



## Italiano: dalla valutazione all'intervento didattico e formativo

Daniela Bertocchi

### Introduzione

Questo materiale è pensato per fornire una **guida** e degli **strumenti di documentazione** per i tutor che dovranno supportare gli insegnanti nella realizzazione dei *Piani di miglioramento* nelle scuole del progetto PQM.

Il punto di partenza di PQM è una *valutazione esterna*, predisposta dall'INVALSI, che deve servire per mettere a fuoco la situazione di fatto sulle competenze di lettura e su alcune conoscenze grammaticali nelle singole realtà scolastiche.

Il primo capitolo presenta quindi tre strumenti di *valutazione esterna* a disposizione dei sistemi scolastici, delle scuole e in definitiva degli insegnanti, per quanto riguarda la competenza di lettura: le indagini del Servizio di Valutazione Nazionale dell'INVALSI, la ricerca internazionale IEA-PIRLS (rivolta ai bambini che frequentano la 4° classe di scuola primaria) e l'indagine internazionale OCSE-PISA, rivolta agli studenti quindicenni. L'obiettivo è fornire le indicazioni per capire quali specifiche competenze *vengono* valutate, *come vengono* valutate e *come leggere* i risultati, in particolare per individuare le più diffuse criticità nell'ambito delle competenze linguistiche e mettere a confronto i dati generali con i risultati dei propri ragazzi nella valutazione di PQM.

Il secondo momento di PQM è la messa a punto di un *piano di miglioramento* delle singole situazioni.

Il secondo capitolo presenta quindi una serie di elementi per illustrare i diversi aspetti e le diverse componenti del processo di lettura e dell'apprendimento grammaticale e offre alcuni stimoli per la stesura del piano di miglioramento.

Il terzo capitolo offre una serie di indicazioni sul modo in cui l'insegnante può formulare una diagnosi iniziale della situazione della propria classe, includendo sia gli elementi di criticità sia quelli di positività.

Il quarto capitolo presenta la metodologia che sta alla base di tutti i materiali didattici offerti per il PQM e che quindi deve essere conosciuta, appresa e fatta propria da parte degli insegnanti nei momenti di formazione. Il fulcro dell'intervento di PQM è individuato nella *didattica laboratoriale* e nelle strategie di *apprendimento cooperativo*. Viene inoltre presentata la *didattica metacognitiva*, che ha un ruolo importante nel miglioramento dello studente e nel suo sviluppo verso una sempre maggiore autonomia.

Seguono una breve sitografia e una altrettanto breve bibliografia, che possono servire come punti di riferimento e di approfondimento sia per i tutor sia per gli insegnanti.



<b>1 LA VALUTAZIONE IN ITALIANO: VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE E VALUTAZIONI ESTERNE</b>	<b>3</b>
1.1 Le valutazioni esterne	4
1.2 Le valutazioni INVALSI	4
1.3 L'indagine IEA-PIRLS	5
1.4 L'indagine OCSE- PISA	6
<b>2. COME ELABORARE UN PIANO DI MIGLIORAMENTO PER LE COMPETENZE DI LETTURA E DI GRAMMATICA</b>	<b>9</b>
2.1 Che cosa significa essere, o diventare, un lettore competente	9
2.2 Conoscenze grammaticali e competenze di riflessione sulla lingua	11
<b>3. RISULTATI DI APPRENDIMENTO E ANALISI DELLA SITUAZIONE</b>	<b>14</b>
3.1 La valutazione iniziale del progetto PQM	14
3.2 Elementi di conoscenza della classe	14
3.3 Che cosa ci possono già dire sulla competenza di lettura i dati delle prove SNV : alcune criticità rilevate dalle prove della V primaria	14
<b>4. I MODI DI INTERVENTO: I RISULTATI NON CAMBIANO SE NON CAMBIA LA METODOLOGIA</b>	<b>17</b>
<b>SITOGRAFIA</b>	<b>19</b>
<b>BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO</b>	<b>20</b>
Sulle competenze di lettura	20
Sulla didattica laboratoriale	20



## 1 La valutazione in Italiano: valutazione dell'insegnante e valutazioni esterne

La valutazione, in Italiano, è un fatto molto complesso.

L'insegnante dovrebbe riuscire a *valutare l'apprendimento* del ragazzo in tutte le sue componenti. Questo significa valutare l'apprendimento e il graduale sviluppo di tutte le abilità linguistiche (ascoltare e parlare, leggere e comprendere, scrivere) e metalinguistiche (riflettere sulla lingua). Le abilità linguistiche sono fondamentali non solo in ambito scolastico (dove pure influenzano fortemente gli apprendimenti di discipline non linguistiche, che vengono tuttavia insegnate e apprese attraverso codici prevalentemente verbali), ma soprattutto in ambito extrascolastico. Come dicono le Indicazioni nazionali del 2007<sup>1</sup>, "Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio".

Per il docente di Italiano del primo ciclo di istruzione si tratta dunque non solo e non tanto di insegnare conoscenze, ma di promuovere e rendere possibile l'acquisizione di competenze trasferibili, cioè di far sì che gli studenti sviluppino degli apprendimenti stabili e divengano gradualmente capaci di utilizzare tali apprendimenti anche *al di fuori* del contesto scolastico di insegnamento.

Risulta immediatamente evidente che le modalità tradizionali di verifica (tema, interrogazione orale) non sono sufficienti, e spesso non sono neppure molto significative, per valutare il complesso apprendimento linguistico: dunque a queste prove sarà necessario affiancare, già da parte dell'insegnante, altre modalità di valutazione, basate ad esempio sull'uso di griglie di osservazione in momenti in cui gli studenti parlano (tanto in una discussione quanto in un lavoro cooperativo) e anche su test semistrutturati e strutturati su particolari contenuti e abilità: procedendo sempre per esemplificazioni, prove di questo tipo possono riguardare la comprensione del lessico in contesto o anche il significato di specifici elementi sintattici.

La *valutazione interna*, cioè operata dal docente nella propria classe, è un processo che accompagna giorno per giorno la vita di classe, e in una certa misura la influenza e la condiziona. Solo l'insegnante ha un quadro completo della situazione di ogni ragazzo, delle tappe del percorso di insegnamento e di apprendimento, dei vincoli di contesto, delle difficoltà specifiche.

D'altro canto, acquistano sempre più importanza le *valutazioni esterne*: si tratta di interventi che vogliono primariamente fornire alle istituzioni delle informazioni sui risultati complessivi dei sistemi scolastici, ma che possono offrire agli insegnanti strumenti per certi aspetti molto accurati per una valutazione degli apprendimenti dei singoli allievi e per una analisi complessiva del proprio insegnamento. Si tratta di strumenti diagnostici: è importante comprendere bene che **cosa possono valutare, con che precisione, e che cosa non possono rilevare; che tipo di risultati restituiscono e come possono essere usati**. La documentazione che aiuta l'insegnante in questo lavoro comprende solitamente il *quadro di riferimento*, i *report dei risultati* e le *domande rilasciate*.

<sup>1</sup> La citazione è tratta da MIUR, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, 2007, p.49. Si tratta delle cosiddette "Indicazioni nazionali Fioroni", ancora in vigore nel momento in cui scriviamo (settembre 2010).



## 1.1 Le valutazioni esterne<sup>2</sup>

Ogni valutazione ha un proprio *quadro di riferimento*, un documento che definisce, nel nostro caso specifico, quali competenze linguistiche e quali apprendimenti vengono valutati, in quali situazioni, con che strumenti, con che finalità.

Qui ci occuperemo di tre valutazioni esterne: due internazionali (OCSE PISA e IEA-PIRLS) e una nazionale INVALSI: indagine SNV e prova nazionale inserita nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione..

Le valutazioni internazionali sono *valutazioni di sistema*: non forniscono informazioni sul singolo allievo o sulla singola scuola, anche perché ragazzi diversi possono avere fascicoli con domande differenti, che vengono proposte a rotazione. I dati hanno significato solo a diversi livelli di aggregazione (macro-regioni, nazioni...) a seconda di come è fatto il campionamento. I risultati sono di solito presentati nei *report* in modo da permettere comparazioni *orizzontali*, tra diversi paesi o regioni, e *verticali*, per comprendere l'evoluzione della situazione nel tempo. Questo è uno dei motivi per cui solitamente non tutte le domande vengono rese pubbliche: devono servire per rilevazioni successive, anche a distanza di anni.

Le *domande rilasciate* permettono agli insegnanti di vedere concretamente come il quadro di riferimento viene tradotto in prove che servono come *indicatori* degli apprendimenti: possono servire per mettere a fuoco i propri obiettivi, costruire situazioni di apprendimento, prove di valutazione interna.

## 1.2 Le valutazioni INVALSI

Il Servizio Nazionale di Valutazione dell'INVALSI sta gradualmente sviluppando un sistema organico di valutazione degli apprendimenti dei ragazzi italiani, in Italiano e in Matematica. Valuta i ragazzi nelle classi II e V della scuola primaria, I della scuola secondaria di primo grado, e in prospettiva in II e V della scuola secondaria di secondo grado. Inoltre, all'INVALSI è affidata la preparazione della Prova nazionale nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione.

*La prova iniziale del progetto PQM è stata predisposta dall'INVALSI con gli stessi criteri utilizzati per la preparazione delle prove del Sistema Nazionale di Valutazione*

Tutte queste prove sono preparate seguendo le indicazioni di un **quadro di riferimento<sup>3</sup>** alla cui redazione hanno partecipato le diverse componenti della scuola italiana (insegnanti, docenti universitari, ricercatori, esperti, ispettori); le prove sono preparate da insegnanti in servizio selezionati e formati seguendo una apposita procedura e riviste da un ristretto gruppo di supervisione, formato da ricercatori INVALSI ed esperti disciplinari. I fascicoli con le diverse prove vengono testati sul campo, e i risultati dei pre-test vengono sottoposti ad una analisi tecnica di tipo statistico e una analisi didattica. Dopo queste analisi vengono compilati i fascicoli definitivi di domande che vengono proposti alle scuole. I risultati della prova vengono poi raccolti e analizzati in un **rapporto<sup>4</sup>**.

Ad ogni singola scuola vengono inoltre restituiti i risultati delle prove dei propri studenti, leggibili secondo vari parametri (classi, genere, nazionalità, regolarità del percorso scolastico).

<sup>2</sup> I paragrafi 1.1, 1.2, e 1.4, sia pure con alcune specificità legate alle diverse discipline coinvolte, riprendono il capitolo 1 dell'Introduzione dello staff di esperti PQM di Matematica.

<sup>3</sup> Quadro di riferimento di Italiano ([http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Qdr\\_Italiano.pdf](http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Qdr_Italiano.pdf))

<sup>4</sup> [http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Rapporto\\_SNV\\_09\\_10.pdf](http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Rapporto_SNV_09_10.pdf)



La **Prova Nazionale di Italiano del 2008**<sup>5</sup>, quella del **2009**<sup>6</sup> e quella del **2010**<sup>7</sup> per l'Esame di stato conclusivo del Primo ciclo possono fornire molte indicazioni all'insegnante. Sono costruite a partire dal Quadro di Riferimento INVALSI per permettere una valutazione degli apprendimenti dei singoli ragazzi a conclusione del primo ciclo di istruzione. Per aiutare l'insegnante in questa valutazione nel 2008 è stata fornita, oltre alla **griglia di correzione**<sup>8</sup> un **commento delle domande**<sup>9</sup>; così pure nel 2009; nel 2010, con la griglia di correzione, sono stati anche fornite indicazioni per l'attribuzione del voto, come richiesto dalla Direttiva Ministeriale. I risultati complessivi, con un'analisi dell'influenza di fattori quali l'area geografica, il genere, il percorso di studi, l'origine sono raccolti nel **rapporto**<sup>10</sup> e nel **rapporto tecnico**<sup>11</sup>. Per le prove del 2009 e del 2010 è disponibile il rapporto<sup>12</sup> **"La Prova nazionale al termine del primo ciclo". Aspetti operativi e prime valutazioni sugli apprendimenti degli studenti"** e **Rapporto PN 2010**<sup>13</sup>. Sul sito sono inoltre disponibili per tutti i tre anni di svolgimento della Prova Nazionale i fascicoli della prova stessa.

### 1.3 L'indagine IEA-PIRLS

L'indagine PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) è promossa dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e si svolge ogni cinque anni (l'ultima è stata nel 2006, la prossima sarà nel 2011) allo scopo di valutare i livelli di comprensione della lettura degli studenti al quarto anno di scuola primaria e di analizzare i fattori di sfondo che influiscono sull'apprendimento.

L'Italia ha partecipato sia all'indagine del 2001 sia a quella del 2006 ottenendo, in particolare nel 2006; buoni risultati: infatti con 551 punti si colloca nella fascia alta, il cui livello di riferimento internazionale è fissato per l'appunto a 550 punti. Nel "Rapporto nazionale 2006"<sup>14</sup> vengono indicati, tra i motivi di questo buon risultato, l'ampia diffusione in Italia dell'educazione preprimaria (scuola dell'infanzia) e la costruzione del curriculum in cui, nella scuola primaria, si dedicano molte ore all'attività di lettura; inoltre il clima positivo della scuola primaria, come risulta dai Questionari di sfondo proposti alla scuola, agli insegnanti, agli studenti e alla famiglia.

<sup>5</sup> Prova Nazionale EDS 2008 in [http://www.invalsi.it/esamidistato0809/documenti/Prova\\_nazionale\\_2009\\_italiano.pdf](http://www.invalsi.it/esamidistato0809/documenti/Prova_nazionale_2009_italiano.pdf)

<sup>6</sup> Prova Nazionale EDS 2009 in [http://www.invalsi.it/esamidistato0809/documenti/Prova\\_nazionale\\_2009\\_italiano.pdf](http://www.invalsi.it/esamidistato0809/documenti/Prova_nazionale_2009_italiano.pdf)

<sup>7</sup> Prova Nazionale EDS 2010, in [http://www.invalsi.it/esamidistato0910/documenti/Fascicolo\\_Italiano.pdf](http://www.invalsi.it/esamidistato0910/documenti/Fascicolo_Italiano.pdf)

<sup>8</sup> Griglia correzione PN 2008, in [http://www.invalsi.it/EsamiDiStato/risultati/griglia\\_correzione\\_italiano.pdf](http://www.invalsi.it/EsamiDiStato/risultati/griglia_correzione_italiano.pdf)

<sup>9</sup> Commento risposte in [http://www.invalsi.it/EsamiDiStato/risultati/Commento\\_ita.pdf](http://www.invalsi.it/EsamiDiStato/risultati/Commento_ita.pdf)

<sup>10</sup> Rapporto PN 2008, in [http://www.invalsi.it/EsamiDiStato/documenti/Rapporto\\_master\\_31\\_10\\_2008\\_finale.pdf](http://www.invalsi.it/EsamiDiStato/documenti/Rapporto_master_31_10_2008_finale.pdf)

<sup>11</sup> Rapporto tecnico PN 2008, in [http://www.invalsi.it/esamidistato/documenti/fascicolo\\_def.pdf](http://www.invalsi.it/esamidistato/documenti/fascicolo_def.pdf)

<sup>12</sup> Rapporto PN 2009, in [http://www.invalsi.it/download/rapporto/Rapporto\\_PN\\_ver\\_11.5.pdf](http://www.invalsi.it/download/rapporto/Rapporto_PN_ver_11.5.pdf)

<sup>13</sup> Rapporto PN 2010 in [http://www.invalsi.it/download/rapporti/es1\\_0910/Rapporto\\_Prova\\_nazionale\\_2009\\_2010.pdf](http://www.invalsi.it/download/rapporti/es1_0910/Rapporto_Prova_nazionale_2009_2010.pdf)

<sup>14</sup> Rapporto nazionale 2006 in [http://www.invalsi.it/download/Rapp\\_naz\\_IeaPirls.pdf](http://www.invalsi.it/download/Rapp_naz_IeaPirls.pdf)



La prova è costruita su due testi lunghi e tutt'altro che semplici, uno letterario e uno informativo (quest'ultimo accompagnato da "figure" la cui comprensione è indispensabile per capire il testo).

I risultati così positivi del 2006 contrastano decisamente con quelli ottenuti dagli studenti italiani a 15 anni in OCSE PISA e in parte anche con i risultati meno brillanti delle prove INVALSI 2009-2010 in 5° primaria e 1° secondaria di 1° grado<sup>15</sup>.

#### 1.4 L'indagine OCSE- PISA

L'analisi OCSE-PISA si svolge ogni tre anni (l'ultima è stata nel 2009, la prossima sarà quindi nel 2012) e valuta le competenze dei quindicenni in lingua materna (competenze di lettura e comprensione), matematica e scienze. Il focus è a rotazione su una delle tre aree - il 2009 è stato il secondo "turno" delle competenze di lettura e comprensione<sup>16</sup>, dopo l'indagine iniziale del 2000. È una *valutazione delle competenze*, e cosa si intende con questo termine è definito nei quadri di riferimento (ad esempio in quello dell'indagine del **2006**<sup>17</sup>, e in quello del **2009**, attualmente disponibile solo in inglese, cfr. nota 5). L'indagine OCSE-PISA non è legata ad un particolare livello o indirizzo scolastico: sono coinvolti i quindicenni, in qualunque classe si trovino.

Nel Quadro di riferimento 2009 la competenza di lettura è così definita:

"Literacy in lettura significa comprendere, utilizzare e riflettere ed impegnarsi su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società". (Quadro di riferimento PISA 2009)

Le **domande rilasciate**<sup>18</sup> forniscono un esempio particolarmente significativo di cosa si intenda per *valutazione delle competenze*. Così, ad esempio le competenze di lettura sono valutate su tipi di testo molto diversi, alcuni dei quali certamente presenti nella vita quotidiana, ma del tutto assenti dalle pratiche scolastiche di lettura: così troviamo non solo testi letterari e testi informativi di vario tipo, ma una pluralità di mappe, grafici, tabelle, avvisi, parti di blog studenteschi, e così via.

OCSE PISA costituisce la valutazione più critica, dal punto di vista dei risultati, per i ragazzi italiani (si vedano ad esempio le analisi dell'indagine del **2000** e del **2006**)<sup>19</sup>. I dati comparativi mettono in luce la difficoltà che i nostri allievi hanno, abitualmente, quando devono usare una competenza su testi, o in contesti, che non siano strettamente scolastici. Di fatto OCSE-PISA evidenzia una forte difficoltà a esplicitare come competenze complesse i

<sup>15</sup> Naturalmente non si può fare un raffronto che abbia un reale significato statistico tra prove che hanno una diversa struttura, diverse modalità di somministrazione e che non sono statisticamente agganciate tra loro. Tuttavia, analizzando le prove PIRLS, INVALSI e PISA, si ha la netta sensazione, confermata, sia pure in modo non del tutto rigoroso, dai dati, che gli studenti di 9 anni siano lettori decisamente più competenti di quelli di 15 anni (o forse sono semplicemente studenti più motivati?). Ulteriori osservazioni si potranno fare quando avremo i risultati di PISA 2009.

<sup>16</sup> Per quanto riguarda l'indagine PISA 2009, il rapporto internazionale dovrebbe essere pubblicato a dicembre 2010; invece è già stato pubblicato sul sito (<http://www.pisa.oecd.org>) il Quadro di riferimento 2009, da cui è anche tratta la definizione di "literacy" riportata sopra, con alcune prove rilasciate, in buona parte nuove rispetto a quelle rilasciate dopo la prima indagine del 2000. E' disponibile però solo la versione in lingua inglese.

<sup>17</sup> <http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=ocsepisa06>

<sup>18</sup> [http://www.invalsi.it/invalsi/rn/odis.php?page=odis\\_it\\_00](http://www.invalsi.it/invalsi/rn/odis.php?page=odis_it_00)

<sup>19</sup> *Rapporto nazionale PISA 2006*, pubblicato a cura dell'INVALSI nel 2008, Roma, Armando.



risultati del percorso scolastico, che spesso si presentano come una somma di conoscenze slegate, poco stabili, talvolta addirittura non coerenti tra di loro.



## 2. Come elaborare un piano di miglioramento per le competenze di lettura e di grammatica

Un insegnante e una scuola che vogliono elaborare un piano di miglioramento che favorisca realmente, in modo verificabile e misurabile, lo sviluppo degli apprendimenti per tutti gli studenti e le studentesse hanno previamente bisogno di far propri tre tipi di conoscenze:

- Conoscenze "teoriche" aggiornate intorno alle competenze di lettura e di grammatica, che possano portare a modificare il curricolo abituale, proprio in quanto questo curricolo (spesso dipendente dai libri di testo più che da riferimenti di fondo) non si sia mostrato in grado di far raggiungere agli studenti un buon livello di successo formativo (substrato teorico di riferimento).
- Una diagnosi accurata e approfondita della situazione di fatto e in particolare dei risultati di apprendimento dei propri studenti (valutazione e analisi dei dati).
- Conoscenze sulle metodologie e strategie di classe adeguate affinché lo studente abbia un ruolo attivo nel proprio apprendimento, e in questo modo sia maggiormente motivato e giunga ad apprendimenti più stabili (didattica laboratoriale e apprendimento cooperativo).

### 2.1 Che cosa significa essere, o diventare, un lettore competente

Nella scuola a lungo si è identificata la lettura con la pura e semplice decodifica dei segni grafici (che invece della lettura costituisce solo un primo, benché necessario, passo). La lettura, in passato, veniva definita un'abilità passiva, in cui il lettore funzionava come una sorta di registratore capace di riprodurre con la voce il testo scritto.

Ciò comportava due gravi conseguenze:

- in primo luogo si tendeva a identificare la capacità dello studente di leggere ad alta voce con la capacità di lettura *tout court*, e quindi si dava per scontata la comprensione del testo letto;
- in secondo luogo, la lettura come abilità veniva sistematicamente insegnata, e valutata, solo nei primi anni della scuola primaria; dopodiché la lettura veniva data per scontata e utilizzata solo come strumento per lo studio delle varie discipline oppure per l'analisi dei testi letterari.

Dagli ormai classici studi di matrice anglosassone (cfr Goodman, 1976 e Smith 1985<sup>20</sup>) agli studi di psicologia dell'educazione, di matrice cognitiva, condotti in Italia a partire dagli anni '80<sup>21</sup>, risulta del tutto chiaro che la lettura è un processo molto complesso, fortemente attivo e interattivo, in cui il lettore integra il testo con le proprie conoscenze, giungendo così ad una reale *costruzione del significato*.

A questo proposito, si può affermare che quanto più colui che insegna a leggere utilizza intenzionalmente e sistematicamente la parola scritta (intesa come *insieme di simboli*) "senza rapporto immediato con ciò che rappresenta" (C.Pontecorvo, 1986) - tanto più contribuirà a rendere possibili "modalità di pensiero indipendenti dal contesto"(C.Pontecorvo, ibidem),

<sup>20</sup> Goodman, K. (1976). *Manifesto for a reading revolution*. In F.V. Gollasch. *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (1986, pp. 231-241). London: Routledge & Kegan Paul. Smith, F. (1985). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.

<sup>21</sup> Si veda in particolare Pontecorvo C. - Pontecorvo M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, il Mulino, 1986.





facendo sì che colui che apprende a leggere "impari" contemporaneamente che il significato di una parola può variare in relazione al variare della situazione comunicativa, dello scopo, dell'emittente, del destinatario.

In questo modo si costruiscono le basi di una "relatività psicologica", che apre la strada "all'autonomia dei processi di simbolizzazione e al pensare in termini di possibilità e non solo di realtà (...), al di fuori dell'immediato riferimento al contesto" (C. Pontecorvo, *ibidem*).

Ma qual è il giusto processo educativo che porta alla capacità di leggere? Per individuarlo, ricordiamo ancora che la lettura pone il lettore di fronte al testo con tutto il bagaglio, più o meno ricco) delle sue conoscenze, delle sue aspettative e delle sue capacità cognitive: insomma, con la sua intera storia personale.

A nulla servirà, allora, il ricorso a tecniche didattiche, anche raffinate e ingegnose, miranti a far "registrare" mnemonicamente le parole di un testo da parte del lettore, facendogliene "assumere" passivamente i significati. Bisognerà invece metterlo in condizione di cooperare col testo.

Infatti, quando si *legge* davvero, si *interagisce* variamente col testo: si ricostruiscono le coordinate specifiche del contenuto del testo e persino (nel caso se ne abbia conoscenza) quelle generali della "cultura" che ha prodotto quel testo; si integra il "non detto" con il ricorso, oltretutto alla propria "enciclopedia" personale, anche a eventuali porzioni precedenti del testo stesso, da cui si possono attingere dati aggiuntivi.

Insomma - tenuto conto delle presupposizioni - si operano le corrette inferenze, compiendo una serie di operazioni che mirano alla piena consapevolezza del contenuto del testo, cioè alla sua comprensione.

Ma non basta. Come si è già osservato, il processo della lettura trascende sempre il piano puramente linguistico, per addentrarsi nel terreno delle conquiste cognitive e relazionali.

In altre parole, chi impara *davvero* a leggere, si abitua a fare un uso personale di ciò che ha appreso. Egli attiva, cioè, non soltanto le *nozioni* ma anche le *competenze acquisite*, mettendole a frutto anche in contesti di esperienza del tutto nuovi.

E proprio in questo uso - sempre più autonomo e consapevole, a misura che cresce la sua competenza - consiste la più alta conquista del lettore, tanto più necessaria in una società in continuo cambiamento come la nostra, nella quale una delle competenze fondamentali (competenza chiave definita a livello europeo) è l'imparare ad imparare, che si sviluppa non soltanto, ma principalmente, con il supporto dei testi scritti.

Sviluppare le competenze di lettura significa quindi, come del resto indicato nel Quadro di riferimento OCSE-PISA e nella definizione di *literacy* già riportata, promuovere oltre alle necessarie ma non sufficienti capacità di lettura strumentale, ovvero di decodifica, anche i seguenti processi:

- Individuare informazioni date nel testo.
- Formulare inferenze.
- Individuare il significato di un elemento lessicale (lessema) in contesto.
- Riconoscere il significato e la funzione degli elementi di coesione testuale.
- Comprendere il significato globale di un testo, riconoscendone le modalità di coerenza.
- Sviluppare un'interpretazione (al di là della comprensione letterale).
- Riflettere sul contenuto e sulla forma del testo e darne una propria valutazione.<sup>22</sup>

Dunque, un lettore competente è quello che è in grado di mettere in atto i diversi processi di lettura e di utilizzare i vari tipi di testo per raggiungere i propri scopi, sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Questi sono i processi di lettura individuati come basilari nel Quadro di riferimento di italiano dell'INVALSI.



Per promuovere la competenza di lettura nei propri studenti l'insegnante dovrà avere una serie di attenzioni e compiere un insieme di azioni didattiche, correlate anche all'età e alla preparazione dei suoi studenti, che sono riassunte nei capoversi seguenti.

- Anche nei primi anni di scolarità, l'insegnante deve portare lo studente, con domande mirate, supporti facilitanti, manipolazione del testo, a ricostruire il significato del testo stesso.
- In tutto il primo ciclo di istruzione, l'insegnante deve gradualmente ampliare la gamma dei testi proposti alla lettura, sia come contenuti sia come tipologia testuale sia come registri utilizzati sia anche come lunghezza dei testi; ciò comporta da una parte una buona capacità di valutazione della leggibilità dei testi, dall'altra un'ampia conoscenza delle "fonti" da cui si possono estrarre testi adatti (letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, siti per bambini e ragazzi, riviste divulgative, ecc.). Per lo sviluppo della "lettura per lo studio", l'insegnante deve anche conoscere i manuali scolastici delle varie discipline.
- L'insegnante deve gradualmente far acquisire agli studenti diverse strategie di lettura, correlate allo scopo della lettura stessa (ad es. lettura globale, lettura orientativa, lettura analitica, lettura interpretativa) e, sempre gradualmente, sviluppare negli studenti processi metacognitivi, che permettono agli studenti stessi di controllare il loro percorso di lettura e che quindi vanno di pari passo con l'acquisizione di una reale autonomia di lettura; questo comporta che l'insegnante rifletta su se stesso come lettore competente e sul modo in cui egli mette in atto strategie e processi metacognitivi. Non sarà infatti possibile "agire" in classe tali strategie e processi se non ve ne è una solida padronanza personale da parte dell'insegnante stesso.
- L'insegnante deve sviluppare diverse tecniche per tenere alta la motivazione nei confronti della lettura, tecniche che comportano da una parte una certa libertà di scelta da parte degli studenti (anche per la formazione di gusti personali di lettura) e dall'altra percorsi euristici e problematici, in cui il testo contiene la risposta a problemi di interesse comune.
- Nello sviluppo delle competenze di lettura, l'insegnante metterà a fuoco anche con attività specifiche e mirate quelle che possiamo chiamare le microcomponenti linguistiche del testo: il lessico, sia quello generale sia la terminologia afferente a diverse aree, anche disciplinari; sia quello da intendersi in maniera letterale sia quello figurato; gli elementi di coesione (pronomi, connettivi, altri elementi che permettono di ricostruire la rete strutturale del testo e di individuare con precisione le relazioni logiche tra le sue parti); le figure retoriche (che sono presenti non solo nel testo letterario, ma anche in quello giornalistico e addirittura in alcune tipologie di testo scientifico).
- L'insegnante deve saper valutare quanto la sua guida sia necessaria nei diversi stadi (insegnante come mediatore e facilitatore), ma anche quanto gli studenti possano intraprendere percorsi verso l'autonomia di lettura, che implicano lo sviluppo delle capacità degli studenti di servirsi di risorse per la consultazione e di collaborare tra pari.

Nei materiali didattici in seguito proposti si cerca di fornire esempi e percorsi sui diversi tipi di testo, strategie di lettura, azioni didattiche: strategie e azioni che dovrebbero poi essere usate non solo nel percorso di potenziamento, ma anche nell'ordinaria attività di classe.

<sup>23</sup> Questo livello di competenza di lettura dovrebbe essere raggiunto al termine dei 10 anni di scolarità obbligatoria. La competenza del lettore di 11-12 anni (prima classe della scuola secondaria di 1° grado) deve comunque essere un significativo sottoinsieme della competenza di lettura "totale", sia pure esercitata su testi più semplici e appartenenti a una tipologia più limitata.



## 2.2 Conoscenze grammaticali e competenze di riflessione sulla lingua

Prima di incominciare ad analizzare questa seconda area delle competenze linguistiche va detto che le prove INVALSI misurano e verificano anche conoscenze propriamente grammaticali: conoscenze che non vengono invece verificate, come del resto quelle lessicali, nelle indagini OCSE PISA e IEA-PIRLS, sia per la difficoltà di rilevare conoscenze strettamente legate alla struttura di **una** lingua (mentre le indagini internazionali si svolgono naturalmente in più lingue) sia perché si tratta di indagini indipendenti dai curricoli scolastici, mentre quella INVALSI è un'indagine nazionale che tiene conto anche del curricolo scolastico.

Il Quadro di riferimento di italiano INVALSI indica come oggetti grammaticali di verifica per la scuola nel suo complesso (cioè ogni ordine e grado) i seguenti.

**ORTOGRAFIA E PUNTEGGIATURA.** Divisione delle parole in sillabe; divisione delle parole («ce l'hai», «gliel'hanno» ecc.); uso specifico e non distintivo delle lettere *c* e *q*; uso dell'accento e dell'apostrofo (ma cautela: sono egualmente corretti «sé stesso» e «se stesso»); uso dell'*h*; nessi consonantici complessi, consonanti doppie, resa grafica di omofoni, uso della lettera *i* nella formazione dei plurali (*-ce/-cie*; *-ge/-gie* – ma cautela: l'alternanza è attualmente piuttosto fluida) e nei digrammi (*sc, n/gn, l/gl*). Segnali interpuntivi e loro funzioni: *i*); scansione dei sintagmi, delle frasi, dei periodi; *ii*) articolazione e gerarchia informativa.

**MORFOLOGIA E SINTASSI.** Categorie grammaticali (lessicali: verbo, sostantivo, aggettivo, avverbio; e funzionali: articolo, pronome, preposizione, congiunzione). Funzioni sintattiche (soggetto e oggetto sintattici, funzione predicativa, copulativa, attributiva, appositiva), rapporti di reggenza, accordo. Aspetti sintattici della punteggiatura.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Da Quadro di riferimento di Italiano in [http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Qdr\\_Italiano.pdf](http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Qdr_Italiano.pdf)



All'interno di questo insieme, sono stati poi selezionati gli argomenti specifici per i diversi livelli scolastici: ad esempio, per la V classe della scuola primaria, sono stati indicati i seguenti elementi<sup>25</sup>.

<i>Ortografia</i>	-Saper usare correttamente maiuscole e minuscole -Conoscere e saper applicare le regole d'uso di accenti e apostrofi nelle situazioni più ricorrenti -Riconoscere e saper usare la forma corretta della parola, anche quando legata a particolari convenzioni (uso dell' <i>h</i> , della <i>q</i> , dei digrammi)
<i>Punteggiatura</i>	-Conoscere il significato e saper usare i più frequenti segni di punteggiatura
<i>Morfosintassi</i>	-Riconoscere le principali categorie grammaticali (parti del discorso) e le loro caratteristiche (numero, genere, variabile/invariabile) -Riconoscere e saper usare le regole della concordanza -Riconoscere il significato e la funzione delle principali congiunzioni -Riconoscere e/o saper usare correttamente le forme verbali (modi e tempi) in contesti dati -Riconoscere le fondamentali funzioni sintattiche in una frase (predicato, verbale e nominale; soggetto e oggetto; complementi di causa, tempo e luogo) -Riconoscere la funzione pragmatica di un enunciato (ad. es.: richiesta, suggerimento, ordine, ecc.)

Nella scelta di questi elementi ci si è basati essenzialmente sulle "Indicazioni per il curricolo per il primo ciclo d'istruzione" (le cosiddette Indicazioni Fioroni del 2007, che al momento attuale sono ancora in vigore): più specificamente "Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria: Riflettere sulla lingua", pp.54-55.

Già dai verbi descrittivi delle prestazioni usati nella tabella data sopra ("conoscere, riconoscere,...") risulta chiaramente che qui si tratta comunque di una verifica delle conoscenze e non delle competenze.

Ciò per due motivi, che vanno francamente riconosciuti:

- non c'è accordo, neppure a livello di ricerca, su che cosa si possa esattamente intendere per "competenze grammaticali" o meglio "competenze di riflessione sulla lingua";
- non è ancora chiaro se una competenza come "riflettere sulla lingua" (qualunque ne sia poi la declinazione analitica) possa essere rilevata e valutata attraverso prove per la maggior parte a risposta chiusa, come sono di necessità quelle INVALSI.

Al momento quindi le domande grammaticali, che costituiscono una sezione a sé delle prove INVALSI, vanno a misurare prevalentemente le conoscenze grammaticali, piuttosto che le competenze, anche se si cerca di formularle in modo diverso da quello usuale dei manuali di grammatica, affinché gli studenti non possano trasferire meccanicamente una conoscenza

<sup>25</sup> Ripreso da *Guida operativa per la costruzione delle prove di italiano Anno 2009-10*, SNV INVALSI, materiale grigio.



memorizzata e magari non compresa, ma siano "obbligati" ad applicare le conoscenze in una modalità diversa, mettendo in atto processi logici.



### 3. Risultati di apprendimento e analisi della situazione

#### 3.1 La valutazione iniziale del progetto PQM

La valutazione iniziale del progetto PQM è stata predisposta dall'INVALSI sul quadro di riferimento del Servizio Nazionale di Valutazione. Come già per la matematica nell'anno 2009-2010, anche per l'italiano è stato scelto di intervenire sulla classe prima della scuola secondaria di primo grado perché comunemente ritenuta uno dei passaggi maggiormente critici per quanto riguarda il successo formativo. Il cambiamento di metodi, strumenti (libri, supporti didattici...) e atteggiamento degli insegnanti è spesso molto marcato; la discontinuità (che pure è un fattore molto forte di acquisizione di consapevolezza ed è necessaria dunque nel percorso dello studente) rischia di creare ostacoli talvolta insormontabili.

Inoltre, il SNV dell'INVALSI prevede una prova per la classe V primaria (che la coorte coinvolta dal PQM ha affrontato lo scorso anno) e una prova per la classe I secondaria (che questi ragazzi affronteranno nel maggio 2011): la prova iniziale del PQM è collegata, come struttura e come composizione, a queste due prove.

#### 3.2 Elementi di conoscenza della classe

L'analisi iniziale deve mettere a fuoco i **punti di forza** e gli **ambiti di debolezza**, individuare le **opportunità** e i **rischi**.

Per i tutor, l'analisi si baserà sulla conoscenza della scuola - degli studenti e degli insegnanti- e dell'ambiente in cui la scuola opera. Punti di forza di un contesto scolastico possono essere particolari competenze o esperienze degli insegnanti; una particolare tradizione di insegnamento con acquisizione di metodologie avanzate; la presenza di alunni di eccellenza (eventualmente con esperienza di partecipazioni a gare o progetti regionali e nazionali di vario genere); collaborazioni con istituzioni extrascolastiche (biblioteche, musei, associazioni, istituzioni culturali e artistiche...). Simmetricamente, possono essere individuati vari ambiti di debolezza, legati anche al contesto socio-economico.

I dati più specifici saranno forniti agli insegnanti dalla prova iniziale PQM. Nella lettura di questi dati, come di quelli delle prove SNV INVALSI regolarmente restituiti alle scuole, gli insegnanti saranno assistiti dai tutor, a loro volta specificamente formati alla lettura di dati statistici.

Sarà a partire dai dati raccolti che gli insegnanti, con l'accompagnamento dei tutor, elaboreranno il piano di miglioramento per le proprie classi.

#### 3.3 Che cosa ci possono già dire sulla competenza di lettura i dati delle prove SNV : alcune criticità rilevate dalle prove della V primaria

Un'analisi dei risultati della prova di V primaria del 2009-2010<sup>26</sup> ci dà già alcune utili indicazioni sulle difficoltà incontrate da molti, o addirittura dalla maggior parte degli studenti, a livello sia di media nazionale sia di media di macroarea (nel nostro caso Sud e Sud-Isole), che mostrano rispetto alla competenza di lettura tendenze comuni, anche se con percentuali di riuscita diverse nelle diverse zone. Preliminarmente si può dire che le prove di grammatica vanno meglio di quelle di lettura. Questo è vero per la media dei risultati: infatti a livello nazionale le risposte corrette ai quesiti di grammatica sono state il 74%, le risposte corrette sulla comprensione del testo espositivo sono state il 65%, quelle corrette sul testo narrativo sono

<sup>26</sup> Dal Rapporto SNV 2009-2010 in [http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Rapporto\\_SNV\\_09\\_10.pdf](http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Rapporto_SNV_09_10.pdf)



state il 56%. Ma è vero anche se consideriamo le percentuali di risposta alla domanda più difficile di ognuno dei tre ambiti che costituiscono la prova: prendendo questa volta come parametro di riferimento gli studenti siciliani (regione che sarà coinvolta nel PQM), alla domanda "più difficile" relativa al testo narrativo ha risposto correttamente solo il 20% degli studenti; a quella più difficile relativa al testo espositivo ha risposto correttamente il 37% degli studenti; alla domanda più difficile di grammatica ha risposto correttamente il 44% degli studenti.

Dunque non è vero, come di solito si pensa, che gli studenti abbiano maggiori problemi in ortografia e grammatica. I problemi maggiori invece riguardano proprio le strategie di lettura e di comprensione.

Ma, più in dettaglio, quali sono questi problemi?

- Gli studenti hanno difficoltà a ritrovare informazioni anche date esplicitamente, se nel testo ci sono quelle che tecnicamente si chiamano "informazioni concorrenti": informazioni cioè che non rispondono alla domanda formulata, ma si trovano nella stessa porzione di testo e magari riferite allo stesso soggetto (domande A2, B10 e B12<sup>27</sup>, cfr rapporto SNV 2010 per la classe V primaria). Questa difficoltà ci fa capire che molto spesso gli studenti usano strategie di lettura superficiali, lineari, senza nessun ritorno al testo neppure nel momento in cui devono rispondere a una domanda precisa
- Nella scuola primaria, anche in V, risultano difficili le domande che richiedono una ricostruzione complessiva del testo, una sia pur minima interpretazione. A domande di questo tipo gli studenti spesso danno una risposta parziale (cfr. domanda A11) o anche una risposta francamente "proiettiva": cioè rispondono non prestando attenzione a quello che è scritto nel testo, ma in base a una propria reazione, a un proprio sentimento (cfr. domanda A6). Questo dato ci dimostra come gli studenti siano abituati a fermarsi al massimo alla comprensione letterale, mentre l'interpretazione, la costruzione del significato viene fatta direttamente dall'insegnante.
- Infine, per le classi testate sia della scuola primaria sia della secondaria di 1° grado, appare sempre difficile tutto ciò che ha a che fare con la coesione testuale e l'organizzazione logico-sintattica: difficile riconoscere la funzione specifica dei connettivi e anche la funzione della punteggiatura, difficile sciogliere nessi impliciti (cfr. ad es. domanda B2).

Questa naturalmente è una lettura generale e approssimativa dei dati, ma può costituire un primo elemento di confronto con i risultati dei propri studenti nella prova iniziale PQM.

Questa lettura dei dati INVALSI, oltre alla nostra concezione della priorità di alcune competenze e alcuni tipi di testo rispetto ad altri (concezione fondata sia sulla ricerca in campo linguistico e di educazione linguistica sia sulle Indicazioni nazionali per il primo ciclo di

<sup>27</sup> Evidentemente non è qui possibile riportare l'intera prova e le domande a cui ci si riferisce non sono comprensibili in mancanza del testo proposto alla lettura; si invitano comunque caldamente tutor e insegnanti a tenere sott'occhio, durante la lettura di questa introduzione, la prova INVALSI di 5° primaria, scaricandola come già indicato dal sito.



istruzione), ha portato lo staff degli esperti a scegliere di sviluppare e proporre ai tutor e agli insegnanti 16 percorsi che abbracciano sia la competenza testuale propriamente detta sia

quella lessicale: ma per le ragioni di questa scelta si veda il contributo di Nicoletta Maraschio, *Analisi degli argomenti selezionati: il perché di una scelta.*





#### 4. I modi di intervento: i risultati non cambiano se non cambia la metodologia

Con questi percorsi, che potranno naturalmente essere modificati e adattati in itinere dagli insegnanti con il supporto dei tutor, si è ritenuto di offrire degli stimoli e dei materiali organici, chiaramente finalizzati a diversi obiettivi, tali da poter sostenere e facilitare la difficile attività didattica dell'insegnante di italiano, e d'altra parte interessare e coinvolgere gli studenti.

Tuttavia va sottolineato prima di tutto che l'apprendimento di competenze linguistiche e comunicative ha tempi lunghi, non si può risolvere con brevi cicli di "addestramento" miranti a correggere gli errori ortografici piuttosto che quelli morfosintattici (risultato che pur si deve raggiungere, ma non necessariamente in prima battuta).

Inoltre ben pochi miglioramenti saranno possibili se questi percorsi verranno presi e utilizzati meccanicamente, come se costituissero una sorta di libro di testo o di manuale che si può inserire tal quale in una didattica trasmissiva, fatta solo di lezioni frontali, temi e interrogazioni, a cui gli studenti rispondono, lo sappiamo bene, con un atteggiamento essenzialmente passivo.

Scrivendo Alfred Mercier più di un secolo fa: "Le cose che impariamo con passione non le dimenticheremo mai." E invece i nostri studenti dimenticano, da un anno all'altro, ma anche da un mese all'altro, le conoscenze che sono state loro faticosamente insegnate e che sembravano in qualche modo apprese, e in ogni caso non sono in grado di applicare queste conoscenze in contesti diversi. Le conoscenze sono poco stabili, decontestualizzate, e solo raramente, o meglio solo per pochi studenti, diventano vere competenze.

Gli insegnanti dicono: "Gli studenti sono meno motivati di un tempo, sono distratti da troppe cose, il computer, i videogiochi, ecc. ecc." Può darsi che sia così, anche se l'analisi andrebbe approfondita, altrimenti si rischia la banalizzazione. Ma questi sono i nostri studenti ed è il modo di intendere e fare scuola che si deve adattare a loro, ai loro stili cognitivi, alla loro cultura, e non viceversa.

Il problema di fondo di ogni didattica è: come motivare gli studenti, cioè come rendere i percorsi di apprendimento significativi per loro, rispondenti a bisogni formativi magari impliciti che derivano dalla vita quotidiana dello studente di oggi e del cittadino adulto di domani.

Lo si è detto tante volte da rischiare ora l'ovvietà: lo studente è il soggetto del proprio apprendimento, l'insegnante è un importantissimo facilitatore, mediatore, regista che crea le migliori opportunità di apprendimento e interviene come stimolo, come risorsa, come organizzatore e garante del compito in una didattica propriamente laboratoriale.

La didattica laboratoriale non è necessariamente quella che si fa in laboratorio (anche se spesso lavorare in laboratorio di informatica, con la possibilità di usare la videoscrittura e di fare ricerche su Internet può essere molto utile), ma è quella in cui si parte da un "problema" cognitivamente interessante e lo si affronta insieme, in un'ottica di ricerca e di cooperazione tra studenti e insegnanti e tra pari.

La didattica laboratoriale:

- procede per problemi e per ricerca;
- è attiva e centrata sullo studente;
- è un "fare insieme" per imparare;
- si basa sulla co-costruzione (ovvero elaborazione in comune) delle conoscenze
- segue specifiche fasi di lavoro (posizione del problema, ricerca e discussione, presentazione di ipotesi di soluzione, messa in comune delle ipotesi, generalizzazione e "formalizzazione" finale);
- porta alla elaborazione / costruzione di un prodotto (cognitivo o materiale).



Applicato all'italiano questo può voler dire (sia chiaro che si tratta solo di un esempio) che:

- l'insegnante decide, insieme con gli studenti, di affrontare un tema/problema che interessa alla classe (ad es. quello dei rapporti tra amici);
- in una prima fase di brainstorming si raccolgono quelle che sono le idee che gli studenti già hanno intorno a questo tema e si costruisce una prima mappa "rapporti di amicizia" che raccoglie le conoscenze e le domande di tutti;
- la domanda centrale (del tipo "che cosa significa essere amici? Perché spesso è difficile essere amici?") può essere analizzata in una breve serie di 4-5 sotto-domande;
- l'insegnante divide la classe in gruppi eterogenei al loro interno e assegna/ fa scegliere ad ogni gruppo una sotto-domanda;
- ad ogni gruppo viene fornito dall'insegnante materiale di lettura, significativo ma limitato come quantità (racconti, diari, indicazione di alcuni blog, ecc.) e i ragazzi vengono invitati a portare altro materiale a loro scelta (anche immagini, canzoni, ecc.);
- ogni gruppo legge il materiale, se ha problemi di comprensione cerca di risolverli all'interno del gruppo o ricorre a risorse quali dizionario o anche chiede all'insegnante;
- ogni gruppo prepara poi una presentazione (con modalità diverse: orale su scaletta, scritta, in forma di Power point, ecc.) per presentare agli altri gruppi come il materiale ha risposto, o no, alla domanda iniziale, ed eventualmente ha suscitato altre domande, ecc.
- il lavoro si chiude con una discussione finale con tutto il gruppo classe e una revisione e completamento della mappa iniziale;
- l'insegnante aiuta a stendere questa mappa finale, che resta come prodotto comune del lavoro, e formalizza le fasi del percorso in una sorta di "diario di bordo", che può essere riprodotto e inserito nei quaderni dei ragazzi;
- in quest'ultima fase, importantissima è la riflessione metacognitiva prima individuale, poi in comune con domande stimolo del tipo "Che cosa ho fatto? Che cosa ho imparato di nuovo? Che cosa mi è piaciuto? Che cosa mi ha annoiato? Che cosa ho trovato particolarmente difficile?" ecc.
- l'insegnante, se lo ritiene opportuno, può poi proporre anche una verifica individuale scritta (ad esempio una relazione del lavoro svolto), la valutazione della quale dovrebbe andare a completare la valutazione già fatta dall'insegnante del lavoro di gruppo (processo e prodotto), sulla base di griglie di osservazione.

I percorsi di italiano presentati in questo fascicolo, pur non essendo in senso stretto laboratoriali, propongono molti aspetti propri della didattica laboratoriale, quali l'impostazione euristica, l'apprendimento cooperativo attraverso attività di coppia e di piccolo gruppo, la fase finale di riflessione metacognitiva<sup>28</sup>.

Come viene detto dallo staff degli esperti di Matematica a conclusione della loro introduzione, un elemento centrale di questo progetto è che siano "i ragazzi a fare, sperimentare, scoprire".

<sup>28</sup> Ricordiamo qui le cinque parole chiave che Silvano Tagliagambe considera basilari per migliorare l'attività formativa e gli apprendimenti degli studenti: "semplificare" (non nel senso di banalizzare o abbassare i livelli, ma in quello opposto di progettare in termini di priorità e di saper togliere ciò che non è essenziale); "operativizzare" (cioè collegare maggiormente conoscenze e abilità, sapere e saper fare); "laboratorio"; "strumenti per pensare" (competenze cognitive di base per un ragionare autonomo); "organizzarsi e organizzare" (Tagliagambe S., *La centralità delle metodologie didattiche nel processo di cambiamento*, in CISEM, *L'innalzamento dell'obbligo di istruzione: una sfida aperta*, materiale grigio CISEM, Milano 2008, pp.52-62).



## Sitografia

### INVALSI

[www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)

Il sito dell'Invalsi permette di consultare tutti i documenti relativi alle valutazioni predisposte dall'Istituto (Quadri di riferimento, domande rilasciate, analisi e rapporti) nonché di accedere alla documentazione (spesso tradotta in italiano) relativa alle principali analisi internazionali.

### IEA

<http://www.iea.nl>

Il sito dell'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) raccoglie la documentazione relativa alle analisi condotte dall'IEA (quadri di riferimento, domande rilasciate, rapporti nazionali e internazionali). La lingua del sito è l'inglese.

In particolare, la pagina

<http://www.iea.nl/pirls20060.html>

presenta l'indagine PIRLS compiuta nel 2006.

### OCSE Pisa

<http://www.pisa.oecd.org>

Si tratta del sito dedicato all'indagine PISA (Programme for International Student Assessment). Riporta anche informazioni sulle prossime indagini, in particolare su PISA 2009, che sarà dedicata in modo speciale alla lettura. La lingua del sito è l'inglese.

### Accademia della Crusca

<http://www.accademiadellacrusca.it/index.php>

Si tratta di uno dei più importanti siti linguistici italiani, che raccoglie le attività di ricerca e di consulenza dell'omonima prestigiosa Accademia.

Di particolare interesse la pagina

[http://www.accademiadellacrusca.it/la\\_lingua\\_in\\_rete.shtml](http://www.accademiadellacrusca.it/la_lingua_in_rete.shtml)

da cui si accede a diversi servizi utili anche per la scuola: un servizio di consulenza, un osservatorio sui neologismi dell'italiano e sulle lingue speciali; una serie di link a pagine Web di interesse linguistico; una aggiornata bibliografia linguistica.

### GISCEL

<http://www.giscel.org>

E' il sito dell'Associazione professionale "Gruppi di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica", di cui fanno parte docenti dei vari livelli di scuola e docenti universitari che si occupano di educazione linguistica. Oltre ad una serie di pubblicazioni di interesse professionale e di link utili, il sito presenta anche proprie proposte in tema di curricolo e riflessioni strutturate su diverse tematiche (in particolare sulla grammatica).



## Società di Linguistica Italiana (SLI)

<http://culturitalia.uibk.ac.at/sli/>

E' il sito dell'omonima Società, che comprende più di mille studiosi delle varie branche della linguistica italiana. Sul sito si trovano le indicazioni dei Convegni annuali, un'aggiornata bibliografia e una serie di utili link.

## Bibliografia di riferimento

### Sulle competenze di lettura

- Ambel M., *Quel che ho capito*, Carocci Faber, 2006.  
 Colombo A., *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli, 2002.  
 De Beni R., Pazzaglia F., *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, UTET, 1995.  
 Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.  
 Lumbelli L., *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Bari, 2009.  
 Van Dijk T. A., *Testo e contesto*, Bologna, il Mulino, 1980.

### Sulla didattica laboratoriale

- Bragadeci C., *Il laboratorio di italiano*, Milano, Unicopli, 2002.  
 Calvani A. - Rotta M., *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivista in rete*, Trento, Erickson, 1999.  
 Carletti A. - Varani A., (a cura di), *Didattica costruttivista*, Trento, Erickson, 2005  
 Didoni R., (a cura di), *Didattica di laboratorio e apprendimento dell'italiano*, Milano, Franco Angeli, 2005.  
 La Prova A., *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Trento, Erickson, 2008.  
 Sandrone Boscarino G., *La didattica laboratoriale*, "Inserito" in "Scuola e didattica", n.9, gennaio 2004.