

RECUPERO IN...

Collana diretta da **Dario Ianes** e **Carlo Scataglini**

Renza Rosiglioni, Maria Patrizia Dal Santo,
Alessia Minellono e Rosanna Sciascia

RECUPERO IN...
COMPrensione
DEL TESTO

Percorsi e attività per la scuola primaria

Erickson

INDICE

9 *Introduzione*

31 Parte prima – La torre della lettura

33 Leggere per comprendere

37 Perché si legge

41 Leggere testi diversi

51 Leggere in modi diversi

63 Parte seconda – Il percorso facile

65 Cosa posso capire dal titolo

79 Riconosco i personaggi

111 Riconosco i luoghi

125 Riconosco i tempi

137 Riconosco i fatti

161 Scelgo le informazioni più importanti

179 Parte terza – Il percorso medio-difficile

181 Cosa posso capire dal titolo

195 Riconosco i personaggi

227 Riconosco i luoghi

239 Riconosco i tempi

251 Riconosco i fatti

281 Scelgo le informazioni più importanti

Introduzione

La capacità di comprendere un testo scritto è la manifestazione più rappresentativa e complessa di tutti gli apprendimenti su base linguistica.

Nella nostra pratica clinica molto spesso ci troviamo di fronte a soggetti con problemi nella comprensione del testo scritto che appartengono a tutti gli ordini di scuola. Questi studenti presentano difficoltà di comprensione sia di carattere generale, configurandosi come «cattivi lettori», sia altamente specifico, dove si può parlare di «disturbo specifico della comprensione del testo». Sappiamo bene che comprendere ciò che si legge non è solo indispensabile per tutto il processo di apprendimento, ma, anche in tutte le attività di vita quotidiana, leggere è sempre un leggere per capire: capire tutto quello che c'è intorno a noi, da un orario ferroviario, a un articolo o a un semplice giornalino per passare allegramente il tempo.

Da qui nasce l'idea di proporre uno strumento di aiuto per il recupero e il potenziamento di tale capacità che tenga in considerazione due fondamentali competenze: quella cognitiva e quella metacognitiva.

Il modello di riferimento

Comprendere un testo è il risultato di un'attività che prevede livelli multipli di rappresentazione del testo, quindi non avviene semplicemente legando il significato di una frase a quello della successiva, ma integrando le informazioni contenute nel testo all'interno delle strutture di conoscenza possedute dal lettore o dall'ascoltatore (De Beni e Pazzaglia, 1995). Questa integrazione porta alla costruzione di una rappresentazione mentale del contenuto del testo che dipende dalla combinazione di variabili che riguardano il lettore (i suoi processi percettivi, le sue conoscenze, la sua memoria a breve termine, ecc.), lo scopo per cui legge e il tipo di testo che sta leggendo (Johnson-Laird, 1983).

Molte sono le ricerche nazionali e internazionali che si sono occupate di analizzare e studiare le funzioni cognitive e metacognitive coinvolte nella compren-

sione del testo scritto; noi abbiamo scelto come modello di riferimento l'approccio multicomponenziale alla comprensione proposto da De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti (2003).

Questo modello prevede l'individuazione di 10 sottoabilità implicate nella comprensione del testo e prende origine dalla tassonomia elaborata da Cornoldi, De Beni e il gruppo MT (1989).

Si distinguono tre aspetti: di contenuto, di elaborazione e di metacognizione. L'aspetto di contenuto prevede l'individuazione di personaggi, luoghi, tempi e fatti e la capacità di collocare nella giusta sequenza i fatti narrati. Queste abilità sono considerate di base perché vengono generalmente meglio padroneggiate dagli alunni (Carretti, 2005). L'aspetto di elaborazione, che prevede l'abilità di fare collegamenti all'interno del testo, di utilizzare correttamente gli elementi sintattici e di fare inferenze lessicali e semantiche, richiede un lavoro più complesso sul testo e comporta maggiori difficoltà nei «cattivi lettori». Infine, l'aspetto più prettamente metacognitivo, che vede coinvolte abilità quali: sensibilità al testo, gerarchia del testo, flessibilità, modelli mentali ed errori e incongruenze, è quello in cui le prestazioni generalmente sono più scadenti a causa di un coinvolgimento di attività meno automatiche e che richiedono un maggior controllo e una maggior consapevolezza delle proprie abilità da parte del lettore.

Carretti, De Beni e Meneghetti (2005) hanno dimostrato come alcune abilità (*Personaggi, luoghi, Tempi e fatti, Gerarchia del testo e Modelli mentali*) abbiano uno sviluppo costante lungo l'arco del periodo compreso fra la terza classe della scuola primaria e la prima media e, benché presentino un livello di difficoltà diverso, potrebbero essere considerate come esaustive della capacità di comprensione, consentendo quindi al lettore di accedere al significato del testo. La capacità di individuare i personaggi in un racconto, i tempi e i luoghi in cui si svolge la vicenda o le informazioni gerarchicamente più importanti nel testo entrerebbero tutte nella costruzione di un modello mentale del testo stesso, che è una rappresentazione nucleare del suo contenuto.

Le restanti abilità (*Fatti e sequenze, Struttura sintattica, Collegamenti, Inferenze lessicali e semantiche, Sensibilità al testo, Flessibilità, Errori e incongruenze*) evidenziano una netta crescita al passaggio dalla quarta alla quinta classe della primaria. I risultati della ricerca mostrano che il loro sviluppo subisce un salto maturativo fra quarta e quinta elementare (Carretti, 2005). La spiegazione di questi dati ci riporta alla capacità di mettere in atto un attento controllo metacognitivo sulla propria comprensione: integrare le diverse proposizioni componenti il testo stesso, mantenere in memoria anche parti distanti di un testo per poterle successivamente confrontare con le informazioni precedentemente codificate e attivare le informazioni già acquisite. Un ruolo di rilievo spetta quindi agli aspetti metacognitivi legati alla comprensione (metacomprendimento). La capacità di riconoscere le incongruenze e le ambiguità, diventa quindi caratterizzante nel profilo del lettore esperto che, di fronte a passaggi linguistici poco chiari o erronei, sa attribuire il significato corretto (De Beni e Pazzaglia, 1995). Il concetto di metacomprendimento fa riferimento alle conoscenze che il lettore ha sullo scopo della lettura, sulle strategie che adotta per raggiungere questo scopo e sul controllo che esercita per monitorare la propria comprensione (Brown et al., 1983; De Beni e Pazzaglia,

1995). Questo insieme di abilità sembrano essere cruciali nella differenziazione fra lettori efficaci e non. Infatti, i cattivi lettori mostrano di essere meno consapevoli di dover cercare il significato di quello che leggono e di focalizzare la loro attenzione sull'abilità di decodifica (Baker e Brown, 1984; Pazzaglia, Cornoldi e De Beni, 1995), mostrando di non conoscere lo scopo per cui si legge; inoltre i cattivi lettori sono meno in grado di individuare un fallimento nella comprensione, evidenziando scarse capacità di controllo (Cataldo e Cornoldi, 1998; Ehrlich, Kurtz-Costes e Loidant, 1993). La crucialità di queste competenze è confermata anche da studi che evidenziano come interventi di tipo metacognitivo, sottolineando l'importanza di soffermarsi a riflettere sui propri processi mentali ed esplicitando cosa accade nel leggere e nell'apprendere, favoriscono l'abilità di comprendere.

Per un approfondimento del modello in tutte le sue parti rimandiamo il lettore al testo De Beni R. et al., 2003, *Nuova guida alla comprensione del testo, 4 voll.*, Trento, Erickson.

Il programma di recupero: impianto dell'opera

Il programma *Recupero in... Comprensione del testo* nasce da un progetto sperimentale, condotto nella scuola primaria (in 5 istituti della provincia di Ivrea) volto a verificare l'efficacia di un percorso di potenziamento dell'abilità di comprensione del testo scritto attraverso l'uso di materiale informatico e cartaceo specifico. Il progetto, denominato *I sentieri incantati*, era mirato principalmente a sviluppare l'individuazione di personaggi, tempi, luoghi e fatti e conteneva anche alcune semplici attività su alcune abilità metacognitive di base. I risultati della sperimentazione hanno dimostrato l'efficacia di una didattica attenta a sollecitare le componenti cognitive e metacognitive del processo di comprensione del testo e articolata nella sua proposta di materiali diversi e complementari, nell'incrementare la motivazione al compito, migliorare le competenze specifiche stimolate e generalizzare le nuove acquisizioni a contesti diversi, inducendo un miglioramento complessivo dell'abilità di comprensione del testo. Hanno però anche evidenziato alcuni limiti dei materiali utilizzati, insufficienti a una programmazione strutturata e continuativa su tutto il secondo ciclo della scuola primaria, sollecitando gli autori a rivedere e arricchire l'impostazione generale del programma, per renderlo ancora più coerente al modello teorico di riferimento e funzionale al lavoro con alunni della fascia d'età 8-11 anni.

Abbiamo dunque costruito il nostro programma di recupero intorno alle due abilità di base relative al contenuto del testo, la capacità di individuare personaggi, luoghi, tempi e fatti e la capacità di individuare diverse tipologie e sequenze di fatti, supportandolo con attività volte al potenziamento di alcune abilità di elaborazione (la capacità di fare inferenze e di operare una gerarchia del testo) e di alcune abilità metacognitive (la sensibilità al testo e la flessibilità).

Le abilità relative al contenuto sono quelle immediatamente richieste ai bambini della scuola primaria per la comprensione di testi narrativi, i primi testi scritti con i quali i più giovani allievi sono chiamati a confrontarsi. Inoltre queste abilità permettono l'accesso ai contenuti essenziali del testo, passo imprescindibile sul

quale si fondano tutte le successive operazioni di elaborazione e riflessione metacognitiva. Inizialmente il processo cognitivo richiesto è relativamente semplice perché gli elementi da reperire nel testo hanno un forte valore di concretezza e perché la familiarità che i lettori hanno con la struttura narrativa dei testi, la cosiddetta «grammatica delle storie», anche se non del tutto consapevole, permette loro di prevedere con buone probabilità di successo la collocazione degli elementi da individuare: le indicazioni sul tempo e il luogo della vicenda, nonché la presentazione dei personaggi principali, si trovano generalmente all'inizio dei racconti, i fatti intesi come «azioni» concrete dei personaggi prevalgono nettamente sulle descrizioni e le riflessioni sulle dinamiche interiori dei personaggi. Rapidamente però, con l'aumentare del grado di difficoltà dei testi narrativi proposti e, ancor più, con l'introduzione di testi di altro genere, l'individuazione di personaggi, luoghi, tempi e fatti diventa un'operazione sempre più complessa che merita di essere promossa attraverso uno specifico *training*. È probabile infatti, che, in testi più articolati, alcuni degli elementi da individuare non siano esplicitamente citati nel testo, ma siano indicati attraverso l'uso di sinonimi, attributi o perifrasi, oppure siano deducibili solo attraverso un'operazione di inferenza da altre informazioni. Il percorso di recupero e potenziamento quindi, prevede *item* specifici per ciascuno di questi sotto-obiettivi, in modo da permettere al bambino di imparare ad aggirare gli ostacoli posti dal testo all'individuazione di personaggi, tempi, luoghi e fatti.

Si è detto inoltre che questa abilità legata al contenuto del testo, è propedeutica a ulteriori abilità a livello di elaborazione e di riflessione metacognitiva. Ciò è particolarmente vero per quanto riguarda l'avvicinamento alla capacità di distinguere tra generi testuali diversi, tipica della sensibilità al testo, che è promosso dall'allenamento a distinguere tra personaggi, tempi o luoghi reali, storici e immaginari o tra fatti realistici, verosimili e fantastici o ancora tra azioni, eventi (interni e/o esterni) e descrizioni. Ma tale relazione si osserva anche a proposito del ruolo che ha la capacità di ricostruire sequenze logiche o cronologiche di fatti, nello stimolare la capacità inferenziale del bambino, soprattutto quando l'ordine logico o cronologico del testo non corrisponde a quello reale, cioè quando la favola si discosta dall'intreccio. In questi casi il piccolo lettore deve inferire l'ordine reale dei fatti facendo riferimento alle proprie conoscenze pregresse o ricostruire, a partire da «indizi» presenti nel testo il fatto mancante, cioè il fatto che il testo omette e che permette di spiegare un passaggio logico o temporale nella catena dei fatti. Nel programma di recupero perciò sono state inserite apposite attività mirate a stimolare le sottoabilità relative al riconoscimento delle diverse tipologie di fatti e alla ricostruzione della sequenza dei fatti.

Queste brevi considerazioni servono a spiegare la centralità data, nell'impianto del programma, al potenziamento delle due abilità della comprensione del testo scritto relative al contenuto. Pure, un intervento che stimolasse unicamente queste due abilità rischierebbe di risultare poco incisivo e di non avere ricadute significative a livello di generalizzazione, sull'intero processo di comprensione, come dimostrano diversi lavori di sperimentazione e di ricerca analoghi al nostro. Perché ciò avvenga, è necessario che anche le abilità di elaborazione, seppure in modo embrionale, vista la giovane età dei destinatari, siano sollecitate sistematicamente da specifiche attività del programma e che, soprattutto, si ponga l'accento sulle

componenti di conoscenza e controllo metacognitivo. L'attenzione alle componenti della metacognizione nella ricerca relativa alle funzioni cognitive e all'apprendimento, è piuttosto recente, ma ha ricevuto negli ultimi anni una forte spinta a causa delle ricadute estremamente positive che tale approccio sembra avere nella pratica clinica e nell'attività didattica. Per quanto riguarda l'abilità di comprensione del testo scritto i programmi metacognitivi più conosciuti e collaudati, come quello di De Beni e Pazzaglia (1991) al quale il nostro fa esplicitamente riferimento, si basano sulle ricerche di Flavell (1979,1981) e di Brown (1981). In particolare il modello di Ann Brown, detto appunto tetraedrico, ipotizza quattro tipi di conoscenze metacognitive necessarie a una piena comprensione del testo:

1. conoscenze relative al testo;
2. conoscenze relative al compito;
3. conoscenze relative alle strategie;
4. conoscenze relative alle proprie caratteristiche di lettore e alle proprie conoscenze.

Queste ricerche hanno avuto soprattutto il merito di portare l'attenzione sull'importanza del ruolo attivo del lettore nel processo di comprensione del testo scritto, individuando due componenti metacognitive indispensabili, quella della conoscenza e quella del controllo. Un buon lettore deve possedere almeno alcune conoscenze relative agli scopi della lettura, alle caratteristiche specifiche dei diversi tipi di testo e alle possibili strategie di lettura da adottare a seconda del tipo di testo e dello scopo, e deve essere in grado di controllare continuamente il proprio processo di lettura, valutando il grado di comprensione e modificando se necessario la strategia utilizzata.

Il nostro programma dedica a questi aspetti un'intera sezione di lavoro, denominata «Torre della lettura (o di osservazione)», fruibile dai bambini di tutte le tre classi del secondo ciclo della primaria, e utilizzabile per intero come premessa al lavoro cognitivo sul contenuto, ma anche come rinforzo, durante il lavoro sul testo, delle conoscenze metacognitive in sviluppo. La sezione è suddivisa in quattro porte o livelli che contengono attività specifiche per stimolare le conoscenze metacognitive di cui abbiamo detto sopra. I primi due livelli sono diretti in primo luogo, ad aiutare i bambini a riconoscere che la comprensione è la funzione principale della lettura, fatto non scontato, dal momento che essi tendono ad assimilare l'atto della lettura alla sola decifrazione e alla dimostrazione di una buona padronanza della tecnica di decodifica, e in secondo luogo ad individuare che esistono scopi diversi del leggere. Un'interessante ricerca di Meneghini (2001), rileva come gli scopi della lettura indicati da bambini della classe I, siano relativamente pochi e limitati al piacere personale, alle aspettative degli adulti e all'apprendimento fine a se stesso, mentre dalle risposte dei bambini di V elementare emerge la capacità di differenziare molti scopi diversi (informarsi, apprendere, comunicare, riflettere, oltre al piacere personale e alle finalità pratiche). È quindi importante aiutare il bambino a far evolvere la propria riflessione sugli scopi della lettura, perché solo riconoscendoli correttamente può essere in grado di adattare le strategie di lettura ai diversi tipi di compito. Il terzo livello è invece dedicato a stimolare la sensibilità al testo, ovvero la capacità di rilevare alcune caratteristiche specifiche del testo e di

utilizzarle, ad esempio, per differenziare i generi letterari e prevedere la difficoltà di un testo. Questa capacità permette al bambino di fare ipotesi circostanziate sul contenuto del testo, sul genere di informazioni che vi troverà, sul tipo di linguaggio con cui dovrà confrontarsi, e di conseguenza, lo aiuta a modulare il grado di impegno, l'attenzione e le strategie di lettura. Il quarto e ultimo livello infine mira a potenziare la flessibilità metacognitiva del lettore di fronte al testo, insegnandogli a adattare le proprie modalità di lettura al tipo di testo e al tipo di compito; vengono qui diffusamente presentate le tre principali strategie di lettura: la lettura analitica (diretta alla comprensione approfondita del testo), la scorsa rapida (indicata per una prima ricognizione del testo e per cogliere il suo significato generale) e la lettura selettiva o esplorativa (che mira a individuare specifiche informazioni contenute nel testo). Tali strategie, sulla scorta del programma di De Beni e Pazzaglia già citato, vengono presentate al piccolo lettore come la strategia della «tartaruga», della «lepre» e della «rana».

L'ultimo dei quattro ambiti di conoscenza metacognitiva individuati dalla Brown, riguarda le conoscenze che il lettore ha di se stesso, delle proprie capacità, del proprio stile; a queste si aggiungono le conoscenze precedenti sull'argomento del testo che ciascun lettore ha più o meno volontariamente immagazzinato nella propria memoria a lungo termine. Il ruolo del patrimonio di conoscenze generali del lettore nel determinare il grado di comprensione del testo è stato ampiamente studiato e, più ancora delle conoscenze lessicali, sembra agire con un rapporto di causa-effetto: tanto più ricche sono le conoscenze pregresse di un soggetto, tanto maggiore sarà la sua capacità di comprensione del testo. Il fatto di possedere un buon patrimonio di conoscenze generali permette infatti al lettore di attivare schemi o modelli mentali (De Beni et al., 2003) nei quali vengono integrate le informazioni ricavate dal testo, che acquisiscono così un significato molto più ricco e pregnante. Esistono prove sperimentali molto significative di questo processo, ottenute con testi appositamente costruiti, come quello proposto da Bransford e Johnson (1973), in cui le informazioni che si ricavano, senza difficoltà, dalle singole proposizioni risultano complessivamente incomprensibili perché non possono essere inserite in uno schema mentale di conoscenze appropriato. Solo quando viene fornito il titolo «Procedimento per lavare i panni in lavatrice», e quindi il contesto in cui le singole informazioni vanno collocate, il brano acquisisce un significato coerente e riconoscibile. L'interazione fra le proprie conoscenze pregresse e le informazioni del testo è inoltre indispensabile al lettore per fare inferenze e completare ciò che il testo non dice, in una rappresentazione articolata e coerente. Ci è sembrato dunque fondamentale prevedere una sezione di attività costruite in modo mirato per rendere consapevole i bambini delle conoscenze generali che essi hanno del mondo, e delle conoscenze specifiche che possiedono sui singoli argomenti. In molti casi è necessario vincere le resistenze dei bambini a «cercare» nella propria mente informazioni pregresse che essi sono convinti di non possedere e aiutarli a riconoscere che conoscenze utili possono essere ricavate anche da fatti, oggetti ed esperienze che nulla hanno a che vedere con la scuola. Una volta aperto il loro «orizzonte» di ricerca, è necessario educarli a selezionare le informazioni in loro possesso, per attivare schemi mentali e costruire ipotesi di significato in cui inserire di volta in volta le informazioni fornite dal testo, e insegnare loro a

verificare e correggere tali ipotesi, quando si rilevano nel testo delle incongruenze. Queste attività, che devono logicamente precedere il confronto diretto con il testo e l'analisi del suo contenuto, sono state inserite, nel nostro lavoro, all'inizio di ogni sentiero, nella sezione «Cosa posso capire dal titolo?». Numerosi studi infatti, tra cui quello condotto da Spires e Donley (1998) con ragazzi della prima classe della scuola superiore, testimoniano l'efficacia dei *training* che abitua i lettori a porsi domande relative alle proprie conoscenze sull'argomento del testo prima di leggere, nel migliorare significativamente il grado di comprensione generale del testo scritto.

Abbiamo così illustrato tutte le sezioni del programma destinate a potenziare nei giovani lettori, le conoscenze metacognitive necessarie a una piena comprensione del testo scritto, ma come si è detto precedentemente, perché tali conoscenze vengano consapevolmente utilizzate e modulate, è indispensabile attivare continuamente la componente del controllo metacognitivo. Tale obiettivo è raggiunto nel nostro programma attraverso gli interventi, verbali e scritti, del personaggio della guida che, in ogni attività, orienta l'attenzione dei bambini verso il processo cognitivo sottostante la consegna, corregge eventuali errori esplicitandone la motivazione, e commenta il risultato finale in termini di riflessione sull'abilità appena acquisita. Tali sintesi metacognitive possono essere stampate e conservate dal bambino nei materiali che documentano il suo percorso di apprendimento; nelle schede del libro, analoghe sintesi metacognitive sono evidenziate con l'icona del «semaforo».

Resta infine da illustrare lo spazio dedicato nel nostro programma alle abilità cognitive di elaborazione: per quanto ci si rivolga a lettori molto giovani e inesperti, abbiamo già detto come sia importante abituarli fin dall'inizio a elaborare le informazioni di contenuto per approfondire il grado di comprensione e sistematizzare ciò che si è acquisito in vista di una successiva memorizzazione. In primo luogo, pur non dedicando a questa abilità una specifica sezione, abbiamo voluto allenare la capacità di fare inferenze: dopo aver attivato le conoscenze precedenti partendo dal titolo e aver insegnato a riconoscere nel testo le informazioni relative a personaggi, tempi, luoghi e fatti, abbiamo voluto esercitare i bambini a inferire questo tipo di informazioni quando il testo le omette, inserendo al termine di ogni area, una o più attività di completamento di testi «bucati» (*cloze text*). È importante che la capacità di fare inferenze sia esercitata come abilità a sé stante perché numerose ricerche dimostrano che essa non è determinata solo dalla quantità di conoscenze precedenti in possesso del lettore, ma anche dalla capacità specifica di individuare il momento adatto del testo in cui effettuare l'inferenza e dalla maggiore o minore facilità con cui vengono rese accessibili le conoscenze necessarie.

Infine, abbiamo dedicato la sezione conclusiva di ogni sentiero, graduata dunque per difficoltà in base all'età e alla scolarità dei lettori, al potenziamento della capacità di costruire una gerarchia del testo. Sappiamo che lo sviluppo di tale abilità è propedeutica all'acquisizione di adeguate strategie di studio, perché consente al lettore di selezionare le informazioni da memorizzare, cioè da trattenere e consolidare nella memoria a lungo termine. Tra le varie abilità che costruiscono la comprensione del testo, essa è quella più strettamente connessa e più direttamente dipendente dal buon funzionamento della memoria di lavoro, nelle sue due componenti di immagazzinamento ed elaborazione (Romanò e Cornoldi, 2004).

Infatti, per poter selezionare le informazioni rilevanti, il lettore deve poter mantenere nel magazzino della memoria di lavoro, per il tempo sufficiente, le informazioni a mano a mano raccolte: una memoria più capiente permetterebbe dunque ai buoni lettori di ritenere un numero maggiore di informazioni e di conservarle per tempi più lunghi, rispetto ai cattivi lettori. Ma, soprattutto, la scelta delle informazioni dipende dalla capacità di elaborazione della memoria di lavoro, cioè dalla capacità di aggiornamento o *updating*: le informazioni ritenute rilevanti vengono trattenute per un certo tempo, mentre quelle ritenute marginali vengono rese meno accessibili perché non disturbino l'elaborazione globale della lettura. Se i nuovi dati in ingresso vengono a inficiare o a diminuire l'importanza delle informazioni trattenute, esse vengono aggiornate o eliminate e solo quelle che si confermano come le più rilevanti vengono utilizzate per elaborare substrutture e strutture di significato. Nei cattivi lettori tale capacità di inibire le informazioni irrilevanti sembra meno efficiente, con il risultato di sovraccaricare la memoria di lavoro di informazioni e substrutture inutili, senza poter individuare quelle veramente essenziali per la comprensione del testo. Queste considerazioni ci hanno portato a costruire una serie di attività, nell'ambito di questa sezione, dirette a far maturare nel giovane lettore la capacità di scegliere tra informazioni rilevanti e informazioni marginali, di eliminare queste ultime mettendo al contrario in evidenza quelle essenziali per la piena comprensione, e di sospendere il giudizio sulle informazioni raccolte per confrontare le ipotesi parzialmente costruite con i nuovi dati in ingresso ed eventualmente aggiornarle.

Il programma del kit multimediale

Il programma *Recupero in... Comprensione del testo* si propone come materiale di intervento per il potenziamento delle abilità cognitive e metacognitive sottostanti la comprensione del testo scritto.

Può essere utilizzato come strumento di potenziamento sia in ambito didattico, con tutta la classe, sia in ambito clinico-riabilitativo, con bambini che presentano difficoltà specifiche nella comprensione del testo.

Viene proposto sia in formato multimediale che cartaceo e il suo utilizzo prevede un alternarsi delle due versioni a seconda dell'attività che viene affrontata.

Si distinguono quattro parti, come è già stato riportato in precedenza, delle quali la prima (*Torre di osservazione*) si distingue per il carattere degli esercizi che sollecitano abilità prevalentemente metacognitive. Le altre tre parti (denominate: *Percorso facile*, *Percorso intermedio* e *Percorso difficile*), costruite su livelli di difficoltà crescente, si presentano tutte suddivise in sei aree (*Previsione dal titolo*, *Personaggi*, *Luoghi*, *Tempi*, *Fatti e sequenze* e *Informazioni importanti*) volte a sollecitare alcune abilità cognitive richieste nella comprensione del testo scritto (nel volume il percorso intermedio e difficile sono stati uniti).

Solo nel programma informatico è stata aggiunta una parte dedicata alla verifica di tutti gli apprendimenti acquisiti nelle sei aree. Si distinguono tre livelli di difficoltà: facile, intermedio e difficile e al termine di ogni verifica viene consegnato un attestato per il livello appreso.

Abbiamo scelto di proporle solo nel software pensando che le verifiche su carta vengano abitualmente richieste nell'attività didattica e, in ambito clinico-riabilitativo, siano di prassi le valutazioni degli interventi.

Allora, perché nel software? Perché riteniamo importante stimolare la consapevolezza del proprio apprendimento sia in termini di capacità strategica che in termini di contenuti appresi. È ormai consolidato, da anni di esperienze didattiche e cliniche, come l'aspetto emotivo-motivazionale venga fortemente incrementato dall'uso dei programmi informatici permettendo una migliore percezione di autoefficacia, una maggiore attivazione delle abilità cognitive e metacognitive ed un'implementazione del monitoraggio dei propri sforzi. Sarebbe di fondamentale importanza fare buon uso delle verifiche, non valutandole solo quantitativamente (risposta corretta/errore) ma, utilizzandole come strumenti per promuovere un'autogestione efficace dell'apprendimento e per esercitare a riconoscere ragioni, tempi e modalità per l'uso di determinate strategie.

Senza interpretare questa indicazione come una regola rigida, si può considerare che il primo sentiero e il percorso facile del libro siano rivolti ai bambini che frequentano la terza classe della scuola primaria; mentre il secondo e terzo sentiero e il percorso medio-difficile del libro siano rivolti agli alunni delle classi quarta e quinta della scuola primaria.

Accompagnano l'alunno due figure: un bambino e una guida di montagna.

Il bambino vuole rappresentare un coetaneo che si trova ad affrontare il *complesso mondo* della comprensione del testo, con le sue difficoltà, scoperte, domande e strategie.

La guida di montagna, persona esperta e rassicurante nell'immaginario collettivo, ha il compito di fornire le istruzioni e le consegne sul lavoro da svolgere, di sollecitare e rinforzare il lavoro dell'utente e, di fondamentale importanza, di stimolare la riflessione metacognitiva attraverso il suggerimento di specifiche strategie.

Nell'attività didattica o di potenziamento si propone che il ruolo della *guida di montagna* venga ricoperto dall'insegnante o dal riabilitatore che troverà continue indicazioni, spunti di riflessione o di approfondimento da poter utilizzare con gli allievi o gli utenti.

Nel libro sono state utilizzate delle icone per differenziare le attività proposte, qui di seguito troverete una tabella che spiega il significato e l'obiettivo per ciascuna.

ICONA	TIPO DI ATTIVITÀ	OBIETTIVO
	Brainstorming di classe	Riflettere collettivamente sul contenuto proposto cercando di individuare i criteri o le strategie più adeguate al compito. L'insegnante/abilitatore ha il ruolo di guida e di accompagnatore a tale riflessione.
	Lavoro individuale	Rielaborare e approfondire individualmente la richiesta specifica.

	Lavoro in coppia	Scoprire e discutere, attraverso il confronto dinamico con un compagno, le caratteristiche o le strategie specifiche richieste.
	Riflessione metacognitiva	Stimolare la riflessione sul processo cognitivo attivato per la comprensione.

Riteniamo di fondamentale importanza favorire la generalizzazione degli apprendimenti acquisiti durante il percorso di potenziamento sollecitato da questo specifico programma. A questo riguardo suggeriamo di seguire le seguenti indicazioni:

- durante il trattamento fare esempi concreti con materiale di studio dell’allievo;
- chiedere al bambino, fra un incontro e l’altro, di utilizzare in modo autonomo la strategia appresa;
- verificare il corretto utilizzo della strategia applicata ai compiti scolastici individuali;
- utilizzare quanto appreso in contesti differenti.

Non meno importante è promuovere il mantenimento degli apprendimenti nel tempo.

A questo proposito suggeriamo le seguenti strategie:

- pianificare dei momenti che riprendano i contenuti affrontati, a distanza di tempo;
- rendere consapevole il bambino dei cambiamenti ottenuti;
- modificare, attraverso una maggiore consapevolezza delle proprie capacità, le convinzioni e le credenze circa le proprie abilità (senso di auto-efficacia).

Nelle seguenti tabelle verranno fornite indicazioni e suggerimenti sugli obiettivi e le modalità d’uso di ogni singola parte e area del programma.

RANA, LEPRE O TARTARUGA?

ADESSO PROVA TU A DIRE COME LEGGERESTI I SEGUENTI TESTI COLLEGANDO CON UNA FRECCIA LA MODALITÀ DI LETTURA CHE HAI SCELTO (RANA, LEPRE O TARTARUGA) AL TESTO CORRISPONDENTE.



pagina di un sussidiario di scienze

menu della pizzeria

libro di barzellette

lettera di un amico



articolo di una rivista scientifica

indice di un libro

album di figurine



foglietto di istruzioni di un gioco

tabellone-orario dei treni

libro fantasy

INDIVIDUARE L'EPOCA IN CUI AVVENGONO I FATTI I

LA SIRENA

PER CAPIRE QUANDO UNA COSA SUCCEDDE, BISOGNA TROVARE TUTTI GLI INDIZI CHE RIGUARDANO LA DURATA DEI FATTI O GLI INDIZI CHE CARATTERIZZANO UN PARTICOLARE MOMENTO. PER RIUSCIRE A FARE QUESTO PROVA A RISPONDERE ALLA DOMANDA «QUANDO?» MENTRE LEGGI.

In una notte d'estate la fata dello stagno si smarrì lontano dal suo regno d'acqua. Se al levar del sole non fosse riuscita a far ritorno al suo castello di conchiglie, si sarebbe trasformata in sorgente.

Hai trovato gli indizi? Quali sono tra questi? Segnali con una crocetta.

ESTATE	ACQUA	FATA	CONCHIGLIE	SORGENTE
STAGNO	SMARRÌ	LEVAR DEL SOLE	CASTELLO	

In una misera capanna in riva al mare, vivevano un vecchio pescatore e sua moglie. Tutte le mattine l'uomo andava al largo con la sua barchetta e gettava le reti. La pesca era appena sufficiente per sopravvivere, ma il vecchio, al suo ritorno la sera, non si lamentava mai.

Hai trovato gli indizi? Quali sono tra questi? Segnali con una crocetta.

MISERA	PESCATORE	MATTINE	MARE
RETI	BARCETTA	CAPANNA	SERA

(continua)

In una soleggiata mattina, la Pimpa e il pesce Tobia stavano nuotando allegramente in fondo al mare, quando il pesce Tobia ha guardato l'orologio e ha detto che era ora di tornare alla spiaggia perché era quasi ora di pranzo. Il canotto in un attimo li ha riportati a galla.

Hai trovato gli indizi? Quali sono tra questi? Segnali con una crocetta.

PESCE TOBIA	IN FONDO AL MARE	ORA DI PRANZO
MATTINA	CANOTTO	SPIAGGIA

DISTINGUERE FATTI REALI, VEROSIMILI E FANTASTICI 8

REALI, VEROSIMILI O FANTASTICI?

ADESSO CHE TI SEI ALLENATO A RICONOSCERE I FATTI CONTENUTI IN UN TESTO, CERCA DI CAPIRE QUALI DIFFERENZE POSSONO ESSERCI FRA I DIVERSI FATTI. LEGGI ATTENTAMENTE I SEGUENTI BREVI TESTI, EVIDENZIA I FATTI PRINCIPALI E POI PROVA A SCRIVERE DI CHE TIPO TI SEMBRANO I FATTI INDIVIDUATI.

Quest'anno in Sudafrica si terranno i mondiali di calcio. Mancano tre mesi al fischio d'inizio e l'organizzazione dell'evento è impegnata a far sì che tutto sia pronto per il momento in cui le squadre e i loro tifosi arriveranno a Città del Capo.

L'allenatore olandese ha declinato l'offerta della Federcalcio ivoriana e non sarà commissario tecnico della Costa d'Avorio. Lo riporta la stampa olandese secondo cui avrebbe rifiutato l'offerta perché impegnato con la nazionale russa fino al mese di luglio prima di assumere l'incarico con la Turchia.

I fatti narrati sono: _____

Violetta era una saponetta che aveva tanta paura di bagnarsi dal giorno che era stata spinta con violenza nella vasca. Al momento delle pulizie, scappava dappertutto: era inafferrabile. Tutti ridevano di lei: solo il guanto di spugna si mostrava gentile. Quando era il momento delle pulizie, Violetta scivolava fra le dita, si cacciava sotto il portasapone e, girando come una trottola, balzava dallo specchio allo sgabello.

I fatti narrati sono: _____

(continua)

(continua)

**DISTINGUERE FATTI REALI,
VEROSIMILI E FANTASTICI 8**

Nell'erba crescevano dei fiori, in mezzo ai fiori c'erano dei pezzettini di biscotto. La Pimpa aveva fame e ne ha mangiato uno, poi un altro e un altro ancora. Così facendo arrivò proprio al centro del bosco e sentì una voce: «Quello è mio!» Era un galletto blu con la cresta rossa: il Galletto Pollicino. Il Galletto Pollicino spiegò alla Pimpa che aveva lasciato cadere i biscotti per poter ritrovare la strada del ritorno.

I fatti narrati sono: _____
