

Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo

Chiara Bertolini • Department of Education and Human Science - University of Modena and Reggio Emilia (Italy)
chiara.bertolini@unimore.it

Improving the school is possible: research and training experiences on the text comprehension

The contribution aims to describe a research and training experience on the topic of teaching the text comprehension, which involved 6 groups of schools. The experience starts with the recognition of 2 aspects. On the one hand, the European Council and the Italian Ministry recognize the importance of the ability to comprehension. However, some studies show difficulties in comprehension Italian students. On the other hand, some schools have recognized a need for training on the topic of text comprehension. The research and training experience lasted 3 school years and involved teachers in the construction of evaluation tests, in the design and implementation of the UD and in Lesson Study cycles.

The present contribution aims to verify the training effectiveness of the first 2 years of teacher training. The student's ability to comprehend was intended as an indicator of effectiveness. Analysis of variance demonstrates the effectiveness of experience.

Keywords: text comprehension, visual and verbal texts, compulsory education, teacher training, continuity between school orders, innovation in school

Il contributo si propone di descrivere un percorso di ricerca-formazione sul tema della didattica della comprensione del testo, che ha coinvolto 6 Istituti Comprensivi. L'esperienza prende avvio dal riconoscimento da un lato dell'importanza dell'abilità di comprensione da parte di Istituzioni nazionali e europee e dalla rilevazione di difficoltà in tale ambito negli studenti italiani, dall'altro di un bisogno di formazione sul tema da parte di alcuni Istituti Comprensivi. La ricerca-formazione che ha preso avvio è stata articolata in 3 anni scolastici e ha coinvolto gli insegnanti nella costruzione di prove di valutazione, nella progettazione e realizzazione di UdA e in cicli di Lesson Study.

La presente ricerca si è posta l'obiettivo di verificare l'efficacia formativa dei primi 2 anni di lavoro, assumendo come indicatore l'abilità di comprensione degli studenti. L'analisi della varianza dimostra l'efficacia dell'esperienza.

Parole chiave: comprensione del testo, testi visivi e verbali, scuola dell'obbligo, formazione degli insegnanti, continuità verticale, innovazione didattica



173

ricerche

Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo

1. Perché una ricerca-formazione sulla comprensione del testo?

Il contributo riferisce di un'esperienza di ricerca-formazione (Asquini, 2018) che pone al centro la didattica della comprensione del testo. Sono almeno due le ragioni di tale scelta. Da un lato, il riconoscimento di un bisogno formativo nell'area della didattica della comprensione del testo da parte di sei istituti comprensivi di territori limitrofi. Dall'altro,

il riconoscimento da parte di alcune Istituzioni (Parlamento europeo 2006, MIUR, 2012; 2018) dell'importanza di tale abilità e indagini nazionali e internazionali che rilevano difficoltà diffuse da parte degli studenti italiani (INVALSI, 2015; 2016; 2017).

Quando si parla di "difficoltà nella comprensione del testo" ci si riferisce a una molteplicità di situazioni che si manifesta attraverso un medesimo effetto o "sintomo", ossia quello di una scarsa capacità di estrarre i significati globali veicolati da un testo. Tuttavia, tale difficoltà può essere determinata da una varietà di cause: endogene ed esogene, temporanee o permanenti (Daloiso, 2013; Vellutino et al. 1996). L'esperienza di ricerca-formazione descritta in questo articolo pone al centro del suo interesse una specifica categoria di soggetti con difficoltà, quella che potremmo definire dei *lettori inesperti* (Klingner et al., 2007) o dei *poor-comprehenders*. Essa è costituita da individui che in assenza di deficit cognitivi e affettivo-emotivi, presenta abilità di comprensione inferiori a quelle mediamente possedute da soggetti (Lumbelli, 1996).

Secondo la psicologia cognitivista, comprendere il testo significa accedere al significato complessivo che esso veicola. Il prodotto dalla comprensione è, infatti, la costruzione di una rappresentazione semantica globale, ossia di una rappresentazione mentale che contiene le informazioni principali del testo, connesse tra loro da legami di tipo temporale e causale (Levorato, 1988; Cisotto, 2006). Si tratta di un'abilità complessa che coinvolge numerose operazioni cognitive (Irwin, 1991), tra cui le più rilevanti sono il recupero delle conoscenze enciclopediche, il realizzare inferenze e l'utilizzo di strategie di controllo metacognitivo (Oakhill & Cain, 2007). Nessun testo, infatti, seppur con gradi diversi, esplicita tutte le informazioni che intende veicolare, lasciandone alcune da dedurre. Dedurre tali informazioni mancanti ma necessariamente implicate significa fare inferenze¹ (Van den Broek et al., 1994). Per realizzare inferenze e integrazioni testuali (Lumbelli, 2009) ricorrono un ruolo imprescindibile le conoscenze enciclopediche. Secondo il modello di Kintsch (1998), la comprensione avviene, infatti, ad opera della memoria di lavoro e durante la fruizione del testo. Via via che le informazioni testuali vengono

1 La corretta comprensione della frase "Ieri Franco è stato due ore sotto la pioggia senza ombrello. Franco oggi è a letto" richiede di inferire che Franco bagnandosi ha preso freddo e si è ammalato. La letteratura riconosce un'ampia varietà di tipologie di inferenze (si veda la review in Bertolini, 2012).



acquisite, la memoria di lavoro attiva e recupera dalla memoria semantica le conoscenze che possiede pertinenti al tema in oggetto. È grazie all'incontro e all'interazione tra le informazioni provenienti dal testo e le conoscenze enciclopediche che viene costruita, step by step, la rappresentazione semantica globale del testo (Kintsch, 1998). Le strategie di controllo metacognitivo consentono al lettore di riconoscere eventuali errori e di correggerli (Fang & Cox, 1999).

Secondo la teoria del *Simple view of reading* (Hoover & Gough, 1990), decodificare e comprendere il testo verbale sono due abilità diverse e disgiunte. Nella fruizione del testo scritto, il lettore prima decodifica e dopo comprende. Numerose ricerche dimostrano, inoltre, che le operazioni cognitive al cuore del processo di comprensione sono le stesse a prescindere dalla natura del testo (Kendeou et al., 2005). Ciò ha implicazioni importanti sul piano della didattica, in quanto apre le porte alla possibilità di promuovere l'abilità di comprensione del testo verbale anche attraverso l'impiego di testi visivi e audiovisivi (Cardarello & Contini, 2012). Ricerche hanno dimostrato l'efficacia di tale ipotesi (Bertolini, 2012).

Perché è importante interrogarsi su come migliorare la didattica della comprensione del testo?

1) Perché la comprensione del testo è riconosciuta come un'abilità da "coltivare" da parte della scuola. Il Consiglio dell'Unione Europea (Gazzetta ufficiale unione europea, 2006) raccomanda, infatti, al sistema dell'istruzione obbligatoria di sostenere in tutti gli studenti lo sviluppo di otto competenze, tra cui quella della *comunicazione in madrelingua* che coinvolge anche la comprensione dei testi. Tale competenza, infatti, riguarda le "capacità di esprimere ed interpretare concetti, pensieri e sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta)" (Gazzetta ufficiale unione europea, 2006). In linea con le Raccomandazioni del Parlamento Europeo, anche le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) non ignorano l'importanza di promuovere l'abilità di comprensione testuale già a partire dalla scuola dell'infanzia e durante l'intero percorso della scuola dell'obbligo. Tra i Traguardi per lo sviluppo delle competenze nell'ambito del campo di esperienza "I discorsi e le parole", infatti, viene delineato un bambino che "comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati [...] ascolta e comprende narrazioni" (p.21). Si riconosce la stessa preoccupazione nei Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, che descrivono uno studente che "legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi" (p.31). Anche i Traguardi al termine della scuola secondaria di primo grado delineano un ragazzo che "ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media" (p.33).

2) Perché il rapporto OCSE-PISA (INVALSI, 2015), relativamente all'indagine del 2015, rileva difficoltà diffuse tra i quindicenni italiani. Il punteggio medio italiano ottenuto alle prove (485) è, infatti, sotto la media dei paesi coinvolti (493), collocando l'Italia tra il 23° e il 28° posto nel ranking OCSE. In particolare, ben il 25,4% degli studenti italiani raggiunge nelle prove di lettura il livello di competenza 2 (su una scala da 1 e 6) che corrisponde a un livello di base in cui le competenze in oggetto cominciano a emergere sufficientemente. Ben il 27,5% dei quindicenni, oltre a un quinto del campione di riferimento italiano, si colloca invece sotto tale livello di base (21% al livello 1a e 6,5% al livello 1b). Solo il 5,7% degli studenti si attesta ai livelli più alti (5 e 6). Si tratta di un dato, comunque, non positivo in



quanto tale quota di studenti ai livelli 5 e 6 è inferiore rispetto a quella media dei paesi OCSE (circa 8% del campione) (INVALSI, 2015).

Meno allarmanti sono i risultati delle prove IEA-PIRLS (INVALSI, 2016) che coinvolgono gli studenti di 9 e 10 anni (quarta classe della scuola primaria). Nel 2016, l'Italia si attesta sopra alla media dei paesi coinvolti. Si rilevano, tuttavia, differenze interne. Nello specifico, le aree italiane del Sud e del Sud Isole ottengono punteggi più bassi della media internazionale.

Considerazioni simili emergono anche dall'esame dell'andamento delle prove INVALSI di italiano. I risultati del 2016-17 (INVALSI, 2017) confermano una differenza nei punteggi medi: la macro-area Nord-Ovest si colloca sopra la media nazionale, mentre la macro-area Sud e Isole vi si attesta al disotto. Il divario tra queste due macro-aree aumenta, inoltre, con il grado scolastico facendo trapelare e ipotizzare una scarsa capacità della scuola di affrontare le difficoltà degli studenti durante gli anni dell'istruzione obbligatoria.

3) Perché le scuole si preoccupano della comprensione del testo a partire dalla scuola primaria e sovente vi lavorano a partire da un'idea non corretta di cosa consista comprendere. La comprensione viene identificata prevalentemente con il riconoscimento dei personaggi di una narrazione, di un luogo, un tempo e dei fatti principali. Spesso vengono utilizzate domande testuali che verificano la comprensione di informazioni esplicite, esercitando poco gli studenti nella realizzazione di inferenze (Bertè, 2014). Diversamente, svariate ricerche ipotizzano una connessione tra le difficoltà di comprensione del testo e lo svantaggio socio-culturale (tra cui Parisi, 1977) e indicano come tipicamente carenti le aree inferenziali e metacognitive (Oakhill & Cain, 2007). Mostrano, inoltre, la possibilità di promuovere tale abilità, a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'università, attraverso percorsi sia individualizzati che in gruppo, per una durata complessiva non troppo estesa nel tempo, ma con incontri di sollecitazione frequenti (per una review sul tema si vedano: Bertolini, 2012 e Cardarello & Contini, 2012). Nella varietà di possibili strumenti e metodologie per la promozione della comprensione del testo presenti in letteratura, emerge come particolarmente efficace l'intervento compensativo individualizzato (Lumbelli, 1993). Esso si compone di una decina di incontri che, a partire da testi diversi, si svolgono secondo lo stesso copione che si articola in tre fasi. Nella *fase diagnostica*, la lettura del testo viene interrotta in punti prestabiliti per dare la possibilità all'allievo di verbalizzare quello che sta succedendo nella storia. La tecnica del rispecchiamento verbale impiegata dall'adulto (Lumbelli, 1982) riveste un ruolo fondamentale, in quanto contribuisce alla costruzione di un clima non giudicante in cui l'allievo è maggiormente disponibile a dire quel che ha capito, diminuendo i rischi connessi alla tripletta comunicativa tipica del contesto educativo. Questa fase consente all'adulto di riconoscere gli eventuali errori commessi nel processamento delle informazioni, con particolare interesse ai passaggi inferenziali. La *fase di stimolazione* ha lo scopo di sostenere l'allievo nel riconoscimento e nella revisione degli errori di collegamento commessi. A tal fine, l'adulto accetta e riprende in modo non valutativo le affermazioni dell'allievo, che dimostrano la realizzazione di inferenze non corrette, evidenziando nel testo alcuni indizi non coerenti con esse. In altre parole, contrappone senza commentare l'inferenza non pertinente a elementi testuali che non la supportano, poi chiede all'allievo se è possibile formulare ipotesi di significato alternative. Nella terza *fase* denominata di *ricapitolazione*, l'allievo viene invitato a verbalizzare i processi cognitivi impiegati nella realizzazione di alcune inferenze bersaglio. Si tratta di una tecnica, dunque, che si propone di sostenere il miglioramento da un lato della ca-



pacità di realizzare inferenze di collegamento e dall'altro del controllo metacognitivo (Lumbelli, 1993). Mira, inoltre, a “costruire” nel lettore l'abitudine a partecipare attivamente durante il processo di comprensione. Successive ricerche² hanno dimostrato la possibilità e l'efficacia di adattare tale modello a setting di gruppo nei contesti della scuola dell'infanzia (Bertolini, 2012; Cadoppi, 2018) e di quella primaria (Cadoppi, 2018; Cardarello, Pintus, in corso di stampa). Si tratta di modalità che non snaturano l'approccio proposto da Lumbelli (2003) ma che vi integrano le potenzialità del confronto tra pari. Gli studenti, a coppie o in triplete, esaminano testi iconici e/o visivi con il compito di rispondere insieme ad alcune domande inferenziali sufficientemente difficili, ossia capaci di porre in un contesto problematico non banale che sollecita l'attivazione e il confronto tra i piccoli lettori. Richiede, infine, la verbalizzazione orale o scritta dei meccanismi cognitivi impiegati per risolvere le situazioni di problem-solving di natura inferenziale.

2. La ricerca-formazione: contesto e organizzazione

L'esperienza di ricerca-formazione, di cui il presente contributo vuol rendere conto, prende concretamente avvio dal riconoscimento di un bisogno di formazione da parte di sei Istituti Comprensivi (I.C.) di territori vicini. Con il RAV (Rapporto di Autovalutazione), gli I.C. coinvolti identificano comuni carenze nelle prove Invalsi di italiano, in particolare nell'area della comprensione del testo. Tutti segnalano nel proprio Piano di Miglioramento l'intenzione di innovare la didattica in tale settore. Si uniscono, pertanto, in una rete che ottiene il finanziamento di due progetti da parte dell'Ufficio scolastico regionale di pertinenza³.

L'esperienza ha coinvolto scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado per tre anni scolastici successivi (2015-16; 16-17; 17-18), affrontando temi di psicologia e didattica della comprensione del testo attraverso una varietà di formati: lezioni frontali a grandissimo gruppo, attività laboratoriali a medio gruppo ed esperienze a scuola monitorate dalla formatrice⁴.

Più specificatamente, nel *primo anno* di lavoro è stato condiviso un quadro teorico di riferimento. È stato esaminato il processo di comprensione dal punto di vista della psicologia cognitivista. Sono, inoltre, stati presentati i principali risultati della ricerca didattica sul tema. Sono stati descritti con particolare attenzione l'intervento compensativo individualizzato (Lumbelli, 1993) e le esperienze e ricerche di adattamento di tale intervento alla dimensione di gruppo nel contesto

- 2 Dall'anno accademico 2014-15, il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria UNIMORE coinvolge alcuni studenti del quarto e del quinto anno in un progetto di tirocinio sul tema della didattica della comprensione del testo. Le conduttrici del progetto (Bertolini e Cardarello) guidano i tirocinanti nello svolgimento di itinerari nella scuola dell'infanzia e primaria ispirati dall'intervento compensativo individualizzato (Lumbelli, 1993) adattato al suo impiego con piccoli gruppi di allievi monitorati dall'adulto con specifiche tecniche. L'efficacia di tali interventi è stata verificata con un disegno quasi sperimentale, grazie all'impiego di strumenti standardizzati (Prove TOR di Levorato e Roch 2007 e prove MT di Cornoldi e Colpo, 1998).
- 3 L'ufficio scolastico regionale dell'Emilia Romagna nel 2015-2016 finanzia il progetto “Comunicare per essere cittadini” e nel 2016-17 il progetto “Capire per essere cittadini” che si configura come il proseguimento del primo (si veda Caselli & Guerra, 2017).
- 4 La conduttrice della formazione è la dott.ssa Chiara Bertolini.



scolastico (Bertolini, 2012; Cadoppi, 2018; Cardarello & Pintus, in corso di stampa). Infine, sono stati organizzati dei laboratori⁵ di analisi dei testi, in cui gli insegnanti sono stati invitati a riconoscere i passaggi difficili per la comprensione e a formulare “buone” domande volte a sollecitare il confronto tra pari in merito a problemi di natura inferenziale.

Il *secondo anno* ha coinvolto gli insegnanti su due percorsi: la costruzione di prove per la valutazione della comprensione del testo e la progettazione e realizzazione di unità di apprendimento (UdA). Attraverso incontri di natura laboratoriale, con la guida e la supervisione della formatrice, gli insegnanti si sono confrontati fino a mettere a punto tre prove (una per ciascuna classe) per la valutazione della comprensione per le classi terza e quinta primaria e seconda di secondaria di primo grado. La costruzione ha previsto alcune tappe. Dapprima, gli insegnanti hanno tradotto in indicatori misurabili la capacità di comprendere il testo a partire dal quadro teorico di riferimento condiviso nel primo anno di lavoro (Levorato, 1988; Kintsch, 1998). Successivamente, hanno scelto i testi (uno per ciascuna delle tre classi) su cui lavorare, hanno formulato in modo congiunto alcune domande funzionali alla valutazione di ciascun indicatore e costruito criteri per l'attribuzione dei punteggi (Benvenuto, 2013; Capperucci, 2016). Il try-out è avvenuto proponendo le prove in alcune classi campione. L'esame delle risposte dei bambini ha permesso ai gruppi di lavoro di revisionare le domande e i criteri valutativi emersi come più critici. Parallelamente, gli insegnanti sono stati invitati a progettare delle unità di apprendimento volte a sostenere la promozione dell'abilità di comprensione del testo. A tale scopo, a inizio anno scolastico hanno compilato una scheda (Allegato 1)⁶ che li ha guidati nella ideazione delle prime tre attività del percorso. Essa ha richiesto agli insegnanti di esaminare la situazione iniziale della classe, di stabilire finalità e obiettivi specifici. Ha invitato, inoltre, a scegliere i testi su cui lavorare, ad analizzarne la comprensibilità, ossia a indentificarne i passaggi difficili e a formulare domande di natura inferenziali in grado di sollecitare l'attivazione e il coinvolgimento cognitivo dei bambini. Infine, la scheda ha richiesto di indicare l'organizzazione didattica e lo svolgimento delle attività (gestione dei tempi, dei raggruppamenti e dello spazio e indicazione delle tappe della lezione intese come principali azioni/copione dell'insegnante) e i criteri per la valutazione sommativa. Solo dopo la revisione e il commento puntuale della formatrice a ciascuna scheda di progettazione, gli insegnanti hanno cominciato a lavorare nelle sezioni e nelle classi. Durante lo svolgimento dei percorsi didattici, sono stati organizzati alcuni incontri in cui gli insegnanti si sono confrontati sulle esperienze, sulle principali difficoltà incontrate e rispetto a come proseguire e concludere ciascuna unità. Hanno, infine, completato la compilazione delle schede di progettazione inserendovi le ultime attività. L'efficacia dei percorsi è stata verificata utilizzando le prove TOR (Levorato & Roch, 2007) nella scuola dell'infanzia e in prima e seconda primaria e le



5 In tutte le annualità, i laboratori sono stati organizzati suddividendo gli insegnanti in tre gruppi: infanzia e I e II primaria; III e IV primaria, V primaria e secondaria di primo grado. Tale organizzazione è stata dettata dalla volontà da un lato di differenziare la didattica in funzione delle competenze dei bambini (in particolare rispetto alla maturazione e automatizzazione della decodifica della lingua scritta), dall'altro di sostenere la continuità verticale tra gli ordini, intesa anche come continuità di pratiche.

6 Tenuto conto dei principi della progettazione didattica (Baldacci, 2005; Cristanini, 2005), la scheda di progettazione è stata ideata da Chiara Bertolini.

prove MT (Cornoldi & Colpo, 1998) per le restanti classi di primaria e secondaria di primo grado.

Il terzo anno di lavoro ha visto l'ingresso del dispositivo del *Lesson Study* (LS), ispirato da quello cinese ma adattato al contesto italiano⁷ (Bartolini et al. 2017; Bartolini e Ramploud, 2018). Il LS cinese, fin dalle sue origini, costituisce il principale strumento per lo sviluppo professionale dei docenti, coinvolgendoli in esperienze collettive a carattere di ricerca (Chen et al., 2013). Il LS cinese, che richiama per alcuni aspetti il micro-teaching e il team-teaching, assume come unità specifica di analisi la singola lezione, che viene finemente progettata in modo collettivo, realizzata in aula da un insegnante in presenza di osservatori e successivamente analizzata e discussa dal gruppo e riprogettata. Oggi il LS è diffuso in vari paesi del mondo ed è applicato a diversi ambiti disciplinari, quali la didattica della matematica (Yang, 2009), delle scienze (Rolando, 2015) e della lingua (Lindström, 2017). Ampia è la letteratura internazionale che ha evidenziato il valore formativo del LS come strumento che sostiene lo sviluppo professionale grazie alla discussione e alla collaborazione tra pari (Wood, 2017). La riflessione sull'azione e il confronto con i colleghi rendono il LS in grado di sostenere il cambiamento delle credenze degli insegnanti in merito alla didattica (Gomez et al., 2015), di ridurre il gap tra teoria e pratica (Hall, 2013) e di migliorare la qualità delle pratiche di insegnamento-apprendimento (Chen et al. 2013). Alcuni autori vedono, inoltre, nel LS un'occasione di condivisione di buone pratiche (Petty, 2009). Attualmente, la scuola italiana non utilizza sistematicamente il LS, ma vi sono riconoscimenti di valore dal mondo accademico (Calvani, 2014). La fase storica in cui si trova il nostro paese, inoltre, la rende pronta a sperimentarlo. La Buona Scuola (L.107/2015) evoca, infatti, a più riprese alcune sue caratteristiche: l'importanza dell'osservazione tra pari, del lavoro in team e della formazione in servizio. Per tali ragioni, durante il terzo anno di ricerca-formazione, il LS è stato introdotto attraverso lezioni frontali in plenaria e incontri laboratoriali di simulazione. Successivamente, gli insegnanti sono stati invitati a progettare e a condurre percorsi didattici (UdA) di promozione della comprensione secondo le modalità dell'anno precedente. Sono, inoltre, stati coinvolti in cicli di LS volti alla ideazione e messa a punto, realizzazione e revisione congiunta di singole lezioni da inserire nelle progettazioni delle unità di apprendimento sopra indicate e in corso.



3. Un approfondimento sui primi due anni di formazione: gli obiettivi della ricerca

Il presente contributo intende esaminare l'impatto del percorso di ricerca-formazione, focalizzandosi sui primi due anni di lavoro⁸.

7 Presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane UNIMORE è attivo dal 2014 un gruppo composto da accademici e insegnanti esperti che si occupa di studiare, adattare e realizzare esperienze e ricerche sul tema del LS. Nel 2018 il gruppo ha ottenuto un finanziamento di ateneo triennale per lo svolgimento del progetto "Il Lesson Study: studio multidisciplinare di uno strumento a sostegno della professionalità docente" (responsabile del progetto: Chiara Bertolini).

8 Hanno partecipato alla ricerca-formazione scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado. Tuttavia, il presente contributo presenta i risultati ottenuti dalla scuola primaria rispetto alla quale è stato possibile coinvolgere un gruppo di controllo.

Durante la seconda annualità, gli insegnanti hanno co-costruito prove di valutazione della comprensione del testo e progettato e condotto in aula percorsi a sostegno della comprensione. Occorre precisare la non obbligatorietà delle due proposte: tutti gli insegnanti hanno partecipato al primo anno di formazione e ad almeno una delle due attività formative offerte nel secondo anno, ma non necessariamente a entrambe.

Gli scopi della ricerca sono due:

- a) Verificare l'efficacia dell'esperienza formativa a partire dall'accertamento della comprensione del testo in tutte le classi coinvolte.
- b) Verificare l'efficacia dell'esperienza nelle classi in cui sono state realizzate le UdA progettate dagli insegnanti e monitorate dalla formatrice.

4. Campione



La verifica dell'obiettivo a) ha coinvolto nel complesso 54 classi di scuola primaria: 8 prime appartenenti a 5 plessi scolastici diversi, 15 seconde di 6 plessi, 10 terze di 7 plessi, 12 quarte di 7 plessi e 9 quinte di 4 plessi diversi. L'efficacia del percorso formativo è stata accertata coinvolgendo una scuola della stessa provincia e dal tessuto socio-economico lievemente superiore, che ha svolto la funzione di gruppo di controllo. Tale scuola possiede due sezioni per ciascuna classe.

La verifica dell'obiettivo b) ha interessato le classi nelle quali sono stati realizzati il numero più alto di UdA: 9 classi seconde e 8 quarte. Tale accertamento ha coinvolto anche le restanti classi seconde e quarte che hanno partecipato al percorso di ricerca-formazione e le medesime classi della scuola di controllo.

5. Metodologia

L'incremento nell'abilità di comprensione del testo è stato assunto come indicatore dell'efficacia del percorso di formazione. Tale efficacia (obiettivo a) è stata misurata confrontando l'andamento in prove di comprensione tra le scuole coinvolte e una scuola di controllo. A tutte le classi coinvolte nella ricerca-formazione e alle classi di controllo sono state proposte prove standardizzate all'inizio e alla fine dell'anno scolastico⁹.

In prima e seconda primaria è stata utilizzata la forma C del TOR (Test di comprensione del testo orale). La stessa prova è stata usata sia in fase di pre- che di post-test, come suggerito dal manuale dello strumento (Levorato & Roch, 2007). La prova è costituita da due storie lette dall'adulto e da 20 domande a risposta multipla.

Nelle restanti classi della primaria, sono state utilizzate le prove MT (Cornoldi & Colpo, 1998). Per ciascuna classe, sono state proposte la prova approfondita I come pre-test e la prova approfondita II come post-test. Ciascuna prova si compone di un testo e di 12 quesiti a risposta multipla.

L'efficacia dell'esperienza di formazione (obiettivo a) è stata accertata classe per

9 Per la collaborazione nella somministrazione delle prove, si ringraziano le insegnanti delle classi coinvolte nel percorso di ricerca-formazione e le tirocinanti del Corso di Laurea In Scienze della Formazione Primaria: Cadoppi A., Franchini C. e Zini C.

classe attraverso l'impiego dell'ANOVA per misure ripetute, la quale ha misurato il grado e la qualità dell'interazione tra i fattori del tempo (pre e post-test) e del gruppo (sperimentale e di controllo).

L'impatto del "compito progettuale" (obiettivo b) che ha coinvolto solo alcune classi è stato verificato grazie all'ANOVA per misure ripetute che ha misurato l'interazione tra i fattori tempo e gruppo (classi di insegnanti che hanno progettato le UdA, classi di insegnanti che hanno partecipato alla formazione ma non hanno progettato le UdA e classi di controllo).

6. Risultati

6.1 *L'efficacia dei primi due anni del percorso di ricerca-formazione*

La Tab.1 riassume i risultati delle analisi della varianza (ANOVA) per misure ripetute, condotte per ciascuna classe.

Come si può osservare, in tutte le classi sperimentali si registra un incremento medio alle prove di comprensione più solido rispetto a quello che si rileva nelle classi di controllo, dove i miglioramenti tra pre- e post-test appaiono più lievi e nelle classi quarte si riscontra un decremento. Per tutte le classi, si verifica un'interazione statisticamente significativa tra i fattori tempo e gruppo. Tali risultati mostrano l'esistenza di un'influenza e di un effetto positivo, presumibilmente non dovuto alla casualità visti risultati delle analisi statistiche condotte, tra la partecipazione ai primi due anni di ricerca-formazione e le abilità di comprensione degli studenti.



CLASSI		PUNTEGGIO INIZIALE Media (ds)	PUNTEGGIO FINALE Media (ds)	INCREMENTO MEDIO	EFFETTO DELLA INTERAZIONE tempo*gruppo
PRIMA (max.: 20)	GRUPPO SPERIMENTALE	8,07 (4,15)	10,71 (3,23)	+2,64	F=8,457 Sig.=0,004
	GRUPPO DI CONTROLLO	10,15 (4,55)	12,26 (3,21)	+2,11	
SECONDA (max.:20)	GRUPPO SPERIMENTALE	12,10 (4,12)	16,35 (3, 40)	+4,25	F=5,195 Sig.=0,024
	GRUPPO DI CONTROLLO	13,71 (3,16)	14,79 (3,26)	+1,08	
TERZA (max.:12)	GRUPPO SPERIMENTALE	7,27 (1,84)	10,54 (1,58)	+3,27	F=9,25 Sig.=0,003
	GRUPPO DI CONTROLLO	7,95 (1,02)	10,09 (1,51)	+2,14	
QUARTA (max.: 12)	GRUPPO SPERIMENTALE	9,218 (2,89)	10,01 (3,10)	+0,792	F=7,155 Sig.=0,008
	GRUPPO DI CONTROLLO	9,57 (2,84)	8,69 (2,77)	-0,88	
QUINTA (max.: 12)	GRUPPO SPERIMENTALE	9,35 (2,75)	10,27 (2,55)	+0,92	F=4,62 Sig.=0,033
	GRUPPO DI CONTROLLO	7,47 (3,08)	8,05 (2,75)	+0,58	

Tab. 1: Sintesi dei risultati ottenuti alle prove standardizzate di comprensione. La tabella confronta l'andamento dei punteggi tra pre-test e post-test e tra classi che hanno partecipato alla ricerca-formazione e classi di controllo. Nella prima colonna, tra parentesi sono indicati i punteggi massimi ottenibili in ciascuna prova

6.2. L'efficacia del "compito progettuale"

Il secondo obiettivo della ricerca consiste nel verificare se la consegna agli insegnanti di progettare e realizzare UdA volte alla promozione della comprensione, supervisionate e monitorate dalla formatrice sia un "compito formativo" efficace, ossia ne è apprezzabile un effetto statisticamente significativo sugli apprendimenti degli studenti.

La Tab.2 riassume i risultati delle analisi della varianza (ANOVA) per misure ripetute condotte per le classi seconde e quarte, confrontando i punteggi alle prove iniziali e finali tra le classi dove sono state svolte le UdA, le classi che hanno partecipato alla formazione ma non hanno svolto le UdA e le classi di controllo.

CLASSE	EFFETTO DEL TEMPO	EFFETTO DELL'INTERAZIONE GRUPPO*TEMPO
SECONDA	F=0,487 Sig.=0,482	F=2,748 Sig.=0,067
QUARTA	F=0,189 Sig.=0,672	F=3,558 Sig.=0,031

Tab.2: Sintesi dei risultati dell'ANOVA per misure ripetute tra i fattori tempo e gruppo (gruppo sperimentale che hanno svolto le UdA, sperimentale che non hanno svolto le UdA e di controllo)

Come si evince dalla Tab. 2, in nessuna classe risulta significativo l'effetto del fattore tempo. Diversamente, nelle classi seconde, l'interazione tra il tempo e il gruppo risulta non lontano alla significatività statistica. Tale interazione si mostra statisticamente significativa nelle classi quarte.

La Fig.1 mostra l'andamento dei punteggi alle prove di comprensione nelle seconde classi dei tre gruppi coinvolti nelle analisi. La pendenza della linea verde (che corrisponde al gruppo sperimentale con UdA) è visibilmente più accentuata delle restanti linee (blu del gruppo sperimentale senza UdA e grigia del gruppo di controllo) che paiono vicine all'orizzontalità.

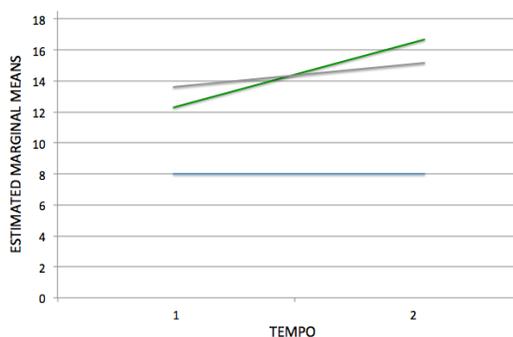


Fig.1: La figura riassume l'andamento dei punteggi alle prove di comprensione nelle classi seconde. In ascissa si colloca la variabile del tempo (1 corrisponde al momento delle prove iniziali e 2 a quello delle prove finali). L'asse delle ordinate indica i punteggi medi ottenuti in ciascuna prova. La linea verde corrisponde al gruppo sperimentale dove sono state realizzate le UdA. La linea blu indica il gruppo sperimentale che non ha realizzato UdA e la linea grigia il gruppo di controllo

I risultati raccolti consentano di riconoscere l'efficacia del compito progettuale per quanto concerne gli apprendimenti degli studenti e dunque anche sul piano della formazione degli insegnanti.

7. Conclusioni: discussione dei risultati e prospettive di ricerca future

I risultati di questa ricerca paiono di rilievo per una molteplicità di ragioni.

La significatività statistica rilevata in tutte le classi dell'interazione tra il tempo e il gruppo (obiettivo a) dimostra l'efficacia complessiva dei primi due anni di ricerca-formazione. Si tratta di un percorso complesso il cui controllo sul piano della ricerca sperimentale dell'azione didattica non è stato pieno e neppure possibile per l'elevato numero di classi coinvolte. Tuttavia, il miglioramento nelle abilità di comprensione rende ipotizzabile la capacità del percorso formativo nel suo complesso di determinare un cambiamento apprezzabile nelle pratiche quotidiane di didattica della comprensione del testo. È possibile che tale percorso abbia modificato l'atteggiamento degli insegnanti quando si pongono l'obiettivo di migliorare le abilità di comprensione degli studenti. Probabilmente, è aumentata la loro sensibilità e capacità di riconoscere gli ostacoli alla comprensione sul piano inferenziale e si è arricchito il ventaglio degli strumenti didattici utilizzabili in classe a sostegno delle abilità inferenziali e del controllo metacognitivo. Percorsi di ricerca-formazione come queste mostrano che innovare la scuola è possibile. L'innovazione *“implica infatti la capacità non tanto di cambiare per cambiare, quanto quella di adottare cambiamenti e introdurre procedure nuove funzionali ad esigenze riscontrate, o solidali alla promozione di miglioramenti auspicati”* (Cardarelli, 2016, p.53). I risultati ottenuti dall'esperienza descritta dal presente contributo ci paiono proprio andare nella direzione del cambiamento di pratiche e procedure volte ai miglioramenti desiderati e indicati nei documenti programmatici delle scuole.

Per quanto concerne l'obiettivo b), i risultati raccolti consentono di affermare una specifica efficacia sul piano della formazione del compito progettuale. Accompagnare gli insegnanti nella progettazione e realizzazione di UdA pare essere un dispositivo particolarmente produttivo. Esso consiste nell'invitare gli insegnanti a ideare in modo preciso e puntuale le attività (attraverso una scheda di progettazione messa a punto per lo scopo), attraverso un'analisi meticolosa della comprensibilità dei testi da utilizzare e una costruzione attenta delle domande inferenziali, volte a sostenere un confronto costruttivo tra i bambini che in modo congiunto dovranno rispondere, risolvendo insieme un problema sul piano della comprensione. Prevede, inoltre, la presenza di una formatrice che supervisiona le progettazioni suggerendo migliorie e che monitora la realizzazione delle attività con incontri in piccolo gruppo che sostengono anche il confronto tra gli insegnanti e la condivisione di buone pratiche.

Si intravedono altre piste di ricerca utili a esplorare con ulteriori sguardi l'esperienza di ricerca-formazione in oggetto. Risulta importante esaminare in modo puntuale la progettazione delle UdA raccolte per cominciare a ipotizzare quali potrebbero essere gli “ingredienti didattici” ricorrenti, imprescindibili e forse più capaci di determinare miglioramenti nell'abilità della comprensione del testo. Occorre ancora analizzare l'impatto sul piano della formazione del dispositivo del Lesson Study introdotto nel terzo anno di lavoro. Infine, si potrebbe prevedere la realizzazione di video-ricerche che consentirebbero lo studio diretto di quel che accade in aula in un'ordinaria attività di didattica della comprensione confrontando alcune classi coinvolte nel percorso ed altre di controllo.



Bibliografia

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Bartolini M. G., Bertolini C., Ramploud A., & Xuhua S. (2017). Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy: An exploratory study on fractions in a fourth-grade classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6, pp. 380-395.
- Bartolini M. G., & Ramploud A. (ed.) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G., (2013). La valutazione partecipata e il S.N.V.: favorire la collegialità e la costruzione di prove comuni attraverso una risorsa web. *QTimes Webmagazine*, V, 4.
- Bertè S. (2014). *La comprensione del testo: un'indagine sulle opinioni e le pratiche degli insegnanti*. Tesi di Laurea in Scienze dell'Educazione, UNIMORE. Relatore: C. Bertolini.
- Bertolini C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Parma: Spaggiari.
- Cadoppi A. (2018). *Promuovere la comprensione del testo attraverso le immagini: una ricerca in continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*. Tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, UNIMORE. Relatore: C. Bertolini.
- Calvani A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Cardarello R., & Contini A. (2012). *Parole, immagini e metafore*. Parma: Junior.
- Cardarello R. (2016). L'osservazione in classe. In *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neo-assunti* (pp. 51-55). Napoli: Tecnodid.
- Cardarello R., & Pintus A. (in corso di stampa). *Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto tra pari*.
- Capperucci D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co...*FORM@RE*, 16, pp.133-151.
- Caselli L., & Guerra N. (2017). Comunicare e capire per essere cittadini. In P. Davoli, G. Desco (Eds.), *La dimensione territoriale del miglioramento* (pp. 79-80). Napoli: Tecnodid.
- Chen X., & Yang F. (2013). Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2, 3, pp. 218-236.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cornoldi C., & Colpo G. (1998). *Prove di lettura MT per la scuola Elementare-2*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Cristanini D. (ed.) (2005). *Le unità di apprendimento. Ipotesi e modelli a confronto*. Milano: Fabbri.
- Daloso M. (2013). Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. *EL.LE*, 2, 1, pp. 68-87.
- Fang Z., & Cox B. (1999). Emergent Metacognition: A Study of Preschoolers' Literature Behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 13, 2, pp. 175-187.
- Gomez E. S., Nunez M. J., Gomez A., & Trapero N. (2015). Lesson study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4, 3, pp. 209-223.
- Hall D. (2013). Using lesson study as an approach to developing teachers as researchers. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3, 1, pp. 11-23.
- Hoover W.A., & Gough P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, pp. 127-160.
- Irwin J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kendeou P., Lynch J.S., Van den Broek P., Espin, C.S., White M.J., & Kremer K.E. (2005). Developing successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2, pp. 91-98.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.



- Klingner J.K., Vaughn S., & Boardmann A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford.
- Lavorato M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Lavorato M.C., & Roch M. (2007). *TOR. Test di comprensione del testo orale 3-8 anni*. Firenze: Giunti.
- Lindström C. (2017). Two tenses are better than one: Using contrast and complexity to develop grammatical understanding. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6, 2, pp. 124-134.
- Lumbelli L. (1982). *Psicologia della comunicazione 1: la comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli L. (1993). Per una stimolazione intensiva della meta comprensione. In C. Piemontese M.E (1996), *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnodid.
- Pontecorvo (eds.), *La condivisione della conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli L. (1996). Focusing on Text Comprehension as a Problem-Solving Task: A Fostering Project for Culturally Deprived Children. In C. Cornoldi, J. Oakhill (Eds), *Reading Comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 301-330). Mahawah: Erlbaum.
- Lumbelli L. (2003). Focusing on text comprehension as a problem-solving task: a fostering project for culturally deprived children. In C. Cornoldi, J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 301-330). Mahawan: Erlbaum.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Oakhill J., & Cain K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. In D.S. McNamara (Eds.), *Reading Comprehension Strategies* (pp. 47-71). New York: Lawrence Erlbaum.
- Parisi D. (1977). *Sviluppo del linguaggio e ambiente sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Petty, G. (2009). *Evidence Based Teaching. A practical approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Rolando M.T., (2015). Improving the use of physical manipulatives in teaching science concepts through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4, 4, pp. 328-342.
- Wood K. (2017). Teacher learning through collaboration. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6, 3, pp. 186-189.
- Van den Broek P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts. In M.A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 539-588). California: Elsevier.
- Vellutino F. R., Scanlon D. M., Sipay E. R., Small S. G., Chen R., Pratt A., & Denckla M.B. (1996). Cognitive Profiles of Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers: Early Intervention as a Vehicle for Distinguishing between Cognitive and Experiential Deficits as Basic Causes of Specific Reading Disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 4, pp. 601-638.
- Yang Y. (2009). How a Chinese teacher improved classroom teaching in Teaching Research Group: a case study on Pythagoras theorem teaching in Shanghai. *ZDM Mathematics Education*, 41, 3, pp. 279-296.



Sitografia (Ultima consultazione 14/08/2018)

- Gazzetta Ufficiale (15/07/2015). *Legge 13 luglio 2015, n. 107*. <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>.
- Gazzetta ufficiale dell'unione europea (2006). *Raccomandazione del 18 Dicembre 2006 (2006/962/CE)*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>>.
- INVALSI (2015). *Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani*. <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf>.
- INVALSI (2016). *Rapporto Indagine IEA PIRLS/ePIRLS 2016. Sintesi dei risultati*. <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2017/12/RAPPORTO_IEA_PIRLS_2016.pdf>.

- INVALSI (2017). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2016-17*. <http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf>.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <http://iclame.scuole.bo.it/images/documenti/circolari12-13/nota_5559_5set_12_indnaz.pdf>.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892-a40f2>>.



ALLEGATO A
Scheda di progettazione dell'UdA impiegata nel percorso di formazione
(a cura di Bertolini Chiara)

Descrizione generale della classe (composizione della classe, metodologie d'insegnamento prevalenti, ...):

Quadro iniziale della classe in riferimento alla comprensione del testo (livelli di partenza, difficoltà prevalenti, ...):

Traguardi per lo sviluppo delle competenze (in riferimento alle II. NN.):

Obiettivi specifici:

Organizzazione del lavoro didattico (durata complessiva del percorso, luogo/hi in cui viene svolto, principali strategie impiegate, ...):

Testi e domande (con in allegato i testi utilizzati nelle attività e indicate le domande che si intendono proporre):

Progettazione delle attività:

GIORNO	DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ (copione dell'insegnante)	TESTO IMPIEGATO NELLE ATTIVITÀ	DURATA DELLE ATTIVITÀ	RAGGRUPPAMENTO DEL GRUPPO CLASSE (grande gruppo, piccolo gruppo, coppie, individuale)	OBIETTIVI SPECIFICI SU CUI CIASCUNA ATTIVITÀ INSISTE
1					
2					
...					



Modalità di valutazione (come si intende valutare il grado di raggiungimento degli obiettivi, come si intende valutare il funzionamento dell'attività sul gruppo classe):

DA COMPILARE AL TERMINE DELL'UdA

Descrizione dei cambiamenti apportati alla progettazione durante il suo svolgimento in sezione/classe:

Indicazione del livello di raggiungimento degli obiettivi specifici (conquiste raggiunte, difficoltà riscontrate, ...):

Illustrazione di 3 aspetti di rilievo e 3 aspetti critici del percorso realizzato:

