolo attivo dell'apprendente e alla sua funzione pianificatrice nella strutturazione del compito e delle conoscenze; nell'ambito della lettura, è il guardare alla comprensione come ad un'attività, problematica e multicomponentiale, che coinvolge un soggetto attivo ed autonomo, capace di muoversi sulla pagina e di interagire con il testo secondo un atteggiamento consapevole, strategico e funzionale ai diversi contesti.

Tutti gli studi del settore, relativi all'ambito della psicologia cognitiva e della metacognizione (Brown, 1978; 1983; Jacobs and Paris, 1984; 1987; Paris and Winograd, 1990; Cornoldi e Caponi, 1991; Borkowski, 1992; Pressley and Afflerbach, 1995; De Beni, Pazzaglia, 1995; 2003; Pressley, 2000; RAND Reading Study Group, 2002; 2003; Mc Ewan, 2004; Lumbelli, 2009) hanno dimostrato come la consapevolezza e la comprensione delle proprie strategie di pensiero, e quindi la possibilità di dirigere i propri processi di apprendimento, siano elementi capaci di mi-

gliorare qualitativamente le prestazioni dei lettori, offrendo anche diverse modalità di intervento in ambito didattico. Determinante si rivela in quest'ottica, la funzione dell'insegnante, in una nuova veste che lo vede, insieme agli alunni, conduttore e allo stesso tempo protagonista del medesimo processo di riflessione sul proprio modo di comprendere: "un insegnante dovrebbe prima di tutto riprendere il controllo esecutivo sui propri processi [...] dovrebbe in qualche modo riconquistare la consapevolezza di ciò che fa mentre legge. Solo così egli potrà trovare le strategie didattiche adeguate ad aiutare il lettore meno abile ad impossessarsi del suo stesso controllo" (Lumbelli, 1991, p. 126).

## 2. Il disegno della ricerca

Proprio l'attenzione agli specifici bisogni formativi del docente è stato il punto di partenza della presente ricerca. La sperimentazione e le attività didattiche che seguono sono state parte di un progetto di ricerca-formazione<sup>1</sup> finalizzato a fornire un modello per un piano di miglioramento nella lettura e comprensione del testo scritto.

Lo studio, condotto secondo una prospettiva longitudinale nel triennio della scuola secondaria di primo grado, ha previsto una prima fase diagnostico-misurativa tesa ad identificare le aree di criticità processuali e strategiche nella comprensione del testo scritto, successivamente, la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione, basato sull'insegnamento di *strategie di lettura*, che ha incluso un percorso di formazione dei docenti coinvolti; infine, la determinazione dell'efficacia dell'intervento, con il monitoraggio dello sviluppo e del mantenimento delle abilità acquisite, attraverso rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze del campione.

L'analisi dei livelli di partenza ha riguardato 18 classi prime della secondaria di primo grado (fine maggio 2015), appartenenti a tre istituti comprensivi di uno stesso distretto scolastico di Roma: Scuola A, 135 studenti in 6 classi; Scuola B, 123 studenti in 6 classi; Scuola C, 130 studenti in 6 classi. Il totale dei casi validi è stato di 359.

Le rilevazioni sono state effettuate attraverso prove di lettura di formato oggettivo, tarate nel corso di una precedente indagine longitudinale<sup>2</sup>, un questionario sulle strategie di lettura (QSL)<sup>3</sup> e due questionari (docente e studente) per l'analisi descrittiva delle variabili di sfondo e delle didattiche. Il Questionario sulle Strategie di Lettura – costruito tenendo conto delle indicazioni fornite a livello teorico dai diversi studi condotti nell'ambito della lettura e delle pratiche suggerite dal *Rapporto Eurydice – Insegnare a Leggere In Europa: contesti, politiche e pratiche* (2011) ha previsto una rilevazione su 7 dimensioni che hanno poi costituito i nuclei didattici della sperimentazione: 1. Saper identificare e darsi scopi di lettura; 2. Attivare le conoscenze pregresse; 3. Generare ipotesi e fare pre-

- 1 La ricerca è stata condotta dall'autrice del presente contributo all'interno del proprio dottorato di ricerca: "*Insegnare ad apprendere a leggere: un modello di ricerca-formazione nella scuola secondaria di primo grado*". Università Sapienza, XXX ciclo in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa.
- 2 Le prove di lettura utilizzate per le rilevazioni in uscita nelle classi prime, seconde e terze sono state costruite e durante una precedente indagine longitudinale sul triennio della scuola secondaria di primo grado, all'interno dei cicli di dottorato XXII-XXIII-XXIV ciclo dell'università La Sapienza.
- 3 Lo strumento è stato costruito e validato nel corso della sopracitata indagine su un campione di convenienza di 5362 studenti appartenenti a istituti secondari di primo grado delle province di Roma, Palermo e Parma.

visioni sul testo; 4. Selezionare le informazioni principali; 5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni; 6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione; 7. *Non Strategici* (dimensione di controllo sull'autopercezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura del testo).

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

Il lavoro di *ricerca-formazione*, per la predisposizione dei moduli didattici da utilizzare nel gruppo sperimentale, ha coinvolto sei docenti di lettere e ha incluso per il primo anno di sperimentazione: incontri preliminari e di riflessione sulle aree di criticità processuali rilevate attraverso le personali esperienze didattiche e le somministrazioni (QSL / prove lettura); la condivisione del quadro teorico e metodologico di riferimento delle Prove Lettura e del QSL; la co-costruzione delle attività (pianificazione mensile degli interventi, scelta materiali, allestimento verifiche, modalità di restituzione dei risultati...); l'organizzazione e la negoziazione dei moduli da gestire in compresenza del docente-ricercatore; incontri di follow-up settimanale.

### 3. La sperimentazione

Gli interventi didattici, come precedentemente esposto, sono stati centrati su moduli finalizzati ad una capillare trattazione del sistema procedurale preso in esame dalle strategie indagate dal QSL, che sulla base delle indicazioni riportate all'interno del National Reading Panel (NICHHD, 2000), del Reading Study Group (RAND, 2002) e del Rapporto Eurydice – *Insegnare a leggere in Europa* (2011) sono risultate essere le più efficaci nell'ambito della didattica della lettura. In tab. 1 si riporta una breve descrizione dei contenuti e degli obiettivi trattati relativamente ad ogni modulo.

<b>1. Saper identificare/ darsi scopi di lettura</b>	<i>Discriminare tra scopi di lettura e tipologie di testo, per mettere in atto comportamenti flessibili e legati al compito; cercare le strategie di lettura più adeguate e rispondenti alla consegna e alla specifica situazione d'uso.</i>
<b>2. Attivare le conoscenze pregresse</b>	<i>Usare le conoscenze precedenti, connettere i testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura</i>
<b>3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo</b>	<i>Generare domande dal testo e darvi risposte; fare previsioni sul contenuto</i>
<b>4. Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo</b>	<i>Riassumere un testo e concentrarsi selettivamente sulle informazioni più importanti; identificare i personaggi, gli eventi, i luoghi, il tempo dell'azione, come e perché avviene l'azione.</i>
<b>5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni</b>	<i>Operare connessioni tra le diverse parti di un testo; riconoscere gli aspetti della costruzione; stabilire la cronologia o riconoscere la causalità degli eventi; costruire rappresentazioni visive in forma diagrammatica; tradurre testi scritti in grafici, tavole, griglie, liste, elenchi.</i>
<b>6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione</b>	<i>Controllare/monitorare la propria comprensione; avere la consapevolezza delle proprie difficoltà, chiarire parole e passaggi non immediatamente compresi; riformulare le parti di un testo con parole proprie.</i>

Tab 1. Descrizione dei moduli sulle strategie di lettura

NOME DELLA STRATEGIA	
TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo	
FORNIRE AGLI ALUNNI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA	
<b>1. Definire la strategia</b>	(Spiegare agli studenti in modo chiaro e preciso la strategia trattata nel corso della lezione)
<b>2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura</b>	Illustrare loro perché sarà utile imparare ad usarla e in quali circostanze)
<b>3. Descrivere le caratteristiche della strategia</b>	(Delineare ed esporre le tecniche, l'esatta procedura da seguire per mettere in atto la strategia)
<b>4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia</b>	
<b>5. Illustrare l'uso della strategia attraverso modeling e thinking aloud</b>	(Mostrare agli studenti cosa fa esattamente un bravo lettore quando applica una particolare strategia ( <i>modeling</i> ), attraverso la tecnica del <i>thinking aloud</i> - pensare ad alta voce)
<b>6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia</b>	(Esplicitare la differenza tra l'agire strategico e l'agire per prova ed errori, attribuendo il successo e l'insuccesso al risultato di azioni modificabili piuttosto che al possesso di capacità)
<b>7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 min)</b> <i>Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un saper fare strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.</i>	- <i>Su che cosa abbiamo lavorato oggi?</i> - <i>Che cosa hai imparato a fare?</i> - <i>Dove pensi di poterlo riutilizzare?</i>

Tab 2. Lesson Plan

Per quanto riguarda la tipologia di testi si è scelto di lavorare perlopiù su testi di tipo narrativo, espositivo e argomentativo, ma all'interno del modulo sugli scopi di lettura sono stati trattati anche testi regolativi (regolamenti di gioco e fogli di istruzioni), vari tipi di testo non continuo (biglietto del treno, lettura di grafici e tabelle, cartine...), esempi di descrizioni e brevi testi poetici. Alla fine di ogni modulo è stata prevista una verifica intermedia. La tipologia e la scelta di testi delle prove intermedie è ricaduta perlopiù all'interno di prove di comprensione. Invalsi messe a disposizione sul sito ministeriale, in modo da poter usufruire di una griglia di correzione e di criteri di costruzione della prova validati nel corso di precedenti rilevazioni.

Ad ogni restituzione durante la correzione è seguita l'illustrazione e la spiegazione degli item che sono risultati più difficili per il campione e per la classe, l'analisi degli errori, il riscontro e la verifica della risposta corretta sul testo, il ragionamento rispetto ai distrattori e la loro funzione all'interno delle opzioni di risposte.

#### 4. Come lavorare in modo strategico sul testo

Al fine di fornire agli alunni un sistema procedurale facilmente consultabile e fruibile, che regolasse e guidasse l'acquisizione di abitudini di indagine del testo, ma soprattutto che conducesse lo studente a una riflessione consapevole sull'utilità del lavoro proposto, sono state raccolte nel corso delle lezioni tutte le osservazioni relative alle varie funzioni e agli specifici vantaggi derivanti dall'utilizzo dell'impianto strategico. Dopo aver effettuato una selezione e una sintesi di quanto elaborato con gli alunni nell'intero percorso, è stata redatta la seguente scaletta.

### Scaletta metodologica per la lettura e la comprensione del testo

#### 1. RICONOSCI ED IDENTIFICA LA TIPOLOGIA DI TESTO

(Poetico, Argomentativo, Narrativo, Descrittivo, Regolativo, Espositivo)

Leggi il titolo e l'inizio, osserva la struttura del testo...

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

Ogni tipo di testo ha caratteristiche e scopi di lettura diversi. La preventiva individuazione degli scopi di lettura fornisce al lettore una guida precisa per la raccolta delle informazioni

TESTO NARRATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personaggi (Chi)</li> <li>- Azioni, fatti, eventi, (Che cosa)</li> <li>- Luogo (Dove)</li> <li>- Tempo (Quando)</li> <li>- Intreccio della narrazione</li> </ul>	TESTO ARGOMENTATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idee, opinioni, critiche, pareri dell'autore</li> <li>- Pro/contro</li> <li>- Uso di esempi esplicativi</li> </ul>
TESTO ESPOSITIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cause ed effetti (PERCHÉ)</li> <li>- Spiegazioni (COME)</li> <li>- Informare e spiegare</li> <li>- Chiarezza nell'esposizione e nel contenuto - Oggettività</li> <li>- Uso delle immagini</li> </ul>	TESTO DESCRITTIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ricchezza di particolari e dettagli che seguono un ORDINE (cronologico, spaziale...);</li> <li>- Riconoscere e seguire l'ordine nella descrizione: esterno-interno; dall'alto-basso; lontano-vicino; dx-sx; ...</li> </ul>
TESTO POETICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Struttura del testo: versi, rime, strofe...</li> <li>- Contenuto: Emozioni, stati d'animo...</li> <li>- Linguaggio non sempre chiaro ed esplicito</li> <li>- Uso di metafore, similitudini...</li> </ul>	TESTO REGOLATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuazione degli elementi (che cosa) e delle fasi (ricetta, foglio istruzioni...)</li> </ul>

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

Es: "Una nonna eccentrica" Perché la nonna viene definita eccentrica? →

"La fragilità delle foreste tropicali" Perché le foreste tropicali sono fragili? Quali sono le cause? →

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

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

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

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

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

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

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

#### 7. SELEZIONA LE INFORMAZIONI PRINCIPALI

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

– Per sottolineare utilizza la tecnica delle 6 domande (Chi, che cosa, dove, quando, come, perché).

RICORDA che la selezione deve contenere solo gli elementi e le informazioni che sono veramente necessari alla comprensione, quelli che abbiamo paragonato ai "principi nutritivi" degli alimenti. Tralascia dettagli, ripetizioni o descrizioni di fatti di cui ti è già chiaro il concetto. Se ti serviranno, saprai come e dove trovarli.

"I Principi nutritivi" del testo sono: i personaggi, le azioni, i tempi, i luoghi, le cause e gli effetti, le spiegazioni. Se hai sottolineato qualcosa che non risponde a una delle sei domande, probabilmente è un dato superfluo.

#### 8. METTI UN BREVE TITOLO RIASSUNTIVO AD OGNI PARAGRAFO

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

9. MENTRE PROCEDI CON LA LETTURA, RILEGGI LE PARTI DI TESTO CHE HAI SELEZIONATO E VERIFICA CHE QUELLO CHE HAI SOTTOLINEATO ABBAIA UN SENSO. Controlla che le parti siano logicamente collegate tra loro. Esplicita nella tua mente il tipo di legame che intercorre (causa, tempo, opposizione, esplicativo...) Utilizza delle frecce per collegare le informazioni o fai un piccolo schema. Se ti accorgi che "il discorso non fila" probabilmente non hai selezionato bene.

#### 10. PROCEDI COSÌ PER TUTTA LA LETTURA DEL TESTO

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

Tab 3. Scaletta metodologica per la lettura e la comprensione del testo

La scaletta è stata utilizzata dagli alunni come testo di supporto durante tutte le esercitazioni e le prove intermedie, durante le quali sono state valutate anche le modalità di applicazione delle tecniche strategiche, il loro effettivo utilizzo, le ricadute sui risultati al fine di evidenziare la differenza che intercorre tra un agire sistematico e strutturato e un agire per prova ed errori.

#### 4.1. Esempio applicativo della scaletta metodologica ad una prova. Come promuovere l'acquisizione di abitudini procedurali nella lettura del testo

Nell'ordine di esemplificare l'applicazione e la funzionalità dell'impianto procedurale strategico si riporta un esempio di lavoro effettuato con gli alunni durante un'esercitazione di classe. Nel primo riquadro (fig. 1) è stato riportato il testo scelto, tratto dalla prova Nazionale di Italiano del 2016.

Nel secondo riquadro è stata esplicitata la modalità di svolgimento della lezione. Le attività descritte possono rappresentare una traccia per condurre il dialogo educativo con gli alunni. Il registro che è stato utilizzato nella descrizione che segue è volutamente informale per fornire un modello direttamente applicabile alla colloquiale interazione della dinamica di classe. Tutte le azioni illustrate nei primi 4 punti sono state effettuate prima della lettura, ossia senza leggere il testo.

Prima della classe	
5	Ero la prima della classe. Le altre bambine mi mettevano in tasca, di nascosto, dei torroncini o dei «coccetti», e cioè delle piccolissime pentole o padelle di coccio. Ma io sapevo che esse non mi amavano e facevano tutto per interesse, affinché io suggerissi e lasciassi copiare i compiti. Nessuna meraviglia, del resto, perché io stessa non mi amavo.
10	Avrei voluto essere brava in ginnastica e nei giochi, essere grassa e colorita come Marcella Pélissier. L'anima mia si protendeva disperatamente verso tutti coloro che, grassi e coloriti, erano bravi in ginnastica e nei giochi. L'anima mia, nera d'orgoglio e disprezzo, era in realtà quanto esiste di più avvilito. Io facevo poesie con le rime, che venivano recitate da ragazzini scornati e lamentevoli nelle feste scolastiche. La direttrice mi presentava al pubblico dicendo: – Signori, devo premettere che le poesie che udirete sono state composte dalla bambina qui presente, e non esito a riconoscere, con intensa emozione, che siamo dinanzi a un genio –. Io m'inclinavo, pallidissima, lanciando sguardi lampeggianti di superbia alle modeste compagne. Vedevo i ginocchi delle mie compagne sporchi di terra, i graziosi polpacci rossi di Marcella Pélissier, e me stessa lontana da tutti, in un'ombra nera e piena di lampi, un fenomeno della creazione. Mia madre raccontava, traboccante di legittima baldanza, che all'età di due anni e mezzo, girando intorno alla tavola, avevo composto il mio primo poema in versi sciolti. Ed io covavo un empio rancore contro di lei, che aveva partorito un simile prodigio.
15	Se credevano di adularmi, con quel rispetto e quelle mosse, come se io fossi stata la vicedirettrice, si sbagliavano. E se mi domandavano: – Che farai da grande? – sperando di sentirsi rispondere: «Farò poemi», commettevano un errore ancor più grossolano. Difatti, ad una simile domanda, io dispettosa rispondevo: – A te che te ne importa?
20	Ancora due cose mi distinguevano dalle altre, cingendomi di un'aureola e additandomi al rispetto universale. La prima era che, da piccola, avevo avuto il giradito. Per questo l'unghia del mio pollice sinistro non era liscia e ovale come le altre, ma pressoché quadra, dura come pietra e tutta striata di bianco. Tutta la scolaresca ammirava quell'anomalia, molte mi chiedevano umilmente di toccarla col dito.
25	Oltre all'anomalia, c'era un'altra cosa e cioè che, quando mi veniva la febbre, avevo l'incubo. Mia madre girava stravolta, con vesciche piene di ghiaccio, e diceva piano: – Elsa ha l'incubo –. Subito i miei fratelli si precipitavano al mio lettino, con viso compunto. Ma sentendo la mia voce rauca gridare: – Sì, Dio, perdonami e conterò tutti i grani di granoturco nei sacchi. Andate via, formiche, via, migliaia. Aiutami, Dio, – e vedendomi slargare le dita nel vuoto e sbarrare gli occhi, si guardavano fissi sbottando a ridere.
30	Sapevano che non si doveva, ma era inevitabile. Mia madre diceva: – Vergogna, disgraziati, – ed essi in preda ad ilarità furiosa si buttavano per terra e si davano pugni. Questo non esclude che il mio incubo fosse oggetto della generale ammirazione. – Com'è? – mi chiedevano le compagne. E di me si diceva con importanza, a bassa voce: – Ha un incubo.
35	

40	Nella mia classe eravamo tutte femmine col grembiule bianco, fuorché il figlio della maestra, che era maschio col grembiule turchino. Il cognome della maestra, per una gentile coincidenza, era Amore, così che egli sul grembiule portava ricamato a punto erba il cognome Amore. Era grassoccio, corto di gambe, con occhi lucenti e neri, le guance rosse e la testa tutta pelata, perché aveva avuto le croste. Tutte le alunne gli facevano
45	sorrisi, e, come a figlio di maestra, gli empivano le tasche del grembiule di torroncini e di matite. Ma lui a tutte quante preferiva me. La cosa più dolce era che il motivo della sua predilezione non era il fatto che io fossi un genio, e nemmeno che avessi il giradito e l'incubo. Aggiungerò anzi che egli pareva per natura issato in una sfera ben superiore, in cui tali cose non valevano affatto, ed erano
50	guardate soltanto con una gioviale benevolenza. Il motivo dunque era tutt'altro, e me lo rivelò il giorno in cui guardandomi con lucente occhio arguto e toccandomi estatico mi disse: – Che bei riccetti che hai. Tutte assumevano nel parlarmi un'aria saccente, e con me discorrevano solo di compiti, di madri e di padri, lasciandomi sempre sola fuori dei loro frivoli capannelli. Ma Amore mi si confidava su cose umane: mi magnificava, ad esempio, la marmellata di sua nonna, ed altresì me ne offriva. Mi guardava e diceva: – Come sei pulita, – rapito, ridacchiando. E mi prendeva per mano andando in su ed in giù e una volta perfino, in segno di estrema amicizia e affabilità, mi carezzò la guancia. Che Dio benedica Amore. Non so come, sentivo oscuramente che costui, dal mio pianeta deserto e corrusco, mi riconduceva per vie segrete alla terra.
(Tratto da: Elsa Morante, Racconti dimenticati, Torino, Einaudi, 2002)	

Fig. 1. Prova Nazionale di Italiano del 2016

## Tab 4. Applicazione della scaletta alla prova nazionale

## 1. RICONOSCI ED IDENTIFICA LA TIPOLOGIA DI TESTO

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

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

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

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

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

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

Leggiamo il titolo: "Prima della classe".

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

## 4. FAI IPOTESI SUL TESTO

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

- Se il titolo parla di una "prima della classe", chi altro mi aspetterò di trovarci? (La prima della classe, i compagni, i professori, i genitori). Quale sarà il luogo? (la classe, la scuola).

- 4 Il testo in corsivo riportato tra parentesi corrisponde alle risposte che sono state date dagli studenti durante le attività.

- Quali ipotesi di relazione posso elaborare tra questi personaggi?
- Che tipo di relazione intercorrerà tra la prima della classe e i compagni? *(La prima della classe si sente superiore e snobba i compagni, è arrogante e antipatica con loro, ma è anche triste perché si sente esclusa e sola);*
- E tra i compagni e la prima della classe? *(I compagni sono degli ipocriti, la trattano bene perché lei probabilmente li fa copiare e poi ne dicono male alle spalle; i compagni la prendono in giro perché lei è una secchiona e loro no; i compagni la escludono).*
- Qual è la relazione tra la prima della classe e i professori e vs? *(I professori la trattano bene, è la loro preferita perché studia e fa quello che loro dicono, la apprezzano... lei fa di tutto per avere la loro approvazione)*
- Qual è la relazione tra la prima della classe e la famiglia e vs? *(la famiglia è molto orgogliosa di lei e lei si sente molto amata...)*

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

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

Titolazione riassuntiva delle sequenze:

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

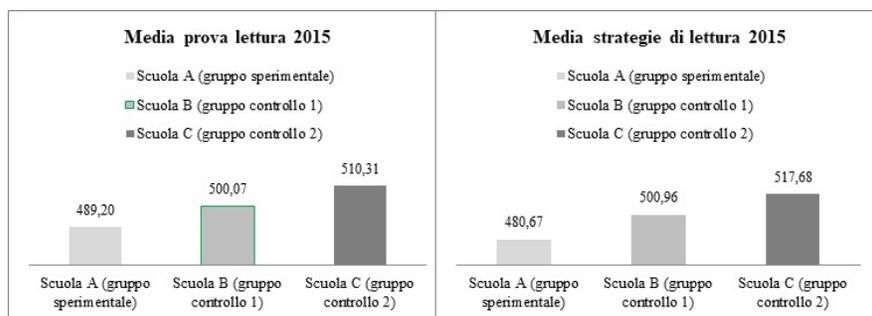
La titolazione delle sequenze e le brevi sintesi che abbiamo elaborato saranno molto utili per rintracciare le informazioni che verranno richieste dalle domande della prova, ma soprattutto saranno di grande aiuto per tenere nella nostra mente la struttura dell'intero testo e ricostruirne la comprensione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

Alla fine delle attività di analisi è stato fornito agli alunni il fascicolo con le domande sul testo, per lo svolgimento delle quali è stato dato un tempo di 20 minuti. Dopo la conclusione dell'esercitazione è stata effettuata la correzione.

Nel corso della revisione delle risposte, ha rivestito particolare rilevanza la riflessione metacognitiva messa in atto sul processo: è stato chiesto agli alunni di spiegare in che misura e in che modo ogni singolo punto utilizzato della scaletta (ragionamento effettuato in merito alle conoscenze pregresse, ipotesi fatte sul testo...) avesse effettivamente facilitato il riconoscimento della risposta esatta, per stimolare la consapevolezza del lavoro espletato e la generalizzazione delle modalità applicate.

## 5. I risultati della sperimentazione

Le analisi e la restituzione dei dati ai docenti sulle prime somministrazioni in entrata (maggio 2015) non avevano evidenziato differenze statisticamente significative tra le medie dei punteggi dei tre istituti ( $p > .005$ ) che, come risulta dal *grafico*, si erano attestati all'interno dello stesso sottoinsieme di riferimento, sia per quanto riguarda le prove di lettura che il Questionario sulle strategie.

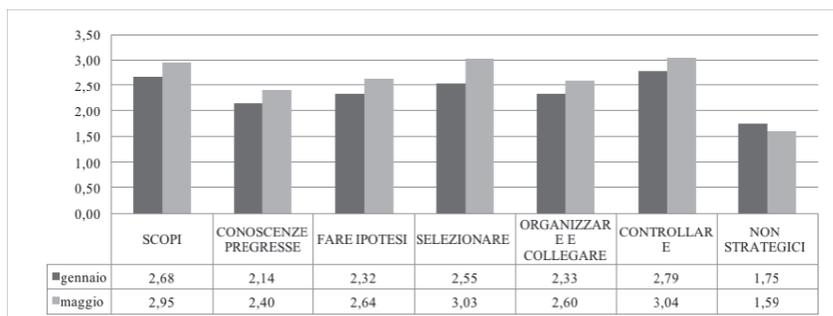


**Grafico 1. Differenze tra i punteggi<sup>5</sup> in entrata delle prove di lettura e delle strategie nelle classi prime del campione (maggio 2015)**

Dopo la conclusione della attività didattiche con le classi del gruppo sperimentale si è proceduto ad una nuova somministrazione del Questionario sulle strategie di lettura (QSL) al fine di determinare i cambiamenti intercorsi durante il periodo del trattamento e una nuova somministrazione delle prove di lettura su tutte le classi del campione al fine di determinare l'efficacia dell'intervento.

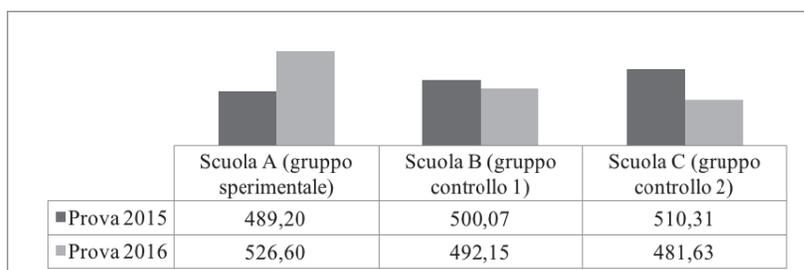
Il confronto tra le medie (*vedi grafico 2*), rispetto alle due somministrazioni del QSL nelle classi sperimentali (*gennaio 2016* prima della sperimentazione didattica; *maggio 2016* dopo la sperimentazione didattica), ha evidenziato un incremento statisticamente significativo per i punteggi attinenti alle sei dimensioni strategiche e corrispettivamente una diminuzione significativa della media dei Non Strategici. ( $p < .001$ ).

5 Le medie riportate all'interno dei grafici corrispondono ai punteggi standardizzati ottenuti dagli studenti nelle prove di lettura costituite da 133 item (punt max 133) e nel Questionario sulle strategie di lettura costituito da 50 item (punt max 200 ottenibile su una scala Likert a 4 posizioni).



**Grafico 2. Confronto tra le medie relative alle due somministrazioni della scala Likert sulle strategie di lettura nelle classi sperimentali della scuola A (gennaio-maggio 2016<sup>6</sup>)**

Le analisi delle prove di lettura di maggio 2016 su tutto il campione degli studenti hanno messo in luce un quadro sensibilmente diverso rispetto alle precedenti somministrazioni (v. grafico 3). Gli scarti tra le medie dei punteggi dei tre istituti sono risultati stavolta statisticamente significativi ( $p < .001$ ): i tre gruppi non appartengono più allo stesso sottoinsieme di riferimento, ma si raggruppano in due sottoinsiemi diversi. La stima dell'*effect size* attribuibile al trattamento è pari a 0,50 tra la scuola A (gruppo sperimentale) e la scuola B (1 gruppo di controllo) e di 0,62 tra la scuola A (gruppo sperimentale) e la scuola C (2 gruppo di controllo).



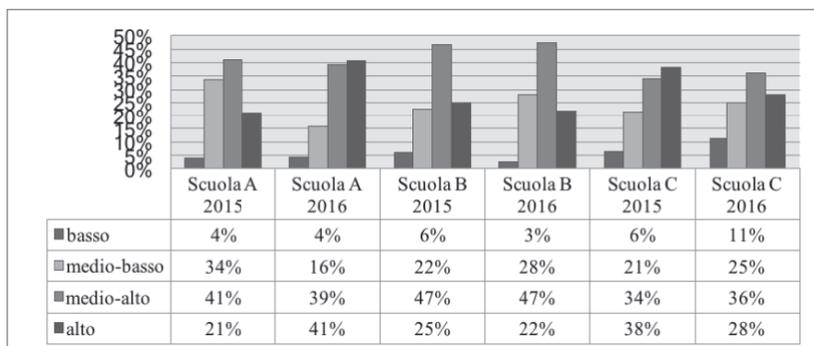
**Grafico 3. Differenze tra i punteggi in entrata e in uscita delle Prove di lettura (Mag 2015- Mag 2016) tra le scuole**

Dall'esame della distribuzione in quartili dei punteggi ottenuti dagli alunni, emergono ulteriori elementi significativi che danno spazio a considerazioni più qualitative nel merito dei cambiamenti intercorsi.

Le differenze tra le distribuzioni degli alunni dei tre istituti (vedi grafico 4), nell'intervallo tra due somministrazioni (maggio 2015- maggio 2016), per il gruppo sperimentale (Scuola A) mostrano un significativo mutamento del numero degli alunni appartenenti alla fascia medio-bassa e alla fascia alta: rispettivamente una riduzione della fascia medio-bassa, dal 34% al 16%, e un incremento del-

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

la fascia alta dal 21% al 41%. Le percentuali del gruppo di controllo scuola B si attestano su scostamenti poco significativi nell'intervallo delle due rilevazioni; il gruppo di controllo scuola C evidenzia invece un aumento significativo della percentuale di alunni presenti nella fascia di rendimento più bassa, dal 6% all'11%, e una significativa diminuzione del numero degli alunni che si collocavano nella fascia di rendimento più alta, dal 38% al 28%.



**Grafico 4. Differenze tra le distribuzioni degli alunni su livelli prove di lettura maggio 2015-2016**

### 5.1. Correlazione tra l'utilizzo delle strategie di lettura e i punteggi degli studenti nelle prove di lettura intermedie

Per valutare l'incidenza delle strategie utilizzate dagli alunni nella comprensione del testo, sia nella valutazione in itinere che in quella finale è stato anche considerato il lavoro espletato sul testo. Visto che si trattava di una prova a tempo, agli alunni è chiesto di utilizzare solo 4 strategie: riconoscere la tipologia di testo ed esplicitare gli eventuali scopi di lettura; effettuare la selezione delle informazioni principali (sottolineatura); mettere titoli alle sequenze; scrivere brevi osservazioni/note/riflessioni a margine del testo. Per l'attribuzione del punteggio sull'applicazione delle strategie è stato ripartito un punto per ogni elemento considerato (totale di 4 punti), zero punti per la non applicazione.

Di seguito si riporta la tabella di correlazione (tab. 5) calcolata alla fine delle somministrazione della prova di lettura del 2016 nel gruppo sperimentale: i punteggi ottenuti dagli studenti nella prova risultano positivamente e significativamente correlati al punteggio attribuito per l'applicazione della strategie.

		Applicazione strategie sul testo
Punteggio della prova 2016	Correlazione di Pearson	,510**
	Sign. (a due code)	,000
	N. alunni	120
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).		

**Tab. 5. Correlazione tra il punteggio della prova e l'applicazione delle strategie sul testo**

## 6. Conclusioni: che cosa ho imparato. I risultati dell'autovalutazione degli alunni

Alla fine del percorso di sperimentazione è stato proposto agli alunni in forma anonima un questionario contenente 5 domande: 1. *Qual è stato l'argomento delle lezioni che hai seguito?* 2. *Che cosa hai imparato a fare?* 3. *Pensi che potrà esserti utile? Dove pensi di poterlo riutilizzare?* 4. *Cosa ti è piaciuto di più?* 5. *Cosa non ti è piaciuto?*

La tabulazione delle risposte è stata fatta a partire dalle preferenze espresse dagli alunni rispetto alle proposte.

Vale la pena operare qualche riflessione sugli esiti.

Nella domanda relativa a *"che cosa hai imparato"*, circa il 50% degli studenti<sup>7</sup> partecipanti alla sperimentazione ha dichiarato di aver imparato a selezionare le informazioni.

<b>Che cosa hai imparato?</b>	N. alunni
<i>Sottolineare e riconoscere le informazioni principali, prima facevo confusione</i>	<b>65</b>

La selezione delle informazioni è la strategia che quasi la totalità degli studenti dichiara di utilizzare maggiormente nello studio; la prima che viene a loro in mente quando si chiede di enumerare le tecniche utilizzate. Sono tuttavia pochi, se non pochissimi, coloro che riescono a farlo nel modo corretto: gran parte degli alunni difatti sottolinea troppo; tanti addirittura evidenziano tutto; solo alcuni sono consapevoli dell'esistenza di una specifica tecnica di selezione. Quando si chiede loro cosa renda discriminante un'informazione rispetto ad un'altra seguono spesso risposte confuse e perlopiù centrate su concetti generici e ripetuti: è un'informazione chiave, un'informazione che fa capire, parola in grassetto, è il titolo...

La selezione delle informazioni è invece l'abilità che più incide all'interno del processo di comprensione. Un lettore che non sa selezionare è un lettore che, come sostiene Lumbelli (2009), immagazzina così tanti dati, durante la decodifica, da non riuscire a interiorizzare adeguatamente i contenuti e a trovare elementi di continuità e coerenza nella sequenza delle frasi, perdendo quasi immediatamente la cognizione degli argomenti tratti dal testo.

Significativa ai fini della sperimentazione è dunque risultata la discriminatività di tali risposte che hanno posto in evidenza sia la positività e l'efficacia del lavoro effettuato, ma soprattutto messo in luce l'acquisizione di una più matura consapevolezza rispetto al controllo delle tecniche utilizzate.

Altra considerazione riguarda il tema dell'attivazione delle conoscenze pregresse e del fare ipotesi sul testo. Queste due strategie, al contrario della selezione delle informazioni, sono state quelle che sono risultate essere le meno praticate dal campione degli studenti. Dai dati emerge che gli alunni non sono soliti collegare quello che leggono alle proprie esperienze, non sono soliti generalizzare, operare confronti, quantomeno lo fanno non spontaneamente e spesso senza alcuna cognizione.

Il riportare alla memoria ciò che si conosce è secondo Kintsch e Van Dijk (1998) una strategia di processazione importantissima; essa è quella che permette al lettore di arrivare alla vera e propria interpretazione del testo- a quello che

7 Gli studenti del gruppo sperimentale erano in totale circa 130.

i due studiosi chiamano modello situazionale: il fare ricorso alle conoscenze sul mondo, alle credenze, alle opinioni, agli schemi mentali che aiutano il lettore ad integrare il non detto e gli consentono di trovare i necessari collegamenti tra i significati espressi dalle frasi.

Allo sviluppo di questa strategia è stato dedicato un modulo che ha previsto attività prettamente finalizzate all'apprendimento per scoperta e all'utilizzo dell'enciclopedia personale del lettore che sono risultate particolarmente stimolanti e motivanti per gli studenti.

<b>Cosa ti è piaciuto di più?</b>	N. alunni
<i>Quando abbiamo applicato le strategie attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo nella lezione di storia e di geografia, perché senza sapere niente abbiamo indovinato quello che il testo diceva leggendo solo i titoli e guardando le figure<sup>8</sup>.</i>	<b>37</b>

Un'ultima considerazione riguarda, all'interno della medesima sezione (*Cosa ti è piaciuto di più*), la segnalazione di tre testi che hanno particolarmente colpito e interessato gli alunni, (*I gladiatori*, *Il biglietto del treno* e *Una nonna eccentrica*). Queste specifiche preferenze mettono in evidenza quanto la proposizione di testi significativi da utilizzare in un curriculum di lettura non sia un problema da poco. Le Indicazioni Nazionali invitano i docenti a ritornare sul rapporto testo-lettore suggerendo la pratica della lettura su una grande varietà di testi, con scopi e contenuti che siano vicini agli interessi degli studenti.

La scelta didattica diventa quella di creare condizioni di apprendimento atte a favorire il controllo e/o la prevenzione di possibili difficoltà, piuttosto che eliminare i testi difficili o sottoporli a procedimenti di semplificazione o riscrittura. I possibili ostacoli vengono individuati e circoscritti; si costruiscono attorno ad essi una serie di appigli semantici e/o morfosintattici esperienziali tali da permettere all'alunno di trovare una sua strada per accedere al senso (Marchese, 2002).

L'importanza del lavoro testuale, del fare prendere fisicamente il possesso della pagina scritta risulta per gli alunni quanto mai rilevante e produttivo; esso modifica significativamente nel soggetto l'attitudine ad un'interazione passiva nella lettura, che viene solitamente percepita come un compito astratto e non connesso alle specifiche realtà degli studenti. Assicurare la predominanza della dimensione del fare diventa la premessa su cui impiantare un'operatività didattica che deve sollecitare la mobilità cognitiva e che deve essere strutturata sull'identificazione di singole microabilità che possono essere tenute sotto controllo ed eventualmente guidate e corrette, in modo da consentire all'alunno di mettere autonomamente a fuoco quegli accessi necessari che lo porteranno ad una reale costruzione dei significati (Ferreri, 2002).

8 Gli alunni fanno riferimento al modulo didattico "attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo". Agli studenti era stata fornita esclusivamente una lista di titoli, sottotitoli, tabelle ed immagini tratte da un testo scolastico e sulla base di quello che avevano già letto e studiato in merito è stato chiesto di ipotizzare il contenuto del capitolo.

## Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Borkowsky, J. C., Muthukrishna, N. (1992). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'handicappato*, 3, 229-251.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cornoldi, C. e Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento; Erickson.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. (2003). La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo motivazionali. In O. Albanese, P. A. Doudin, D. Martin (a cura di). *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 135-158). Milano: Franco Angeli.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. UTET.
- Ferreri, S. (2002). *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e per comprendere*, Quaderni del Giscel 5. Firenze: La Nuova Italia.
- Giovannini, M. L., Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED.
- Jacobs, J., Paris, S. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Jacobs, J., Paris, S. (1987). Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lumbelli, L. (1991). La riflessione nella comprensione verbale. In Marellò C., Mondelli G. (a cura di). *Riflettere Sulla Lingua*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari, Laterza
- Mc Ewan, E. (2004). *Seven strategies of highly effective readers: using cognitive research to boost K-8 achievements*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Marchese, M. A. (2002). La varietà di testi. In S. Ferreri (a cura di) *Non uno di meno*. Quaderni del Giscel, 5, 111-128. Firenze: La Nuova Italia.
- Montedoro, C. (2002). Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche. In ISFOL (2002). *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. ISFOL Strumenti e Ricerche. Milano: Franco Angeli.
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. In M. Pressley, K. Harris, & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91-127). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.

## Sitografia

[Ultima consultazione 06/07/2017]

- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. MIUR 2012 Annali della Pubblica Istruzione.  
[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734\\_12\\_all2.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf)
- National Reading Panel (NICHD, 2000). Consultabile all'indirizzo: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Rapporto EURYDICE – Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche (2011)*.

Consultabile all'indirizzo: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/130IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf).  
*Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension.* RAND Reading Study Group. RAND 2002: [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)  
PROVA NAZIONALE di Italiano Scuola Secondaria di primo grado Classe Terza anno scolastico 2015-2016. [http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/strumenti/PN/PN2013\\_Italiano\\_F01.pdf](http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/strumenti/PN/PN2013_Italiano_F01.pdf)