

# Insegnare a comprendere da testo scritto

A cura di Maurizio Gentile<sup>1</sup>

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>3</b>
<b>CHI SONO I BUONI LETTORI? .....</b>	<b>5</b>
<b>PER UNA DIDATTICA DELLA LETTURA .....</b>	<b>7</b>
Contesto classe.....	7
Una strategia educativa generale.....	8
<i>Scegliere testi ben adatti</i> .....	10
<i>Motivazione degli allievi</i> .....	10
<i>Valutazione continua</i> .....	10
Abilità di lettura-comprensione.....	11
<i>Fare previsioni</i> .....	11
<i>Pensare ad alta voce</i> .....	12
Docente .....	13
Allievo .....	13
<i>Riassumere</i> .....	14
Perché insegnare a riassumere.....	15
Operazioni mentali.....	15
Lettura analitica .....	17
Strutture testuali .....	17
Regole per riassumere .....	18
<i>Capire la struttura dei testi</i> .....	21
Comprendere testi narrativi .....	22
Comprendere testi espositivi.....	23
Comprendere testi argomentativi .....	26
Comprendere dialoghi e conversazioni .....	27
<i>Rappresentare il testo attraverso schemi</i> .....	28
Schemi lessicali .....	29
Schema descrittivo .....	30
Schema cronologico .....	30
Schema causale/processuale.....	30
Schema episodico .....	31
Schema concettuale.....	32
Schema per rappresentare principi e generalizzazioni.....	32
<i>Formulare domande</i> .....	33
<b>RILIEVI CONCLUSIVI E SPUNTI DI RIFLESSIONE.....</b>	<b>36</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>39</b>
<b>RIQUADRO 1 – CANCELLARE INFORMAZIONI RIDONDANTI DURANTE LA LETTURA .....</b>	<b>16</b>
<b>RIQUADRO 2 – CRITERI PER AUTO-VALUTARE LA DIDATTICA DELLA LETTURA.....</b>	<b>37</b>

---

<sup>1</sup> Consulente di ricerca presso l'Iprase del Trentino, Docente di Psicologia dell'Istruzione presso la SISF di Venezia-Mestre, Università Salesiana.

## **INTRODUZIONE**

Dall'inizio della scuola primaria fino all'università si trascorre buona parte del tempo di apprendimento acquisendo informazioni da testi scritti. I processi di lettura possono favorire tutti gli apprendimenti di tipo verbale, incidere sullo studio delle discipline scolastiche ed, inoltre, influenzare gran parte dell'apprendimento successivo (Colpo e Pazzaglia, 1994). La competenza di lettura-comprensione non è più considerata un sapere che si acquisisce esclusivamente durante i primi anni di scolarizzazione. È, al contrario, un insieme di conoscenze, processi, strategie in continua evoluzione, che gli individui possono perfezionare nel corso della vita (OCSE, 2007).

Quanto detto pone gli educatori di fronte ad una scelta: perché sviluppare alti livelli di alfabetizzazione nella comprensione dei testi? Tre potrebbero essere le principali finalità.

1. Offrire ai giovani strumenti che li abilitano ad estrarre il significato contenuto nelle informazioni testuali al fine di giungere a delle conclusioni attendibili.
2. Educare gli allievi a creare connessioni tra le conoscenze provenienti da vari testi per elaborare un'idea personale di quanto letto.
3. Offrire agli allievi occasioni sistematiche per utilizzare in compiti di realtà e situazioni di apprendimento ciò che hanno letto.

Lo sviluppo di competenza nella lettura non è solo una questione educativa. È un tema che riguarda sia il presente che il futuro di un paese. Alcuni dati. Un'indagine ISTAT del 2000 sulle letture funzionali, quelle fatte per ragioni professionali e di studio, ha rilevato che solo un quarto degli occupati italiani dichiara di leggere libri in ragione del proprio lavoro; e solo un terzo, di impiegati e quadri e meno della metà di imprenditori, dirigenti e liberi professionisti (Motta, 2004). L'Italia, con il suo 42% di lettori, è tre punti sotto la media europea. Comparata con Spagna, Portogallo, Irlanda e Grecia, risulta poco più avanti, certamente lontanissima dalla Gran Bretagna, 66% di lettori, dalle percentuali del Nord Europa, e dalla Svezia, i cui lettori arrivano al 72% della popolazione totale. Comparando i dati relativi alle diverse aree geografiche italiane, emerge che le regioni più in difficoltà economicamente sono anche quelle in cui si leggono meno libri (Bruzzone, 2004).

Nell'ultima indagine OCSE-PISA 2006 i quindicenni italiani hanno ottenuto un punteggio medio di 469 (ES = 2,4), collocandosi al 34esimo posto su 57 paesi, 23 punti sotto la media OCSE e 83 punti più indietro rispetto ai quindicenni del primo paese con il punteggio più alto, la Corea (M = 556; ES = 3,8). L'Italia presenta una percentuale dell'11,4% di allievi quindicenni nella fascia inferiore a 1, a fronte di una media complessiva OCSE del 7,4 (se si considera il dato totale dei paesi OCSE la percentuale sale a 8,9%)<sup>12</sup>. Tra i paesi OCSE solo Messico e Grecia presentano percentuali più alte in questa fascia che, ricordiamo, raccoglie gli allievi che non riescono neanche ad essere inquadrati nel livello minimo di competenza misurato da PISA. Nel confronto con i paesi più simili per grandezza e livello economico, Francia, Germania e Spagna, l'Italia ha circa 3 punti percentuali di svantaggio (inteso come maggior presenza

di analfabeti funzionali), che diventano quasi 5 rispetto al Regno Unito. Se consideriamo anche le percentuali di allievi che si trovano nel livello 1, il dato italiano sale al 26,4%: più di un quarto dei quindicenni italiani incontra quindi serie o gravi difficoltà nell'utilizzazione della lettura. Con questi dati il paese è 10 punti percentuali sopra il livello di riferimento europeo: entro il 2010 avere non oltre il 15,5% di allievi europei a livello 1 o inferiore della scala complessiva di lettura utilizzata nell'ambito dell'indagine (Asquini, 2008).

---

## CHI SONO I BUONI LETTORI?

---

La ricerca nel settore della comprensione della lettura ha una lunga storia. C'è molto da dire sia sulla natura della comprensione della lettura sia sui metodi d'insegnamento della comprensione del testo. Ciò oggi noi conosciamo è stato l'esito di numerosi studi condotti a partire dal 1975. Perché la ricerca educativa ha saputo realizzare questo prodigioso progresso in così poco tempo? Secondo Duke e Pearson (2002) le ragioni che spiegano una curva di apprendimento così ripida stanno nel fatto che vi sia stata una relativa assenza di controversia tra gli esperti e gli insegnanti circa l'opportunità di insegnare direttamente a comprendere una lettura. Oltre a ciò, diversamente da quanto è accaduto tra gli esperti nel settore del processo di decodificazione, di lettura orale e di prontezza dell'apprendimento della lettura, coloro che hanno studiato il problema dell'insegnare comprendere un testo, hanno tendenzialmente evitato conflitti e aspri scontri.

Buona parte del lavoro sul processo di lettura-comprensione è stata basata sull'analisi delle condotte mentali dei buoni lettori. La ricerca sui buoni lettori (*good reader*) ha scoperto quindici comportamenti specifici messi in atto. Si è cercato di rispondere al seguente interrogativo: quali operazioni fanno i buoni lettori durante la comprensione di un testo.

1. I buoni lettori sono lettori attivi.
2. Fin dal principio essi hanno in mente scopi chiari da associare al compito di leggere. Essi costantemente valutano (monitorano) se il testo, e la lettura dello stesso, permettono di realizzare gli scopi che hanno definito.
3. I buoni lettori usualmente danno uno sguardo generale al testo prima di leggerlo, notando caratteristiche quali: la struttura e le sezioni che potrebbero essere più rilevanti o corrispondere agli scopi conoscitivi che si sono prefissi.
4. Man mano che la lettura procede, essi fanno delle previsioni circa ciò che verrà dopo.
5. Essi leggono selettivamente, cioè prendono continue decisioni su ciò che stanno leggendo: quindi cosa leggere accuratamente, cosa leggere velocemente, cosa non leggere, cosa rileggere e così via.
6. I buoni lettori costruiscono, revisionano e si interrogano sui significati relativi alle informazioni che assimilano durante la lettura.
7. I buoni lettori cercano di determinare il significato di vocaboli e concetti poco familiari o sconosciuti presenti nel testo, e provvedono a colmare il vuoto di conoscenza che hanno in quel momento.
8. Essi richiamano, confrontano e integrano la loro conoscenza previa con il materiale informativo presente nel testo.
9. Essi fanno ipotesi sull'autore del testo, lo stile, le convinzioni, le intenzioni, l'ambiente storico e culturale, ecc.
10. Essi monitorano il loro processo di comprensione del testo, introducendo aggiustamenti nella lettura quando questi sono necessari.
11. Essi valutano la qualità e il valore del testo, e reagiscono al testo con una varietà di modi, sia intellettuali che emotivi.
12. I buoni lettori leggono differenti tipi di testo in modi differenti.

13. Nel leggere i testi narrativi, i buoni lettori pongono molta attenzione ai personaggi, ai luoghi e alle situazioni.
14. Nel leggere testi espositivi, questi lettori frequentemente riassumono e revisionano ciò che hanno letto.
15. Per i buoni lettori, l'elaborazione di testi si verifica non soltanto durante la lettura, come solitamente si pensa che sia, ma anche durante le brevi pause prese durante la lettura, dopo che la lettura è cominciata, dopo che la lettura è stata ultimata.
16. La comprensione di un testo è un'attività mentalmente dispendiosa, senza fine, e complessa, ma nonostante tutto, per i buoni lettori, è allo stesso tempo soddisfacente e produttiva.

Data la conoscenza su ciò che i buoni lettori fanno quando leggono, sia i ricercatori che i docenti si sono chiesti: possiamo insegnare agli allievi a impegnarsi in queste condotte cognitive produttive? La risposta è stata sì. Un ampio volume di studi indicano che possiamo aiutare gli allievi nell'acquisire le strategie e i processi utilizzati dai buoni lettori e che questo migliora la comprensione generale dei testi sia scolastici (cioè quelli che vengono utilizzati per insegnare la comprensione), sia quelli che saranno letti autonomamente in futuro.

In questo scritto si descriveranno alcune delle strategie didattiche più sperimentate per aiutare gli allievi ad assimilare abilità e strategie produttive di comprensione del testo. Come si noterà, c'è un'ampia, se non a volte sovrapponibile, offerta di tecniche d'istruzione efficaci; sembra comunque che già il solo utilizzo di una tecnica possa migliorare i risultati di comprensione degli allievi. Insegnare un repertorio di strategie di comprensione può aiutare gli allievi a diventare buoni lettori di molti tipi di testo.

## PER UNA DIDATTICA DELLA LETTURA

Una didattica della comprensione potrebbe prevedere sia forme di istruzione esplicita, finalizzate all'insegnamento di specifiche abilità di lettura, sia un'ampia quantità di tempo dedicato alla lettura, scrittura e discussione dei testi. In questa prospettiva sono state individuate tre dimensioni generali per una didattica della comprensione del testo:

1. un contesto classe motivante,
2. una strategia generale per l'insegnamento della comprensione dei testi;
3. sei obiettivi specifici di apprendimento per lo sviluppo della competenza di lettura-comprensione dei testi.

### **Contesto classe**

Numerose caratteristiche qualificano un contesto classe incoraggiante. L'assenza di tali aspetti rischia di non produrre risultati favorevoli. Le caratteristiche di cui parliamo includono le seguenti.

1. *Una grande quantità di tempo dedicata alla lettura.* Come con il processo di decodificazione, tutti gli sforzi di istruzione esplicita non aiutano gli allievi a diventare dei buoni lettori. L'insegnamento della comprensione dovrebbe essere coniugata con una grande quantità di tempo per applicare la conoscenza, le abilità e le strategie in compiti di lettura reali.
2. *Favorire esperienze di lettura di testi reali per ragioni reali.* Per diventare dei lettori flessibili, autonomi e impegnati, gli allievi hanno bisogno da un lato di "imparare a leggere", utilizzando i testi in adozione o quelli esplicitamente selezionati per questo scopo, dall'altro di vivere esperienze nelle quali sia chiaro lo scopo e la ragione per la quale tali testi vengono letti.
3. *Le esperienze di lettura dovrebbero abbracciare un'ampia gamma di generi testuali.* Gli allievi non diventeranno eccellenti lettori di ogni tipo di testo senza una sostanziale esperienza nel leggere e scrivere diversi tipi di testo. Ad esempio, l'esperienza di leggere storie, non sarà sufficiente nello sviluppo pieno della competenza di lettura. Una ripetuta esposizione ai testi narrativi non abilita gli studenti a leggere, comprendere e formulare un giudizio critico su conoscenze e dettagli procedurali che caratterizzano, ad esempio, i contenuti di specifici testi come ad manuali d'uso, articoli scientifici, ecc.
4. *L'ambiente educativo dovrebbe stimolare lo sviluppo del lessico e dei concetti mediante esperienze di lettura, e soprattutto, discussioni sulle parole e il loro significato.* Ogni comprensione del testo dipende da una qualche discreta quantità di conoscenze pregresse possedute. Allo stesso tempo, attività pratiche, conversazioni, e altre esperienze sono necessarie per lo sviluppo del lessico e della conoscenza concettuale richiesta per comprendere un testo.
5. *Avere la consapevolezza del ruolo che la decodificazione accurata e automatica delle parole gioca nel processo di comprensione.* In una recente rassegna, Pressley (2000) ha discusso ampiamente il ruolo necessario delle abilità di decodificazione, sebbene non siano mezzi sufficienti, per una comprensione adeguata del testo.
6. *Una buona parte di tempo dovrebbe essere dedicata a scrivere testi con lo scopo di renderli comprensibili a chi li legge.* Un tempo ragionevole dovrebbe essere impegnato in compiti di scrittura. I docenti dovrebbero enfatizzare le

- connessioni evidenti tra leggere e scrivere, sviluppando al contempo le abilità di "scrivere come un lettore" e "leggere come uno scrittore".
7. *Un ambiente qualitativamente ricco di discussioni e conversazioni estese sul significato di ciò che è stato letto.* La comprensione dei testi dovrebbe includere discussioni molto estese sui testi, il cui scopo principale è quello di impegnare gli allievi nell'elaborazione profonda delle informazioni. Questo implica: chiarirsi i concetti e i dettagli più importanti contenuti nei testi, produrre inferenze ed interpretazioni, mettere in relazione il testo con altri testi, con esperienze e vissuti personali, scopi di lettura, conoscenze preve.

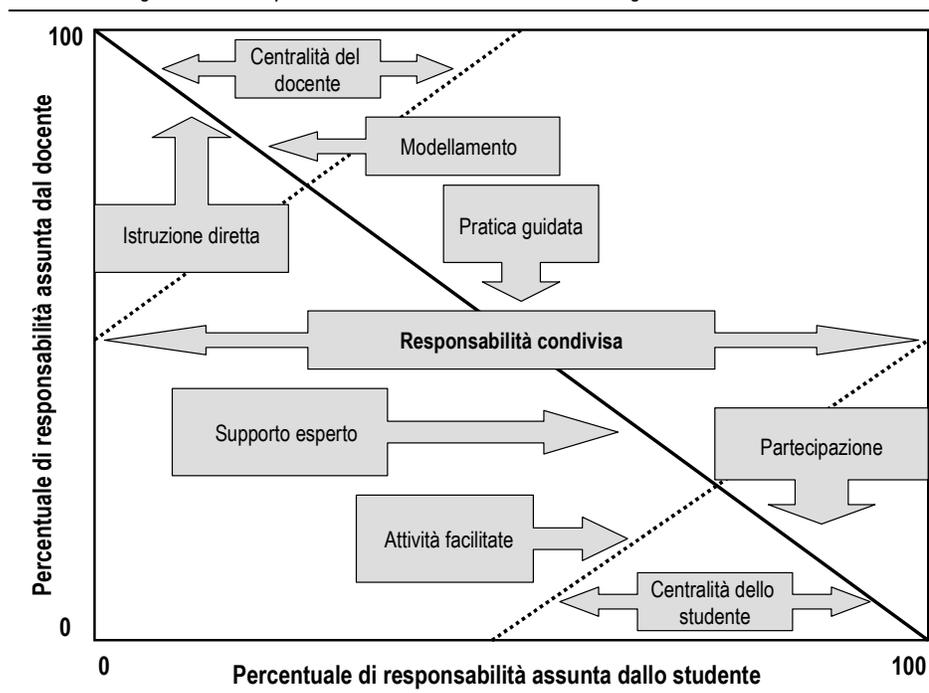
### **Una strategia educativa generale**

La strategia che stiamo cercando di proporre richiede tempi e modalità per insegnare specifiche abilità di comprensione, è finalizzata ad offrire ripetute opportunità di lettura, si pone il proposito di impegnare gli allievi in compiti di scrittura e discussione. Essa dovrebbe connettere e integrare differenti esperienze di apprendimento. Tale strategia può essere articolata secondo cinque dimensioni.

1. *Una descrizione esplicita delle strategie cognitive (di quando e di come dovrebbero essere utilizzati).* «Predire significa indovinare ciò che sarà detto dopo nel testo che stai leggendo. Tu puoi fare tante previsioni quante ne desideri durante la lettura di un testo. Per adesso fermati ogni due pagine che leggi e fai delle previsioni».
2. *Dimostrazione esplicita e evidente delle strategie cognitive.* «Sto per fare una previsione mentre sto leggendo questo libro. Io partirò già osservando la copertina. Hmm ... Vedo la figura di un gufo. Sembra che ... Penso che stia ... indossando un pigiama e che stia trasportando una candela. Prevedo che questa sia una storia inventata (fantastica) poiché nessun gufo ha mai indossato realmente un pigiama e ha mai avuto con sé una candela. Prevedo che questa storia parli di un gufo». «Il titolo mi dà inoltre ulteriori indicazioni. Il titolo è Il gufo a casa. Ecco questo mi fa pensare che questo libro parlerà proprio di un gufo. Egli probabilmente sarà il personaggio principale, e che la storia avrà luogo proprio a casa sua». «Va bene, io ho fatto alcune previsioni circa la storia, basandomi su cosa appare in copertina; adesso aprirò il libro e comincerò a leggere».
3. *Uso collaborativo delle strategie cognitive.* «Ho fatto finora alcune previsioni leggendo il libro. Da ora in poi vorrei che mi aiutaste anche voi a fare previsioni. Ciascuno di noi dovrebbe fermarsi e pensare a ciò che potrebbe accadere dopo ... Va bene, adesso ascoltiamo cosa pensate voi e perché ...».
4. *Pratica guidata usando con un graduale rilascio di responsabilità.* In fase iniziale: «Ho chiamato tre di voi a lavorare insieme con il compito di fare previsioni quando leggerete questo ed altri libri. Dopo alcune pagine, chiederò a ciascuno di voi di fermarsi e fare una previsione. Dopo parleremo di ciò che avete pensato e quindi leggeremo il paragrafo successivo per verificare se ciò che avete previsto è vero». Più tardi: «Ciascuno di voi ha uno schema nel quale sono elencate diverse pagine contenute nel libro. Quando avete finito di leggere una delle pagine contenute nell'elenco, fermatevi per fare una previsione. Scrivete poi la previsione nella colonna dello schema indicata con il titolo "Previsione". Quando andate alla pagina successiva indicata sulla lista, verificate se ciò che avete previsto è "accaduto", "non è

- accaduto”, “deve ancora accadere”. Quindi, fate una nuova previsione riportandola sempre nella stessa colonna».
5. *Uso indipendente delle strategie cognitive.* «È venuto il momento per una lettura individuale silenziosa. Appena vi metterete a leggere, ricordate su che cosa abbiamo lavorato – fare previsioni mentre si legge un testo. Cercate di fare previsioni ogni due o tre pagine. Chiedetevi perché avete fatto proprio quel tipo di previsione – che cosa vi ha fatto pensare a una certa cosa. Verificate durante la lettura delle pagine successive se la vostra previsione è corretta. Jamal se ti dimentichi di fare le previsioni metti un segnalibro tra le pagine così ti puoi ricordare».

**Figura 1**  
Distribuzione graduale di responsabilità: modello di Pearson e Gallagher



In relazione a queste cinque componenti, è importante che né il docente né l'allievo dimentichino di coordinare e orchestrare specifiche strategie/abilità di comprensione. Le strategie non devono essere utilizzate isolatamente – i buoni lettori, durante la lettura di un libro non si limitano solamente a fare predizioni. Al contrario, i buoni lettori utilizzano simultaneamente molteplici strategie cognitive.

Un modo per ampliare il significato la strategia educativa è fare riferimento al modello classico di Pearson e Gallagher (1983). In questo modello (si veda la Figura 1), i docenti si muovono a partire da una situazione nella quale assumono tutta la responsabilità di svolgere i compiti cognitivi di lettura, mentre gli allievi non ne hanno alcuna. In questo caso il docente dimostra e fa da modello (l'angolo superiore a sinistra della figura). Nella situazione finale gli allievi assumono tutta la responsabilità mentre i docenti non ne assumono alcuna. Possiamo parlare in questo caso di uso indipendente di strategie (angolo in basso a destra della figura). Tutte le forme di istruzione collocate

nell'angolo superiore sinistro le possiamo definire centrate sul docente, mentre quelle sull'angolo opposto centrate sull'alunno.

Ulteriori considerazioni completano la strategia generale per l'insegnamento e lo sviluppo della competenza di comprensione della lettura:

- la scelta dei testi,
- la motivazione degli allievi,
- la valutazione dei loro progressi.

### Scegliere testi ben adatti

Un altro aspetto importante della strategia è la scelta dei testi. Almeno alcuni dei testi utilizzati durante le differenti fasi del processo di istruzione dovrebbero essere scelti in quanto materiali adatti per poter applicare specifiche strategie che si vogliono insegnare. Così come molti raccomandano di utilizzare testi nell'insegnamento della decodificazione che enfatizzano la relazione particolare tra suono e lettere, noi raccomandiamo di connettere strettamente l'insegnamento delle strategie di comprensione ai testi ai quali le strategie saranno applicate. Ad esempio, un buon testo sul quale imparare a fare previsioni è quello di cui nessuno studente ha mai letto una pagina (gli allievi non conoscono ciò che sarà letto), che contenga una sequenza di eventi, e che provveda sufficienti indizi circa gli eventi imminenti che accadranno successivamente; queste caratteristiche sollecitano i lettori nel fare previsioni su ciò che dovranno leggere.

Come raccomandato nell'insegnamento della decodificazione delle parole, suggeriamo di scegliere bene il livello di difficoltà e il carico cognitivo contenuto nei testi usati, soprattutto nelle prime fasi del processo. Quando gli allievi sono all'inizio dell'apprendimento di una strategia, essi dovrebbero affrontare testi che non pongono sollecitazioni e carichi cognitivi molto elevati, rispetto al repertorio di conoscenze possedute, al vocabolario, e alle capacità di decodificazione. Successivamente, può essere richiesto di applicare la strategia a testi che si differenziano per contenuto e livello di difficoltà. I testi potrebbero essere assegnati dai docenti e riguardare, ovviamente, le diverse discipline, o scelti autonomamente dagli allievi in base ai loro interessi.

### Motivazione degli allievi

Il livello di motivazione degli allievi gioca un ruolo critico nell'uso futuro delle strategie di comprensione (Dole, Brown, e Trathen, 1996; Guthrie et. al., 1996). Pertanto, la strategia che noi suggeriamo, in particolare la porzione relativa alla pratica indipendente, dovrebbe essere quanto più motivante possibile per ciascun studente (Guthrie e Wigfield, 1997). Fattori motivazionali molto importanti sono:

1. fare esperienze di "lettura di testi reali per ragioni reali";
2. la creazione di un ambiente ricco per qualità e quantità di discussioni su ciò che è stato letto e compreso.

### Valutazione continua

Una buona didattica implica un processo continuo di valutazione. I docenti dovrebbero monitorare e revisionare l'uso delle strategie di comprensione degli allievi e i loro progressi nel comprendere ciò che stanno leggendo. I risultati di questo monitoraggio dovrebbero informare il docente sull'andamento nello sviluppo della competenza. Quando una particolare strategia continua a essere

usata in modo inefficiente il docente dovrebbe rispondere con procedure di istruzione addizionali o modificare l'approccio didattico. Allo stesso tempo, gli allievi dovrebbero monitorare l'uso personale delle strategie di comprensione, diventando consapevoli dei punti forti e deboli che possiedono nello sviluppo della capacità di comprensione dei testi.

## **Abilità di lettura-comprensione**

Tenendo presente la strategia generale, come approccio base per l'insegnamento della comprensione, torniamo adesso allo studio e alla presentazione di specifiche abilità di lettura-comprensione. Sono strategie che si raccomanda di formare rispetto alle quali dovrebbe essere enfatizzato un uso condiviso, guidato e indipendente.

L'efficacia di tali strategie non è limitata a una fascia di età. L'età dei gruppi sperimentali per valutare l'impatto di tali condotte sui risultati di apprendimento varia dalla prima classe di scuola primaria fino all'università. Certamente non tutte le strategie sono state testate in tutte le età scolastiche, ma non esiste neanche una sostanziale evidenza che ci fa concludere che una strategia sia inappropriata per una certa età piuttosto che per una altra. Saranno presentate e discusse sei strategie cognitive:

1. fare previsioni,
2. pensare ad alta voce,
3. usare la struttura del testo,
4. rappresentare il testo attraverso schemi,
5. riassumere,
6. fare domande.

## **Fare previsioni**

Tale strategia sarebbe meglio concepirla come una famiglia di operazioni mentali piuttosto che identificarla come una singola condotta cognitiva. Il nucleo centrale della strategia consiste nel "fare ipotesi" e quindi nel prevedere ciò di cui il testo parlerà per poi verificare, attraverso la lettura, la presenza di ciò che è stato immaginato e/o previsto. Il fare previsioni include anche ulteriori operazioni: attivare le conoscenze previe, ispezionare e dare uno sguardo generale al testo. Ciò che hanno in comune tutte queste varianti è l'incoraggiare gli allievi a utilizzare le loro conoscenze previe per facilitare la comprensione delle nuove informazioni. Sebbene con radici molto lontane (si vedano ad esempio i lavori di Ausubel, 1968; Stauffer, 1976, 1980), queste attività hanno una chiara origine a partire dagli anni '80, periodo nel quale gli studiosi posero una certa enfasi sulla *teoria dello schema (schema theory)* (Anderson e Pearson, 1984) e sulla comprensione, come processo di estrazione dinamica dei significati testuali, caratterizzato soprattutto dalla ricerca di connessioni tra il "già conosciuto" e il "nuovo da apprendere" (Pearson e Johnson, 1978).

Sebbene sia ragionevole aspettarsi che la ricerca sulla previsione e l'attivazione delle conoscenze previe sia egualmente distribuita tra testi narrativi e testi espositivi, essa, comunque, si è basata in misura decisamente maggiore su testi narrativi (Pearson e Fielding, 1991). Due attività in particolare hanno dominato il campo d'indagine: fare previsioni e attivare informazioni già possedute rispetto al tema della storia, il contenuto, o la struttura. Il lavoro di Hansen (Hansen, 1981; Hansen e Pearson, 1983) ha fornito esempi molto interessanti a

riguardo. In questi interventi sperimentali gli allievi venivano stimolati a generare ipotesi in riferimento ai personaggi delle storie. Tali previsioni erano basate sulle esperienze personali degli allievi, vissute in situazioni molto simili a quelle dei personaggi presentati nella storia. La produzione di inferenze permetteva agli allievi una comprensione più accurata delle storie (sia quelle utilizzati durante gli esperimenti sia quelle lette per proprio conto senza un aiuto esplicito fornito da un adulto). Il dato è stato osservato in allievi classificati come "cattivi lettori".

Lavorando con allievi della quarta classe di scuola primaria, Neuman (1988) trovò che quando i docenti precedevano la lettura integrale del testo con attività di tipo previsionale e ricche discussioni sulle ipotesi formulate, la comprensione della storia incrementava molto rispetto a una modalità mediante la quale le previsioni della storia erano "semplicemente lette" e poi aveva corso la tipica lezione basata su ciò che era stato detto in precedenza. McGinley e Denner (1987) chiesero agli allievi di comporre brevissimi racconti basati su una lista di parole chiave tratte dalla storia che da lì a poco sarebbe stata letta. Ad esempio parole come "cadere i denti", "corda", "tristezza", "palla", "ritorno a casa", servivano come parole-bersaglio mutate da una storia relativa a una bambina che a causa di un incidente di gioco ("correndo la bambina fu colpita accidentalmente da un colpo di palla") aveva perso un dente. Ciò che è stato interessante scoprire, in questa ricerca, è che la correttezza della predizione non determinava affatto la susseguente comprensione della storia. La validità o meno era del tutto irrilevante. Al contrario, ciò che faceva la differenza era stato l'impegno in sé nella formulazione delle "operazioni inferenziali".

È stato provato che tentativi espliciti di impegnare gli allievi in operazioni di previsione hanno successo nell'accrescere l'interesse e la memorizzazione della storia. Fielding, Anderson e Pearson (1990) trovarono che le attività di previsione promuovevano la comprensione generale della storia solo quando le previsioni erano verificate esplicitamente rispetto alle idee e ai dettagli contenuti nel testo durante le fasi di lettura successiva. Questo suggerì che il processo di verifica, nel quale la conoscenza è messa a confronto con il testo, può essere tanto importante quanto il fare ipotesi iniziali.

Questi studi mostrano una varietà di modi per coinvolgere gli allievi nell'attivare le loro conoscenze o i loro schemi conoscitivi prima della lettura. Essi suggeriscono inoltre, che in quasi tutti i casi, l'impatto sulla comprensione della storia è positivo, almeno per i testi narrativi, dove i personaggi e le situazioni possono risultare molto familiari. La situazione potrebbe rivelarsi assai diversa nella lettura di testi espositivi, specialmente quando la conoscenza esistente degli allievi è basata su "misconoscenze" e "teorie errate o preconcette" circa le idee e i dettagli contenuti nei saperi disciplinari (si veda a tal riguardo il lavoro di Guzzetti et. al., 1993).

## **Pensare ad alta voce**

Un'altra strategia individuale di provata efficacia è il "pensare ad alta voce". Come già il nome fa capire, pensare ad alta voce significa manifestare i propri pensieri in modo tale che siano udibili: dire apertamente a cosa si sta pensando mentre si sta svolgendo un compito di lettura-comprensione. È stato osservato che il pensare ad alta voce migliora la comprensione degli allievi sia quando

sono direttamente loro a impegnarsi in questa condotta sia quando il docente mostra regolarmente il suo pensiero quando esegue la lettura per gli allievi.

### Docente

Quando il docente pensa ad alta voce egli rende evidenti i ragionamenti e le operazioni che lui fa per estrarre i significati principali contenuti in una lettura. Pensando ad alta voce, il docente dimostra le strategie cognitive da applicare sul testo, e, cosa non meno importante, "il quando applicarle" e "il quando non applicarle". Nel seguente esempio l'insegnante dimostra l'uso delle "rappresentazioni visive" e del "fare previsioni":

«Questa notte Max ha indossato il suo vestito da lupo e ha fatto una monelleria dietro l'altra .... Ragazzi, sto veramente vedendo Max. È dentro questo vestito da mostro mente rincorre il suo cane con un forcone in mano. Penso che stia veramente iniziando a fare delle pazzie. Voglio sapere che cosa ha fatto per agire in questo modo ... Forse .... Forse ... Lui si sente un po' annoiato e quindi vuole vivere delle avventure. Questa potrebbe essere una spiegazione» (Pressley et. al., 1992, p. 518).

Le ricerche sperimentali hanno esaminato l'effetto del "pensare ad alta voce" non in modo isolato, ma sempre come parte di un pacchetto di operazioni riferite ad una strategia didattica generale. Perciò, sebbene non possiamo concludere che il pensare ad alta voce sia in sé efficace, possiamo con relativa certezza affermare che come parte di una strategia più generale funzioni. Ad esempio, il pensare ad alta voce è parte dell'approccio definito *Strategie Informate per l'Apprendimento* (SIA) (Paris, Cross e Lipson, 1984); dell'*Insegnamento Reciproco* (IRE) (Palincsar e Brown, 1985); e dello *Sviluppo dell'Apprendimento Indipendente dello Studente* (SAIS) (Pressley et. al., 1992). Per ognuno di queste strategie è stata verificata l'efficacia di tale condotta durante attività di apprendimento esplicitamente progettate per insegnare la comprensione dei testi.

È stato visto, inoltre, come il pensare ad alta voce giochi un ruolo importante nelle prime fasi di modellamento delle condotte cognitive (Raphael, Wonnacott, e Pearson, 1983). Questi studi dimostrano che se il pensiero del docente è esplicito e flessibile ha più probabilità di incidere sugli allievi. Il modellamento del docente è esplicito quando mostra come agire, riducendo il rischio di interpretazioni errate. È flessibile quando descrive come si può adattare l'utilizzo di un modello in base alle caratteristiche e ai contenuti del testo.

### Allievo

Attività o strategie didattiche che richiedono all'allievo di pensare ad alta voce hanno un'efficacia nel miglioramento della comprensione (si veda Kucan e Beck, 1997, per una rassegna dei risultati). Uno studio classico di Bereiter e Bird (1985), mostrò che gli allievi ai quali veniva chiesto di pensare ad alta voce mentre leggevano, ottenevano risultati migliori in un test di comprensione basato su domande e risposte, rispetto a allievi ai quali non era stato insegnato a pensare ad alta voce. Uno studio di Silven e Vaurus (1992) ha dimostrato che gli allievi che erano stati ben addestrati a pensare ad alta voce come parte del loro training sulla comprensione, erano anche in grado di riassumere meglio le

informazioni contenute nel testo, rispetto agli allievi per i quali non era stata inclusa questa strategia nel loro programma d'intervento.

Molti studiosi si sono chiesti perché il pensare ad alta voce sia così efficace nel miglioramento della comprensione. Una teoria afferma che tale condotta costringa gli allievi a controllare la loro impulsività (Meichenbaum e Asnarow, 1979). Quindi piuttosto che giungere a conclusioni affrettate sul significato del testo o continuare a leggere il testo senza aver raggiunto un'adeguata comprensione, il pensare ad alta voce costringe a studiare in modo più strategico e riflessivo. Uno studio, condotto con un gruppo di allievi della terza classe di scuola primaria, fornì, a tal riguardo, alcune prove molto evidenti di questa teoria. Baumann e colleghi (1992) trovarono che training specifici per insegnare a pensare ad alta voce miglioravano l'abilità dei discenti a monitorare la loro comprensione durante la lettura. Allievi di terza classe di scuola primaria, addestrati a pensare ad alta voce e a utilizzare numerose strategie di comprensione, erano più in grado - rispetto ai pari età di un gruppo di controllo - di individuare errori nei brani di testo, di rispondere a un questionario relativo al monitoraggio della comprensione, e di rispondere a "domande di completamento" durante un test di verifica finale<sup>2</sup>.

## Riassumere

Riassumere non è la semplice riformulazione di ciò che è stato letto o annotato. La parafrasi, infatti, non è sinonimo di riassunto. Al contrario, il riassumere richiede un lavoro di distillazione delle informazioni lette o annotate con lo scopo di produrre un nuovo scritto. Il riassunto è una riduzione dell'ampiezza verbale che conserva, al contempo, il significato essenziale originale. Il testo prodotto dovrebbe essere caratterizzato da:

- frasi compiute,
- una scelta accurata di termini,
- una forma piuttosto sintetica,
- un numero di parole significativamente inferiore rispetto al numero contenuto nel testo originale.

I quattro indicatori possono essere presentati come obiettivi di qualità, cioè come stati finali a cui gli allievi possono aspirare per produrre riassunti che funzionano. Riassunti di qualità si possono ottenere grazie a forme di sistematica assistenza che i docenti sapranno offrire. L'ipotesi di lavoro è che questa sia una condizione irrinunciabile per lo sviluppo di tale abilità di apprendimento.

Spesso i docenti usano il riassunto per migliorare la produzione scritta degli allievi o per avere qualcosa di scritto da correggere e valutare, che dà cioè agli insegnanti la "sicurezza" che gli allievi abbiano studiato, non importa come. Il

---

<sup>2</sup> Le "domande di completamento" si presentano sotto forma di frasi incomplete. Il rispondente è chiamato a completare gli spazi lasciati liberi. Lo spazio bianco corrisponde ai termini più importanti; tali termini vengono riportati in calce in un elenco che comprende anche termini di significato vicino o opposto a quelli utili. In quest'elenco il soggetto sceglie i termini esatti e li scrive al posto giusto.

**Esempio:** Paperon .....è il..... Più.....del .....giornalino .....  
**Elenco dei termini** (de' Paperoni, ricco, de Paperoni, papero, personaggio, povero, quotidiano, Topolino, l'intrepido).

Si può fornire anche la frase incompleta con assenza di elenco. In questo caso è il rispondente a proporre direttamente i termini che ritiene corretti.

riassunto, invece, non serve a scrivere meglio, bensì a comprendere e memorizzare meglio quanto letto. Per tale ragione sarebbe più corretto parlare del riassumere nei termini di un'abilità di apprendimento, ovvero come un'esperienza e un processo che hanno una grande valenza di natura cognitiva.

### Perché insegnare a riassumere

Insegnare a riassumere è uno degli interventi didattici più importante per lo sviluppo della competenza di lettura e comprensione. Dole, Duffy, Roehler e Pearson (1991, p. 244) descrivono il riassumere in questi termini:

*«Il riassumere [corsivo aggiunto dall'autore] è spesso confuso con l'individuazione dell'idea principale; riassumere è invece un'attività più ampia, nella quale la determinazione dell'importanza di una o più affermazioni è un'operazione necessaria ma non sufficiente. L'abilità di riassumere informazioni richiede al lettore di scrutare ampie porzioni di testo, differenziando tra idee importanti e poco importanti, sintetizzando tali idee al fine di creare un nuovo testo che sostituisce, per aspetti altrettanto importanti, il testo originale. Questo processo suona difficile, e la ricerca dimostra, infatti, che lo è».*

L'esperienza dei docenti suggerisce che per buona parte degli allievi riassumere è un compito piuttosto difficile. Gli allievi hanno bisogno di un'istruzione esplicita e di molta pratica prima di diventare abili a produrre buoni riassunti verbali o scritti. È interessante, comunque, sottolineare che l'apprendimento di quest'abilità non solo migliora la capacità di riassumere ma anche l'abilità più generale di comprendere un testo. La ricerca, infatti, sembra suggerire che l'insegnamento dell'abilità del riassumere possa essere utile per due propositi: migliorare sia l'abilità di sintesi e sia il ricordo delle informazioni lette (Duke e Pearson, 2002).

A ben vedere entrambi i risultati offrono degli spunti importanti per la comprensione dei testi scolastici. I docenti possono utilizzare i risultati della ricerca come linee guida per progettare le operazioni di apprendimento degli allievi, sviluppare strumenti cognitivi, selezionare i contenuti dei testi in adozione.

### Operazioni mentali

Gli studi relativi a tale condotta hanno fornito alcune linee guida per la progettazione e la conduzione di interventi educativi orientati allo sviluppo dell'abilità di riassumere (Anderson e Hidi, 1988/1989; Hidi e Anderson, 1987). Di seguito saranno presentati e discussi tre importanti processi correlati alla strategia cognitiva del riassumere:

1. le operazioni mentali coinvolte,
2. il ruolo della lettura analitica nel processo di comprensione e sintesi delle informazioni,
3. l'importanza della conoscenza delle strutture testuali nell'uso di tale strategia.

Il riassunto è il tentativo di tradurre il testo originale in una forma significativamente concisa. Perché questo accada la produzione di un riassunto implica la cancellazione, la sostituzione o il mantenimento delle informazioni

incontrate. In questo caso l'attività mentale degli allievi si articolerebbe secondo tre operazioni.

RIQUADRO 1 – Cancellare informazioni ridondanti durante la lettura

Parte A

Quando si mangia, si utilizzano i denti che frantumano il cibo in piccole parti. Le parti frantumate si mischiano con la saliva al fine di diventare una sorta di poltiglia. Quando si inghiotte, il cibo scivola giù nell'esofago fino allo stomaco, dove sarà digerito.

Durante la digestione, il corpo frammenta il cibo in particelle sempre più piccole. Le particelle di cibo contengono i ~~esse~~ di cui il corpo necessita, ~~che noi chiamiamo~~ nutrienti.

Quando il cibo passa dallo stomaco all'intestino, esso è filtrato dalle pareti dell'intestino per passare direttamente nei vasi sanguigni.

I vasi sanguigni trasportano il cibo in tutte le parti del corpo. La porzione di cibo che non viene digerita, definita scarto, fuoriesce dal corpo attraverso l'intestino.

Parte B

I denti frantumano il cibo in piccole parti. Il cibo è inghiottito giù nell'esofago.

La digestione frammenta il cibo in particelle sempre più piccole. Le particelle contengono i nutrienti di cui il corpo necessita.

1. *Cancellare informazioni ridondanti e di scarsa importanza.* Si prenda in considerazione il testo riportato nella parte A del **RIQUADRO 1** e la conseguente riduzione inserita nella parte B. Si notino le cancellazioni operate sul primo capoverso. L'esito di tale riduzione può essere calcolato. Il testo originale del primo capoverso contiene quarantaquattro parole. Il testo ridotto solo quattordici. Questa è una forma di cancellazione significativa delle informazioni che rende il testo un distillato dello scritto originale.
2. *Sostituire liste di termini con parole sommario<sup>3</sup>.* Si prenda in considerazione un testo sull'origine del sistema solare. In esso sono presenti termini come "lune", "comete", "asteroidi", "pianeti". Quando si incontrano liste di parole, su di esse si opera con lo scopo di trovarne una parola o una dicitura che li raccolga e li tenga insieme. Chiameremo questo termine parola/sommario e attribuiremo a essa una funzione di sovra-ordinamento dei dettagli. In questo caso la lista di termini presenti nella lettura può essere raccolta dalla dicitura "corpi celesti".
3. *Mantenere termini o espressioni ritenute importanti.* Si ritorni di nuovo al testo sul "processo digestivo" e si legga con attenzione il secondo capoverso. Di primo acchito, appare con una certa evidenza come la riduzione, in termini di ampiezza verbale, sia inferiore rispetto a quella operata sul primo capoverso. L'esito è stato determinato dalla necessità di mantenere alcune informazioni ritenute importanti: "digestione che frammenta i particelle più piccole" (la descrizione concisa dell'azione digestiva e il suo esito bio-meccanico); "particelle contengono i nutrienti di cui il corpo necessita" (l'esito biochimico dell'azione digestiva e la funzione della stessa per la sopravvivenza del corpo).

<sup>3</sup> In grammatica, le parole sommario hanno un nome preciso: iperonimi. Esempio di iperonimo: fiore. Esempio di iponimi: geranio, margherita, begonia ecc. Nell'ambito di questo lavoro preferiamo mantenere la dicitura "parola sommario" al fine di evitare un uso eccessivo di tecnicismi linguistici.

## Letture analitica

Le tre operazioni base del riassumere sembrano apparentemente semplici da applicare. In realtà necessitano di un considerevole impegno mentale. La produzione di un riassunto, infatti, implica un esame dettagliato delle informazioni. L'analisi attenta delle informazioni si sostanzia, ad esempio, quando sul testo si opera secondo una lettura analitica (Gentile, 2004). Questa modalità di lettura può favorire una comprensione profonda dei dati testuali. Quando un testo è particolarmente complesso o ricco di informazioni lo studente dovrebbe essere incoraggiato a:

1. svolgere una lettura lenta e attenta, per cogliere appieno il significato del testo e avere una conoscenza approfondita di quanto letto;
2. rileggere il testo una seconda o terza volta allo scopo di individuare le parti importanti facendo attenzione ad esempio a neretti, maiuscoletti, sottolineature o evidenziazioni, corsivi, segnali *ad hoc* distribuiti lungo il testo, disegni, tabelle, capoversi;
3. verificare alla fine della seconda o terza lettura ciò che si è compreso auto-formulando delle domande relative al testo in generale («di che cosa parla la lettura?»); ai concetti più importanti («a che cosa serve la digestione?»); al significato specifico di alcuni termini ("che cosa può significare la parola "nutrimenti"?»)
4. ipotizzare l'idea principale e tutte le altre informazioni che sono logicamente subordinate a essa.

In effetti è stato dimostrato che la produzione dei riassunti è significativamente favorita da compiti, attività e strategie che sensibilizzano i ragazzi a sviluppare un approccio analitico alla lettura (Rosenshine e Meister, 1994; Rosenshine, Meister e Chapman, 1996). Questo significa *tout court* abituare gli allievi da un lato ad analizzare sia le idee principali che i dettagli informativi, dall'altro a ipotizzare sistematicamente i legami logici che esistono tra questi.

## Strutture testuali

Degni di un certo interesse sono gli studi sull'impatto della struttura testuale (*frame*) sul processo di produzione dei riassunti. Un testo narrativo, ad esempio, racconta quasi sempre una *situazione*, descrive un *problema*, espone l'*azione* dei personaggi e gli *scopi* che perseguono, descrive il *risultato* dell'azione e se i personaggi raggiungono la *risoluzione* del problema, colloca le azioni, gli scopi e i risultati nel contesto di un *tema* generale (Pearson, 1981). Un testo espositivo, al contrario, è tendenzialmente basato su un altro tipo di struttura i cui elementi essenziali sono: la definizione dell'*oggetto* (o del soggetto), la *categoria generale* a cui appartiene l'oggetto, le *caratteristiche distintive* dell'oggetto, le *tipologie differenti* di oggetti (Marzano, Pickering e Pollock, 2001). Nel primo caso si ha una struttura testuale basata su sette elementi. Nel secondo caso la struttura è alimentata da quattro elementi.

La consapevolezza della struttura testuale gioca un ruolo importante sia nel processo di comprensione (Duke e Pearson, 2002) che di produzione dei riassunti (Armbruster, Anderson, e Ostertag, 1987). Il sapere in anticipo che il testo letto è intrecciato a una struttura implicita di riferimento può incrementare la qualità sia di ciò che lo studente ricorderà, sia di ciò che sarà riassunto. È stato osservato che la conoscenza della struttura non facilita di per

sé la lettura del testo. L'incidenza maggiore è, invece, sulla conoscenza del contenuto, cioè sul numero di informazioni che gli allievi realmente acquisiscono quando essi pongono attenzione alle caratteristiche strutturali del testo. Oltre a ciò, una sistematica attenzione all'organizzazione strutturale sottostante al testo, indipendentemente dal fatto che l'autore abbia voluto intenzionalmente darla o meno, aiuta gli allievi a correlare le idee una con l'altra. Questo processo permette, probabilmente, di rendere più stabile il ricordo di ciò che è stato letto, e quindi di avere molti dati a disposizione in funzione dei quali tentare la redazione dei riassunti.

I dati di ricerca suggeriscono che quasi tutte le strategie per insegnare a riconoscere la struttura sia dei testi narrativi, sia dei testi espositivi migliorano la comprensione e il ricordo delle informazioni più importanti. In particolare, è stato verificato che la conoscenza delle strutture narrative può incidere positivamente sulla comprensione della lettura negli allievi delle prime tre classi della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, della scuola secondaria di secondo grado, degli allievi con bisogni educativi speciali, degli allievi identificati come lettori riluttanti (Duke e Pearson, 2002). Risultati simili sono stati ottenuti in riferimento ai testi espositivi (Meyer e Rice, 1984).

Presi insieme, i dati documentano la rilevanza di porre attenzione alla struttura del testo, puntando sull'ipotesi che gli allievi comprenderanno le informazioni più importanti rispetto a allievi che non possiedono tale consapevolezza (Meyer, Brandt e Bluth, 1980). È stato osservato, tuttavia, che la semplice conoscenza della struttura non determini da sola tale effetto. Gli allievi hanno infatti bisogno di analizzare le informazioni strutturali operando sui testi mediante strumenti molto concreti (sommari gerarchici delle informazioni principali, rappresentazioni visive delle informazioni principali, modelli di mappe concettuali, schemi reticolari, grafici, tabelle, domande). Questa sembra una condizione pressoché irrinunciabile per ottenere un incremento della comprensione testuale. Non sorprende che i buoni lettori siano più inclini a operare secondo questa logica rispetto ai cattivi lettori (Taylor, 1980).

### **Regole per riassumere**

Un ulteriore elemento del nostro discorso riguarda le strategie per insegnare a riassumere. Ciascuno docente può esprimere delle preferenze personali per un approccio piuttosto che per un altro, tuttavia ci sembra utile favorire un confronto tra diversi modi di procedere. In riferimento a ciò Marzano, Pickering e Pollock (2001) propongono tre strategie d'insegnamento dei riassunti:

- regole per riassumere,
- comprensione della struttura testuale,
- comprensione testuale di gruppo.

È importante precisare che in assenza di studi comparativi non si può del tutto affermare che una strategia sia più efficace di un'altra. Risulta utile, perciò, essere pronti a utilizzarle tutte e di volta in volta, in base alle caratteristiche del contenuto, del processo di apprendimento e del prodotto che si vuole ottenere, i docenti decideranno come gestire le loro attività, ovvero se sceglieranno di usare una strategia piuttosto che un'altra, o una combinazione logica di due o

più strategie. Di seguito sarà presentata e discussa la prima di queste tre strategie: *regole per riassumere*. Di essa saranno comunicati i fondamenti e due modelli applicativi.

Molti allievi pensano che la scrittura dei riassunti sia semplicemente la selezione delle idee principali. La notevole quantità di informazioni, più o meno importanti, è ridotta mediante l'individuazione dei punti principali. Sebbene questa sia una delle operazioni più ovvie, tuttavia, essa non sembra del tutto sufficiente per promuovere sia la comprensione sia il ricordo di una lettura.

A tal proposito Bean e Steenwyk (1984), lavorando con allievi del sesto anno<sup>4</sup>, hanno verificato l'efficacia di insegnare specifiche regole per riassumere. Essi scoprirono che tale strategia era valida non solo nel migliorare la qualità dei riassunti scritti ma anche la comprensione delle informazioni testuali. Le verifiche effettuate su prove standardizzate suggerirono che le regole per riassumere, se insegnate esplicitamente, producevano risultati migliori rispetto ad attività basate sulla selezione e trascrizione delle idee principali.

Gli esiti osservati dimostrano la coerenza tra la strategia e una teoria generale di elaborazione delle informazioni proposta da Kintsch e Van Dijk (1978). Gli autori sostengono che il significato di una lettura può essere estratto mediante lo svolgimento di una serie di operazioni mentali ben definite. Queste operazioni sono fondamentali per comprendere sia significati specifici (localizzati nelle frasi o nei paragrafi) sia il significato globale di un testo, tenendo conto dei vincoli costituiti dalla memoria di lavoro, dagli scopi dei lettori, dalla struttura del testo. Se visti nell'ambito della produzione scritta di riassunti tali operazioni riflettono, essenzialmente, azioni di cancellazione, inferenza e generalizzazione.

Di seguito saranno presentati due modelli applicativi con la teoria generale di Kintsch e Van Dijk. Entrambi condividono una stessa ipotesi di fondo: *il processo di comprensione della lettura così come quello di produzione scritta dei riassunti possono essere guidati da specifiche operazioni mentali*.

Il primo modello è stato proposto da Brown, Campione e Day (1981). Esso implica la conoscenza e l'uso di un'insieme di regole durante la produzione di un riassunto. Le regole sono quattro.

- REGOLA 1**     *Cancella tutte le informazioni di scarsa importanza*
- REGOLA 2**     *Cancella il materiale ridondante*
- REGOLA 3**     *Sostituisci con una parola una lista di cose o di parole contenute in un elenco*
- REGOLA 4**     *Seleziona una frase importante e se assente inventane una*

Le quattro regole sono coerenti con l'idea che i riassunti di qualità dipendono dalle azioni cognitive degli allievi, in ultima analisi da un processo di elaborazione dell'informazione condotto con lo scopo di cancellare, sostituire e mantenere l'informazione testuale.

---

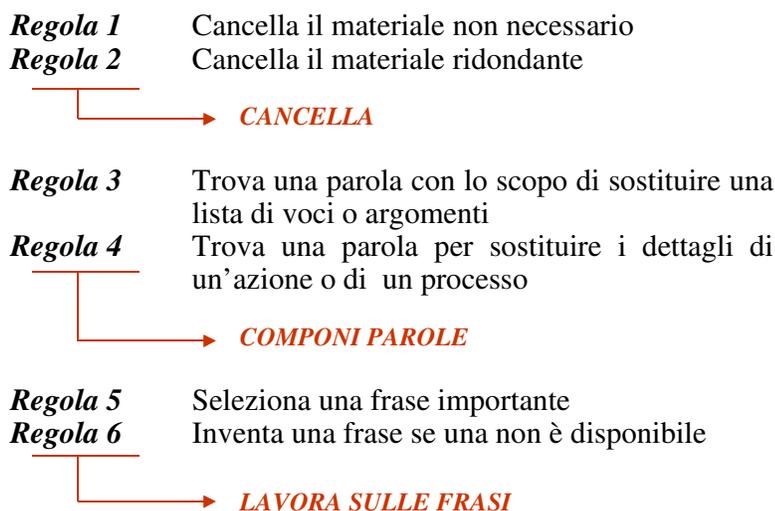
<sup>4</sup> Secondo l'attuale ordinamento il sesto anno dovrebbe corrispondere al primo anno di Scuola Secondaria di I° Grado.

Il secondo modello è stato ideato da McNeil e Donant (1982). I due autori suggeriscono di applicare sei regole durante la redazione di un riassunto.

- REGOLA 1** *Cancella il materiale non necessario*
- REGOLA 2** *Cancella il materiale ridondante*
- REGOLA 3** *Trova una parola con lo scopo di sostituire una lista di voci o argomenti*
- REGOLA 4** *Trova una parola per sostituire i dettagli di un'azione o di un processo*
- REGOLA 5** *Seleziona una frase importante*
- REGOLA 6** *Inventa una frase importante se una non è disponibile*

Similmente a quanto proposto da Brown e colleghi anche questa seconda versione orienta gli allievi a seguire una procedura articolata in operazioni. Queste sono in linea con l'ipotesi di favorire processi di scrittura dei riassunti assistiti da una chiara identificazione di specifiche azioni cognitive. La figura 2.5 propone una rappresentazione di sintesi delle sei regole.

**Figura 2**  
*Sintesi delle sei regole per riassumere secondo McNeil e Donant*



Inizialmente si legge il materiale con lo scopo di cancellare le parti superflue e ridondanti, ovvero non strettamente necessarie alla comprensione, e nelle quali sono presenti parole o espressioni che ripetono più volte la stessa idea. Con le prime due regole si *cancella*.

Successivamente si affronta il materiale con il proposito di sostituire le liste di termini con parole sommario, cioè con un termine o una dicitura più astratta. In questo caso si scrive, al posto di una lista o elenco, una parola che descrive tutte le cose della lista. La quarta regola è molto simile alla precedente. La ricerca di parole/sommario o diciture si applica quando sono descritti i dettagli di un'azione e di un processo. Pertanto, con le regole tre e quattro si *cercano parole riassuntive* che sostituiscono un insieme di elementi.

Infine si *lavora sulle frasi*. In quest'ultima fase si redige un riassunto con un duplice scopo. Da un lato si ricercano, semplicemente, le frasi che hanno un ruolo centrale per la comprensione delle idee. In questo caso ci si limita a selezionarle e riscriverle. Se però il testo non offre frasi già pronte se ne inventano di nuove.

Come insegnare a produrre riassunti seguendo l'approccio basato su regole? Una prima possibilità consiste nella presentazione agli allievi delle regole. Quest'operazione può essere svolta prima della produzione di un riassunto. L'insegnante comunica semplicemente "cosa va fatto".

Dire agli allievi "cosa va fatto" può non essere del tutto incisivo. A nostro avviso sarebbe utile e interessante mostrare con un'esemplificazione diretta come si produce un riassunto. In altri termini, affinché le regole siano evidenti, ovvero assumano sia una forma e sia una sostanza, i docenti dovrebbero inizialmente dimostrarle in modo esplicito. Questo va fatto almeno nelle fasi iniziali del processo di insegnamento dei riassunti.

Le regole, poi, affinché siano chiaramente identificate e riconosciute dagli allievi, dovrebbero essere mostrate con ricchezza di dettagli. La tecnica più efficace è quella del "pensare ad alta voce". Scelto un testo, il docente mostra le regole verbalizzando esplicitamente le decisioni di cancellazione, scrittura di nuove parole o frasi, mantenimento di materiale necessario. Egli quindi fornisce una dimostrazione esplicita di come, quando e perché applicare le regole nella redazione di un riassunto.

Solo dopo aver osservato il processo, si dovrebbe incoraggiare gli allievi ad usarle, ad esempio, per riassumere paragrafi o capitoli delle pagine seguenti a quelle del testo utilizzato per la dimostrazione. A questo punto il docente dovrebbe offrire l'opportunità sia di esercitazioni guidate di piccolo gruppo sia di esercitazioni individuali. Le esercitazioni possono promuovere l'uso autonomo delle regole. Con le esercitazioni il docente incoraggia gli allievi a redigere riassunti nei quali:

- le parti più importanti di cui il testo si compone sono connesse una con l'altra;
- le parti meno importanti sono cancellate;
- il materiale necessario è mantenuto e riscritto nel riassunto finale.

## Capire la struttura dei testi

Diventare consapevoli o conoscere la struttura implicita di un testo si rivela di grande importanza sia per il processo di comprensione di un testo sia per lo sviluppo dell'abilità del riassumere. È stato osservato che la semplice conoscenza della struttura non determina l'effetto di comprensione. Gli allievi hanno bisogno di analizzare le informazioni strutturali operando con strumenti molto concreti. Questa sembra una condizione pressoché irrinunciabile per ottenere un incremento della comprensione testuale. Alcuni esempi di "strumenti concreti":

- sommari gerarchici delle informazioni principali,
- rappresentazioni visive delle informazioni principali,
- modelli di mappe concettuali,

- schemi reticolari,
- grafici,
- tabelle,
- domande.

Tra questi, probabilmente, i mezzi più immediati e direttamente disponibili sono le domande. È su queste che baseremo la discussione sulla comprensione dei testi a partire dalla struttura. Tale strategia cognitiva si fonda sull'idea che a diverse tipologie di informazioni possono corrispondere diverse tipologie di domande. Da un punto di vista dell'azione d'insegnamento è possibile progettare domande con lo scopo di rendere gli allievi consapevoli degli elementi che caratterizzano una specifica informazione. In riferimento a ciò alcuni autori propongono gruppi di domande in corrispondenza a quattro strutture testuali (Marzano, Pickering e Pollock, 2001; Marzano e colleghi, 2001).

1. Domande per comprendere i testi narrativi.
2. Domande per comprendere i testi espositivi.
3. Domande per comprendere i testi argomentativi.
4. Domande per comprendere dialoghi e conversazioni.

### Comprendere testi narrativi

Comunemente per testo o informazione narrativa s'intende la comunicazione di un racconto o una storia mediante uno scritto o una verbalizzazione orale. Le informazioni narrative sono strutturate sui seguenti elementi.

1. **I personaggi**  
*Le caratteristiche dei personaggi principali e secondari.*
2. **La situazione**  
*Il luogo, il tempo, il contesto nel quale le azioni prendono forma e i personaggi agiscono.*
3. **L'evento iniziale**  
*L'evento principale che produce le azioni che si articoleranno durante la storia.*
4. **Le reazioni dei personaggi**  
*Come i personaggi principali reagiscono emozionalmente all'evento iniziale.*
5. **Lo scopo**  
*Quale scopo i personaggi principali decidono di perseguire come conseguenza delle reazioni verso l'evento iniziale.*
6. **La conseguenza**  
*Quali conseguenza producono le azioni e gli scopi perseguiti dai personaggi principali.*
7. **La soluzione finale ovvero l'epilogo**  
*Come i personaggi principali riescono a realizzare i loro scopi.*

Gli elementi 3-7 sono aspetti ricorrenti di una storia, ovvero il narratore tende ad utilizzarli più volte al fine di creare un *episodio*.

Le domande guida sono state progettate con lo scopo di aiutare gli allievi a comprendere le informazioni relative a ciascun elemento narrativo. Di seguito se ne illustra un modello.

Struttura del testo	Domande
1. Personaggi	Chi è il principale protagonista e come si distingue dagli altri?
2. Situazione	Dove e quando la storia accade? Quali sono le circostanze?
3. Evento iniziale	Da cosa nasce la storia?
4. Reazioni dei personaggi	Come i personaggi esprimono i loro sentimenti?
5. Scopo	Che cosa i protagonisti della storia decidono di fare? Essi decidono uno o più scopi, se si quali sono?
6. Conseguenza	Come i personaggi principali provano a realizzare i loro scopi?
7. Soluzione finale ovvero l'epilogo	Quali sono le conseguenze delle loro azioni?

Le risposte date a ciascuna domanda si presentano come testi parziali. L'unione dei testi compone un sommario finale. Con le risposte, quindi, lo studente produce le informazioni essenziali da cui partire per redigere una sintesi di ciò che ha letto. Questo processo può contribuire alla comprensione di ciò che è stato letto in un testo, ascoltato in una lezione, visto durante una proiezione. La sintesi non è altra che la somma logica delle risposte date alle sette domande.

### Comprendere testi espositivi

La ricerca sulle strutture espositive, come strumento di comprensione, ha origine negli anni '70. Questo settore è stato segnato da studi e ricerche sugli schemi di analisi del testo (Kintsh e Van Dijk, 1978; Meyer e Rice, 1984). Questi primi lavori hanno verificato l'ipotesi che se gli allievi hanno accesso alle informazioni strutturali di un testo ricordano maggiormente le informazioni contenute in esso rispetto agli allievi che non possiedono tale conoscenza (Meyer, Brandt e Bluth, 1980). Tuttavia la conoscenza della struttura non è tutto. Gli allievi devono realmente seguire gli elementi strutturali di un testo perché l'effetto di comprensione e ricordo sia realmente realizzato.

Similmente a quanto accade durante un processo di lettura-comprensione, indipendentemente che sia individuale o di piccolo gruppo, anche le comunicazioni del docente a tutta la classe (spiegazioni, presentazioni), possono essere intrecciate a elementi strutturali, ovvero tenere conto, consapevolmente, degli elementi strutturali dell'informazione, la cui conoscenza può favorire la comprensione e il ricordo. In questo paragrafo saranno descritte tre strutture espositive. Ciascuna può essere utilizzata sia nell'ambito di una spiegazione che di una lettura individuale o di piccolo gruppo. La prima struttura è basata su tre elementi.

#### 1. L'argomento

*Espressione o termine generale che presenta l'argomento della spiegazione o della lettura.*  
Esempio: "Personalizzazione dell'apprendimento".

#### 2. La restrizione dell'argomento

*Affermazioni o termini che restringono il significato dell'argomento generale.*

Esempio: "Personalizzazione non è sinonimo di individualizzazione. L'individualizzazione risponde ad un'istanza inclusionista. La personalizzazione è una famiglia di strategie che permette di insegnare a tutta la classe differenziando l'istruzione in termini di processo, contenuto e prodotto".

3. **La presentazione di esempi e illustrazioni**

*Affermazioni o termini che esemplificano l'argomento attraverso dimostrazioni, esempi, dati, illustrazioni.*

Esempio: "Il docente fornisce un supporto strategico in base ai bisogni degli allievi: aiuta gli allievi meno pronti a trovare strategie, mentre offre, agli allievi molto pronti spunti per estendere il pensiero e le conoscenze".

I titoli attribuiti a ciascun elemento possono essere utilizzati per progettare sia uno schema di spiegazione e sia la redazione di un contenuto. Detto con altre parole, se un docente vuole presentare alla classe un argomento può pianificare la sua comunicazione seguendo gli elementi informativi di tale struttura. Mentre, se vuole produrre autonomamente dei testi, può progettare la redazione degli stessi seguendo sempre i tre elementi informativi.

Sui tre elementi strutturali è possibile progettare delle domande per guidare la comprensione, il ricordo dei contenuti, e la produzione dei riassunti. Di seguito è proposto un modello.

<b>Struttura del testo</b>	<b>Domande</b>
1. Presentazione dell'argomento	<i>Di cosa si parla? Quale argomento generale è stato presentato e discusso?</i>
2. Restrizione dell'argomento	<i>Quali informazioni circoscrivono ciò di cui si parla? Ovvero quali informazioni restringono e circoscrivono l'argomento o l'asserzione generale?</i>
3. Esempi e illustrazioni	<i>Quali esempi spiegano ciò di cui si parla? Ovvero dati o illustrazioni che descrivono sia l'argomento generale sia le restrizioni presentate.</i>

Come nel caso della struttura narrativa, le risposte date a ciascuna domanda si presentano come testi parziali per predisporre, ad esempio, un riassunto che non è altro che la somma logica delle risposte date alle tre domande-stimolo.

La seconda struttura è basata su quattro elementi. Lo scopo è descrivere un concetto identificando le idee subordinate.

1. **Il termine**

*Termine di cui si dà una definizione.*

Esempio: "Idee".

2. **La categoria**

*Categoria generale a cui la definizione appartiene.*

Esempio: "Tipologie di conoscenze".

3. **Le caratteristiche più evidenti**

*Caratteristiche che distinguono il termine da altri termini contenuti nella stessa categoria.*

Esempio: "Le idee sono conoscenze di natura dichiarativa, ciò che le persone sanno delle cose; si distinguono dalle conoscenze di natura procedurale, ciò che le persone sanno fare".

4. **Le specifiche diversificazioni**

*Classi di oggetti, soggetti o fenomeni che fanno direttamente parte della definizione.*

Esempio: "Principi, concetti e generalizzazioni".

Gli elementi di questa struttura possono essere utilizzati per realizzare sia una spiegazione e sia uno scritto. Su questi elementi è possibile progettare delle domande per guidare la comprensione, il ricordo dei contenuti, e la produzione dei riassunti.

Struttura del testo	Domande
1. Termine	<i>Di cosa si parla? Di quale termine si da una definizione?</i>
2. Categoria	<i>A quale gruppo o categoria generale appartiene?</i>
3. Caratteristiche più evidenti	<i>Quali sono le caratteristiche principali? In cosa si distingue? Ovvero le caratteristiche che distinguono la definizione o il termine da altri termini o definizione della stessa categoria generale.</i>
4. Specifiche diversificazioni	<i>Quali sono le specifiche diversificazioni del termine appartenenti alla stessa definizione?</i>

Le singole risposte, una volta disponibili, sono raccolte in un unico testo. Il testo originale della spiegazione, così come il testo della lettura, sono stati ridotti sia nel numero di termini e sia nel numero di significati. Questo facilita lo studente a giungere a delle conclusioni corrette sulle idee e i dettagli contenuti nella lettura.

La terza struttura è basata su due elementi. Scopo della struttura è introdurre un problema e conseguentemente identificare uno o più soluzioni possibili per il problema enunciato.

1. **Il problema**

*Descrizione di qualcosa che è accaduto o che potrebbe accadere nei termini di probabile problema da affrontare.*

Esempio: "Gli episodi di violenza negli stadi sono cresciuti negli ultimi sei mesi del 35%".

2. **La soluzione**

*Descrizione di una prima possibile soluzione al problema.*

Esempio: "Incrementare i controlli e le sanzioni sia per gli individui che per le società di calcio".

3. **La soluzione**

*Descrizione di un'altra soluzione possibile.*

Esempio: "Abbattere le barriere tra i diversi settori che ospitano il pubblico, e tra il pubblico e il campo da gioco".

4. **La soluzione**

*Descrizione di un'altra soluzione possibile.*

Esempio: "Trasformare gli stadi in luoghi per il tempo libero dove le persone trovano ristoranti, negozi, ecc.".

5. **La scelta**

*Identificazione della soluzione che ha le maggiori opportunità di ottenere un esito favorevole.*

Esempio: "Trasformare gli stadi in luoghi per il tempo libero".

In riferimento a questa terza struttura si possono progettare domande utili per sintetizzare i contenuti di una spiegazione, di una lettura individuale o di piccolo gruppo, di una presentazione o di un video.

**Struttura del testo    Domande**

1. Problema	Qual'è il problema descritto?
2. Soluzione	Qual'è una prima possibile soluzione?
3. Soluzione	Qual'è una seconda possibile soluzione?
4. Scelta	Quale delle due soluzioni può riuscire di più?

Anche nel caso di questa struttura valgono le considerazioni fatte prima. Ovvero, le risposte degli allievi sono i testi parziali sulle quali basare la comprensione della lettura

**Comprendere testi argomentativi**

Una struttura argomentativa contiene informazioni il cui scopo è supportare con evidenze la solidità di un'affermazione. La struttura è basata sui seguenti elementi.

1. **L'argomento sostenuto**

*Informazioni che fondano un'affermazione di principio o la dichiarazione di un principio.*

Esempio: "Il sistema dell'istruzione non è assimilabile ad un mercato aperto".

2. **La veridicità dell'argomento**

*Affermazioni in base alle quali si dichiara che l'argomento sostenuto è vero; è il punto essenziale di una struttura argomentativa.*

Esempio: "Fornire alle famiglie gli esiti di rendimento delle scuole (*accountability*), o offrire le risorse economiche per l'acquisto dei servizi di una scuola (*buono-scuola - voucher*), non orienta in modo consistente la scelta verso il meglio. Questo non innesca una competizione virtuosa tra gli istituti scolastici, inibendo nei fatti, l'incremento della qualità media dell'offerta formativa".

3. **Le evidenze**

*Esempi o spiegazioni a supporto dell'affermazione o della dichiarazione di un principio.*

Esempio: "Ad esempio, famiglie messe nelle condizioni di scegliere la scuola migliore o di ricevere le risorse economiche su cui orientare la scelta, tendono comunque a basare la decisione su questi due fattori: il livello di omogeneità sociale tra chi sceglie e chi frequenta e la prossimità territoriale tra chi sceglie e la collocazione della scuola".

4. **Il qualificatore**

*Dichiarazioni che restringono o che estendono il principio ad altri casi oltre quelli menzionati nelle evidenze.*

Esempio: "In paesi dove il buono-scuola è stato sperimentato per un tempo sufficiente, si osserva che la sua introduzione ha consolidato, piuttosto che corretto, svantaggi e differenze di natura sia sociale sia etnica".

È possibile, sui quattro elementi appena spiegati, progettare domande per favorire il processo di comprensione delle informazioni argomentative. Di seguito alcuni esempi.

<b>Struttura del testo</b>	<b>Domande</b>
1. Argomento	<i>Su quali affermazioni si sostiene l'argomento?</i>
2. Veridicità	<i>Quali affermazioni fondano l'esattezza o la verità dell'argomento?</i>
3. Evidenze	<i>Quali esempi vi sono a supporto dell'argomento?</i>
4. Qualificatore	<i>Quali affermazioni o informazioni restringono ed estendono l'argomento o le evidenze sostenute?</i>

Anche nel caso di questa struttura valgono le considerazioni fin ad ora fatte: gli allievi producono mediante le loro risposte i testi parziali sui quali comporre, ad esempio, un riassunto finale.

### Comprendere dialoghi e conversazioni

Una conversazione si può definire come un scambio verbale tra due o più persone. Gli elementi che, comunemente, possono qualificare una conversazione sono i seguenti.

#### 1. L'apertura del dialogo

*Forme di saluto, accoglienza e presentazione che i conversanti esprimono quando non si vedono da un pò di tempo o si conoscono per la prima volta.*

Esempio: Un cameriere accoglie un cliente di un ristorante offrendogli subito il menu e un aperitivo.

#### 2. La richiesta di informazioni

*Una o più domande legate a temi specifici o generali.*

Esempio: Il cliente del ristorante chiede notizie di una pietanza cubana: tempi di cottura, ingredienti e preparazione.

#### 3. La discussione

*Analisi o elaborazione dell'argomento in discussione. La discussione può includere più di uno di questi elementi.*

- *Affermazioni:* frasi o espressioni pronunciate dall'emittente che descrivono fatti o situazioni.  
Esempio: Il cliente del ristorante dice al cameriere che qualche anno fa, nello stesso ristorante mangiò un'ottima pietanza cubana: carne di manzo al rum.
- *Richieste:* frasi o espressioni che inducono l'ascoltatore a svolgere un'azione.  
Esempio: Il cliente ordina la pietanza a base di rum.
- *Promesse:* frasi o espressioni che dichiarano l'intenzione di chi parla di dare corso all'azione richiesta.  
Esempio: Il cameriere annota, chiede se il cliente desidera qualcos'altro, aspetta la risposta.

- *Pretese*: frasi o espressioni che identificano specifiche azioni rispetto alle quali l'ascoltatore dovrebbe impegnarsi.  
Esempio: Il cliente, chiede che la quantità di rum non sia eccessiva e che la carne sia sottile e ben cotta.
- *Anticipazioni*: frasi o espressioni per mezzo delle quali si dichiarano specifiche conseguenze se l'ascoltatore non può dare corso alle richieste o decide di non seguire ciò che l'interlocutore ha chiesto.  
Esempio: Il cliente inoltre dice che se non avessero carne di manzo lui avrebbe preferito un filetto.
- *Complimenti*: frasi o espressioni che indicano l'apprezzamento di chi parla per qualcosa che l'ascoltatore ha fatto o detto.  
Esempio: Il cliente dice al cameriere che il filetto al rum era "divino".

#### 4. La conclusione

*Modi con i quali gli interlocutori chiudono la conversazione.*

Esempio: La fine della cena chiude anche la conversazione tra il cliente e il cameriere. Quest'ultimo saluta augurando un ritorno nel suo ristorante. Il cliente promette che nel suo prossimo viaggio sicuramente si farà vivo.

Le domande che possono guidare la comprensione di un dialogo sono proposte nel seguente modello.

Struttura del testo	Domande
1. Apertura	Chi e come inizia la conversazione?
2. Richiesta	Di che cosa si parla, si discute?
3. Discussione	Con quali temi o informazione i conversanti arricchiscono il dialogo? a. Quale interlocutore descrive dei fatti e cosa dice? b. Quale interlocutore comunica la richiesta e cosa dice? c. Quale interlocutore promette di svolgere l'azione e cosa dice o cosa fa? d. Quale interlocutore comunica le pretese e cosa dice? e. Quale interlocutore comunica le anticipazioni e cosa dice? f. Quale interlocutori esprime dei complimenti e cosa dice?
4. Conclusione	Come si chiude la conversazione?

#### Rappresentare il testo attraverso schemi

Molti studiosi aderiscono a ciò che è stata definita la teoria del "doppio codice", ovvero l'idea che l'immagazzinamento dell'informazione abbia due forme: una linguistica e una non-linguistica (Paivio, 1990). L'informazione linguistica corrisponde a frasi o parole archiviate nella memoria a lungo termine. Mentre l'archiviazione non-linguistica corrisponde alla presenza in memoria di immagini mentali, informazioni sensoriali, sensazioni cinestetiche.

Gli organizzatori grafici sono, probabilmente, la modalità più diffusa per aiutare gli allievi a realizzare forme di rappresentazione della conoscenza. Gli organizzatori permettono di rappresentare la conoscenza in schemi grafici secondo il principio del doppio codice. Lo schema è costruito su parole e frasi (elementi linguistici) associati a linee, forme e frecce (elementi non-linguistici).

Le linee e le frecce segnalano i legami logici tra le diverse informazioni. Le forme segnalano l'esistenza autonoma di una informazione in relazione ad altre informazioni.

Di seguito saranno proposti otto modelli di organizzazione grafica della conoscenza (Campbell, 2003; Marzano et. al, 2001).

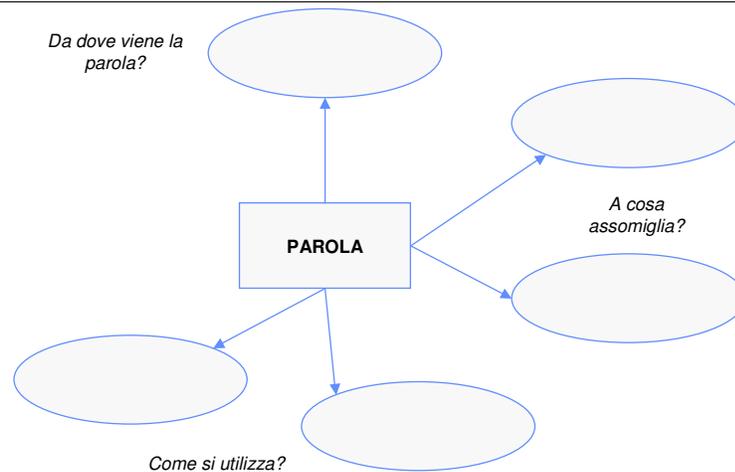
- Schemi lessicali (ne saranno presentati due)
- Schema descrittivo
- Schema cronologico
- Schema causale/processuale
- Schema episodico
- Schema concettuale
- Schema per rappresentare un principio o una generalizzazione

Essi, se abilmente utilizzati, possono influenzare la qualità della comprensione e del ricordo dei saperi disciplinari.

### Schemi lessicali

L'insegnamento delle conoscenze lessicali può giocare un ruolo importante nell'apprendimento dei saperi e quindi nella probabilità di riuscire a scuola. L'insegnamento del vocabolario costituisce uno degli interventi didattici più importanti che i docenti possono progettare e condurre in classe. Creare rappresentazioni non linguistiche per poi associarle a parole o espressioni nuove può rivelarsi un scelta didattica favorevole nello sviluppo di conoscenze lessicali.

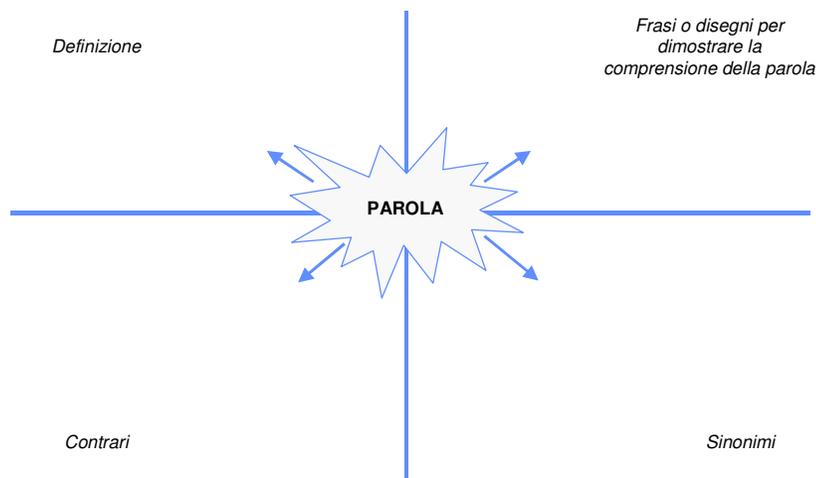
**Figura 3**  
*Schema lessicale*



L'apprendimento di nuove parole o frasi può essere un evento didattico sistematico: all'inizio di ogni unità di apprendimento, settimana dopo settimana (dopo un accordo raggiunto in seno all'equipe), mese dopo mese (in relazione ai nodi fondamentali di sapere relativi a ciascuna disciplina). Talvolta gli allievi possono ricordare meglio una parola quando essa è proiettata su un contesto di

significato più ampio. Gli schemi riportati nelle figure 3 e 4. impegnano gli allievi a definire le parole tenendo conto della relazione che questa può avere con alcuni elementi semantici che la qualificano.

**Figura 4**  
*Schema lessicale*



### Schema descrittivo

Uno schema descrittivo può essere utilizzato per rappresentare fatti relativi a persone, luoghi, oggetti ed eventi. I fatti sono informazioni specifiche il cui ruolo è quello di caratterizzare le persone, i luoghi e gli eventi che si vuole descrivere. L'affermazione "La vegetazione che cresce in città non è naturale. È coltivata dall'uomo", è un esempio di fatto che qualifica l'argomento "città". L'informazione organizzata in uno schema descrittivo non richiede di essere collocata in un ordine particolare. La figura 5 mostra come si può rappresentare una serie di fatti che qualificano un argomento.

### Schema cronologico

Con lo schema sequenziale si possono organizzare le informazioni relativi ad eventi dando ad essi un ordine cronologico. Ad esempio, tutta l'informazione relativa agli eventi che hanno preceduto l'attacco alle Torri Gemelle può essere organizzata secondo uno schema cronologico.

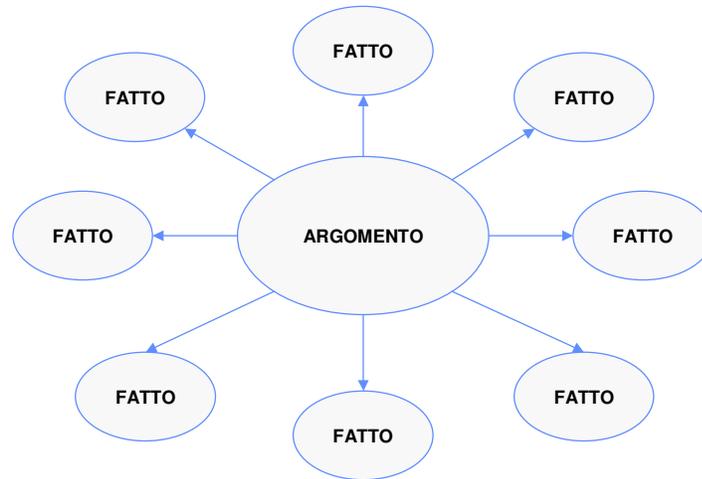
La figura 6 mostra come si può rappresentare graficamente una sequenza cronologica di eventi.

### Schema causale/processuale

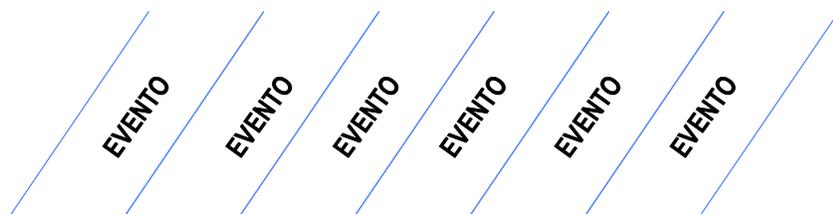
Con lo schema causale/processuale si può organizzare tutta quell'informazione la cui caratteristica principale è di esprimere una rete di legami causali tra fattori che producono uno specifico effetto. Oltre ad illustrare i legami tra fattori causali, lo schema può rappresentare le fasi di un processo che conducono ad uno specifico risultato o prodotto finale.

Ad esempio, la relazione tra patologie a lento accumulo (cardiopatie, cancro, disturbi cerebrovascolari) e fattori stressanti (eventi fisici, psicologici, anticipazioni cognitive) può essere rappresentata secondo uno schema causale. Similmente, le fasi di un processo di ricerca scientifica (osservazione, discussione, esperimento, raccolta dei dati, comunicazione dei risultati) possono essere illustrati ricorrendo allo stesso modello grafico. La figura 7 mostra la rappresentazione di uno schema causale/processuale.

**Figura 5**  
Schema descrittivo



**Figura 6**  
Schema cronologico

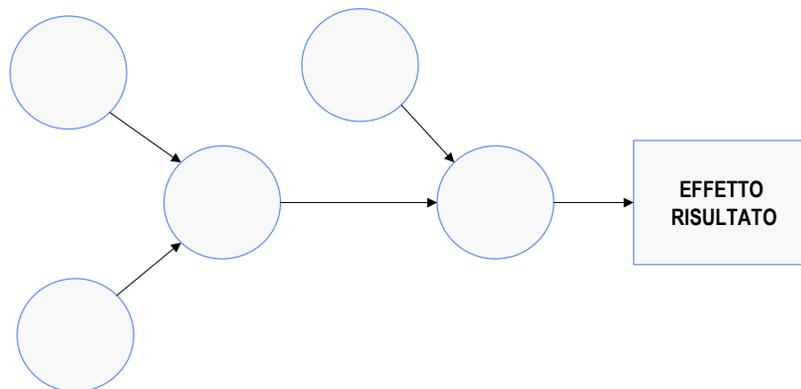


### Schema episodico

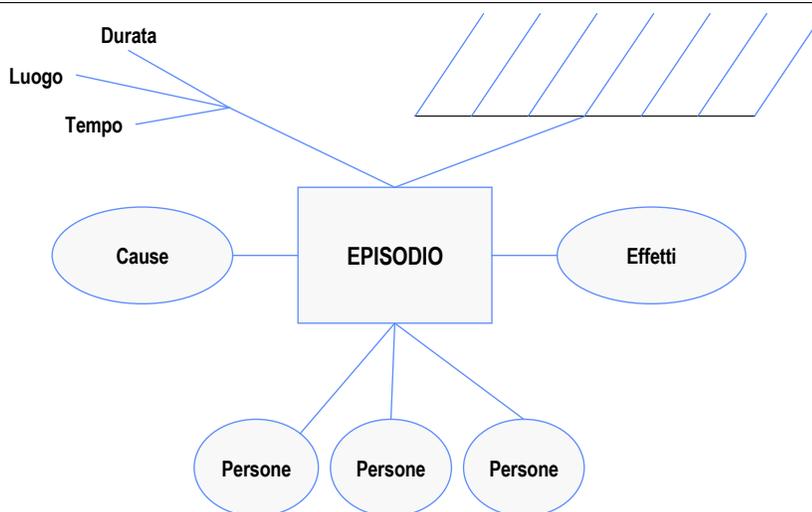
Gli episodi contengono informazioni relative a luoghi e tempi. Oltre descrivono individui che prendono parte agli eventi che caratterizzano l'episodio. Essi si identificano con una durata specifica e limitata nel tempo ed implicano una determinata sequenza di eventi. Infine l'episodio è l'esito di una concreta configurazione di cause o di effetti.

L'attacco alle Torri Gemelle può essere un esempio la cui comprensione dei dettagli può essere favorita da uno schema episodico. Le informazioni relative a luogo dell'attacco, al giorno, alle persone coinvolte, alla durata degli eventi, agli eventi che hanno preceduto e seguito l'attacco e alle cause e agli effetti possono essere organizzate secondo lo schema mostrato nella figura 7.

**Figura 7**  
Schema di causa-effetto o di processo



**Figura 8**  
Schema episodico



### Schema concettuale

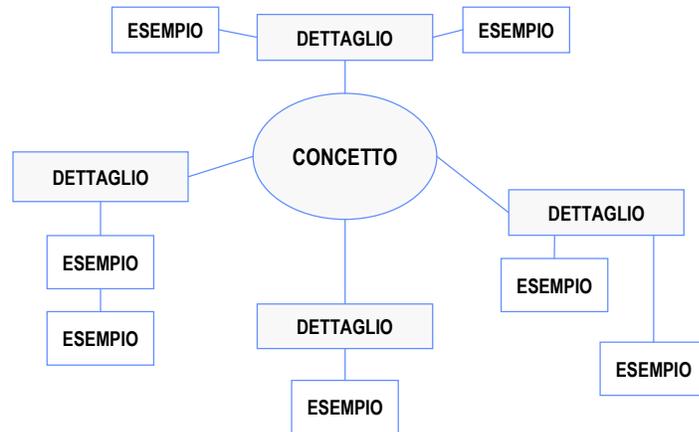
Con lo schema concettuale lo studente organizza le informazioni attorno ad una parola o una frase che riflette un'intera classe o categoria di persone, luoghi, cose ed eventi. Ciascun concetto può essere qualificato in termini di dettagli ed esempi. Questi ultimi riflettono gli attributi che caratterizzano il concetto in esame. Ad esempio, i concetti di "norma", "città", "lotta partigiana", "paura", "sistema immunitario", "storia", possono essere organizzati graficamente ricorrendo al modello rappresentato in figura 9.

### Schema per rappresentare principi e generalizzazioni

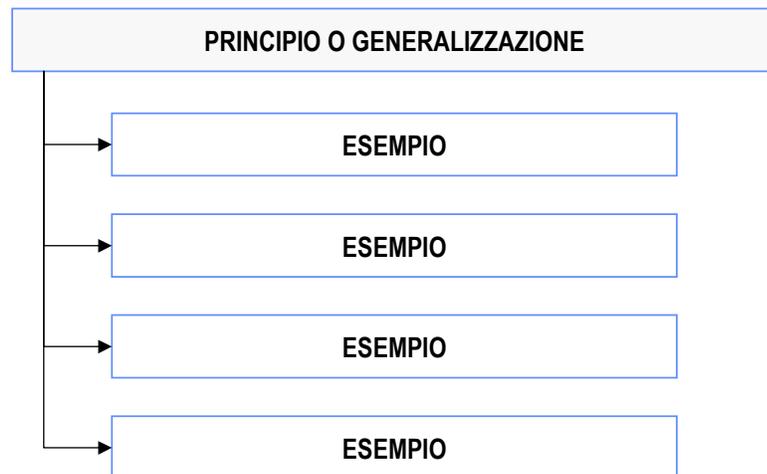
Uno schema per la rappresentazione di principi e generalizzazioni organizza le informazioni in rapporto ad una frase o affermazione generale alla quale sono associati degli esempi. La frase "Molte attività umane producono inquinamento

con effetti di contaminazione dell'ambiente" può essere rappresentata mediante il modello di schema riportato in figura 10.

**Figura 9**  
Schema concettuale



**Figura 10**  
Schema per rappresentare principi e generalizzazioni



### Formulare domande

Differenti tipologie di domande possono incidere sulla comprensione e il ricordo (Levin e Pressley, 1981). Se gli allievi sono esposti costantemente a "domande dettagliate", essi tenderanno, durante la lettura dei testi, a focalizzare la loro attenzione sui dettagli informativi. In questo l'obiettivo dei docenti, è quello di educare all'analisi dei dettagli. Porre, quindi, domande per la ricerca di dettagli informativi, è un sistema molto diretto per formare l'abito mentale dell'analisi dei dettagli. Se, invece, si vuole ottenere una comprensione generale di un contenuto, i docenti dovrebbero enfatizzare l'uso di domande chiaramente legate a questo scopo. Infine, se i docenti tenderanno a porre domande di connessione tra ciò che viene letto e le conoscenze già possedute,

gli allievi struttureranno un abito mentale chiaramente orientato a giungere a delle conclusioni corrette mettendo in atto principalmente questo tipo di condotta (Hansen, 1981).

Vi sono alcune questioni molto interessanti di cui discutere. Primo, gli allievi possono apprendere a generare le proprie domande sul testo? Secondo, quale impatto può avere l'abilità di generare autonomamente delle domande sulla comprensione del testo? La ricerca, sebbene non abbia fornito risultati definitivi, ha prodotto nel corso risultati positivi e incoraggianti (Rosenshine, Meister e Chapman, 1996, per una rassegna). Detto con altre parole, è possibile insegnare agli allievi a "formulare domande".

Raphael e colleghi (Raphael e McKinney, 1983; Raphael e Pearson, 1985; Raphael e Wonnacot, 1985) hanno condotto forse la più elaborata linea di lavoro sul processo di formulazione delle domande. Usando una strategia didattica chiamata *Connettere domande a risposte (CDR)*, i ricercatori provarono ad insegnare a diversi gruppi di allievi l'abilità di differenziare il tipo di domande da porre prima, durante e dopo la lettura. Gli allievi imparano a distinguere tre tipi di domande:

1. domande "già presenti" (*right there*) cioè quelle contenute esplicitamente nel testo;
2. domande "pensa e cerca" (*think and search*) cioè quelle in parte contenute nel testo, poiché essi richiedono un certo grado di ricerca affinché sia le domande che le risposte siano collegate tra loro;
3. domande "per proprio conto" (*on my own*) cioè quelle che non sono presenti nel testo; esse sono sollecitate da contenuti ed elementi informativi (titoli, immagini, diagrammi, riassunti, schemi, ecc.); così come la domanda anche la risposta si genera autonomamente sulla base delle conoscenze già possedute o di ipotesi autonomamente generate.

Attribuendo una progressiva responsabilità agli allievi nella creazione delle proprie domande, Raphael e colleghi furono capaci di creare le condizioni per lo sviluppo di questa importante abilità. Gli allievi oltre a sviluppare un senso di efficacia appresero la capacità di differenziare le tre modalità nel saper generare e rispondere alle domande.

Le ricerche di Yopp (1988) indicarono che quando gli allievi apprendono a generare domande, la comprensione generale del testo può migliorare. In una variazione della tecnica CDR combinata con un lavoro sulle strutture narrative (Singer e Donlan, 1982), Yopp studiò tre gruppi di allievi. Nel primo gruppo, fu il docente a generare domande; nel secondo gruppo, furono gli allievi a generare per proprio conto le domande; nel terzo gruppo, gli allievi crearono le domande autonomamente e oltre a ciò furono istruiti con una procedura metacognitiva a rispondere alle proprie domande. Il secondo e il terzo gruppo ebbero prestazioni migliori sia durante e sia dopo l'ultimazione dell'esperimento.

Questi dati suggeriscono che la formulazione autonoma delle domande può essere un obiettivo didattico importante. Inoltre, sebbene non si possa affermare che imparare a fare domande si traduca direttamente in una migliore

comprensione, il terzo gruppo - quello che ricevette l'istruzione metacognitiva  
addizionale – risultò il migliore nello spiegare il processo mediante il quale era  
stato in grado produrre le domande.

---

## **RILIEVI CONCLUSIVI E SPUNTI DI RIFLESSIONE**

---

Lo scritto ha presentato un quadro di riferimento, e una serie di spunti didattici per impostare una didattica della lettura e comprensione dei testi. In buona parte dei lavori consultati si evidenziano tre possibili componenti principali su cui basare un'azione didattica per lo sviluppo della competenza di comprensione del testo:

1. un contesto classe incoraggiante;
2. una strategia generale per l'insegnamento della comprensione dei testi;
3. specifici obiettivi di apprendimento funzionali allo sviluppo della competenza di lettura-comprensione.

Oltre a ciò la ricerca è giunta a conclusioni molto interessanti sul tema dell'insegnamento di specifiche abilità di comprensione. A tal proposito saranno presentate e discusse sei abilità di lettura e comprensione del testo:

1. fare previsioni,
2. pensare ad alta voce,
3. usare la struttura del testo,
4. rappresentare il testo attraverso schemi,
5. riassumere,
6. fare domande.

Ciascuna di esse gioca un ruolo molto importante nello sviluppo della competenza di comprensione. Per promuovere l'apprendimento di tali condotte esse vanno spiegate e rese evidenti, nonché va enfatizzato un uso condiviso all'interno della classe associato ad una pratica guidata e indipendente. L'apprendimento delle sei strategie cognitive non è limitato ad una specifica fascia di età. La validità degli interventi formativi per l'apprendimento delle sei abilità è stata verificata con gruppi sperimentali la cui età variava dalla prima classe di scuola primaria fino all'università.

Una terza conclusione, riguarda quanto suggerito sia dalle indagini internazionali sia dalle ricerche che correlano lo status socio-economico di un paese e la quantità di lettori attivi presenti in un'area territoriale. In sintesi, una quantità molto alta di buoni lettori può permettere ad un paese di affrontare i rapidi mutamenti sollecitati dal progresso scientifico e tecnologico e dai cambiamenti economici.

I docenti possono giocare un ruolo importante nella creazione di attività ed esperienze finalizzate allo sviluppo di abilità di lettura-comprensione dei testi. Un confronto e una discussione ricca tra i docenti può essere favorita dallo strumento di auto-valutazione proposto di seguito. Esso riepiloga i risultati principali della ricerca educativa di settore trasformandoli in una serie di criteri sui quali basare un percorso di auto-analisi delle pratiche di insegnamento della lettura. Lo strumento può essere utilizzato per avviare negli istituti gruppi di lavoro dedicati a questo specifico obiettivo formativo.

RIQUADRO 2 – Criteri per auto-valutare la didattica della lettura<sup>5</sup>

**Approccio generale**

- Quanto tempo gli allievi spendono attualmente a scuola in compiti ed attività di lettura e comprensione dei testi?
- Quanta lettura abitualmente gli allievi fanno oltre la lettura dei testi scolastici o disciplinari?
- Gli allievi definiscono con chiarezza scopi pertinenti da associare alla lettura dei testi?
- Quanti tipi di testi sono disponibili in classe e a scuola? In che misura gli allievi si impegnano nella lettura di generi testuali diversi?
- Gli allievi hanno l'opportunità, mediante la lettura, di sviluppare un vocabolario personale e la conoscenza dei concetti? Come viene fatto tutto questo: mediante delle discussioni? Attraverso un insegnamento diretto del significato dei termini e dei concetti?
- Gli allievi ricevono una accurata istruzione sulla decodificazione corretta delle parole?
- Quanto tempo gli allievi spendono attualmente a scuola per scrivere testi che altri possano leggere e comprendere? In che misura si enfatizza la connessione tra scrittura e lettura?
- Gli allievi vivono l'esperienza scolastica come una situazione caratterizzata da un'alta qualità nella discussione e nel dibattito sul significato di ciò che è stato letto e compreso?

**Strategia di insegnamento della comprensione**

- Gli allievi ricevono un insegnamento specifico per imparare a ...
  - *identificare e definire gli scopi personali di una lettura?*
  - *scorrere e visionare il testo prima di leggerlo analiticamente?*
  - *fare previsioni prima e durante la lettura?*
  - *attivare conoscenze già possedute e che potrebbero rivelarsi importanti per la lettura?*
  - *pensare ad alta voce mentre si legge?*
  - *usare la struttura dei testi per la comprensione dei contenuti?*
  - *creare schemi o modelli visivi per facilitare la comprensione e il ricordo delle informazioni?*
  - *comprendere ed individuare le idee più importanti contenute nella lettura?*
  - *riassumere ciò che è stato letto?*
  - *formulare domande prima, durante e dopo la lettura?*
  - *ipotizzare il significato o definire termini nuovi o poco familiari?*
  - *monitorare la qualità e i risultati della propria comprensione?*
- Con quale modalità o strategia educativa gli allievi sono istruiti nel mettere in atto le strategie cognitive sopra elencate

<sup>5</sup> Testo adattato da: Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practice for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (A cura di), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association (p. 35).

- *Gli allievi ricevono un'informazione esplicita sulla strategia: come, quando e perché utilizzarla?*
- *Gli allievi osservano una dimostrazione diretta della strategia?*
- *Gli allievi collaborano con i compagni per la messa in atto della strategia?*
- *Gli allievi sperimentano una pratica guidata della strategia che si trasforma gradualmente in esperienze di uso autonomo?*
- *Gli allievi hanno l'opportunità di praticare autonomamente le strategie cognitive?*

**Ulteriori considerazioni**

- Gli allievi ricevono un aiuto concreto per imparare ad utilizzare più strategie simultaneamente piuttosto che solamente uno alla volta?
- I testi da leggere sono scelti accuratamente in modo da risultare appropriati per l'insegnamento di una strategia cognitiva?
- C'è un'attenzione specifica alla motivazione e al coinvolgimento degli allievi nelle attività di lettura e uso delle strategie cognitive?
- Le abilità di lettura (o strategie cognitive) degli allievi sono valutate e monitorate continuamente?

---

## BIBLIOGRAFIA

---

- Anderson, R.C., e Pearson, P.D. (1984). A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, e P. Mosenthal (A cura di), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). New York: Longman.
- Anderson, V. e Hidi, S. (1988/1989). Teaching student to summarize. *Educational Leadership*, 46, 26-28.
- Armbruster, B.B., Anderson, T.H., e Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22, 331-346.
- Asquini, G. (2008). La competenza in lettura dei quindicenni. INVALSI, Le competenze in scienze lettura e matematica degli allievi quindicenni. Rapporto nazionale Pisa 2006. Roma: Armando Editore, pp. 133-148.
- Ausabel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baumann, J.F., Seifert-Kessel, N., e Jones, L.A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Reading Behavior*, 24, 143–172.
- Bean, T.W., e Steenwyk, F.L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 297-306.
- Bereiter, C., e Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131–156.
- Brown, A.L., Campione, J.C., e Day, J.D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Bruzzone, M.G. *Urbani: stavolta trovo i soldi per i libri*, “La Stampa”, 15 Settembre, 2004.
- Colpo, G. e Pazzaglia, F. (1994). *Prova di comprensione della lettura*, 1994; R. De Beni e Gruppo MT (a cura di), *Q1 prove. Prove per la compilazione del quadro 1 della scheda di valutazione*. Firenze: Organizzazioni Speciali, pp. 25-35.
- Campbell, L. (2003). *Mindful learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dole, J.A., Brown, K.J., e Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at risk students. *Reading Research Quarterly*, 31, 62–88.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R., e Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.
- Duke, N. K., e Pearson, P. D. (2002). Effective practice for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, e S. J. Samuels (A cura di), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Fielding, L.G., Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1990). *How discussion questions influence children's story understanding* (Tech. Rep, No. 490). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Gentile, M. (2004). *Strategie pratiche per insegnare ad apprendere* [Disponibile su [www.successoformativo.it](http://www.successoformativo.it)]. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Guthrie, J.T., e Wigfield, A. (A cura di) (1997). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly* 31, 306–332.
- Guzzetti, B.J., Snyder, T.E., Glass, G.V., e Gamas, W.S. (1993). Promoting conceptual change in science: A comparative meta analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly*, 28, 116–159.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391–417.
- Hansen, J., e Pearson, P.D. (1983) An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 821–829.
- Hidi, S. e Anderson, V. (1987). Providing written summaries: tasks demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Reviewing Educational Research*, 56, 473-493.

- Kintsch, W., e Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-94.
- Kucan, L., e Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction and social interaction. *Review of Educational Research*, 67, 271-299.
- Marzano, R. J., Norford, J.S., Paynter, D.E., Pickering, D. J. e Gaddy, B.B. (2001). *A handbook for classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., e Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- McGinley, W.J. e Denner, P.R. (1987). Story impressions: A prereading/writing activity. *Journal of Reading*, 31, 248-253.
- McNeil, I., e Donant, L. (1982). Summarization strategy for improving reading comprehension. In J.A. Niles e L.A. Harris (A cura di). *New inquiries in reading research and instruction* (pp. 215-219). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Meichebaum, D., e Asnarow, J. (1979). Cognitive behavior modification and metacognitive development: Implications for the classroom. In P. Kendall e S. Hollon (A cura di) *Cognitive behavioral interventions: Theory research and procedures* (pp. 11-35). New York: Academic Press.
- Meyer, B.J.F., Brandt, D.M., e Bluth, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Meyer, B.J.F., e Rice, G.E. (1984). The structure of text. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, e P. Mosenthal (A cura di) *Handbook of reading research* (pp. 319-351). New York: Longman.
- Motta, F. *Senza cultura non c'è democrazia*, "La Stampa", 14 Settembre, 2004.
- Neuman, S. (1988). Enhancing children's comprehension through previewing. In J. Readence e R.S. Baldwin (A cura di) *Dialogues in literacy research* (37th Yearbook of the National Reading Conference, pp. 219-224). Chicago: National Reading Conference.
- OCSE, (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*. Roma: Armando.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual code approach*. New York: Oxford University Press.
- Palincsar, A.S., e Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension, fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117-175.
- Paris, S.G., Cross, D.R., e Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Pearson P.D., e Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, e P.D. Pearson (A cura di) *Handbook of reading research* (Vol. 11, pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, P.D., e Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Pearson, P.D., e Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, e R. Barr (A cura di) *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J., et al. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, 513-555.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J., et al. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, 513-555.
- Raphael T.E., e McKinney, J. (1983). An examination of fifth- and eighth- grade children's question answering behavior: An instructional study in metacognition. *Journal of Reading Behavior*, 15, 67-86.
- Rosenshine, B. e Meister, C.C. (1994). Reciprocal teaching: a review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.

- Rosenshine, B., Meister, C.C. e Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions. A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Silven M., e Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction*, 2, 69-88.
- Stauffer, R.B. (1976). *Teaching reading as a thinking process*. New York: Harper.
- Stauffer, R.B. (1980). *Directing the reading- thinking process*. New York: Harper e Row.
- Taylor, B.M. (1980). Children's memory for expository text after reading. *Reading Research Quarterly*, 15, 399-411.