

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI MODENA E REGGIO EMILIA**

**Dottorato di ricerca in Scienze Umanistiche**  
Coordinatore del Corso di Dottorato: Prof.ssa MARINA BONDI

Ciclo XXXIII

**LAVORARE A COPPIE NELLA COMPrensIONE DEL TESTO.  
MODELLI DI RIFERIMENTO E REALIZZAZIONI DIDATTICHE**

Candidato                      AGNESE VEZZANI

Relatore (Tutor): Prof.ssa ROBERTA CARDARELLO

## ABSTRACT

Il presente lavoro affronta il tema dell'organizzazione didattica a coppie nei processi di apprendimento scolastico, e in modo particolare nell'elaborazione e comprensione dei testi. Le ragioni risiedono principalmente nell'urgenza di individuare strategie di intervento per migliorare la comprensione dei testi, vista la criticità della situazione italiana, e nel fatto che la coppia offra potenzialità specifiche rispetto al gruppo e sostenibili nella gestione della classe.

Per approfondire l'argomento, si è affrontata dapprima una ricognizione della letteratura internazionale e si sono delineati alcuni contesti ricorrenti in cui sono state realizzate ricerche sul lavoro a coppie. Sono emersi quattro filoni di ricerca principali: la coppia è considerata uno stadio iniziale o un passaggio intermedio per la pratica di modelli cooperativi più complessi, o una delle modalità in cui si pratica l'insegnamento reciproco e tutoriale, o una strategia per agevolare la comunicazione tra gli alunni nei contesti di insegnamento di una seconda lingua, o una delle modalità con cui viene sostenuto l'apprendimento di materiale accademico tra gli studenti universitari. È stata poi condotta un'ampia indagine su libri di testo e sussidi utilizzati dagli insegnanti per ricavare informazioni indirette sulle pratiche di lavoro tra pari. In seguito, sono state approfondite le ricerche che hanno sperimentato il lavoro in coppia nei processi di comprensione e che hanno ottenuto risultati promettenti, tra cui il protocollo Reciprocal Teaching messo a punto nel corso di una ricerca nazionale S.Ap.I.E. (Calvani, A. Chiappetta Cayola, L., 2019). Per individuare modalità e procedure realizzate nell'interazione di coppia "in classe" è stato progettato e allestito un programma sperimentale, tenendo costanti il materiale di riferimento e la successione delle attività proposte dal protocollo S.Ap.I.E. Reciprocal Teaching, e di osservare cosa succede nella verbalizzazione degli allievi se uno dei due elementi ricopre il ruolo di tutor, alternandosi con il compagno (coppia *tutoriale*), oppure se le richieste del materiale vengono affrontate congiuntamente (coppia *congiunta*). Si è condotta pertanto una ricerca quasi-sperimentale, con osservazione sistematica delle interazioni di alcune coppie di allievi. Le interazioni, registrate e trascritte fedelmente, sono state trattate con analisi quantitative e qualitative. Gli esiti principali sono la documentazione dei processi di pensiero "tipici del lettore consapevole" che la letteratura ascrive al lavoro in coppia, l'intensità del coinvolgimento nel compito, e la produttività di alcune fasi del compito (in particolare la scrittura).

L'analisi quantitativa ha messo in luce, inoltre, le caratteristiche distintive delle interazioni nelle due modalità: tutoriale e congiunta. Ogni interazione è stata categorizzata individuando interventi

di tre tipi: cognitivi (centrati sui testi e sulle consegne), regolativi ed affettivi. I dati evidenziano che la richiesta di un'elaborazione congiunta consente alla coppia una partecipazione attiva più ampia e concentrata sul testo.

Parole chiave: Collaborazione, Coppia, Comprensione del testo, Reciprocal Teaching, Pensiero ad Alta Voce

## **WORKING IN PAIRS IN READING COMPREHENSION. REFERENCE MODELS AND DIDACTIC REALIZATIONS.**

This research deals with the issue of the in-pairs-structures in school learning processes, and in particular text comprehension and elaboration. The motivation lies mainly in the urgency to identify intervention strategies to improve reading comprehension, given the outcomes of Italian students in reading comprehension, and in the fact that the in-pairs collaboration offers specific potential related to the group, in sustainable class management.

To deepen the subject, a survey of international literature was first conducted; some recurring contexts were outlined in which the in pairs-structure has been treated in a specific way. The couple is considered in four main paths of research: i) an initial stage (or an intermediate step) for the practice of more complex cooperative models; ii) one of the ways in which mutual teaching and tutoring are practiced; iii) as a strategy to facilitate communication between pupils in second language learning contexts; iv) one of the ways in which the learning of academic material is supported among university students. An extensive survey was then conducted on textbooks and handbooks used by teachers to obtain indirect information on peer work practices in the classrooms. Subsequently, the research papers that involved experimented in-pair work on reading comprehension and that have obtained promising results were deepened, among which was the Reciprocal Teaching protocol, developed for a national research S.Ap.I.E. (Calvani, A. Chiappetta Cayola, L., 2019).

An experimental program was designed and set up to identify methods and procedures implemented in the in-pair interactions in classes, keeping constant the protocol and the succession of activities proposed by the S.Ap.I.E. Reciprocal Teaching protocol. The goal was to observe what happens in the verbalization of the students if one of the two pupils plays the role of tutor, alternating with the partner (tutor-tutee pair), or if the requests for the material are tackled jointly (joint pair, with no roles). A quasi-experimental research was therefore conducted, with

systematic observation of the interactions of some students' pairs. The interactions, accurately recorded and transcribed, were treated with quantitative and qualitative analysis. The main outcomes of the research is the documentation of the thought processes "typical of the aware reader" that literature ascribes to the work in pairs in reading comprehension: the intensity of involvement in the task, and the productivity of certain phases of the task (in particular writing). The quantitative analysis also highlighted the distinctive characteristics of the interactions in the two modes: tutor-tutee pairs and the joint pairs. Each interaction has been categorized by identifying interventions of three types: cognitive (text-focused and assignment-focused), regulative and affective. The data show that the situations where the pair work jointly on the task allows a wider and more active participation focused on the text.

Key words: Collaboration, Pairs, Reading Comprehension, Reciprocal Teaching, Thinking Aloud

# Sommario

---

Introduzione .....	8
CAPITOLO 1. LA LITERACY E LA COLLABORAZIONE COME COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA.....	14
1.1. La literacy come competenza chiave per l'apprendimento permanente.....	15
1.2. La collaborazione nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente .....	17
1.3. L'urgenza di una didattica della comprensione del testo.....	19
1.3.1. Le indagini internazionali.....	20
1.3.2. Le indagini nazionali .....	22
1.4. Le pratiche collaborative nei contesti scolastici. ....	25
1.4.1 Le indagini internazionali.....	25
1.4.2. La situazione italiana .....	31
CAPITOLO 2. LE FORME DELL'APPRENDIMENTO TRA PARI IN COPPIA.....	36
2.1. Cenni storici sull'apprendimento tra pari.....	37
2.2. Gli approcci cooperativi più diffusi .....	42
2.2.1. Learning Together di Johnson & Johnson.....	42
2.2.2. L'approccio di Robert Slavin e i modelli <i>Student Team Learning</i> .....	44
2.2.3. Il Tutoring.....	46
2.2.4. Lo Structural Approach di Spencer Kagan .....	47
2.2.5. La Group Investigation di Sharan & Sharan .....	49
2.3. La logica Evidence-Based e il dibattito contemporaneo.....	51
2.4. La collaborazione nel discorso: collaborare come pensare (e discutere) insieme. ....	56
2.5. Le linee di ricerca sulla coppia nei compiti di apprendimento. ....	60
2.5.1. La numerosità del gruppo.....	60
2.5.2. I filoni di ricerca sul lavoro collaborativo a coppie. ....	62
2.6. L'efficacia del feedback reciproco all'interno della coppia di studenti che lavorano insieme. ....	74
2.7 I tipi di compiti destinati alla coppia.....	76
CAPITOLO 3. LA PROMOZIONE DELLA COMPrensIONE DEL TESTO ATTRAVERSO STRATEGIE PRATICATE IN COPPIA.....	84
3.1. Gli studi sulla comprensione del testo.....	84
3.1.1. Processi automatici e processi consapevoli.....	85
3.1.2. Le inferenze .....	88
3.1.3. Il monitoraggio della propria comprensione .....	90
3.2. Cosa può fare l'insegnante per promuovere la comprensione del testo .....	92
3.2.1. L'insegnamento esplicito delle strategie per comprendere un testo.....	94
3.2.2. Le domande dell'insegnante e degli allievi.....	96
3.2.3. Il pensiero ad alta voce .....	97
3.2.4. Riassumere .....	99

3.2.5. La scrittura .....	100
3.3. Le ragioni del lavoro a coppie nella comprensione del testo .....	102
3.4. Approcci a coppie centrati sul testo e sul significato .....	108
3.4.1. Questioning the Author .....	108
3.4.2. La discussione a coppie durante la lettura .....	109
3.5. I modelli centrati sulla pratica di strategie .....	110
3.5.1. Il Reciprocal Teaching .....	111
3.5.2. Le diverse interpretazioni del Reciprocal Teaching .....	113
3.5.3. Il Reciprocal Teaching for Primary Grades (RTPG) e le coppie .....	115
3.5.4. Il Reciprocal Teaching e il lavoro delle coppie nel protocollo SAPIE. ....	119
CAPITOLO 4. STRUMENTI E METODI PER INDAGARE IL LAVORO DELLE COPPIE .....	123
4.1. I materiali utilizzati delle classi. Un'indagine esplorativa nei sussidi e nei libri di testo.....	124
4.1.1. Note metodologiche all'analisi delle risorse didattiche .....	124
4.1.2. Risultati dell'esplorazione sui libri di testo. ....	126
4.1.3. Discussione e osservazioni.....	133
4.1.4. Necessità di approfondimenti ulteriori e questioni aperte .....	135
4.2. La ricerca empirica 2019 2020.....	136
4.2.1. Le domande di ricerca. ....	137
4.2.2. Il campione UNIMORE .....	137
4.2.3. Formazione degli insegnanti e dei tirocinanti.....	139
4.2.4. Pre-tests e post-tests. ....	140
4.2.5. Materiali e consegne per le coppie tutoriali e congiunte.....	143
4.2.6. Strumenti di osservazione delle coppie.....	145
4.2.7. Tempi previsti di svolgimento della ricerca. ....	149
4.2.8. La pandemia.....	150
4.3. Procedure di analisi delle interazioni nelle coppie .....	151
4.3.1. Procedura di analisi qualitativa del confronto nelle coppie .....	151
4.3.2. Procedura di analisi del volume di interazione.....	152
4.3.3. Procedura di analisi delle interazioni.....	153
CAPITOLO 5: DENTRO LE CONVERSAZIONI .....	157
5.1. I PROCESSI CHE AVVENGONO NELLA COPPIA CHE LAVORA SU UN TESTO .....	157
5.2. Fenomeni comuni a tutte le conversazioni.....	157
5.2.1. La compresenza di più funzioni comunicative nel dialogo della coppia.....	161
5.2.2. La ripetizione delle parole del compagno.....	165
5.3. Le macro-categorie dei fenomeni rilevati.....	167
5.3.1. Area regolativa.....	167

5.3.2. Area della strategicità .....	173
5.3.3. Area linguistico-cognitiva .....	180
5.4. Il caso di una coppia con basse competenze .....	193
5.4.1. L'assenza di relazione. ....	194
5.4.2. L'intervento dell'insegnante .....	194
5.5. Osservazioni sui fenomeni documentati .....	196
<b>CAPITOLO 6. RISULTATI E ANALISI DEL CONFRONTO NELLE COPPIE.....</b>	<b>201</b>
6.1. La situazione iniziale .....	201
6.1.1. Le prove in ingresso .....	202
6.1.2. Livello stimato delle coppie osservate.....	206
6.2. Lo svolgimento delle conversazioni .....	207
6.3. Analisi del tipo di interventi.....	214
6.3.1. Analisi del tipo di intervento in relazione alla procedura utilizzata. ....	217
6.3.2. Analisi del tipo di intervento in relazione al livello di competenza. ....	220
6.3.3. Analisi di interventi cognitivi orientati alla correttezza formale e al numero di parole .....	227
6.4. Discussione dei risultati .....	233
6.5. Criticità della ricerca .....	234
6.6. Conclusioni.....	235
6.6.1. Possibili approfondimenti futuri .....	237
<b>Bibliografia.....</b>	<b>239</b>

## Introduzione

---

Quando si usa il termine *collaborazione* nei contesti di lavoro, è possibile che inconsapevolmente si richiamino diverse accezioni. La collaborazione può essere intesa prima di tutto come un imperativo etico, basato sul principio per cui l'affrontare insieme le difficoltà ci rende migliori come persone. Gli individui sono chiamati alla collaborazione per manifestare reciproco sostegno in situazioni di difficoltà o per la soluzione di problemi comuni. Oggi, tuttavia, la collaborazione appare come una necessità, nelle comunità e nel mondo del lavoro, poiché l'ampiezza delle conoscenze richieste agli individui per affrontare una società complessa e in profondo cambiamento non può essere affrontata come singoli, ma solo mettendo insieme una pluralità di saperi, competenze e punti di vista.

Nel contesto scolastico, inoltre, a partire dai primi gradi di istruzione, i bambini di fatto imparano insieme, in un ambiente in cui relazione e apprendimento si intrecciano per definizione. Così, appare opportuno che i professionisti che a vario titolo si occupano di educazione prendano in esame i modi in cui la collaborazione si realizza a scuola, in particolare tra gli studenti, da un punto di vista cognitivo, per potere cogliere gli effetti, le criticità, le condizioni migliori che rendono efficace la collaborazione tra gli studenti e tra gli adulti. Così, parlare di collaborazione a scuola chiama in causa molteplici discipline e campi di studio, dalla filosofia alla psicologia, alla pedagogia, alla sociologia, alla didattica, agli studi sulla comunicazione e sull'organizzazione dei contesti di lavoro.

L'obiettivo primario di ogni scuola e di ogni docente è il miglioramento, a diversi livelli, che verte sugli esiti scolastici degli studenti e il loro successo formativo, le competenze e la motivazione degli studenti e degli adulti, l'organizzazione del sistema scuola e il benessere di tutti, perciò è importante che anche la scelta di progettare contesti di collaborazione sia ragionata e fondata su evidenze scientifiche. C'è bisogno di scegliere soluzioni non dettate da un'adesione ideologica assunta a priori (Calvani, 2011, p. 102), al contrario dovrebbe essere utilizzato un approccio scientifico, tale per cui un professionista dell'educazione possa fondare le sue decisioni sui risultati di ricerca, le osservazioni scientifiche, i contesti che funzionano, al fine di raggiungere la massima efficacia possibile in una certa condizione. Consentire (o meno) la collaborazione tra gli studenti è stato al centro del dibattito educativo lungo tutta la storia della pedagogia e delle pratiche di



insegnamento, così da sempre l'aiuto reciproco è stato profondamente ideologizzato, frainteso o anche mitizzato per il semplice fatto di provare ad immaginare percorsi diversi rispetto alla tradizione dei metodi scolastici centrati sull'apprendimento come fatto individuale, seguito da una valutazione rigorosamente individuale. Tuttavia, è importante che l'insegnante sia consapevole che non tutte le strategie collaborative sono la miglior proposta possibile in qualsiasi contesto. Oggi abbiamo un'idea più precisa di "cosa funziona" e quando, dunque è su questo tipo di informazioni che possiamo fondare le progettazioni scolastiche. Occorre conoscere i meccanismi del confronto tra pari, i punti di forza e le criticità di ogni modello didattico progettato, affinché si possa scegliere quale sia più opportuno in funzione sia degli studenti sia degli obiettivi che si perseguono (Bonaiuti, 2014, p. 9)

La presente ricerca ha origine anche da una riflessione basata sulla mia esperienza di dirigente scolastico. Da tempo si parla di una scuola che dovrebbe superare il modello centrato sull'insegnante, a favore di un maggior coinvolgimento e apprendimento significativo degli studenti. Sappiamo che questo è possibile grazie alle pratiche collaborative e cooperative. Castoldi descrive infatti le strategie collaborative tra i modelli che più consentono di strutturare una didattica che abbia l'obiettivo di sostenere le competenze. Il gruppo, in questo caso, non è visto come un fattore di sfondo, ma un contesto essenziale per "mettere in movimento" le conoscenze e le competenze. Il fattore motivazionale dell'integrazione sociale in un gruppo di persone che lavorano insieme ad uno stesso compito è una spinta importante e spesso sottovalutata (Castoldi, 2011, p. 66-68). Tenere in altissima considerazione il valore della socialità e della relazione nei contesti formali di apprendimento non è, dunque, un'attenzione dovuta ai primi anni di vita e di scolarizzazione, ma cruciale per tutti gli ordini di scuola. Queste riflessioni non sono solo figlie dei documenti europei dell'ultimo ventennio, ma ci sono state offerte dalle esperienze dei grandi Maestri della pedagogia almeno degli ultimi due secoli: Bell e Lancaster, Dewey, Freinet, Cousinet, Vygotskij, Don Milani, Bruner solo per citarne alcuni. Teorie pedagogiche e studi psicologici celebri, nomi che da molto tempo troviamo scritti con grande enfasi negli scritti degli aspiranti insegnanti e nelle presentazioni dei libri di testo.

Eppure, la realtà della scuola appare diversa. Abbiamo cambiato i modelli di programmazione, i nomi con cui chiamiamo il sapere e il saper fare di studenti e insegnanti, le unità didattiche hanno lasciato il posto anche nei libri di testo alle Unità di Apprendimento, ma c'è una fatica di fondo a cambiare realmente il modo di fare scuola della maggior parte dei docenti, che non può essere ignorata (Scott, 2015, p. 2). Occorre capirne le ragioni e andare a osservare le pratiche didattiche

al di là dei nomi che diamo alle teorie. Oppure, per contro, troviamo tante classi in cui i banchi sono sistemati a isole, immutabili durante il variare delle attività, abitate da bambini che lavorano in modo assolutamente individuale. In altre parole, sono ancora poche le esperienze che utilizzano in modo sistematico la collaborazione e, dove gli insegnanti sono motivati e “ci credono”, sembra esserci una certa fiducia cieca nei metodi cooperativi, che porta anche a creare setting piuttosto stabili, scelti a priori. Entrambi questi estremi dovrebbero essere considerati criticamente.

Dunque, un intento generale di questo lavoro è quello di andare a studiare modelli di dialogo tra le teorie e la scuola praticata, per rendere i modelli teorici davvero parte della cassetta degli attrezzi degli insegnanti, utilizzati quotidianamente nelle attività e nella comunicazione realizzata consapevolmente in classe con gli studenti.

Sarebbe bene considerare la collaborazione non tanto (o non solo) come fine a sé stessa: ci possono essere strategie collaborative utili, come attrezzi del mestiere, per rendere più significativi i processi di apprendimento che portano alla padronanza delle competenze. Le competenze sociali, innanzitutto, perché l'educazione alla socialità è parte del mandato istituzionale della scuola, come affermano le Indicazioni per il Curricolo 2012: “*Le competenze sociali e civiche* includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, 2012, p. 13). L'altro grande tema che questa ricerca vuole approfondire è quello della comprensione del testo, in particolare si vogliono mettere in luce alcune possibili *strategie* collaborative di indagine e di lavoro sui testi. L'insegnamento delle strategie di comprensione dei testi è oltremodo importante nel nostro Paese, poiché i dati sulla *literacy* degli studenti e degli adulti sono costantemente preoccupanti e più bassi della media nel confronto internazionale, e il divario tra good e poor comprehenders si allarga come una forbice dagli anni della scuola primaria in poi.

Quella del comprendere un testo è una “competenza chiave di cittadinanza” (Raccomandazione UE, 2006; 2018), poiché consente all'individuo di capire i messaggi, le informazioni, le comunicazioni della società intorno a lui e di partecipare appieno, democraticamente e con le proprie idee, alla cultura di appartenenza. È definita “chiave”, anche perché è altamente predittiva di tutto il successo formativo di una persona, (CONSIGLIO EUROPEO, 2018, p. C 189/8); la competenza nel comprendere un testo non va confusa con la capacità stessa di apprendere, ma

è *condizione* per l'apprendimento e ha con questo sicuramente molti aspetti in comune, infatti possiamo considerare l'apprendimento come un processo significativo di integrazione delle nuove conoscenze nel background di esperienze, schemi e script a cui attingiamo inconsapevolmente (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 56-57)

Nonostante la competenza del comprendere testi sia riconosciuta, dalle norme e dalla maggior parte dei docenti, come trasversale a tutte le discipline, tendenzialmente nella pratica quotidiana è l'insegnante dell'area linguistica che si occupa e si *pre-occupa* di proporre attività volte a comprendere un testo. Di solito avviene in una parte del percorso di studi del primo ciclo, generalmente dopo l'apprendimento strumentale della lettura e della scrittura e nel primo periodo della scuola secondaria di primo grado. Spesso vengono proposte attività a schede, volte a verificare un processo che si suppone essere già avvenuto durante la lettura, mentre la ricerca ci dice, come vedremo, che è importante *insegnare* la comprensione del testo, attraverso strategie che la sostengano in una vasta gamma di testi, a partire dai primissimi anni di vita dei bambini, e continuare ad esercitarla nel tempo, almeno fino all'adolescenza (Duke & Person, 2011, p. 58; Cardarello & Bertolini, 2020, p. 69; Batini, 2018, p. 14). Esistono molte evidenze a supporto del fatto che sia possibile favorire e migliorare in modo significativo la capacità di comprendere un testo, coglierne le inferenze, decodificare le ambiguità, anche per i lettori più in difficoltà. Se il background socio-economico-culturale condiziona purtroppo ancora oggi i risultati scolastici (INVALSI, 2019, p. 27), è vero che la scuola può fare la differenza, e "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese." (Costituzione Italiana, art. 3), come richiamato nel documento "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari (Ministero Istruzione, Università e Ricerca, 2018, p. 4)

Le metodologie più efficaci per promuovere la capacità di comprendere un testo possono essere categorizzate secondo il tipo di approccio su cui si fondano, in particolare, secondo Cardarello, possiamo distinguere tra approcci centrati sul lettore e approcci centrati sul testo (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 17). In entrambi si può riconoscere un ruolo importante all'azione della verbalizzazione, cioè la pratica del cosiddetto "pensiero ad alta voce".

Alcune ricerche rendono conto di come la verbalizzazione aiuti i processi di comprensione del testo, anche in alcune metodologie che strutturano sequenze definite di attività, a piccolo gruppo. La ripetizione delle stesse azioni cognitive che prevedono la verbalizzazione ad alta voce, prima,

durante e dopo la lettura di testi si configura come un allenamento per l'acquisizione di una strategia di lavoro che diventi via via quasi automatica. Un esempio è il Reciprocal Teaching, che, nella particolare interpretazione del prof. Calvani dell'Università di Firenze, propone una strategia di promozione della comprensione del testo organizzata a coppie (Calvani & Chiappetta Cayola, 2019).

Questo studio nasce perciò nell'ambito di questo specifico campo di ricerca, quello dell'indagine sul lavoro collaborativo in coppia per esaminarne dinamiche in contesti italiani di promozione della comprensione del testo, che a tutt'oggi è poco studiato ed approfondito, ma che sembra essere promettente e praticabile.

Nel primo capitolo si vuole descrivere come sono definite e sostenute le competenze sociali e relative alla comprensione del testo, considerando sia come sono espresse nelle norme europee ed italiane sia come sono tradotte nelle pratiche didattiche rilevate dalle principali indagini, interazionali e nazionali. In particolare, sono esaminati i risultati degli studenti italiani nella *literacy*, rispetto ai loro coetanei di altri Paesi.

Nel secondo capitolo è condotta una review della letteratura delle pratiche collaborative, con una focalizzazione specifica sulle ricerche e le strategie fondate sul lavoro a coppie. La ricerca in questo campo è meno ricca rispetto al più ampio mondo delle pratiche collaborative e presenta alcune zone d'ombra, dovute per esempio al fatto che allo stesso modello corrispondono realizzazioni diverse. Si è provato a categorizzare i principali filoni di ricerca emersi, facendo emergere i processi cognitivi e i compiti richiesti agli studenti.

Nel terzo capitolo vengono presentate le linee teoriche più accreditate che spiegano come avviene il processo di comprensione del testo e le strategie didattiche che si sono dimostrate efficaci per la promozione della reading comprehension in classe. Sono approfonditi quegli approcci che propongono il lavoro a coppie e in particolare i modelli derivati dal Reciprocal Teaching per la scuola primaria.

Nel quarto capitolo sono presentati gli strumenti e le procedure che sono state utilizzate nel condurre una ricerca empirica in alcune classi quarte di scuola primaria, nell'anno scolastico 2019-2020, in territorio emiliano. Si è scelto di seguire il protocollo SApIE (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019, p. 181), per i risultati incoraggianti che sono stati ottenuti con lo stesso materiale nell'anno scolastico 2018-2019. Sulla base di questo materiale comune a tutte le classi, è stata inserita una variabile di procedura del lavoro a coppie, volta ad indagare le conseguenze di un approccio tutoriale e reciproco nelle interazioni degli alunni. Viene spiegata la tipologia di analisi

conversazionale utilizzata e le modalità di documentazione dei fenomeni riscontrati nel confronto tra pari.

Nel capitolo quinto sono categorizzati alcuni episodi estratti dalle conversazioni, che testimoniano i modi con cui gli studenti regolano il lavoro collaborativo in coppia, organizzando i reciproci ruoli e le consegne da affrontare insieme, e verbalizzano il loro processo di comprensione del testo. Nel pensiero ad alta voce visibile nelle interazioni, i bambini manifestano sia effetti positivi della procedura appresa, sia criticità e dubbi. Molti episodi documentano le specificità del lavoro in coppia mentre si affronta un testo da comprendere e riassumere, e consentono di ritenere promettente questa particolare forma di collaborazione dal punto di vista della consapevolezza e della partecipazione attiva del lettore.

Nel capitolo sesto è presentata un'analisi quantitativa che ha per oggetto l'osservazione di ogni contributo dei bambini nel confronto a coppie sul testo: i singoli interventi sono categorizzati in tre macro-categorie: interventi di tipo cognitivo centrati sul compito, regolativo e affettivo. Si vuole osservare da vicino quanto il lavoro a coppie permetta agli alunni di essere focalizzati sul testo, sul compito e sulle consegne proposte dal materiale. Sono prese in esame le diverse caratteristiche delle conversazioni in relazione alle due procedure proposte per il lavoro a coppie.

## CAPITOLO 1. LA LITERACY E LA COLLABORAZIONE COME COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA.

---

In questo capitolo si cercheranno di delineare le competenze chiave di cittadinanza legate alla collaborazione e alla comprensione del testo, secondo un duplice sguardo: quello che viene dichiarato nelle norme nazionali ed europee, che corrispondono al mandato istituzionale della scuola e alle indicazioni di lavoro per i contesti educativi formali, e il quadro che emerge dalle indagini condotte nei contesti scolastici, sia a livello internazionale che nazionale. Entro questa cornice di senso si sviluppano gli approfondimenti di studio e gli interrogativi di ricerca.

Quando parliamo di “competenze chiave di cittadinanza”, così come previste nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006<sup>1</sup>, pensiamo a un “framework capace di contenere le competenze culturali afferenti alle diverse discipline e le competenze metacognitive, metodologiche e sociali necessarie ad operare nel mondo e ad interagire con gli altri”<sup>2</sup>, durante tutto l’arco della vita. Sicuramente si nutrono di saperi disciplinari, ma si caratterizzano per essere riferite alla “cittadinanza”, dunque il significato di queste competenze è etico, ancora più che scolastico. Infatti, il concetto di competenza chiave matura nell’ambito del Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, che fonda la risposta europea alla globalizzazione su una rinnovata attenzione alla formazione, alla ricerca, per una società fondata sulla conoscenza. L’attenzione all’istruzione delle persone, che “costituiscono la risorsa più importante dell’Europa”<sup>3</sup> è motivata sia dalla conseguente maggiore opportunità di lavoro, sia come potente mezzo per sostenere la coesione sociale, la cittadinanza attiva e per affrontare le sfide legate alle nuove disuguaglianze.

---

<sup>1</sup>RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>; (u.c. 09/06/2020)

<sup>2</sup> “Indicazioni Nazionali e nuovi scenari”, Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione,

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>, 2018, p. 5 (u.c. 08/06/2020)

<sup>3</sup>GU C 195 del 18.8.2006, pag. 109

## 1.1. La literacy come competenza chiave per l'apprendimento permanente

A questo quadro concettuale fanno riferimento direttamente le Indicazioni Nazionali 2012, che riportano integralmente la definizione delle otto competenze chiave. In particolare, si afferma che “*La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un’intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.*”<sup>4</sup>

La Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 2018, con cui si aggiorna il documento sopracitato del 2006<sup>5</sup>, parla invece di *competenza alfabetica funzionale*, che rimanda al forse più noto concetto di *literacy*: la conoscenza strumentale dei codici linguistici e il saper leggere e scrivere non sono sufficienti a garantire una competenza di cittadinanza, se intesi come mera decodifica del codice scritto. Occorre che il cittadino si possa servire dei testi, possa individuare le informazioni, comprenderle e saperle utilizzare in modo creativo. La definizione di literacy va ben oltre, dunque, quella di “alfabetizzazione”, e fa riferimento ad un livello di manipolazione consapevole del testo che corrisponde ad un obiettivo da raggiungere con un lavoro costante, lungo tutto il percorso formativo. Il programma PISA-OCSE (*Programme for International Student Assessment*), che valuta ogni tre anni le competenze degli studenti quindicenni per i Paesi OCSE, definisce così la *reading literacy*:

“*Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society* (PISA FRAMEWORK 2006).”<sup>6</sup> La definizione di literacy si è arricchita, nei quadri concettuali di riferimento per la rilevazione del 2009, con un’attenzione specifica ai testi in formato elettronico, che di fatto cambiano l’approccio del lettore sia per quanto riguarda la fruizione di informazioni da un testo, sia per quanto concerne le strategie messe in atto. La rilevazione PISA del 2009 è stata, infatti, il primo studio internazionale di larga scala a tenere in considerazione anche le performance in e-reading, su testi digitali. Nel report che ha approfondito le abilità richieste ai lettori che utilizzano

---

<sup>4</sup>Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione, Annali della Pubblica Istruzione, 2012, Le Monnier, Firenze, pag. 14

<sup>5</sup>Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. [\(https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (u.c. 08/06/2020)

<sup>6</sup>OECD, Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006 <http://www.oecd.org/education/school/assessingscientificreadingandmathematicalliteracyframeworkforpisa2006.htm> (u.c. 09/06/2020)

supporti elettronici, vengono messe in evidenza le nuove capacità necessarie: “Navigation is a key component of digital reading, as readers “construct” their text through navigation. Thus, navigational choices directly influence what kind of text is eventually processed. Stronger readers tend to choose strategies that are suited to the demands of the individual tasks. Better readers tend to minimise their visits to irrelevant pages and locate necessary pages efficiently. (OECD, 2011, p. 20).

La definizione relativa al 2018, inoltre, contiene una revisione ancora più profonda, volta ad integrare insieme sia i processi relativi alla lettura tradizionale, sia le caratteristiche della lettura attraverso i nuovi media. Sono riconsiderate secondo una nuova luce anche le capacità strumentali di lettura, poiché è importante capire se il mancato raggiungimento dei livelli più alti dipenda da difficoltà di fluency, di comprensione delle espressioni più letterali, di individuazioni dei nuclei più rilevanti di un testo e di integrazione delle informazioni. Sono inoltre sottolineate le dimensioni motivazionali e metacognitive della lettura di ciascun lettore e viene presa in considerazione anche la capacità di valutare un testo: “Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society.” (OECD, 2019, p. 28).

Il programma PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), rivolto invece agli studenti al quarto grado di istruzione obbligatoria, considera in questo modo la *reading literacy*:

*“Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment.”* (PIRLS 2016)<sup>7</sup>.

Come si spiega nel documento di definizione del quadro concettuale, per raggiungere l’obiettivo literacy è necessario affrontare la comprensione del testo a partire dalla cura dei processi cognitivi sottostanti che intervengono quando si legge un testo. Uno dei modelli teorici più accreditati è il modello di Kintsch e van Dijk, di costruzione e integrazione (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; Kintsch, 1998), che sarà affrontato nei capitoli successivi. Inoltre, si esplicitano gli scopi principali per cui si legge: per imparare, per partecipare nella comunità di lettori nella scuola e nella vita di ogni giorno, e per piacere.

---

<sup>7</sup>PIRLS 2016 Reading Framework, [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_FW\\_Chap1.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf) (u.c. 09/06/2020)



Il quadro concettuale del programma PIRLS sottolinea ancora una volta che comprendere un testo va ben oltre il saper ricavare informazioni esplicite in un testo, ma è una attività di continua connessione cognitiva con le nostre conoscenze pregresse, tale per cui il significato di quello che leggiamo viene costantemente costruito e ricostruito man mano che si procede nella lettura, secondo un criterio di coerenza. Il riferimento alla vita di ogni giorno è di primaria importanza, perché il saper leggere e comprendere non è visto come funzionale al mero sapere scolastico o accademico, ma è strumento necessario al cittadino alfabetizzato per comprendere informazioni, partecipare e decidere consapevolmente nella sua vita di tutti i giorni (Cardarello, Contini, 2012, p. 9-10).

Nel definire il concetto di competenza alfabetica funzionale, poi, la Raccomandazione del 2018 sottolinea l'importanza della comprensione della comunicazione orale e scritta in diversi contesti comunicativi interpersonali, utili in particolare per interagire con gli altri, favorire il pensiero critico e un dialogo rispettoso dei diversi punti di vista.

## 1.2. La collaborazione nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente

Nella premessa alla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018, viene dato grande rilievo ai contesti collaborativi, espresso poi con diverse accezioni sia nel quadro della competenza alfabetica funzionale che nella presentazione di tutte le competenze cosiddette "trasversali"<sup>8</sup> e in particolare nello sviluppo delle competenze personali, sociali, relative all'imparare ad imparare. Inoltre, il Consiglio dell'Unione Europea propone l'insegnamento e l'apprendimento collaborativo tra i suggerimenti operativi per i professionisti che si occupano di formazione, nell'ambito delle azioni a sostegno dello sviluppo delle competenze chiave. Il documento propone, infatti, alcune buone pratiche utili per raggiungere l'obiettivo della padronanza di queste competenze, per esempio l'adozione di approcci molteplici e flessibili nei diversi contesti formativi.

Dal punto di vista del tipo di formazione di cui c'è bisogno nel mondo contemporaneo, si sottolinea che:

"Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale,

---

<sup>8</sup> Ci si riferisce alle seguenti competenze, definite "trasversali" poiché, a differenza delle prime quattro competenze nominate, non sono riferite ad un solo ambito disciplinare, ma a tutti i contesti formativi: competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

l'autoregolamentazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze.” (Consiglio dell'Unione Europea e Commissione Europea, 2015, p. 25)

La possibilità di confrontarsi con altri individui è vista non tanto come possibile esercitazione di conoscenze già apprese, ma come parte di un processo di apprendimento dinamico e flessibile, volto all'acquisizione dei contenuti, per il sostegno alla generazione di idee, alla capacità di riflettere su ciò che si è appreso e di accogliere i punti di vista altrui, in un'ottica di costruzione di significati condivisi e di capacità di prendere decisioni.

Sembra rilevante, ai fini della presente ricerca, sottolineare il valore che viene riconosciuto, nell'ambito della competenza imprenditoriale, alla collaborazione espressa nell'interazione: “è essenziale la capacità di comunicare e di negoziare efficacemente con gli altri, [...] il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo”<sup>9</sup>.

Nelle Indicazioni Nazionali troviamo diversi riferimenti alla capacità di apprendere in gruppo, sia come presupposto per il consolidamento dell'identità personale dello studente, che impara ad imparare individualmente e nella relazione, sia come esplicito suggerimento didattico per l'insegnante, chiamato ad organizzare ambienti di apprendimento flessibili e ricchi di stimolazioni per esperienze e discussioni vissute con i compagni. (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, 2012, p. 34)

Allo stesso modo, anche nelle molteplici linee di ricerca esplorate da Avanguardie Educative<sup>10</sup> e da INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) troviamo molti riferimenti al ripensamento di una didattica puramente trasmissiva, al fine di aumentare momenti e spazi pensati per l'organizzazione a piccolo gruppo.

Possiamo trovare, infatti, il riferimento alla collaborazione tra pari in molte strategie didattiche considerate innovative e rubricate nel tempo anche dall'Istituto Nazionale di Documentazione (solo a titolo di esempio, la *flipped classroom*, il *project based learning*, l'*outdoor education*, la cura per gli ambienti innovativi di apprendimento), tuttavia, a questa attenzione dichiarata secondo linee generali, dovremmo far corrispondere indicazioni più specifiche e contestualizzate. La collaborazione tra pari ha bisogno di essere approfondita anche nella formazione dei docenti,

---

<sup>9</sup> Ivi, C189/11

<sup>10</sup> <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/> (u.c. 09/06/2020)

perché il panorama di utilizzo delle tecniche cooperative è estremamente vario: i termini utilizzati per definirla (collaborazione tra pari, apprendimento collaborativo o cooperativo, gruppi di apprendimento, tutoring, peer tutoring, gruppi di studio, solo per citarne alcuni) non sono sinonimi, ma hanno al contrario un significato preciso, non intercambiabile. Cambiano anche il ruolo del docente e i tempi necessari per la preparazione del materiale, ma soprattutto possono essere diversi i risultati ottenuti.

Perciò, occorre focalizzare l'attenzione su ambiti ristretti di possibile utilizzo, e scegliere in funzione agli obiettivi interni al percorso formativo le strade più promettenti.

Nel presente studio ci si chiede, dunque, se e come le strategie collaborative, che prevedono il confronto e il reciproco aiuto nell'affrontare compiti scolastici, possano essere utili per sostenere la *reading literacy*, anche considerando la preoccupante situazione delineata dai dati internazionali sulla competenza in lettura nel nostro Paese.

### 1.3. L'urgenza di una didattica della comprensione del testo.

Le Indicazioni Nazionali insistono a più riprese sulla necessità della promozione della comprensione dei testi, e sul fatto che questo sforzo sia a carico di tutto il team dei docenti, attraverso esercizi e "l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo" (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, 2012, p. 37). Troviamo il riferimento al comprendere testi nella descrizione delle competenze che uno studente *deve* mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, 2012, p. 16), nella descrizione delle competenze perseguite durante la scuola dell'infanzia (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, 2012, p. 21), nei traguardi di apprendimento da raggiungere al termine della scuola secondaria di primo grado (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, 2012, p. 43) per la lingua italiana. L'attenzione del legislatore al tema della lettura e comprensione del testo vuole dunque rimarcare l'idea che la competenza di *literacy* sia:

- Traguardo e competenza essenziale, da garantire a tutti gli alunni
- Un obiettivo da perseguire, oggetto di insegnamento e non solo di accertamento
- Da curare costantemente lungo tutto il percorso di studi (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, 2012, p. 37).

Uno sguardo alle più importanti indagini internazionali e nazionali ci consentirà di capire le ragioni di questa preoccupazione.

### 1.3.1. Le indagini internazionali

L'indagine internazionale PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), promossa dall'associazione IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) valuta ogni 5 anni le competenze in lettura dei bambini e delle bambine al quarto grado dell'istruzione obbligatoria e nel 2016 ha evidenziato risultati abbastanza buoni per gli alunni italiani. Infatti, su 61 partecipanti, l'Italia si colloca al diciassettesimo posto, con una media di 548 punti, in costante miglioramento dal 2006 (Mullis I. , Martin, Foy, & Hooper, 2017)<sup>11</sup>. Occorre tuttavia segnalare che nella rilevazione relativa alla lettura di testi online, l'Italia registra una media intorno a 532 punti, in decima posizione su 14 Paesi partecipanti. Il risultato del nostro Paese nella fruizione dei testi on line è molto peggiore rispetto a quello mostrato nella rilevazione cartacea.

A livello globale, si nota che i Paesi che hanno fatto registrare risultati migliori nella rilevazione in formato cartaceo tradizionale hanno mostrato nella lettura online un livello anche più alto di performances, segno che una buona competenza nell'utilizzo dei testi riesce a sostenere anche la capacità di comprensione di un testo online.

Si nota inoltre che, sebbene sia praticamente universale una tendenza dei maschi ad utilizzare le nuove tecnologie con più interesse e successo rispetto alle compagne, negli items proposti dall'indagine PIRLS le femmine ottengono risultati migliori (Mullis I. , Martin, Foy, & Hooper, 2017), risultato peraltro in linea con gli esiti evidenziati nelle modalità tradizionali con supporto cartaceo. In Italia, invece, le bambine hanno risultati simili ai bambini<sup>12</sup>.

La situazione appare diversa secondo quanto evidenziato dall'indagine PISA (Programme for International Student Assessment), organizzata ogni 3 anni dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)<sup>13</sup> e compiuta su un campione di ragazze e ragazzi quindicenni di 79 Paesi ed economie<sup>14</sup>. Il programma valuta ogni tre anni la qualità e l'equità dei livelli di preparazione nella *reading literacy*, nelle competenze matematiche, scientifiche e, per un sotto-campione di studenti, finanziarie. Si tratta della più grande rilevazione internazionale relativa

---

<sup>11</sup> <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-achievement/> (u.v. 12/10/2020)

<sup>12</sup> <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/epirls/student-achievement/> (u.v. 12/10/2020)

<sup>13</sup> L'organizzazione è nota universalmente come OECD, acronimo di Organisation for Economic Cooperation and Development.

<sup>14</sup> <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

alla valutazione del successo formativo, che ha anche lo scopo di raccogliere informazioni di contesto e di restituire ai decisori politici un quadro dell'offerta educativa di ogni Paese. L'età in cui viene somministrata l'indagine consente di valutare gli esiti del primo ciclo dell'istruzione obbligatoria e le competenze dei giovani poco prima del potenziale ingresso nel mondo del lavoro. L'Italia, nell'edizione 2018 come in quelle precedenti, è sotto la media dei paesi OCSE nelle competenze di lettura, con un punteggio medio di 476 e una variabilità interna alla Nazione piuttosto ampia (472-481)<sup>15</sup>. Nelle competenze di lettura<sup>16</sup> i risultati italiani sono peggiori rispetto alla maggior parte dei Paesi europei. Alcuni territori hanno scelto di sottoporre ai test un campione piuttosto ampio di studenti, in modo da poter avere una restituzione specifica e quindi una fotografia più dettagliata del successo formativo italiano. È emerso che i territori di Trento e Bolzano hanno risultati scolastici del tutto comparabili con la media europea e inferiori solo agli esiti dei Paesi asiatici e del nord Europa, mentre i risultati della Sardegna mostrano risultati inferiori alla media nazionale ed equiparabili a quelli di Grecia e Turchia.

I risultati mostrano inoltre una flessione rispetto alle rilevazioni 2000 e 2009 (focalizzate in particolare sulla lettura, come quella del 2018), ed esiti inferiori alle edizioni precedenti anche tra i ragazzi e le ragazze con i livelli più alti di competenza.<sup>17</sup>

In Italia il 77% degli studenti raggiunge almeno il livello 2, che corrisponde a competenze minime di comprensione di informazioni e scopi espliciti in un testo di lunghezza moderata.

Solo il 5%, tuttavia, raggiunge la comprensione piena richiesta dai livelli 5 e 6, rispetto al 9% della media dei Paesi OCSE: ciò significa che solo una piccola parte di studenti comprende concetti astratti, impliciti e controintuitivi in testi lunghi, distinguendo tra fatti e opinioni.

La situazione del nostro Paese è ancora più drammatica nei risultati delle indagini sulla popolazione adulta: l'Italia è all'ultimo posto tra i 24 Paesi partecipanti all'"International survey about comprehension of written messages", che ha coinvolto tra il 2011 e il 2012 un campione di adulti dai 16 ai 65 anni, all'interno del programma PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*).

---

<sup>15</sup> [https://read.oecd-ilibrary.org/education/reading-performance-at-national-and-subnational-levels\\_1870e366-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/reading-performance-at-national-and-subnational-levels_1870e366-en#page2) (u.v. 12/10/2020)

<sup>16</sup> Occorre specificare che quando si parla di lettura in contesto internazionale, si usa il termine *reading*, il quale ha un significato più ampio rispetto alla competenza strumentale di decodifica del codice scritto. Il termine *reading* comprende anche il concetto di comprensione del testo e la più complessiva competenza di literacy.

<sup>17</sup> OECD PISA - Italia, nota Paese, [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Country%20Note\\_Nota%20Paese.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Country%20Note_Nota%20Paese.pdf) (u.v. 12/10/2020)

L'analisi dei dati ci mostra situazioni, disomogenee ma diffuse, di vero e proprio illetteratismo, cioè adulti che non sono in grado di fruire appieno dei testi scritti, che hanno difficoltà a trarre una corretta rappresentazione mentale di un testo e non sono in grado, dunque, di utilizzare la lingua in modo funzionale ai loro bisogni di partecipazione alla vita sociale e lavorativa.

Il rapporto della commissione esperti al progetto PIAAC, che fa capo al ministero del lavoro e delle politiche sociali, ha espresso forte preoccupazione per un quadro che delinea competenze spesso inadeguate per un'ampia percentuale della popolazione. Per il programma PIAAC, il livello 3 esprime le competenze minime necessarie ad un corretto inserimento sociale e lavorativo; in Italia il 70% della popolazione non raggiunge questo livello. Anche il numero degli italiani che raggiunge la piena competenza è molto inferiore a quello agli altri Paesi, infatti solo il 3,3% degli italiani si colloca ai livelli più alti di proficiency, rispetto al 20% della Finlandia.<sup>18</sup>

### 1.3.2. Le indagini nazionali

Analogamente, i dati INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione) ci raccontano di esiti nella comprensione del testo piuttosto variegati a seconda delle zone del Paese e in progressiva diminuzione con l'avanzare delle età osservate. Il Sistema Nazionale di Valutazione somministra le prove nelle classi seconde e quinte della scuola primaria, terza secondaria di primo grado (grado 8), al termine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado (grado 10) e al termine del percorso scolastico di secondo grado (grado 13), testando le competenze in Italiano, Matematica e, dal 2018, Inglese. Invalsi assegna alle prove un punteggio numerico su scala quantitativa (rasch) e un livello, da 1 a 5 (considerando 5 come livello maggiore di competenza). Dal momento che il livello 3 è definito come livello di competenze minime necessarie per la vita sociale e lavorativa, possiamo dire che alla fine della terza della scuola secondaria di primo grado (grado 8), la percentuale di alunni che in Italiano non raggiunge le competenze minime è nel Nord Ovest del 30%, nel Nord Est del 28%, nel Centro del 32%, nel Sud del 40% e nelle isole del 46%; al termine della scuola secondaria di secondo grado (grado 10) in Italiano non raggiungono almeno il livello 3 il 22% nel Nord Ovest, del 23% nel Nord Est, del 34% nel Centro, del 46% nel Sud, del 50% nel Sud e Isole.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup>Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, "Migliorare le competenze degli adulti italiani. Rapporto della Commissione di esperti sul Progetto PIAAC" [https://www.istruzione.it/allegati/2014/PIAAC\\_finale\\_14feb.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/PIAAC_finale_14feb.pdf)

<sup>19</sup> Rapporto prove INVALSI 2019, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf)  
P.9

Il quadro, dunque, ci dice che sono in serio pericolo le basi della democrazia, poiché un ragazzo su due non è in grado di comprendere appieno i testi scritti, in circa metà del Paese.

Nonostante la situazione non sia così drammatica per la scuola primaria, i cui risultati sono più incoraggianti anche dal punto di vista del confronto internazionale, è pur vero che le basi per la *literacy* vengono poste nell'età prescolare e nei primi anni di scolarizzazione obbligatoria. Rispetto ai coetanei europei, inoltre, i bambini italiani imparano a leggere e scrivere un anno prima, oltre che in una lingua più trasparente dal punto di vista della corrispondenza fonema-grafema. È emerso da tempo, infine, un problema lessicale e di comprensione diffuso a macchia di leopardo, che riflette anche l'alta incidenza dell'ambiente socio-culturale di provenienza sulle performances scolastiche (INVALSI, 2019, p. 28). È importante, perciò, lavorare fin dai primi anni di scolarizzazione e prima dell'obbligo scolastico, per compensare le differenti esperienze di accesso ai libri e al codice scritto e cercare di diminuire il divario tra chi ha backgrounds diversi.

Cardarello segnala che ci sono molti strumenti e sussidi con cui gli insegnanti hanno negli ultimi anni soprattutto *accertato* quello che un alunno sapeva fare dopo aver letto un testo. *Insegnare* la comprensione del testo, tuttavia, non significa *valutare* la comprensione, ma promuovere e insegnare a comprendere, condurre attività che possano educare il processo di rappresentazione coerente del significato del testo, fin dai primi anni di vita. (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 11) La scuola, tuttavia, può fare molto per sostenere la comprensione del testo.

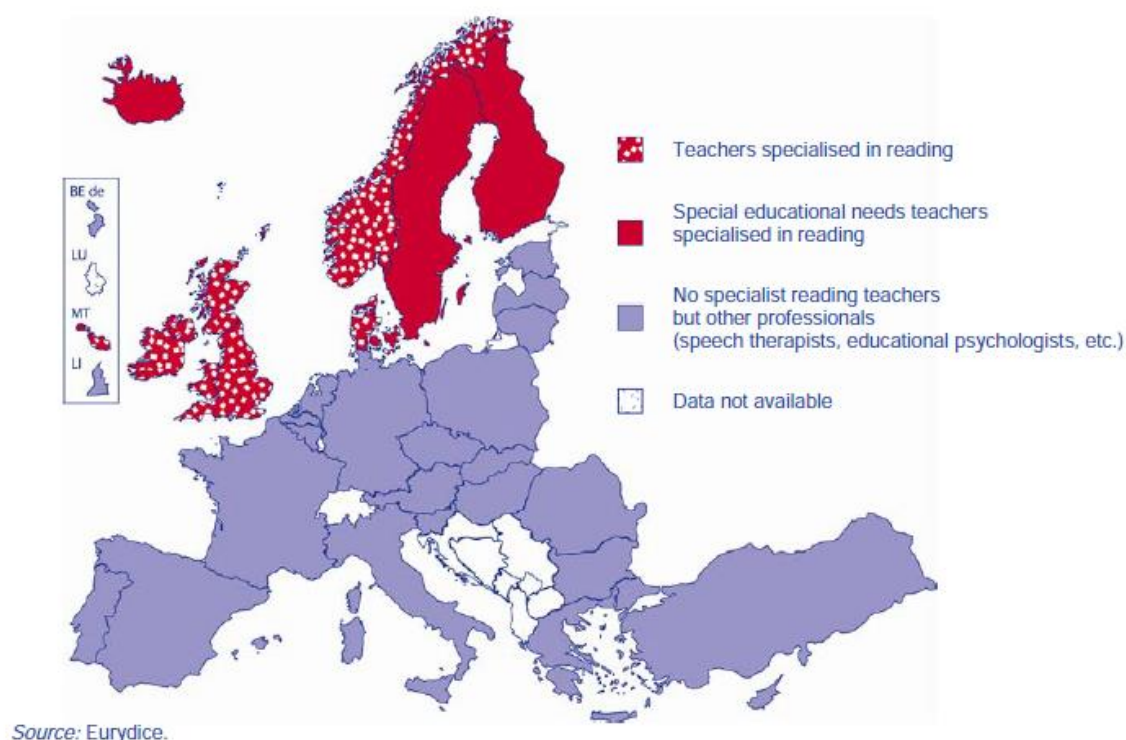
Dal rapporto Eurydice 2011 sulla lettura, vediamo uno dei modi con cui alcuni Paesi hanno affrontato il tema della comprensione del testo<sup>20</sup>, cioè la disponibilità a scuola di insegnanti specialisti sulla lettura, per aiutare i bambini con difficoltà, nelle scuole primarie:

---

<sup>20</sup>EURYDICE Education, Audiovisual And Culture Executive Agency of the European Commission. (2011). Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices, p. 11

Figura 1: Presenza a scuola degli specialisti per la lettura nei Paesi Europei (Rapporto Euridice 2011, p.11)

◆◆◆ Figure 1.10: Availability of specialist reading teachers, according to official documents or widespread practice, for helping teachers tackle pupils' reading difficulties in primary schools, 2009/10



Non si può fare a meno di notare che, laddove il problema delle difficoltà di lettura è stato affrontato in modo specifico, i risultati nel confronto internazionale sono indubbiamente migliori, anche se occorre tenere in considerazione un più elevato background socio-economico-culturale degli stessi Paesi, che, come sottolineato precedentemente, incide fortemente sui risultati scolastici degli studenti.

In Italia la comprensione del testo non è disciplina a sé nel curriculum, né nella scuola primaria né nella scuola secondaria. Come abbiamo visto, nelle intenzioni del legislatore dovrebbero farsene carico tutti gli insegnanti, anche se di solito se ne occupa l'insegnante di Lingua Italiana. Non è in generale oggetto di esami per chi si prepara a diventare insegnante, e, anche in conseguenza di questo, occorre rilevare che c'è una mancanza di conoscenza rispetto al come la comprensione del testo viene insegnata e quali elementi del processo di comprensione vengano sostenuti<sup>21</sup>. Vista la situazione degli esiti nel nostro Paese, occorre riconoscere che serve affrontare in modo mirato questa competenza, nelle scuole di ogni ordine e grado.

<sup>21</sup> Cardarello, R. (2018). Literacy, reading and writing in the Italian School System. *Pedagogia oggi*, 16(2), p. 310



Ci si può chiedere, quindi, se ci siano strategie e scelte organizzative con cui sia possibile affrontare in classe un allenamento alla comprensione del testo.

#### 1.4. Le pratiche collaborative nei contesti scolastici.

La Commissione Europea ha preso atto che, dagli allarmanti risultati della prima rilevazione PISA 2001, ci sono stati pochi miglioramenti nelle competenze legate alla *literacy*, dunque nel 2014 ha voluto istituire il programma ELINET (European Literacy Policy Network), con l'obiettivo di raccogliere e divulgare le buone pratiche esistenti che hanno mostrato di essere efficaci. Fanno parte della rete ELINET 78 membri, appartenenti ai 28 Paesi Europei e rappresentativi di diversi centri scolastici ed educativi e gruppi di stakeholders.

ELINET ha esaminato diverse ricerche sull'istruzione della lettura e scrittura. In letteratura c'è consenso riguardo ai metodi più efficaci. Tra questi, vengono qui riportate 3 attenzioni che gli insegnanti dovrebbero avere nella progettazione delle attività per promuovere la *literacy*: la cura della comprensione del testo come istruzione esplicita con l'applicazione di strategie di comprensione, il coinvolgimento attivo degli studenti nelle pratiche di promozione della comprensione del testo, l'apprendimento collaborativo e cooperativo:

“Developing reading comprehension: Learners need explicit instruction in the application of comprehension strategies; such explicit teaching should also be directed towards improving reading comprehension among readers with different levels of ability.

Instruction engaging students in learning: PIRLS 2011 demonstrated that students whose teachers used instructional practices to engage students' in learning in most lessons had higher scores in reading than when such practices were used in only about half the lessons or less.

Cooperative and collaborative learning motivates students to become actively and constructively involved in the task and has positive results such as deeper understanding of content, higher motivation to remain on task and improved self-esteem.”<sup>22</sup> (ELINET, 2016, p. 24)

Vediamo, dunque, qual è la situazione rilevata per quanto riguarda le scelte didattiche degli insegnanti, in particolare in merito al coinvolgimento degli studenti e alle strategie collaborative.

##### 1.4.1 Le indagini internazionali

Tra il 1997 e il 2003 ha preso forma il progetto De. Se. Co, voluto dall'OECD, con lo scopo di raccogliere evidenze e riflessioni da parte di esperti e stakeholders provenienti da diversi campi ed

---

<sup>22</sup> EUROPEAN FRAMEWORK OF GOOD PRACTICE in Raising Literacy Levels of Children, Adolescents and Adults, 2016, p. 24 [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/European\\_Framework\\_of\\_Good\\_Practice1.pdf](http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Framework_of_Good_Practice1.pdf)

istituzioni. La ricerca ha approfondito la ricognizione delle abilità e competenze ritenute necessarie per la vita, per il benessere di ciascun cittadino e per la società della conoscenza. Il report del 2003, “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society” (Rychen & Salganik, 2003) ha gettato le basi per il successivo lavoro internazionale e nazionale sul tema delle competenze nei contesti scolastici, ha mostrato le competenze chiave ritenute indispensabili e le ha raccolte in tre gruppi: *Agire in modo autonomo, Servirsi di strumenti in maniera interattiva e Funzionare in gruppi socialmente eterogenei*. Nel secondo gruppo di competenze si indica l’interazione come fattore chiave per rendere mobili e disponibili le informazioni in tutti i campi del sapere, poichè solo nell’interattività tra le persone le conoscenze si concretizzano in competenze per la vita reale. Il terzo gruppo approfondisce il valore della collaborazione per la relazione e la risoluzione positiva dei conflitti. (Rychen & Salganik, 2003, p. 5)

Alcuni documenti ci offrono una fotografia relativa alle pratiche didattiche diffuse nelle classi scolastiche a proposito di collaborazione. In ambito internazionale l’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE/OECD) ha promosso nel 2013 un’indagine sulle abitudini di insegnamento e apprendimento (TALIS - Teaching And Learning International Survey), per capire direttamente dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici quali fossero le loro scelte, i loro contesti di lavoro quotidiano e orientare così le politiche di formazione dei docenti, per sostenere il successo formativo nella società del XXI secolo. L’intervista è stata proposta a 200 scuole in ognuno dei 34 Paesi aderenti, in prevalenza della scuola secondaria inferiore<sup>23</sup>, e ai dirigenti scolastici, ponendo domande riguardanti il loro sviluppo professionale, la leadership degli istituti scolastici, le pratiche didattiche, il clima scolastico, i bisogni che rilevano dai loro studenti, la soddisfazione lavorativa e i profili professionali. (OECD, 2016, p. 22)<sup>24</sup>

Tra le tante preziose informazioni offerte da questa indagine, il sesto capitolo merita di essere evidenziato poiché esprime in modo chiaro ed articolato le convinzioni degli insegnanti e le scelte effettuate in merito alle pratiche didattiche. La distinzione tra strategie didattiche attive e passive viene definita in questo modo:

“È importante rilevare la distinzione tra strategie didattiche attive e strategie didattiche passive, che differiscono per il grado di coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Ove

---

<sup>23</sup> Il campione ha riguardato in prevalenza il livello 2 ISCED. In ogni scuola l’indagine è stata rivolta a 20 docenti e un dirigente scolastico. Il Paese è stato considerato come rispondente se il 75% delle scuole selezionate e il 75% di tutti i docenti hanno risposto. La scuola è stata considerata come rispondente se almeno il 50% dei docenti ha risposto.

<sup>24</sup> OECD (2016), *Risultati TALIS 2013: una prospettiva internazionale sull’insegnamento e sull’apprendimento*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251694-it>

l'insegnamento sia caratterizzato prevalentemente da strategie didattiche basate sulla lezione frontale – con conseguente coinvolgimento minimo da parte degli studenti – si parla di strategie didattiche passive. Per contro, laddove gli insegnanti elaborino modalità didattiche che consentono agli studenti di svolgere un ruolo centrale nel processo di apprendimento, si parla di pratiche didattiche (o strategie) attive. Nell'ambito della didattica attiva, un insegnante potrebbe richiedere agli studenti di discutere un dato argomento in gruppi di lavoro o di realizzare mappe concettuali o d'impegnarsi in attività di riflessione che richiedono approfondimenti. [...] Alcuni studi sottolineano l'effetto positivo dell'utilizzo di strategie didattiche attive in classe. È, infatti, nell'ampio uso di strategie d'apprendimento attivo, collaborativo e progettuale che si sono riscontrati i migliori risultati nell'apprendimento degli studenti.” (ivi, p. 161)

Dall'indagine emerge fortemente la relazione tra le pratiche didattiche utilizzate dal docente in classe e le proprie convinzioni personali, dettate prima di tutto dalla propria esperienza come studente, dalla propria idea di insegnamento e di apprendimento, dalla formazione che l'insegnante riceve e dalle sue relazioni con i colleghi. Questa relazione emerge anche nel fatto che, tra otto pratiche didattiche su cui i docenti dovevano riferire la frequenza di utilizzo in classe<sup>25</sup>, tre hanno fatto emergere valori di discriminazione più grandi. Sono le stesse tre aree che sono state definite da TALIS come “pratiche didattiche attive”: lavoro a piccoli gruppi di studenti, progetti che richiedono più di una settimana di impegno e progetti che richiedono agli studenti di usare le tecnologie. Gli autori specificano che la scelta di impiegare queste strategie, tra cui appunto quelle collaborative, non garantisce che siano sempre efficaci per l'apprendimento, infatti la loro efficacia dipende in gran parte dal modo in cui sono realizzate (OECD, 2014, p. 165).

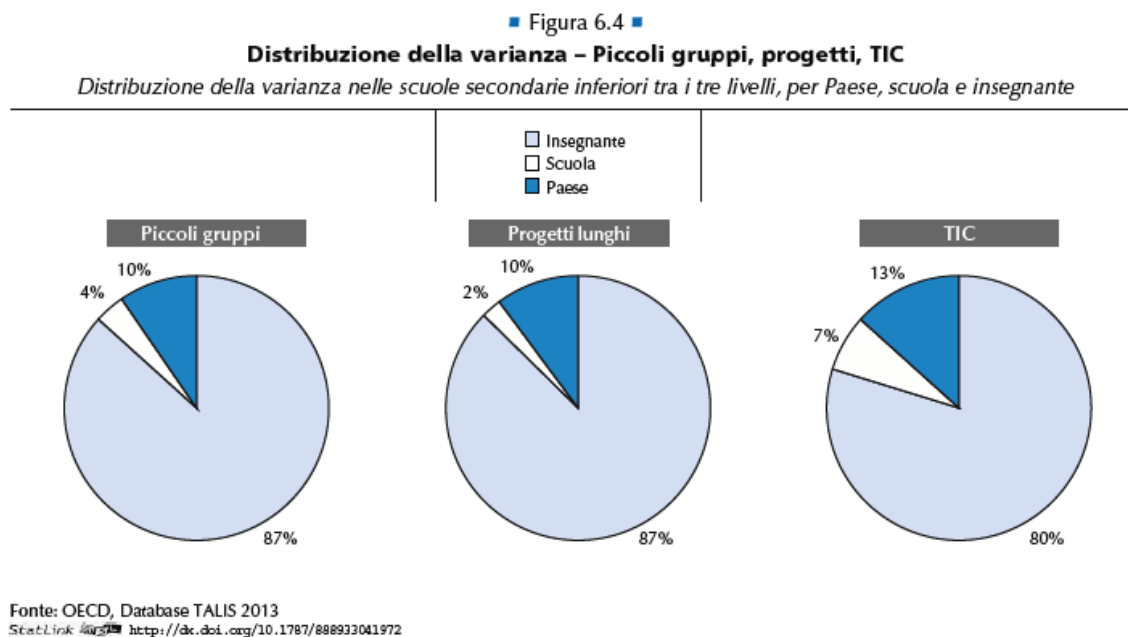
Poco meno della metà degli insegnanti afferma, in media, di utilizzare frequentemente pratiche che implicano l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti. Poco più di un terzo riferisce di fare uso frequente delle TIC e circa il 27% propone agli studenti di lavorare su progetti che li impegnano per almeno una settimana. In Italia gli insegnanti che riferiscono un uso frequente del lavoro a piccoli gruppi sono poco più del 30% e la percentuale è lievemente inferiore per le altre due voci relative alle strategie attive. Tra tutte le risposte date a livello internazionale, si può

---

<sup>25</sup>Queste sono le 8 strategie su cui gli insegnanti hanno dovuto dichiarare la frequenza di utilizzo: “Presento un riassunto di contenuti che gli studenti hanno appreso recentemente”; “Controllo i quaderni degli esercizi dei miei studenti o i compiti per casa”; “Faccio riferimento a un problema della vita quotidiana o del lavoro per mostrare l'utilità di nuove conoscenze”; “Lascio esercitare gli studenti con lavori simili fino a quando non ritengo che ogni studente abbia compreso i contenuti”; “Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per trovare soluzioni comuni ai problemi e ai compiti assegnati”; “Affido lavori differenti agli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento e/o a quelli che vanno avanti più velocemente”; “Gli studenti impiegano le TIC per i progetti o il lavoro in classe”; “Gli studenti lavorano a progetti che richiedono almeno una settimana di impegno.”

rilevare una varianza altissima e i risultati dell'analisi della varianza mostrano che l'utilizzo delle strategie attive non dipende dalla scuola in cui l'insegnante è inserito né solo dal Paese in cui lavora, ma dalle sue convinzioni personali, per esempio l'utilizzo dei piccoli gruppi è dovuto per l'87% al livello del singolo insegnante. Il grafico seguente lo mostra con chiarezza (ivi, p. 167).

Figura 2: Distribuzione della varianza relativamente all'adozione di metodologie "attive", OECD, 2014, p. 167



La scelta di proporre strategie didattiche attive è dovuta ad una molteplicità di fattori e non è possibile probabilmente tracciare una causalità tra queste condizioni e la didattica agita in classe, tuttavia è stato possibile evidenziare un profilo di insegnante che sceglie più facilmente una didattica più collaborativa in classe.

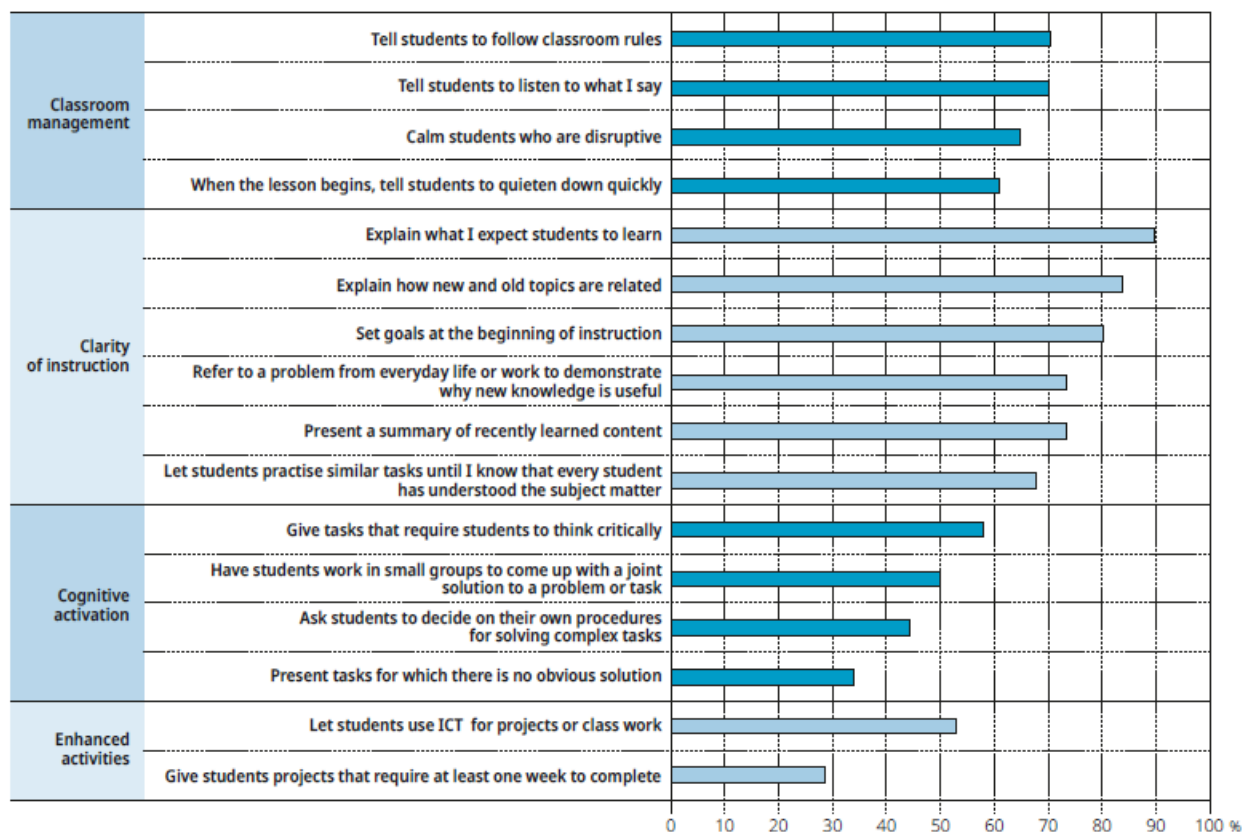
I risultati TALIS mostrano che hanno più probabilità di proporre lavoro a piccoli gruppi e strategie didattiche attive:

- Le insegnanti rispetto ai colleghi uomini;
- Gli insegnanti che si formano costantemente
- Gli insegnanti che pensano di avere una preparazione alta nella propria disciplina e si sentono autoefficaci nella loro competenza pedagogica;
- Chi insegna discipline espressive (gli insegnanti di matematica e quelli di discipline umanistiche tendono ad avere un approccio più centrato sull'insegnante)
- Chi pratica la collaborazione con i colleghi, nei gruppi di lavoro di istituto e nelle reti di insegnanti (ivi, p. 168-169).

L'indagine TALIS è stata ripetuta nel 2018, con una focalizzazione particolare sulla formazione in servizio dei docenti e dei dirigenti scolastici. Nel quadro concettuale iniziale, che esprime gli indicatori principali di policy, si traccia una direzione chiara in materia di collaborazione. Nel paragrafo intitolato *“Promote small-group instruction to optimise classroom time”*, si dice che non ci sono evidenze che consentano di dire che la riduzione del numero di alunni per classe porti ad esiti maggiori, inoltre occorre tenere presente che i costi di un numero maggiore di classi sarebbero altissimi. Tuttavia, si afferma che i docenti dovrebbero essere incoraggiati ad organizzare la classe in modi flessibili, per sostenere una maggiore individualizzazione dell'apprendimento ed approcci più attivi, come il lavoro a piccoli gruppi supportato da materiale adeguato. Vengono inoltre richiamati studi degli scorsi decenni relativi al benessere maggiore che vivono gli studenti nei gruppi funzionali all'apprendimento, dovuto anche ad una comunicazione più efficace tra i pari e ad un allestimento dello spazio che consenta l'interazione faccia a faccia. Inoltre, si sottolinea che anche la collaborazione tra gli insegnanti, in piccoli gruppi, è da incoraggiare da parte dei capi di istituto, per migliorare l'utilizzo e la valorizzazione delle risorse umane (OECD, 2019, p. 29).

Nell'analisi della diffusione delle pratiche di insegnamento, il lavoro a piccoli gruppi è inserito tra le strategie di attivazione cognitiva. Considerando le dichiarazioni dei docenti relative alle pratiche utilizzate “frequentemente” o “sempre”, è evidente che l'attenzione alla chiarezza dell'esposizione prevale in modo significativo sulle strategie di coinvolgimento attivo degli studenti in compiti sfidanti e/o in piccoli gruppi, come mostra il grafico seguente.

Figura 3: Pratiche di insegnamento utilizzate "frequentemente" o "sempre", secondo le dichiarazioni degli insegnanti (OECD 2019, p. 58)



L'importanza della collaborazione tra pari è sottolineata con decisione in un documento di UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) del 2015, in cui Scott compie una rassegna delle strategie più promettenti per preparare gli studenti alle complessità del XXI secolo e indica, tra altri approcci, quello centrato sulla collaborazione tra studenti (Scott, 2015, p. 1). Tuttavia, anche in questa relazione emerge che, *"in spite of worldwide agreement that learners need skills such as critical thinking and the ability to communicate effectively, innovate and solve problems through negotiation and collaboration, pedagogy has not adapted to address these new challenges. The 'transmission' or lecture model still prevails as the dominant instructional approach in education throughout much of the world (Saavedra & Opfer, 2012, p. 6)"*<sup>26</sup>. Dunque, anche secondo questo punto di vista, le situazioni in cui gli studenti apprendono in

<sup>26</sup> Ivi, p. 2. Trad.: nonostante ci sia accordo universale sul fatto che gli studenti abbiano bisogno di capacità come il pensiero critico e la capacità di comunicare in modo efficace, innovare e risolvere i problemi attraverso la negoziazione e la collaborazione, la pedagogia non si è adattata per affrontare queste nuove sfide. Il "modello di trasmissione" o della lezione prevale ancora come approccio didattico dominante nell'istruzione in gran parte del mondo.

modo collaborativo sono ancora minoritarie rispetto alla diffusione di modelli centrati sull'insegnante, inoltre è evidente che queste abilità complesse di collaborare insieme, confrontarsi e accogliere i punti di vista degli altri, nel percorso di apprendimento, vadano *esplicitamente* insegnate.

Tra i percorsi internazionali con cui si intende sostenere la collaborazione tra studenti, meritano menzione le riflessioni sugli ambienti di apprendimento, che hanno prodotto diverse documentazioni utili. In diverse fonti consultate, tutte in relazione a progetti europei con l'obiettivo dell'innovazione per contenere la dispersione scolastica e alzare il livello delle competenze in uscita,<sup>27</sup> si è affrontato molto praticamente il tema del ripensamento dell'aula didattica, con soluzioni logistiche che la rendano più adatta agli apprendimenti e alle competenze richieste dalla società di oggi. Vi è un forte accento sulla creazione di spazi che permettano il movimento delle idee, delle comunicazioni all'interno di gruppi di varie dimensioni. La caratteristica che colpisce di più è la flessibilità dei setting e il ruolo spesso "itinerante" della cattedra e della postazione dell'insegnante.<sup>28</sup> Il movimento Avanguardie Educative, per fare un esempio italiano, sottolinea più volte il ruolo strumentale della tecnologia, e l'importanza strategica dell'atteggiamento di ricerca nella comunità, che spesso va ad attingere le occasioni di apprendimento dalle situazioni di vita reale. Nonostante siano presenti nelle aule progettate gli spazi per lo studio individuale, il nucleo costante delle proposte è proprio il luogo per lo scambio di opinioni e il reciproco aiuto, spesso tavoli di lavoro con moduli intercambiabili.

#### 1.4.2. La situazione italiana

La situazione italiana non è difforme dal quadro generale. Cavalli e Argentin hanno curato la pubblicazione dei risultati dell'Indagine IARD<sup>29</sup>, che ha approfondito le condizioni di vita e di lavoro

---

<sup>27</sup> Di notevole interesse il progetto COLAB (Collaborative Education Lab), voluto dall'European Schoolnet, rete di 34 Paesi europei. CO-LAB (<http://colab.eun.org/>)

, sul ripensamento dello spazio didattico laboratoriale alla luce delle attività collaborative. Il progetto

<sup>28</sup> Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola:

[http://bit.ly/EUN\\_publications\\_learning\\_spaces](http://bit.ly/EUN_publications_learning_spaces)

Manifesto Indire per le Architetture Scolastiche: [http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano\\_LOW.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf)

Avanguardie educative: <http://avanguardieeducative.indire.it/>

Co-Lab, progetto internazione Erasmus+ relativo all'implementazione delle pratiche collaborative:

[http://colab.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=a198e243-babe-4abf-9605-0830dc765fc8&groupId=5897016](http://colab.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=a198e243-babe-4abf-9605-0830dc765fc8&groupId=5897016) ; [http://colab.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=387a2113-e87e-4f2f-bd90-b3b1b7d9404a&groupId=5897016](http://colab.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=387a2113-e87e-4f2f-bd90-b3b1b7d9404a&groupId=5897016)

<sup>29</sup> L'istituto IARD è un network nazionale di ricerca sulla condizione dei giovani in Italia, ha svolto indagini periodiche in collaborazione con sei università italiane: Università di Trento, Università Milano Bicocca, Università di Pavia, Università Lumsa di Roma, Università Federico II di Napoli

degli insegnanti, condotta con la collaborazione del Ministero della Pubblica Istruzione. Il capitolo di Laura Bonica e Viviana Sappa affronta nello specifico *come* gli insegnanti di oggi insegnano, quali strategie utilizzano nella pratica quotidiana. Prima delle risposte degli insegnanti, le studiose ci segnalano innanzitutto che il vissuto degli adolescenti riconosce come efficaci quelle metodologie che consentono loro di capire le spiegazioni e di non restare indietro, in altre parole di dare senso alle loro esperienze formative. Gli studenti esprimono il bisogno di sentirsi riconosciuti come apprendenti, incoraggiati nel momento dello studio e delle difficoltà, coinvolti nel percorso di apprendimento in modo coerente in tutti i luoghi in cui è proposta l'attività didattica (aule, laboratori) e con qualsiasi metodologia scelta dagli insegnanti.

L'indagine (Bonica & Sappa, 2010) ha chiesto agli insegnanti di indicare quanto spesso utilizzassero le nove strategie didattiche mostrate in una lista (lezione frontale e collettiva per la trasmissione delle informazioni; lezione frontale più discussione/domande finali; lezione dialogica; lezione centrata sulla discussione; lezione basata sul rinforzo; lavori di gruppo; didattica attiva; attività di laboratorio; metodi di Cooperative Learning), strategie che sono state divise in tre categorie:

- 1- Trasmissive: sono state incluse le prime due forme di lezione, definite unidirezionali;
- 2- Interattive, definite bidirezionali perché centrate intenzionalmente sulla bidirezionalità della comunicazione, sia tra insegnanti e allievi sia tra pari. Sono la lezione dialogica, quella centrata sulla discussione e quella basata sul rinforzo;
- 3- Strategie di didattica esperienziale, che includono le ultime quattro forme di lezione: lavori di gruppo; didattica attiva; attività di laboratorio; metodi di Cooperative Learning. Queste forme sono accomunate dal fatto che "Il modello dell'apprendimento sottostante rimanda nuovamente al paradigma della «bidirezionalità», ma il margine di apertura e reciprocità verso il contributo attivo degli allievi appare ulteriormente ampliato e maggiormente suscettibile di accordarsi alle pluralità di stili cognitivi e di culture di cui essi possono essere portatori" (Bonica & Sappa, 2010, p. 138).

Le studiose hanno poi chiesto agli insegnanti di individuare le due forme di lezione utilizzate più frequentemente.

Sulla base di queste preferenze espresse, gli insegnanti sono stati suddivisi in quattro categorie: tradizionalisti, tradizionalisti flessibili, innovatori cauti e innovatori coraggiosi.

I risultati mostrano come la lezione frontale, nelle due forme esaminate, sia nettamente predominante e proposta "spesso" per un 76 % nella scuola primaria e fino al 79% nei licei.



Gli insegnanti dichiarano, inoltre, di utilizzare spesso la lezione dialogica, per un 75% nella scuola primaria, un 66% nella scuola secondaria di primo grado, 60% nei licei e 57% negli istituti professionali. A ben vedere, tuttavia, la categoria della lezione dialogata pone degli interrogativi, poiché la successione delle interazioni *Inizio dell'insegnante-Risposta dell'allievo-Feedback dell'insegnante*, riconosciuta come tipica dei contesti scolastici più tradizionalmente centrati sull'insegnante (Sinclair e Coulthard, 1975), potrebbe essere stata considerata dagli insegnanti, in perfetta buona fede, come pratica di dialogo, ma non essere di fatto del tutto bidirezionale. Anche nelle lezioni centrate sulla discussione e sul rinforzo è possibile rintracciare un andamento percentuale (e una criticità) simile.

Le strategie esperienziali, infine, sono utilizzate spesso sempre nella scuola primaria e, tra le scuole secondarie di II grado, negli istituti professionali, dove gli insegnanti dichiarano di scegliere "spesso" le attività di laboratorio per il 32,2%. I licei sono i contesti in cui si raggiunge la percentuale più bassa di utilizzo dei lavori di gruppo, come pure della didattica attiva e delle attività di laboratorio.

Si riduce cioè, nel corso degli studi, il ricorso a metodologie attive e sembra prevalere nettamente e sempre di più il modello della lezione frontale.

Elaborando i dati delle prime due scelte degli insegnanti, e la coerenza dei modelli sottesi, le studiose hanno restituito un'immagine composita e interessante degli insegnanti, che sono definiti per il 12,8% tradizionalisti, per il 22% innovatori cauti, per il 18,8% innovatori coraggiosi e per il 46,3% tradizionalisti "flessibili", che costituiscono la categoria più rappresentata. Non si registrano differenze rispetto al Nord e al Sud del Paese, mentre sono significative le differenze di genere.

Sono di più gli uomini quelli che si possono riconoscere come appartenenti al gruppo dei "Tradizionalisti" e "Tradizionalisti flessibili", mentre è più probabile che le donne siano maggiormente riconoscibili nel modello di "Innovatori cauti" e "Innovatori coraggiosi".

Il fatto che anche in questa ultima categoria il 58% scelga la lezione, fa pensare che gli insegnanti lavorino su quelle metodologie che prevedono una maggior focalizzazione sul coinvolgimento attivo dell'allievo senza scardinare la tradizione frontale, che è indubbiamente una modalità idonea alla presentazione di conoscenze e contributi fondamentali nelle varie discipline.

Un altro aspetto interessante riguarda la correlazione positiva tra collegialità e obiettivi di insegnamento perseguiti con metodi meno individualistici. Sembra possibile dire che chi spende più tempo nelle riunioni a scuola ed è coinvolto in momenti in cui discute, sceglie, si coordina, sperimenta maggiormente didattiche analoghe anche tra gli alunni (Bonica & Sappa, 2010, p. 152).

Considerati insieme, gli insegnanti che si riconoscono in un approccio complessivamente centrato su forme di didattica unidirezionale ma con una cauta apertura verso la discussione degli argomenti sono quasi il 60%.

Questo dato è coerente, infine, con quello rilevato in un'indagine sull'autoefficacia percepita dagli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado (Cardarello et al., 2016), che ha sondato le convinzioni di 450 insegnanti in uno studio svolto nel 2014-2015 presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. È stato somministrato un questionario, mutuato dalla cosiddetta "scala dell'Ohio"<sup>30</sup>, relativamente alla considerazione che gli insegnanti hanno dell'importanza di 24 comportamenti tipici dell'insegnante e all'autovalutazione che essi si danno in ciascuno, in termini di efficacia. I 24 comportamenti sono riferibili a quattro dimensioni: "Gestione della classe", "Coinvolgimento degli allievi", "Varietà didattica" (risposta alle diverse esigenze di apprendimento degli allievi e al concetto di inclusione, il che significa conoscere tanti strumenti diversi e riconoscere l'esigenza di doverli utilizzare), "Didattica tradizionale". Quest'ultima dimensione riporta l'attenzione su una serie di azioni sull'asse spiegazione-valutazione, che richiede maggiore padronanza dei contenuti della disciplina rispetto alle metodologie). Sono stati estratti i fattori, nelle quattro dimensioni, che hanno spiegato la maggior parte della varianza delle risposte. I risultati sottolineano che la dimensione di tipo "Didattica tradizionale" appare quella in cui i docenti si riconoscono maggiormente e si sentono più efficaci (valutare la comprensione, saper rispondere alle domande difficili degli studenti, saper spiegare o fare esempi alternativi). La dimensione della varietà didattica è quella che ha ottenuto il punteggio più basso. Rispetto alla capacità di coinvolgere gli allievi, come anche per quanto riguarda la capacità di variare la proposta didattica, il dato più basso riguarda gli insegnanti di classe della secondaria di secondo grado. Il dato più alto riguarda gli insegnanti di sostegno, che si sentono i più efficaci (Cardarello, Bertolini, Antonietti, Pintus, & Scipione, 2016, p. 15). Questo ci dice che, probabilmente, gli insegnanti di fatto sperimentano varietà di strategie didattiche in classe se si sentono competenti. Nonostante questa indagine e le altre precedentemente riportate non siano comparabili, leggendo le rispettive conclusioni si può ipotizzare che la formazione sulle strategie didattiche possa essere utile per sostenere le sicurezze dei docenti anche nei confronti di metodologie meno conosciute o di cui, forse, i docenti hanno avuto meno esperienza nella loro formazione iniziale.

Come sottolineato anche dall'indagine TALIS 2013, le percezioni soggettive degli insegnanti hanno una conseguenza diretta sul loro agire, poiché se si sentono meno competenti nel proporre

---

<sup>30</sup> versione italiana della scala TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale) di Tschannen Moran & Woolfolk Hoy (2001)

strategie diversificate e innovative, difficilmente le sopperiranno in classe, e proporranno il modello di scuola su cui si sentono sicuri perché ne hanno esperienza come studenti, cioè il modello storicamente più diffuso e sedimentato, centrato sul docente e sulla disciplina.

In conclusione, leggendo i dati esaminati si può riconoscere un quadro drammatico per quanto riguarda la competenza relativa alla *literacy*, in particolare in Italia, tale per cui è urgente un ripensamento delle pratiche didattiche con cui si affronta e si promuove la comprensione del testo, in tutti i gradi scolastici, sia in termini di funzionamento cognitivo della mente del lettore, che si costruisce durante la lettura una rappresentazione coerente del significato del testo via via incontrato, sia in termini di conoscenza di strategie e tecniche per sostenere in classe, in tutte le discipline, la comprensione di vari tipi di testo.

Per quanto riguarda le pratiche di collaborazione, si può osservare un certo scollamento tra le dichiarazioni di efficacia teorica e le pratiche agite nelle scuole, con una tendenza alla diminuzione di utilizzo con il procedere dei gradi scolastici. Sembra di poter riconoscere il forte legame delle pratiche didattiche con l'immagine di scuola sedimentata nelle percezioni degli insegnanti, che variano le scelte anche in considerazione della loro autovalutazione di competenza disciplinare e pedagogica. Questo legame sembra suggerire un bisogno di conoscenza ulteriore e di strumenti metodologici operativi che possano supportare la realizzazione pratica di setting collaborativi.

## CAPITOLO 2. LE FORME DELL'APPRENDIMENTO TRA PARI IN COPPIA

---

In questo capitolo si vuole tracciare un quadro delle più conosciute tecniche collaborative e cooperative, per osservarne lo sviluppo diacronico e per approfondire gli approcci che hanno preso in esame la coppia come possibile struttura con caratteristiche specifiche, alla luce delle evidenze di efficacia rintracciabili nelle ricerche internazionali.

Apprendimento cooperativo è un'espressione usata nel linguaggio comune degli insegnanti, che indica una costellazione di strategie didattiche fondate sulla collaborazione strutturata tra pari durante l'esperienza di apprendimento. Bonaiuti parla di *strategie* didattiche quando, nell'intenzionalità educativa, possiamo rintracciare procedure riconoscibili, riproducibili, trasferibili e adattabili, che abbiano prodotto positive evidenze rispetto all'efficacia formativa (Bonaiuti, 2014, p. 14). Bonaiuti racchiude in questa espressione i modelli più conosciuti, come *Learning Together and Alone and Constructive Controversy* (Johnson & Johnson, 1987), *Student Teams Achievement Divisions* (Slavin, 1978, 1988), *Jigsaw* (Aronson & Bridgeman, 1979), anche nel modello rivisto da Slavin (1988), lo *Structural Approach* di Kagan (Kagan, 2000), la *Group investigation* (Sharan & Sharan, 1990), la *Complex Instruction* della Cohen (1998), il *Reciprocal Teaching* (Palincsar & Brown, 1984), il *Project Based Learning* (Bereiter & Scardamalia, 1999; Brown, Collins & Duguid, 1989) e le metodologie basate sulla discussione, tra cui si cita la proposta italiana di Ajello, Pontecorvo e Zucchermaglio (Ajello, Pontecorvo, & Zucchermaglio, 1991). Gli approcci nominati afferiscono ad un contesto prevalentemente statunitense e collocato tra gli anni '70 e gli anni '90 del secolo scorso. Anche se possiamo dire che tutta l'esperienza di apprendimento a scuola è per sua natura collettiva e dunque coinvolge le relazioni interpersonali a livello profondo, distinguiamo le architetture collaborative per il loro approccio esplicitamente non centrato sul docente, ma fondato sulla partecipazione degli allievi. Agli studenti cioè è richiesto di aiutarsi tra loro, di sostenersi negli aspetti dello studio che non sono chiari a ciascun membro e di integrare le loro conoscenze e competenze secondo un grado maggiore di autonomia rispetto a quanto è visibile nella lezione centrata sull'insegnante. Comunque si chiamino le strategie collaborative, vi è sempre un ruolo strategico della relazione sociale. Occorre sottolineare inoltre che queste relazioni sono viste come utili non solo per sostenere la motivazione ad apprendere, il

clima emotivo, o la pratica della socialità e delle competenze interpersonali, ma come funzionali agli apprendimenti in genere. Durante il momento dell'apprendimento, la relazione tra gli studenti, ridotta all'indispensabile nelle lezioni frontali, acquisisce centralità e consente agli apprendimenti di "mettersi in movimento" e di diventare competenze attive (Castoldi, 2011, p. 53).

Calvani (2011, p. 45) riprende una distinzione formalizzata da Ruth Clark (2000, p. 31) relativa a quattro grandi insiemi di architetture per l'insegnamento (ricettiva, comportamentale, scoperta guidata, esplorativa) e aggiunge la famiglia delle architetture collaborative e quella delle architetture simulative, in quanto ritiene che queste strategie abbiano delle specificità molto riconoscibili. Calvani sottolinea la necessità del superamento delle contrapposizioni ideologiche piuttosto polarizzate, che hanno da sempre caratterizzato il confronto dei docenti relativamente alle forme della collaborazione tra pari. Per questa ragione, in questo capitolo si cercherà qui di riportare gli indicatori di efficacia disponibili, e di comprendere, nel contempo, elementi di criticità di cui essere consapevoli nel momento della progettazione didattica.

## 2.1. Cenni storici sull'apprendimento tra pari

La forma più semplice di collaborazione tra studenti, utilizzata sistematicamente e documentata, risale al primo secolo a.C., infatti Quintiliano, nella sua *Institutio Oratoria*, riporta che studenti più grandi insegnavano a studenti più giovani (Osguthorpe & Scruggs, 1986, p. 134), per spiegare loro quanto ricevuto come insegnamento dai pedagoghi e dai maestri. Più vicino ai giorni nostri, alla fine del 1700, il reverendo Andrew Bell fu nominato responsabile di una scuola per orfani di militari in India e utilizzò in modo innovativo, rispetto alle consuetudini dell'epoca, il mutuo insegnamento tra gli allievi. I gruppi di alunni, suddivisi non secondo criteri di età anagrafica ma secondo il livello del rendimento, erano organizzati in modo da rendere la proposta scolastica raggiungibile da un numero di studenti molto ampio rispetto agli insegnanti disponibili. Un insegnante responsabile, quindi, aveva il compito di istruire gli studenti migliori, i tutors affinché insegnassero a gruppi di tutees (Topping, 2014, p. 23). Bell prevedeva ruoli specifici per ogni membro della scuola, e aveva notato un aumento della motivazione e risultati molto positivi nelle prestazioni di tutti, in particolare destava stupore il fatto che gli stessi tutors migliorassero i loro apprendimenti. Presto Bell individuò la ragione nel fatto che sentirsi responsabili

dell'apprendimento di un compagno consentisse a ciascuno di chiarire e chiarirsi meglio il proprio pensiero, di rielaborare ulteriormente, cioè, le proprie conoscenze.

Nello stesso periodo, a Londra, Joseph Lancaster fondò una scuola in cui nelle classi, raggruppate per aree disciplinari, erano utilizzati sistematicamente alunni esperti come "monitori" degli studenti più inesperti e assistenti che si dovevano assicurare che gli allievi si aiutassero. Venivano utilizzati inoltre materiali strutturati, in modo che tutti avessero qualcosa da fare sul compito assegnato. Il motto era "*Qui docet, discit*", infatti anche secondo Lancaster i benefici di questa struttura non erano solo a favore degli allievi con ruolo di discente. Bell e Lancaster si incontrarono agli inizi del 1800 e diedero vita ad un sistema di scuole diffuse in Inghilterra e nel Galles, finalizzate a garantire l'istruzione di massa delle classi popolari. Il modello prevedeva che in uno stesso salone venissero organizzati fino a 100 tavoli in cui il lavoro era organizzato per gruppi simultanei. Questo sistema, chiamato anche come *Monitorial System*, *Madras System*, o *Lancasterian System*, divenne presto popolare e fece conoscere il metodo del mutuo insegnamento in tutta Europa e in America.

Anche Johann Heirnrich Pestalozzi, alla fine del 18° secolo, sviluppò il mutuo insegnamento nella sua scuola per orfani in Svizzera, esaltando il metodo intuitivo, legato indubbiamente all'educazione naturale di Rousseau e all'esperienza diretta su cui l'alunno riflette e impara. Nella prima metà del 1800 il mutuo insegnamento fu praticato in Svizzera inoltre da Padre Girard, il quale, come Joseph Lancaster e Pestalozzi stesso, fu presto attaccato per le sue idee ritenute troppo progressiste. Il metodo del mutuo insegnamento fu applicato nelle scuole dello Stato Pontificio già nella prima metà del 19° secolo (Ostenc, 2007, p. 2).

Con l'inizio del 1900, con il movimento delle scuole nuove e la pedagogia attivista, il tema del lavoro in gruppi cooperativi e della relazione degli studenti concentrati su un compito si è concretizzato come corollario della valorizzazione delle esperienze, del lavoro manuale e dell'apprendimento in contesto naturale, dunque meno legato ad un curriculum prescrittivo, per favorire l'apprendimento significativo, la motivazione e l'interesse. Sono gli anni in cui si assiste alla rivoluzione copernicana dell'educazione, poiché l'alunno diventa il centro dell'azione scolastica, e si discutono le pratiche didattiche tradizionali che mettevano al centro il docente o la disciplina. Di più, il pensiero pedagogico di diversi esponenti di questo movimento, a cominciare da Dewey, Claparede, Decroly, Montessori, Baden Powell, ha messo in luce il legame della scuola con la vita e l'idea che la scuola dovesse sostenere la partecipazione democratica alla società (Cambi, 2003, p. 285-288). Si evidenzia, così, l'importanza del coltivare l'apprendimento con un

processo naturale di ricerca, a partire dagli interessi dei bambini, e di una comprensione più profonda del sapere, secondo un processo induttivo.

Tra le cosiddette scuole attive, si riconoscono alcune importanti esperienze che si focalizzano in particolare sulla collaborazione tra pari.

Nel 1927, in Francia, Célestine Fréinet fondò una “Cooperativa per la stamperia a scuola” e l’anno dopo la “Cooperativa per l’Insegnamento Laico”: di fatto si generò un movimento che anche in Italia si è diffuso ed è rimasto vitale fino ai giorni nostri, con il Movimento di Cooperazione Educativa. Centro di questa proposta didattica era la produzione dei giornalini scolastici, attorno ai quali ruotavano le attività degli alunni. Collaborando tra loro, gli studenti utilizzavano schedari autocorrettivi con cui esercitavano autonomamente i contenuti disciplinari appresi e redigevano i testi necessari per la realizzazione del giornale (Cambi, 2003, p. 282-284).

Roger Cousinet scrisse, intorno agli anni '50, le riflessioni maturate nel corso della sua carriera scolastica, nel suo “Un metodo di lavoro libero per gruppi”. Secondo Cousinet i bambini imparano meglio attraverso il lavoro di gruppo e le attività libere autonomamente condotte. L’insegnante secondo lui doveva diventare un regista dell’ambiente scolastico, con il compito di preparare il materiale su cui gli allievi liberamente potevano lavorare in gruppo e di creare le condizioni per una pratica del metodo scientifico, fondato sulla ricerca in ogni disciplina. Cousinet riteneva che i metodi precedenti si focalizzassero sulle discipline di insegnamento, che l’insegnante offriva agli allievi già manipolate e “lavorate”. Il fatto che gli alunni apprendessero bene queste conoscenze era dovuto solo in parte all’attenzione e molto all’abilità dell’insegnante. Citando in particolare Dewey, sottolineava invece che i metodi che volevano rendere più attivo l’allievo offrivano conoscenze accessibili all’alunno, e che venivano messe in azione grazie al lavoro cognitivo del bambino stesso. Attraverso la libertà, secondo Cousinet, si metteva in atto sia il senso morale che la sua responsabilità, togliendogli ogni desiderio di opposizione e di protesta nei confronti dell’insegnante. Il centro del lavoro diventava la ricerca personale, che produceva la soddisfazione di un lavoro ben fatto e la capacità di affrontare problemi complessi. Cousinet ha posto grande enfasi sul processo di documentazione e sull’importanza delle diverse connessioni interdisciplinari. Cousinet ha delineato così la figura di un maestro che osservava i bambini, che interveniva il meno possibile, quando i bambini lo chiedevano, per dare informazioni brevi e precise, senza una vera e propria lezione ma con indicazioni operative. Doveva scomparire secondo lui il concetto di programma così come lo conosciamo. Il maestro era visto come un collaboratore esperto, che non interrogava e non valutava in senso tradizionale, non confrontava i bambini tra loro, ma

semplicemente stimolava la correzione reciproca. Gli studenti avevano tuttavia compreso l'importanza del feedback dato dal maestro, perciò la valutazione era *cercata* dagli studenti, dopo che avevano provato comunque ad autocorreggersi nei gruppi. Vale la pena di sottolineare la sorprendente attualità del pensiero di Cousinet anche per quanto riguarda l'allestimento dell'ambiente di apprendimento, che secondo lui doveva essere attentamente pensato e arricchito per contenere quelle sollecitazioni che i gruppi dovevano poi cogliere e approfondire. (Cousinet, 1973, p. 25; Cambi, 2003, p. 283)

Nella prima metà del Novecento, sulla scia delle cosiddette Scuole Attive, sono nate altre esperienze che si fondavano sul lavoro per gruppi di alunni, sia negli Stati Uniti che in Europa. Erano caratterizzate, come quella di Cousinet, da una certa enfasi sulla libertà dell'alunno, sulla sua scelta personale dei contenuti delle discipline e da una destrutturazione dei gruppi classe e degli spazi. Tra gli esempi, possiamo ricordare Demolins, che in Normandia, nei primissimi anni del 1900, fondò una scuola in cui i ragazzi dovevano partecipare all'organizzazione scolastica e affrontare insieme in gruppi i contenuti didattici per centri di interesse (Cambi, 2003, p. 276). Oppure Maria Boschetti Alberti, nel Canton Ticino, che sottolineava l'insufficienza dell'insegnamento tradizionale e proponeva una didattica basata sul lavoro individuale degli alunni, che liberamente sceglievano il tema di cui occuparsi, e sul lavoro libero per gruppi, per approfondire gli aspetti da cui i bambini sentivano maggiormente attratti. Anche a Chicago, intorno alla metà del secolo, le scuole di Winnetka, organizzate da Carleton W. Washburne (1889-1968) erano basate su un sistema di libero raggruppamento degli alunni, che lavoravano su schede pensate per consentire l'autonomia degli allievi sia rispetto alla scelta dell'argomento di interesse sia in merito all'autocorrezione (Ivi, p. 278).

Nel contesto italiano vale la pena di ricordare Don Milani e la scuola di Barbiana, che intorno agli anni Sessanta del secolo scorso accoglieva studenti provenienti dalle classi popolari, molti dei quali erano stati respinti dalla scuola media di allora. Don Milani proponeva un lavoro di riflessione, discussione collettiva e produzione linguistica fondati sul mutuo insegnamento e sulla manipolazione dei testi, in piccoli gruppi di alunni di diverse età e abilità (Cambi, 2003, p. 324; Scuola di Barbiana, 1967, p. 126).

L'attenzione per modelli scolastici fondati sulla collaborazione tra pari emerge anche, a partire da presupposti totalmente diversi, nella pedagogia sovietica degli anni Venti, con Anton Semënovič Makarenko. La proposta di Makarenko ha tratto origine dalle esperienze fortemente strutturate



dei collettivi, e dunque dall'impegno concreto degli allievi alla crescita del lavoro produttivo, economico e per l'aumento delle conoscenze di tutta la comunità (Cambi, 2003, p. 311-13).

La metà del XX° secolo vede un certo arresto della credibilità delle Scuole Attive, in particolare nel contesto americano, poiché ritenute responsabili di insoddisfacenti esiti degli studenti nel campo della ricerca scientifica. Dalla metà degli anni '50, così, la psicologia e la cibernetica spingono le riflessioni sull'apprendimento, spostando l'attenzione da una dimensione sociale/ideologica a una dimensione cognitiva (Ivi, p. 350). Sono anni in cui il cognitivismo spinge la riflessione sulla mente che apprende, su come avviene l'apprendimento e cosa lo facilita, grazie in particolare ai contributi di Piaget, Vygotskij e Bruner. Nei suoi studi relativi alla psicologia dell'età evolutiva e all'epistemologia genetica, Piaget ha recuperato la lezione principale delle scuole attive, ovvero il fatto che le tappe evolutive del bambino debbano essere al centro del curriculum formalizzato, secondo una progressione che parta comunque dall'esperienza attiva e partecipe, e dunque in contrasto con la scuola tradizionale che vede lo studente più passivo.

Nasce così in questo contesto l'attenzione al curriculum, alle tassonomie di obiettivi, alla specializzazione delle discipline con un'attenzione marcata alla scienza e alla tecnica. Il contributo di Vygotskij, inoltre, ha assegnato grande valore alla relazione interpersonale e alla valenza cognitiva che lo scambio delle idee ha per l'apprendimento del soggetto. A partire dalle interazioni con gli altri, il bambino interiorizza esperienze, concetti e linguaggio insieme al pensiero, e procede nell'ampliamento delle sue conoscenze e abilità, in particolare se queste sono sfidanti ma raggiungibili. Nell'interazione sociale si stimola, in altre parole, un'area di apprendimento potenziale, chiamata "zona di sviluppo prossimo" (Mecacci, 2017, p. 105).

Il pensiero di Bruner, mutuato dagli studi sulle strutture cognitive del bambino che apprende e dalla cibernetica, sottolinea l'importanza della rappresentazione della conoscenza che prende forma negli individui attraverso l'interazione con gli altri, il linguaggio, la simbolizzazione dei significati. La collaborazione tra gli alunni non viene letta dunque, in questo momento storico, come postulato educativo basato sulla spontaneità, ma per i benefici che offre dal punto di vista cognitivo e comportamentale, dimostrati dal fiorire di ricerche sperimentali in campo psicologico e sociologico. Prende sempre più corpo, inoltre, la critica alla didattica tradizionale centrata sul docente, poiché non consente all'alunno un atteggiamento attivo e un apprendimento significativo e duraturo (Cambi, 2003, p. 353-355).

Così, dagli anni Sessanta molti altri pedagogisti, psicologi e filosofi approfondiscono le varie metodologie di insegnamento conosciute, confrontando ricerche quantitative e studi, soprattutto

in area anglofona, per andare a studiare gli effetti sugli esiti scolastici. Le ricerche americane sulle diverse forme di apprendimento cooperativo rientrano in queste osservazioni. Per la stessa ragione, gli approcci presentati non si limitano a dire che gli allievi lavorano a gruppi, ma definiscono quali sono le fasi di lavoro richieste e, spesso, quali sono i compiti degli alunni. L'apprendimento è sempre più visto come situato nella comunicazione interpersonale e prende forma dai significati che il soggetto costruisce all'interno della sua comunità, secondo la sua esperienza ma anche secondo quanto condivide nella cultura nella quale è immerso. È il paradigma socio-costruttivista, che assegna importanza alla narrazione che ciascuno fa della sua storia e al senso degli apprendimenti che acquisisce. Comincia a maturare la tendenza a creare "ambienti di apprendimento" adatti alla ricerca collettiva, al dialogo, ai piccoli gruppi e alla rielaborazione dei contenuti, secondo una logica progettuale (Castoldi, 2017, p. 43).

Uno degli approcci collaborativi scaturiti da questo paradigma è il Project Based Learning, (anche nella variante del Problem Based Learning), meglio noto come PBL (Barrows, 1996, p. 7). Si tratta di un approccio ideato da un medico statunitense, per aiutare i suoi studenti a capire la rilevanza dei contenuti studiati nelle discipline connesse alla medicina, partendo dai problemi concreti di studio. Il PBL si è diffuso in campo educativo nei primi anni 2000, in connessione in particolare con il dibattito sulle competenze in campo scientifico.

Molti documenti contemporanei programmatici internazionali nel campo dell'istruzione riflettono profondamente questo ripensamento del ruolo della scuola e dell'insegnante, in una società caratterizzata dal moltiplicarsi della conoscenza e delle narrazioni culturali.

## 2.2. Gli approcci cooperativi più diffusi

Tra i tanti approcci cooperativi, ne vengono qui illustrati alcuni, scelti con il criterio della rilevanza per il successivo approfondimento relativo alle attività rivolte alla coppia di studenti.

### 2.2.1. Learning Together di Johnson & Johnson

Sempre negli anni Ottanta si diffonde il primo *Cooperative learning*, elaborato dal *Learning Together and Alone* e il *Constructive Controversy* di David Johnson e Roger Johnson. Secondo gli autori (Johnson, Johnson & Holubec, 1996), il Cooperative Learning è diverso rispetto ad una semplice "disposizione" a gruppi del setting d'aula, per 5 caratteristiche fondamentali, comuni

peraltro a tutti quei modelli che si definiscono *cooperativi*. Centrale è la definizione teorica del concetto di *interdipendenza* e lo sforzo di dare un ruolo attivo ad ogni componente del gruppo. Il Cooperative Learning ha come sue caratteristiche essenziali questi 5 aspetti:

- 1- **Interdipendenza positiva:** elemento chiave; ciascuno è in relazione con altre persone, da cui dipende per la realizzazione un obiettivo che non raggiungerebbe se fosse da solo. Nelle situazioni competitive, al contrario, il successo individuale passa per l'insuccesso dell'altro;
- 2- **Responsabilità individuale:** ciascun allievo ricopre un ruolo insostituibile e porta al gruppo contributi di cui è responsabile. Questo aspetto è centrale per evitare che i componenti meno propositivi si accodino passivamente al lavoro di qualcun altro;
- 3- **Interazione promozionale faccia a faccia:** l'interazione nei gruppi assegna valore alla comunicazione diretta, alle competenze di valorizzazione del contributo di ciascuno;
- 4- **Insegnamento e uso delle competenze sociali:** il lavoro cooperativo richiede e al tempo stesso stimola la valorizzazione delle competenze sociali, propedeutiche ad un clima di lavoro accogliente ed accettabile sul piano della disciplina. Per esempio, è indispensabile che i componenti del gruppo sappiano confrontarsi, accogliere il punto di vista altrui, evitare ogni forma di prevaricazione, praticare la mediazione nelle eventuali situazioni di conflitto.
- 5- **Valutazione di gruppo:** oltre alla valutazione degli esiti, occorre che sia tenuto in considerazione il contributo di diversi soggetti e compiti, che non sempre sono facilmente misurabili in termini di giudizi o voti. Si valuta sia il prodotto che il percorso del lavoro fatto per realizzarlo, perciò senza dubbio è un'operazione molto più complessa rispetto alla valutazione tradizionale.

L'interdipendenza è sicuramente l'aspetto cruciale per l'efficacia del lavoro cooperativo e può essere focalizzata su aspetti differenti del lavoro:

- INTERDIPENDENZA DI OBIETTIVI (un obiettivo comune ma anche sotto-obiettivi diversi e connessi; ognuno segue il suo e lo raggiunge se tutti raggiungono il loro);
- INTERDIPENDENZA DI COMPETENZE: sono richieste competenze diverse che devono integrarsi tra loro. Per questo motivo i gruppi più efficaci secondo gli studiosi sono quelli eterogenei;
- INTERDIPENDENZA DI RUOLO: ognuno ha un ruolo diverso e ne è responsabile;
- INTERDIPENDENZA DI MATERIALI: ogni membro del gruppo ha solo una parte dei materiali utili, le parti devono essere combinate e tutti hanno bisogno di tutti.

Secondo il vero e proprio Cooperative Learning, anche a livello di scuola dovrebbero essere sperimentati i gruppi di lavoro tra gli adulti, con la stessa logica, per esempio:

- gruppo di sostegno: 2-5 docenti che supportano gli insegnanti nelle scelte didattiche
- gruppo di lavoro: 3 docenti per aiutare l'amministrazione a organizzare e risolvere problemi scolastici
- gruppi di dirigenti: si realizza quando e se sono le scuole a lavorare in modo cooperativo.

Questa scelta è stata avanzata perché i Johnson notavano che molto spesso gli adulti della scuola lavorano individualmente e non scambiavano le buone pratiche: questo si poteva tradurre di riflesso nei modi che l'insegnante aveva di fare lezione, poiché era coinvolta proprio la visione stessa dell'insegnamento. Si è constatato, effettivamente, come la considerazione sopra esposta sia perfettamente in linea con quanto rilevato dalle attuali indagini nazionali ed internazionali.

### 2.2.2. L'approccio di Robert Slavin e i modelli *Student Team Learning*

Tra gli anni '80 e '90', Robert Slavin e la sua équipe della John Hopkins University di Baltimora hanno cercato di mettere a punto alcune strategie che combinavano la collaborazione e la competizione, applicata alle discipline scolastiche. Slavin (1988, 1993, 1995; Slavin et al., 2001) ha posto l'accento sull'importanza del compito individuale, e sulla valorizzazione dei progressi individuali all'interno del gruppo. Secondo lo studioso, il cooperative learning contribuisce a fare avanzare le conoscenze di ognuno quando ogni componente sente l'appoggio dei compagni, collabora senza sminuire l'importanza del proprio contributo al gruppo e quando non delega ai compagni di livello migliore i propri compiti di conoscenza.

Analizzando i metodi più conosciuti di cooperative learning (Slavin, 1983, p. 432), in uno studio che ha avuto molta risonanza, Slavin ha notato che quelli più efficaci negli apprendimenti erano solo gli approcci che non prevedevano specializzazioni del compito (es. ruoli) e che assegnavano sia un riconoscimento individuale sia collettivo. Le varie tecniche elaborate dall'équipe di Baltimora, tra la fine degli anni '70 e degli anni '80 sono chiamate secondo acronimi: *Student Teams Achievement Divisions (STAD)*, *Teams Games Tournaments (TGT)*, il *Team Accelerated Instructions (TAI)*, il *CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition)*. Nel merito, l'approccio STAD prevede che all'inizio della settimana l'insegnante presenti un argomento con istruzioni dirette, si creino dei gruppi misti per abilità, che si preparino con compiti individuali e reciproco confronto, affinché tutti i componenti del gruppo possano superare con successo i tests individuali. Il Teams Games Tournaments è simile alla tecnica precedente, ma la reciproca preparazione degli alunni avviene

all'interno di un torneo. La composizione dei gruppi che competono tra loro è pianificata per fare esercitare insieme membri con un livello omogeneo proveniente da gruppi-base diversi, in modo da consentire a ciascuno di prepararsi attivamente secondo il proprio livello di apprendimento. Se gli approcci STAD e TGT possono essere usati per ambiti disciplinari diversi, gli approcci CIRC e TAI sono più focalizzati su specifiche aree: il *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC) è relativo alla comprensione del testo ed applicabile a tutti i compiti di lettura e studio, il Team Assisted Individualization (TAI) è invece specifico per gli apprendimenti matematici. In particolare, il CIRC, formulato da Stevens, Madden, Slavin e Farnish, è un programma che ha riguardato bambini di terza e quarta primaria ed estendibile fino a ragazzi di 13-14 anni, che hanno ricevuto una volta alla settimana istruzioni dirette sulla comprensione e metacomprendimento dei testi (Stevens, Madden, Slavin, & Farnish, 1987, p. 435). Gli alunni hanno lavorato prima in coppie poi in gruppi sulla lettura, la comprensione del testo, la produzione linguistica intesa come scrittura e rielaborazione creativa ed attività espressive. Le attività di comprensione hanno previsto anche item di previsione, di lavoro sulla struttura della storia e sulla sintesi dei testi letti. Era inclusa sempre la revisione reciproca, basata sulla spiegazione di ciò che i bambini avevano capito, affinché ciascuno potesse rispondere. Una ricerca dell'Università del New Jersey ha esaminato due studi relativi al metodo CIRC e realizzati in scuole primarie. Nel programma sono state offerte lezioni giornaliere di 90 minuti per bambini della scuola primaria, con un focus sulla lettura di storie, sull'istruzione diretta nella comprensione della lettura e su attività integrate di lettura e attività espressive. Divisi in squadre miste per abilità, gli studenti lavoravano insieme per leggere, discutere la loro lettura per chiarire il vocabolario sconosciuto, rileggere per aumentare la scioltezza, capire l'idea principale, comprendere storie e rielaborare o produrre testi che prendessero spunto dai brani affrontati (Stevens, Madden, Slavin, & Farnish, 1987, p. 440). Gli studenti si scambiavano inoltre le produzioni fra loro, per correggersi, rielaborare e chiarire reciprocamente le proprie produzioni. Gli studenti ricevevano gratificazioni sulla base delle prestazioni della squadra, per sostenere la motivazione per lavorare insieme e aiutarsi a vicenda. La formazione per insegnanti comprendeva una sessione di due giorni, riguardante l'analisi e lo sviluppo lessicale, le abilità di comprensione, le strategie di apprendimento cooperativo. Gli esiti dei due studi considerati sono stati esaminati in particolare per quanto riguarda la comprensione e l'acquisizione della lettura. Entrambi gli studi realizzati sul modello CIRC hanno rilevato miglioramenti significativi, sia nelle performance di comprensione del testo che di produzione linguistica orale e scritta (Stevens, Madden, Slavin, & Farnish, 1987, p. 451). Il modello TAI, invece,

è pensato per fare lavorare insieme studenti di competenze diverse dal punto di vista matematico, ma ciascuno con un piano di lavoro individualizzato e degli esercizi specifici da seguire (Slavin R. , 1988, p. 13). In questo modo, anche se nel gruppo ci sono livelli diversi, nessuno è “rallentato” dai compagni di lavoro più in difficoltà, ma può ugualmente dare e ricevere aiuto e chiarimenti. Per tutti e tre questi modelli, l’aspetto centrale è la valutazione, che viene offerta ad ogni componente in termini di miglioramento rispetto alle passate performance. Tutti, perciò, possono contribuire al successo del gruppo con un proprio punteggio ugualmente importante e riconoscibile. I gruppi sono poi apprezzati pubblicamente per i successi conseguiti nelle valutazioni globalmente considerate. Robert Slavin e la sua équipe hanno inoltre rielaborato un precedente approccio, chiamato Jigsaw (Aronson & Bridgeman, 1979), ampliandolo e organizzandolo ulteriormente, in particolare nella fase iniziale delle consegne date ai gruppi. La proposta è quella di assegnare a gruppi eterogenei di 4-5 persone (*gruppi base* o *gruppi casa*) un contenuto o compito di studio complesso, da suddividere in 4-5 ambiti di lavoro, uno per ogni membro del gruppo. Dopo una prima organizzazione di fondo per comprendere l’obiettivo o il prodotto di lavoro, si formano dei gruppi di esperti, formati dagli allievi che nei vari gruppi classe devono approfondire uno stesso materiale. I gruppi di esperti leggono i materiali di studio e li comprendono, provano ad esporli oralmente e, una volta ricomposti i gruppi casa, li spiegano agli altri membri del gruppo. Alla fine del lavoro, tutti i gruppi dovrebbero essere in grado di conoscere in modo approfondito le conoscenze proposte. Si tratta di un approccio molto diffuso, in particolare nelle discipline di ambito antropologico (Slavin, 1988, p. 10).

### 2.2.3. Il Tutoring

Definiamo con il termine *tutoring* una gamma di strategie fondate sull’insegnamento diretto che uno studente o un esperto offre a uno o più studenti da supportare (Topping, 1988; 2014, p. 11). Consiste generalmente in attività sistematicamente previste e ripetute in interventi di 20/30 minuti per almeno tre volte settimanali, con gruppi tendenzialmente fissi almeno per il periodo che serve al completamento di un’attività. I gruppi di tutoring possono essere composti da insegnanti e studenti, o da educatori/volontari e studenti o anche da soli studenti. Gli studenti a loro volta possono essere della stessa classe o di classi diverse. È generalmente prevista una formazione iniziale, per rendere consapevoli i tutors delle competenze necessarie per esprimere una posizione, un disaccordo, il sostegno al compagno, per dare informazioni sul compito rispettando i passaggi compiuti dall’allievo. Sono state sperimentate anche forme di tutoraggio

che hanno assegnato il ruolo di tutor a bambini con Bisogni Educativi Speciali o con basse competenze, e anche funzioni di tutoraggio reciproco, in cui il ruolo di tutor si è alternato, indipendentemente dal rendimento scolastico di partenza.

L'insegnante conserva un ruolo determinante, prima di tutto nel governare la fase più delicata di tutto il processo, cioè la composizione dei gruppi, che normalmente è gestita con una attenta pianificazione, per permettere il lavoro proficuo di tutti i membri. I componenti devono poter star bene insieme come personalità, non solo per poter ottenere il massimo beneficio in termini di esiti di apprendimento.

#### 2.2.4. Lo Structural Approach di Spencer Kagan

Lo *Structural Approach* di Spencer Kagan (Kagan, 2000) si differenzia dai precedenti modelli in quanto non prevede materiali specifici o proposte adatte a particolari discipline, ma strutture organizzative e successioni di attività che possono essere applicate a qualsiasi contenuto o sapere disciplinare.

Secondo Kagan, per comprendere come funziona l'approccio strutturale occorre distinguere tra tre aspetti fondamentali della pianificazione dell'insegnamento.

- 1- I CONTENUTI: qualsiasi sapere su cui l'insegnante vuole lavorare con gli studenti. Possono essere conoscenze, informazioni organizzate in discipline o saperi più complessi.
- 2- LE STRUTTURE: con questo termine si intendono modalità di organizzazione delle azioni degli individui, degli elementi, finalizzati ad un lavoro. Per esempio, una struttura frequente in classe è *Domande e risposte in classe* ed è formata dalle seguenti azioni: l'insegnante pone una domanda, chi vuole rispondere alza la mano, l'insegnante chiama uno studente, lo studente risponde, l'insegnante valuta o commenta.
- 3- LE ATTIVITÀ: è un insieme creato dalle strutture applicate a dei contenuti ed hanno sempre un obiettivo specifico disciplinare o transdisciplinare. Una stessa attività non può essere ripetuta uguale in discipline diverse, mentre una struttura può mantenere la stessa sequenza anche se il contenuto cambia.

L'autore spiega: "Una struttura è un «come» privo di contenuto. È l'organizzazione sociale della classe, coinvolta in una serie di fasi o di elementi che definiscono il modello di interazione. Una struttura può essere usata per somministrare un'ampia scelta di contenuti curricolari. Il contenuto è il «cosa», dal suono delle lettere al calcolo. Quando si inserisce il contenuto in una struttura, si forma un'attività." (Kagan, 2000, p. 55)

Compito dell'insegnante non è solo l'attivazione dei saperi, ma anche il consolidamento di competenze cognitive di livello più alto, la costruzione del gruppo, della classe, delle competenze comunicative, lo scambio delle informazioni attraverso la partecipazione *equa e simultanea*. A questo proposito Kagan, infatti, afferma che le strutture cooperative più utili sono quelle che consentono l'attivazione di più membri nello stesso tempo e la pari opportunità di partecipazione di ognuno. Alcune strutture possono essere utili anche prevedendole come step all'interno di lezioni strutturate secondo un modello centrato sul docente.

Spencer Kagan ha formalizzato strutture per diversi tipi di obiettivi: strutture per la padronanza delle conoscenze, strutture per le competenze cognitive, strutture per la condivisione delle informazioni, strutture per le competenze comunicative, e infine i progetti cooperativi.

Alcuni esempi di strutture molto conosciute sono le seguenti:

- *Brainstorming*: è una tecnica per stimolare la raccolta e l'espressione libera di idee, conoscenze, opinioni. L'insegnante scrive al centro di una lavagna una parola, o l'oggetto della riflessione collettiva, e chiede agli studenti di dire quante più idee o conoscenze possono connettere a quella parola. Con 4S Brainstorming l'insegnante assegna anche alcuni ruoli agli studenti, per esempio il registratore delle idee, che ha il compito di raccogliere per iscritto (Kagan, 2000, p. 168).
- *Round Robin*: è una discussione a gruppo con turni. Si inizia un giro di parola seguendo la posizione dei partecipanti a un tavolo, che a turno dicono un'opinione o una risposta a un quesito (Kagan, 2000, p. 191);
- *Spend a Buck*: ciascuno studente ha a disposizione tre gettoni, che possono essere anche bottoni, o cartoncini, o materiali naturali. Dopo un primo brainstorming, ciascun membro del gruppo può investire uno, due o tre gettoni che ha a disposizione per dare valore e approvazione ad una delle idee emerse dai compagni. Alla fine, per ogni idea valorizzata in questo modo, si sommano i valori ottenuti e quello più alto diventa l'idea della classe (Kagan, 2000, p. 128);
- *Find Someone Who*: ciascuno studente cerca qualcuno nella classe che abbia preferenze simili alle proprie: per esempio può cercare qualcuno che segue alcuni programmi TV, o che preferisce una certa auto, o film. Attraverso questa tecnica si possono anche formare gruppi di lavoro, in modo da creare un elemento comune di coesione tra i membri (Kagan, 2000, p. 155);



- *Talking Chips*: è una struttura molto utile per educare alla corretta gestione e consapevolezza del turno di parola. Ciascuno studente ha a disposizione 3 o 4 gettoni; quando uno studente vuole prendere la parola mette al centro del tavolo un gettone; è possibile parlare solo se si hanno a disposizione dei gettoni (Kagan, 2000, p. 201);
- *Three Steps Interview*: è una struttura utile per ripassare gli argomenti. A coppie gli alunni si rivolgono reciproche interviste, in seguito ciascuno condivide quanto emerso con l'intero gruppo, spiegando quello che si è appreso dal compagno (Kagan, 2000, p. 193);
- *Numbered Heads Together*: è una struttura che agevola la riflessione per la produzione di risposte a quesiti complessi e un modo per raccogliere le idee di tutti senza concedere a tutti il turno di parola. L'insegnante fa una domanda rivolta agli alunni già divisi a gruppi e chiede agli studenti di ogni gruppo di darsi un numero. Per esempio, in un gruppo di 4 studenti, uno sarà il numero 1, uno il numero 2, uno il 3 e uno il 4, in questo modo in classe ci saranno tanti numeri 1 quanti sono i gruppi creati. L'insegnante dà il tempo agli alunni di elaborare una risposta, poi l'insegnante chiede ad uno studente per gruppo, per esempio, a tutti i numeri 2, di rispondere (Kagan, 2000, p. 140);
- *Pair discussion*: è una discussione a coppie. È una struttura estremamente versatile, per sostenere le competenze cognitive nell'affrontare problemi o situazioni complesse ma anche per sostenere un ripasso o per chiarire aspetti poco chiari di un'attività precedente. Può essere utilizzato anche per argomentare posizioni opposte differenti (Kagan, 2000, p. 164).

#### 2.2.5. La Group Investigation di Sharan & Sharan

Merita attenzione il modello di Yael e Shlomo Sharan, due studiosi israeliani che hanno proposto il metodo della *Group Investigation* (Sharan & Sharan, 1998). Secondo i loro studi sulla partecipazione degli allievi alla discussione in classe, è oltremodo importante mettere l'accento sulla loro capacità di porre domande. Il focus centrale per il coinvolgimento non sono, quindi, le domande dell'insegnante, ma quelle degli allievi. La capacità di indagare un argomento, a partire dagli interessi e dalle curiosità degli elementi del gruppo, produce una grande motivazione interna che stimola apprendimenti e competenze significative. L'altro aspetto peculiare della *Group Investigation* è il grande valore assegnato all'esposizione reciproca dei contenuti che la ricerca dei

gruppi ha approfondito. Gli Sharan identificano quindi, per il lavoro di ricerca di gruppo, 6 fasi di lavoro:

- 1<sup>a</sup> fase: È una fase preparatoria che dura circa 2-3 ore di lezione ed è composta da 4 momenti: prima di tutto l'insegnante presenta il tema generale, in forma di *domanda di ricerca*. Si stimolano gli studenti a porre altre domande. Si consultano varie fonti per ampliare gli interrogativi. Nel secondo momento si cerca una vera e propria pianificazione condivisa delle attività. L'insegnante incoraggia gli allievi a formulare domande più specifiche. In seguito, si organizzano le domande in sotto-argomenti e si formano i gruppi in relazione agli interessi.
- 2<sup>a</sup> fase: i gruppi pianificano la propria ricerca autonomamente, eventualmente con un materiale che funge da guida scritta.
- 3<sup>a</sup> fase: la ricerca vera e propria può avere inizio. I gruppi cominciano a raccogliere idee, materiali, fonti, esperienze, le sviluppano e traggono conclusioni.
- 4<sup>a</sup> fase: si cura la pianificazione della presentazione. Un rappresentante per ogni gruppo si riunisce con gli altri in modo da organizzare le cose da dire di fronte alla classe.
- 5<sup>a</sup> fase: viene realizzata la presentazione vera e propria: mentre un gruppo espone gli altri prendono appunti e rispondono a domande aperte. La discussione collettiva alla fine di ogni presentazione offre lo spazio ai compagni di chiarire e di comprendere quanto esposto.
- 6<sup>a</sup> fase: si procede con la valutazione dei progetti, sia a livello individuale che di gruppo.

È evidente quanto gli studenti assumano come propria la responsabilità di quello che imparano e che comunicano. Con questa metodologia, gli studiosi hanno ottenuto sia grandi progressi nello studio, sia la partecipazione più attiva in classe degli studenti socialmente svantaggiati, che normalmente intervengono meno (Sharan & Sharan, 1990, p. 18). L'espone, lo spiegare al gruppo ha da un lato la funzione del far ricordare meglio i contenuti di studio, sia ai tutors che agli studenti, dall'altro quella di potenziare la chiarezza della proposta di studio.

Uno studio iraniano (Karafkan & Aghazadeh, 2015) ha confrontato la Group Investigation (GI) e il Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), strategia relativa alla comprensione del testo. Sono stati esaminati gli esiti di 450 studenti maschi con competenze medio-alte, tra i 16 e i 18 anni, trattati con le due metodologie. I risultati confermano che gli studenti del gruppo di controllo, che hanno ricevuto insegnamento tradizionale e hanno lavorato individualmente, hanno ottenuto punteggi inferiori in modo significativo ai pari che hanno lavorato in gruppo secondo

entrambi gli approcci. Tra i due gruppi, il secondo (*Cooperative Integrated Reading and Composition*) si è rivelato migliore in modo significativo dal punto di vista dei processi di comprensione del testo rispetto al *Group Investigation* (Karafkan & Aghazadeh, 2015, p. 13).

### 2.3. La logica Evidence-Based e il dibattito contemporaneo

Da sempre l'apprendimento cooperativo è stato connotato da contrapposizioni ideologiche, si pensi per esempio a Pestalozzi e alla sua riflessione sull'educazione dell'umanità o ai Tories che hanno osteggiato il metodo dei monitori di Lancaster. Questo atteggiamento si è di fatto protratto nel tempo, tanto che Calvani, nella sua introduzione al libro di Bonaiuti "Le strategie didattiche", afferma: "Accade anche che in molti casi le parole usate scatenino anche proiezioni emozionali o sbarramenti ideologici secondo false e semplicistiche dicotomie: così, in un ipotetico asse che vede da un lato la massima autonomia dell'allievo e dall'altro dalla massima direzionalità e il massimo controllo da parte del docente, un insegnante innovatore è indotto a spostare le sue attribuzioni positive sul primo riferimento, in un'area semantica connotata da termini quali "spontaneità", "autonomia", "costruzione attiva", "esplorazione", "scoperta", "problem solving", e quelle negative sull'area semantica caratterizzata da "lezione", "dimostrazione", "modellamento" e "valutazione." (Bonaiuti, 2014, pag. 9).

Dunque, nella "cassetta per gli attrezzi dell'insegnante", allora, quali strategie possiamo considerare come funzionali ai migliori risultati per tutti?

Ci viene in aiuto la Evidence Based Education (EBE), filone di ricerca ora al centro del dibattito pedagogico internazionale, nato nella prima metà degli anni '90 nella realtà anglosassone, come tentativo di connettere in modo più efficace la teoria, la ricerca e la pratica didattica. Tale approccio è mutuato dalla medicina e da altri campi scientifici, dove è forse più alta l'attenzione al prodotto finale delle ricerche, all'efficacia delle scelte compiute dal professionista. Si fa largo cioè l'idea che occorra fondare le scelte d'insegnamento su cosa è dimostrato che funziona, su quello che secondo le osservazioni empiriche si è rivelato essere davvero proficuo e non solo su una filosofia scelta a priori per ragioni soggettive o ideologiche.

Nel 2007 uno studioso neozelandese, John Hattie, ha compiuto una meta-analisi di più di 800 studi scientifici in campo educativo, per ricavare, appunto, evidenze rispetto alle scelte dell'insegnante e condizioni che pare abbiano un impatto migliore sugli apprendimenti degli studenti (Hattie, 2016, p. 44). Le evidenze non possono essere accolte come certezze, ma sono conoscenze utili ad

orientare le scelte. L'EBE si preoccupa di tenere un rapporto stretto tra teoria e pratica, e considera evidenze non *tutti i dati, ma quelli che sono raccolti a tre condizioni*:

- Devono essere risultati di ricerche empiriche
- Devono essere trasferibili, secondo il metodo di ricerca impiegato
- Devono essere riconducibili a un modello teorico di riferimento (Hattie, 2016, p. 12-13).

Oggi disponiamo di conoscenze circa *"cosa funziona"*, che ci permettono di osservare meglio le pratiche di insegnamento. Lo scopo è fare in modo che gli insegnanti siano più autonomi e consapevoli nella scelta delle metodologie didattiche con cui proporre le attività. Va considerato in ogni caso che quasi il 95% dei fattori considerati funziona, nel senso che fa progredire gli apprendimenti, bisogna indagare quale metodologia funziona *meglio*. L'Effect Size è l'indice statistico che indica la dimensione dell'effetto<sup>31</sup>. Solo le metodologie che superano l'Effect Size di 0,30-0,40 sono considerate ad effetto medio alto (Hattie, 2016, p. 57).

Parlando dell'efficacia delle strategie didattiche fondate sulla collaborazione tra pari, i dati che emergono dalla ricerca di Hattie, come riportata nella traduzione di Vivanet per Erickson (Hattie, 2016), sono questi: la famiglia delle strategie collaborative ha fatto registrare un Effect Size medio che si assesta tra 0,40 e 0,50, con punte dello 0,74 per il Reciprocal Teaching. Su tutti, il dato che emerge con più chiarezza riguarda i fattori che più influenzano l'apprendimento: le motivazioni dell'allievo, l'aspettativa dell'insegnante e dell'allievo, il feedback, in particolare il feedback rivolto dall'allievo all'insegnante (0,9), e il feedback dall'insegnante all'allievo (Hattie, 2016, p. 377-378). Nel 2015 Hattie ha ampliato le sue ricerche e il numero delle meta-analisi considerate, attingendo dagli studi su 1200 meta-analisi relative alla scuola secondaria e agli studenti universitari (Hattie, 2015, p. 82-83). Ha isolato alcuni fattori più efficaci nell'apprendimento, tra cui si sottolinea l'Effect Size dell'autovalutazione (1.33), della discussione di classe (0.82), del Reciprocal Teaching (0.74); del feedback specifico sul compito offerto agli allievi (0.73) e dell'apprendimento cooperativo 0,40. È interessante notare che dagli studi sulle bocciature è emerso un Effect Size negativo (- 0.17).

---

<sup>31</sup> Il calcolo dell'Effect Size (ES) segue diverse possibili formule, focalizzate sul progresso di uno stesso individuo o gruppo classe nel tempo, data una certa variabile indipendente, oppure centrate sul confronto tra due gruppi di classi, per esempio sperimentali e di controllo, o tra due variabili indipendenti. Hattie afferma che "il modo più semplice per calcolare un effect size è usare Excel e la seguente formula:  $\text{Effect Size} = [\text{media}(\text{post test}) - \text{media}(\text{pre-test})] / \text{media della distribuzione (deviazione standard/DS)}$ " (Hattie, 2016, p. 387). Esistono però diversi siti che consentono di calcolare l'Effect Size on line con altre procedure. L'Effect Size medio tra tutte le metaanalisi considerate è di 0,40, che è anche vicino a quello che ci si può aspettare da un anno di scolarizzazione (Hattie, 2016, p. 58)

Hattie stesso invita gli insegnanti, tuttavia, a non considerare come assoluti i valori emersi dalla sua meta-analisi, ma a “calcolare il proprio impatto” e a scegliere la metodologia di insegnamento a seconda dell’obiettivo che ciascuno si è prefissato nel proprio particolare contesto, in altre parole “*What works in what circumstances*”. Per questa ragione, sarebbe importante che gli insegnanti prendessero in esame i risultati delle meta-analisi come uno degli elementi da considerare, in relazione alla specifica classe. Come afferma Giuliano Vivanet, nella presentazione all’edizione italiana del testo di Hattie, attualmente si preferisce parlare, invece che di *Evidence Based Education*, di *Evidence Informed Education* o *Evidence-Aware Education*, espressioni più morbide che invitano ad un’alta considerazione prima di tutto di ciò che è possibile realizzare nel contesto classe (Hattie, 2016, p. 10). In ogni caso, la logica *Evidence-Based Education* dovrebbe aiutare da un lato a scegliere le strategie più efficaci per insegnare, dall’altro a ripensare alcune pratiche e false credenze sedimentate nelle pratiche didattiche (Calvani, 2011, p. 102).

Per esempio, ci sono risultati discordanti in merito all’efficacia mostrata dal Problem Based Learning, per il quale Hattie riporta uno 0,12, e dal Web Based Learning (0,18) (Hattie, 2015, p.82), mentre anche l’uso della tecnologia utilizzata come mezzo esclusivo per migliorare l’apprendimento dai testi di studio sembra essere piuttosto deludente rispetto alla grande enfasi data negli ultimi anni (Baron, 2013, p. 3). Hattie riporta nelle sue meta-analisi un’Effect Size di 0,26 per l’insegnamento mediato dal computer secondo il modello CAI nella lettura (Computer Assisted Instruction), e di 0,18 per l’apprendimento on-line (Hattie, 2015, p. 83). Questi valori sottolineano che occorre interrogarsi sull’efficacia reale delle strategie messe in campo per sostenere l’apprendimento, compreso l’uso delle innovazioni tecnologiche; i nuovi media, infatti, sono efficaci e importanti per molti scopi, ed è importante introdurli nella pratica didattica quotidiana, ma non garantiscono di migliorare gli esiti degli apprendimenti. (Calvani & Vivanet, 2014, p. 93)

Cercando di osservare più nel dettaglio questi dati molto interessanti, possiamo vedere che, se da un punto di vista statistico l’apprendimento cooperativo ottiene risultati positivi ma non massimi, va considerato che Mitchell (2008) inserisce le strategie fondate sulla collaborazione tra pari, con il tutoring e la collaborazione tra gli adulti, tra i fattori più efficaci per un’istruzione inclusiva, soprattutto se associato a strategie metacognitive.

Va segnalato inoltre che nel 2009 il WWC (*What Works Clearing House*), che è il più importante centro statunitense di valutazione indipendente delle ricerche, ha affermato che in media il modello CIRC (Slavin, Madden, Farnish & Stevens, 1995), che ha preso nel tempo il nome di

*Success For All*, ha ottenuto risultati molto positivi in particolare nell'ambito della comprensione del testo, con un'Effect Size media dello 0,52.

Infine, merita attenzione la tensione contemporanea verso la massima inclusione di tutte le persone, indipendentemente dalle specificità cognitive e culturali, entro gli stessi contesti educativi. Comoglio, in particolare, che ha curato la traduzione italiana del pensiero di Johnson & Johnson, vede l'apprendimento cooperativo come occasione per allenare le competenze sociali anche in presenza di diversi livelli di apprendimento. Gli studi sui vari approcci cooperativi testimoniano infatti importanti benefici sulla partecipazione alle comunicazioni interne alla classe da parte dei gruppi sociali percepiti come subalterni, in particolare negli approcci della *Group Investigation* di Sharan & Sharan, delle strategie Jigsaw e di quelle centrate sui compiti come le *Student Achievement Divisions* dell'equipe di Slavin, già precedentemente trattati.

David e Robert Johnson hanno condotto diverse meta-analisi sull'efficacia dei metodi cooperativi da loro proposti, mettendoli a confronto con i metodi centrati sulla competizione o sugli obiettivi individuali (Johnson et al., 1981; Roseth, Johnson & Johnson, 2008;), in relazione a diversi aspetti: gli esiti negli apprendimenti, le competenze sociali e le abilità di ragionamento.

Se si considerano gli esiti, gli Effect Sizes (ES) mostrano che un approccio cooperativo ha un'efficacia maggiore sugli obiettivi di apprendimento rispetto ad un approccio competitivo (ES 0,78); i gruppi che si confrontano senza competizione non hanno differenze di esito con i gruppi che competono gli uni con gli altri, mentre i gruppi competitivi mostrano un ES di 0,37 rispetto all'approccio competitivo individuale. L'approccio cooperativo è più efficace dell'approccio per obiettivi individuali per un ES di 0,78, e i gruppi competitivi confrontati con l'approccio per obiettivi individuali hanno evidenziato un ES di 0,50 (Johnson et al., 1981, p. 50).

Robert Slavin, per contro, ha raccolto in un sito (Best Evidence Encyclopedia)<sup>32</sup> una sintesi delle migliori buone pratiche, relative a diverse metodologie applicate alle classi scolastiche statunitensi, dalla scuola dell'infanzia al dodicesimo grado dell'istruzione, corrispondente grossomodo alla fase finale della scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito della Comprehensive School Reform. Il report completo a disposizione sul sito, redatto da Borman, Hewes, Overman e Brown (2003) riporta valori differenti da quelli trovati da Hattie e raggruppa 29 programmi usati in questa riforma, con il nome con il quale sono stati registrati dagli autori ed acquistati dalle scuole. Non è possibile disaggregare l'effetto di questi programmi a seconda delle

---

<sup>32</sup> BEE (Best Evidence Encyclopedia), creata dalla Johns Hopkins University School of Education's Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE) <http://www.bestevidence.org/>

strategie didattiche utilizzate, ma è possibile considerare il dato relativo al programma “Success for All”, che corrisponde al modello CIRC, descritto brevemente nei paragrafi precedenti di questo capitolo. Slavin ha riportato, per il programma Success for All valutato longitudinalmente per 6 anni, un ES medio di 0.53 per il primo anno di corso e un ES di 0.68 per il quinto anno di corso (calcolata utilizzando la  $d$  di Cohen, con variazioni<sup>33</sup>) (Slavin, 1996, p. 47), ed è uno dei 3 programmi con evidenze migliori di efficacia.

Anche Jaap Scheerens, dell’Università di Twente (UT) ha sottolineato come siano diverse le variabili che possono intervenire efficacemente nel processo di formazione dell’allievo nei sistemi scolastici europei, distinguendo le variabili tipiche del livello didattico, di istituto e di scuola. Lo studioso afferma che spesso le meta-analisi condotte a livello europeo hanno valori più bassi di quelle australiane o statunitensi, per i diversi elementi di contesto considerati. Afferma inoltre che “quasi tutto funziona”, e che una delle variabili che realmente dovremmo controllare è il tempo di insegnamento effettivo proposto agli allievi (Scheerens, 2000, p. 95-97).

### *Limiti della logica Evidence Based*

Alla luce delle altre linee di ricerca contemporanee si può considerare che i dati provenienti dalle meta-analisi siano indubbiamente una fonte preziosa di informazioni, tuttavia si possono rintracciare alcuni limiti, ampiamente considerati anche da diversi autori (Slavin, 1995, p. 9; Carlberg et al, 1984, p. 17). In primo luogo, le metodologie e gli obiettivi che ogni studio ha utilizzato e che sono state comparate sono molto diverse e non sempre del tutto confrontabili, spesso sono riferiti a contesti diversi come età, expertise dell’insegnante nell’applicare le strategie, argomenti del curriculum all’interno dei quali viene richiesta la collaborazione tra pari. In secondo luogo, spesso sotto uno stesso nome sono radunate pratiche che ragionevolmente possono avere diverso impatto dal punto di vista cognitivo. Infatti, il Reciprocal Teaching è stato inteso come pratica che prevede diverse modalità, come sarà esemplificato nel prossimo capitolo. Rosenshine e Meister lo hanno sottolineato bene nella loro review dopo soli dieci anni dalla pubblicazione di Palinsar & Brown (Palinsar & Brown, 1984): i gruppi sono composti da allievi di diverse età, omogenee o no, hanno numerosità diverse e prevedono successioni di attività modificate in ogni studio. Inoltre, l’insegnante sperimentatore stesso ha avuto difficoltà a mettere in pratica i comportamenti verbali suggeriti dalla ricerca iniziale sul Reciprocal Teaching (Rosenshine &

---

<sup>33</sup> La formula riportata da Borman è  $d = (M_T - M_C)/S$ , dove  $M_T - M_C$  è la differenza tra partecipanti e non partecipanti alla sperimentazione e  $S$  è la deviazione standard aggregata.

Meister, 1994, p. 489), perciò non è chiaro quale significato possiamo dare ai risultati emersi in termini di Effect Size (Rosenshine & Meister, 1994).

Un'altra criticità rintracciabile nella valutazione solo quantitativa dell'efficacia di un formato di attività riguarda l'esatta strutturazione delle attività, per esempio rispetto ai cosiddetti ruoli. Sebbene non comparabile con le metaanalisi citate, merita considerazione, tra le ricerche qualitative relative al cooperative learning, uno studio dell'Università del Maryland, che ha analizzato la gestione e percezione dei ruoli degli studenti all'interno dei gruppi cooperativi (Ott, Kephart, Stolle-McAllister, & LaCourse, 2018). Nonostante la letteratura affermi l'importanza dell'assegnare funzioni e responsabilità specifiche all'interno dei gruppi, per creare interdipendenza positiva, i risultati della ricerca compiuta dagli studiosi su 20 studenti dell'Università di Baltimora, hanno sottolineato che i componenti dei gruppi avevano percezioni confuse circa le peculiarità specifiche del ruolo e tendevano a vedere ugualmente la coesione del gruppo come punto di forza, anche perché erano parte di gruppi stabili per più di un semestre, e l'esperienza di lavoro comune, di conoscenza reciproca e di turnazione delle consegne di lavoro di fatto rendeva i ruoli molto sfumati o addirittura assegnati all'interno del gruppo in modo intenzionalmente differente da quelli indicati dall'insegnante, per adattarsi alla personalità dei componenti (Ott, Kephart, Stolle-McAllister, & LaCourse, 2018, p. 87). Uno studente affermò in quel contesto, inoltre, che non tutti sono adatti a ricoprire qualsiasi ruolo, per esempio ci sono difficoltà se uno studente introverso assume il ruolo del team leader.

#### 2.4. [La collaborazione nel discorso: collaborare come pensare \(e discutere\) insieme.](#)

Tra le strategie didattiche caratterizzate da un ruolo attivo degli allievi, coordinati da un insegnante promotore delle comunicazioni tra pari, emerge un filone di ricerca che cerca di portare in primo piano il ragionamento che gli studenti fanno riguardo agli apprendimenti, o alle loro idee sulle loro esperienze. Per esempio, il movimento "Philosophy for Children" (P4C), iniziato da Matthew Lipman negli anni '70, si propone di riprendere il dialogo socratico, come metodo per insegnare in modo efficace. Il maestro non dà le risposte ma fa ragionare il suo allievo. Questo pensare si riferisce non solo all'ambito valoriale, ma anche ai contenuti di apprendimento poiché il confronto critico è il cuore della ricerca scientifica. Lipman (Lipman, 1985) ha affermato che la scienza nasce dal dialogo e da una comunità di filosofi scienziati, che dai propri dubbi ricreano e rigenerano continuamente la conoscenza. Uno dei suoi primi propositi è creare una comunità in



cui i membri siano in grado di avere dei giudizi, di avere opinioni sulle cose, anche considerando il valore ermeneutico delle emozioni e includendo la dimensione affettiva. La filosofia di Lipman può essere considerata come educazione alla cittadinanza, perché è in relazione con la trasformazione della società, con l'etica, con la cura dei valori di una comunità. Lipman ha proposto, infatti, un curriculum di filosofia che è *anche* storia della filosofia, nel senso che la discussione in classe nasce da storie graduate, formulate per allievi dai 6 anni fino alla età adulta, e ripercorre attraverso questi testi i temi che nel corso dei secoli si sono posti i grandi filosofi. Nei suoi manuali si ripropongono esercizi e piani di discussione utili ai docenti che, a partire da queste stimolazioni, vogliono creare in classe una vera e propria comunità di ricerca. Per esempio, a 6-7 anni il tema è creare una comunità di ricerca filosofica per imparare a pensare insieme, tra gli 8 e i 9 anni si propone la filosofia della natura, a 10-11 la filosofia del linguaggio/ontologia, poi nella prima secondaria la formazione etica, a 12-13 anni la logica come teoria della conoscenza/filosofia dell'educazione, a 13-15 anni l'etica, a 17 l'estetica, e infine la filosofia sociale e politica. Si ricreano i temi, ma non è richiesta la memorizzazione dei nomi dei filosofi che storicamente li hanno affrontati, perché lo scopo non è indottrinare o conoscere i teorici di riferimento. Ci sono poi temi ricorrenti, le questioni chiave per ogni essere umano: per esempio la verità, l'amicizia, la bellezza, il pensiero, la lingua, lo spazio, la libertà, il corpo/l'anima, i mezzi/i fini, il silenzio, i sogni, i nomi. Ogni programma è progettato per essere utilizzato per due anni scolastici. Lipman suggerisce la creazione di nuovi materiali per adattarli al contesto, poiché i materiali previsti spesso non si adattano alle realtà di diversi territori.

Marina Santi, che ha divulgato il pensiero di Lipman in Italia, sottolinea l'importanza del dialogo come attitudine e della pratica argomentativa (Biggeri & Santi, 2012, p. 374), poiché argomentare trasferisce nel discorso il pensiero, permette agli allievi di ragionare criticamente e di assumersi una responsabilità cognitiva. Non solo, esplicitare le premesse delle proprie opinioni evita il pericolo della fruizione passiva di asserzioni di altri e consente una partecipazione attiva (Biggeri & Santi, 2012, p. 374).

Stephen Gorard, Nadia Siddiqui e Beng Huat See hanno voluto verificare con uno studio indipendente se l'approccio di P4C, dopo un anno di trattamento, può migliorare gli esiti in lettura e matematica degli studenti di 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> primaria. Le osservazioni e le interviste hanno mostrato come positivo l'approccio "Philosophy for Children", dal punto di vista della sollecitazione del pensiero critico, tuttavia sono stati rilevati solo deboli miglioramenti in lettura e in matematica nel breve tempo; gli autori pensano che sviluppare il ragionamento e la fiducia in sé stessi sia

opportuno e promettente in particolare per gli studenti più deboli, anche se esprimono dubbi sul fatto che sia il più efficace approccio possibile (Gorard, Siddiqui, & Huat See, 2017, p. 16).

Anche Nancy Vansieleghem ha sottolineato il valore del dialogo come strumento di consapevolezza delle opinioni altrui, perchè concorre ad una conoscenza significativa e rispettosa dei differenti punti di vista, i quali non vanno solo ascoltati come una successione di domande e risposte, ma accolti come esperienza dentro di sé (Vansieleghem, 2006, p. 188).

Vale la pena evidenziare che anche nelle biblioteche modenesi è stato introdotto un percorso molto interessante che propone discussioni filosofiche ai bambini dai 3 ai 10 anni, promosso dalla Fondazione San Carlo, con esiti spesso sorprendenti (Fondazione San Carlo, 2014)

L'aspetto dell'argomentazione e della discussione è centrale anche nella tecnica chiamata "Debate", riscoperta come pratica argomentativa ed oratoria negli ultimi quindici anni in contesto internazionale e diffusa ora anche in Italia. Il *Debate* si richiama ancora al dialogo socratico e alla dissertazione giuridica (De Conti & Giangrande, 2017, p. 16). Il protocollo più diffuso si basa sulla collaborazione dialogica tra studenti raccolti in di due squadre, che costruiscono in modo particolareggiato e condiviso le loro argomentazioni a proposito di un tema dato e competono tra loro. Le squadre espongono il loro pensiero secondo regole condivise molto precise (tempi, esposizione di argomenti e controargomenti, codice deontologico dei partecipanti) e, al termine, una giuria assegna loro valutazioni motivate rispetto alle conclusioni a cui gli alunni sono pervenuti, decretando una squadra vincitrice. Il *debate* si basa sulla collaborazione all'interno delle squadre, perché occorre concordare una suddivisione dei dati da cercare e da portare come argomentazione, organizzare l'esposizione con la suddivisione delle argomentazioni da portare in ogni turno di parola, praticare la capacità di convincere attraverso il discorso e di fornire motivazioni.

Riguardo invece alla discussione in classe utilizzata sistematicamente, Hattie riporta nel 2015 un ES di 0,82 (alta) (Hattie, 2015, p. 82), relativa a classi di scuola secondaria. Uno studio delle Università dell'Ohio e della Pennsylvania (Soter, et al., 2008) ha voluto misurare gli indicatori di alto livello di comprensione nel discorso e nella discussione intorno ai testi di studio, andando a verificare il coinvolgimento nella partecipazione di insegnanti e studenti. Sono stati considerati 9 tipi di approccio alla discussione: "Grand Conversations", "Book Club", "Literature Circles" (con focus sull'espressività dei contenuti), "Instructional conversations", "Questioning the author", "Junior Great Books" (con focus sulla localizzazione di informazioni dal testo), "Collaborative Reasoning", "Philosophy for Children"(P4C) e "Paedia Seminar" (con focus sull'analisi critica e la produzione di

inferenze e argomenti). I risultati mostrano che le interazioni degli insegnanti sono massime nei modelli che indagano l'estrapolazione di informazioni dai testi. Gli studenti mostrano un alto grado di partecipazione, superiore rispetto agli interventi dei docenti, nei modelli focalizzati sull'espressività e, infine, gli insegnanti mostrano maggiore interazione con gli studenti con gli studenti dove c'è un modello di analisi critica (Soter, et al., 2008, p. 389). I modelli di analisi critica e di approccio espressivo mostrano le più alte possibilità di stimolare al pensiero e al ragionamento di alto livello. Gli approcci di analisi critica, specialmente il Collaborative Reasoning e P4C mostrano un'alta incidenza di spiegazioni elaborate e discorso esplorativo, probabilmente perché il controllo del discorso è condiviso tra insegnante e allievi. Tutti gli approcci mostrano elevati esiti relativi alla comprensione e indicatori di pensiero di alta qualità, in particolare quando l'insegnante occupa meno "spazio" dialogico, a favore della partecipazione degli studenti (Soter, et al., 2008, p. 388). Literatures clubs e P4C sembrano stimolare risposte più affettive, coinvolgenti e mostrano un'incidenza significativa di connessioni intertestuali. Osservando la lunghezza e la complessità delle spiegazioni elaborate dagli studenti durante le sessioni di lavoro, sono state offerte numerose evidenze che queste sono presenti decisamente negli approcci di analisi critica e in particolare di P4C, mentre gli approcci Book Clubs e gli esempi di Instructional Conversations hanno il numero minore di spiegazioni complesse, forse perché c'è una dominanza dei turni di parola degli studenti nel primo caso e perché, nel secondo caso, si tratta di studenti non nativi; in altre parole, la differenza di complessità di risposte può essere fatto corrispondere con la non esperienza e la limitata conoscenza della lingua.

Dunque, le discussioni più produttive sono state strutturate non quando gli interventi degli insegnanti erano più numerosi, al contrario hanno avuto luogo quando gli studenti hanno tenuto il "campo" per periodi di tempo più lunghi, in cui gli studenti hanno cercato di rispondere a domande aperte e autentiche, quando è stato *richiesto* dagli insegnanti un alto livello di coinvolgimento (Soter, et al., 2008, p. 389). Da notare, infatti, che in questi approcci è stato comunque essenziale l'apporto degli insegnanti, che si è espresso anche nel numero equilibrato di turni di parola rispetto agli interventi degli studenti. In altre parole, l'insegnante è risultato efficace anche quando non ha controllato direttamente il turno di parola. Dunque, gli approcci che prevedono discussione e analisi critica consentono un ragionamento ampio con anche un apprezzabile numero di connessioni extratestuali. Nel prossimo capitolo si analizzerà meglio questo aspetto. Fin qui sono stati esaminati le caratteristiche della discussione (e

dell'apprendimento dialogico) gestito dall'insegnante. Con la coppia potremmo trovarci dinanzi ad un diverso ruolo dell'insegnante e ad una discussione gestita dagli alunni in assenza dell'adulto.

## 2.5. Le linee di ricerca sulla coppia nei compiti di apprendimento.

### 2.5.1. La numerosità del gruppo.

All'interno del mare magnum delle strategie cooperative, la coppia è stata presa in considerazione meno e raramente in modo specifico. Rispetto al panorama più complesso dell'apprendimento cooperativo, le ricerche che hanno raccolto evidenze sulla coppia sono molto poche, o riferite a contesti anche molto specifici. Non vi sono molti studi che hanno indagato la differenza di esiti tra un compito svolto in coppia e uno svolto in gruppo e non sono stati esplicitati quali tipi di compito siano più promettenti se svolti in coppia o se svolti in gruppo, poiché spesso le ricerche riportano interventi sperimentali svolti in coppia o in piccoli gruppi. I dati, perciò, sono aggregati e consentono riflessioni non riferibili alla coppia come struttura. Il tema della grandezza ideale del gruppo è sicuramente controverso e possiamo trovare cenni in merito in studi che giungono a conclusioni divergenti.

Alcuni autori sottolineano di aver utilizzato la coppia come unità di apprendimento cooperativo perché non sempre in gruppi più grandi c'è una vera cooperazione (Webb, 1980). Inoltre, altre ricerche hanno indicato che i gruppi cooperativi più grandi possono portare a sovraccarico cognitivo e incoraggiare la passività (O'Donnell, et al., 1986)

Uno studio di María del Pilar García Mayo e Nora Zeitler (Mayo & Zeitler, 2017) è uno dei pochissimi esempi di confronto tra coppie e gruppi, in compiti di tipo lessicale intrapresi da studenti universitari, per apprendere lo spagnolo come seconda lingua. L'analisi quantitativa dei dati ha mostrato che non vi era alcuna differenza significativa tra le prestazioni delle coppie e dei gruppi, sebbene quest'ultima modalità producesse risultati lievemente superiori dal punto di vista lessicale. Da un punto di vista qualitativo, i risultati di questo studio sembrano mostrare che il lavoro in piccoli gruppi porti a risultati leggermente migliori rispetto al lavoro in coppia, poiché i diversi membri ottengono benefici dalle conoscenze linguistiche dei loro pari (Mayo & Zeitler, 2017, p. 78) .

Anche uno studio di Lasito e Storch (2013) ha confrontato coppie e piccoli gruppi in una scuola secondaria, nell'ambito dell'insegnamento della lingua inglese come lingua straniera, pervenendo a conclusioni in parte differenti: le coppie hanno generato più linguaggio rispetto a piccoli gruppi e

più episodi in cui hanno discusso strutture linguistiche. Tuttavia, gli studenti che lavoravano in piccoli gruppi tendevano a usare meno la lingua madre (indonesiano) rispetto alle coppie e risolvevano correttamente una percentuale maggiore di discussioni inerenti alle strutture linguistiche (Lasito & Storch, 2013, p. 372).

Uno dei problemi più rilevanti che la Webb affronta riguarda l'assenza di interazione all'interno della coppia o del piccolo gruppo (Webb N. , 1989). Un membro del gruppo potrebbe non porre domande all'altro o non interagire in modo efficace, per molteplici ragioni. Capire i motivi della mancanza di interazione in contesti di piccolo gruppo o di coppie è un interrogativo rilevante, poiché le differenze di interazione potrebbero essere dovute alle differenze di personalità individuali o alla convinzione dell'inutilità della richiesta al compagno, se questi non viene stimato in grado di rispondere (Webb N. M., 1989, p. 36). Se questa assenza di domande da parte di un membro avviene in un gruppo, probabilmente uno studente imparerà ugualmente dall'interazione di gruppo:

- quando altri membri del gruppo descrivono o mostrano tra loro il proprio lavoro in modo esplicito e corretto,
- quando lo studente comprende il lavoro descritto,
- se stanno facendo grossomodo le stesse cose contemporaneamente

Si può inferire che se la mancanza di interazione avviene nella coppia, invece, l'apprendimento può essere un problema. Per contro, nei gruppi più grandi gli individui possono sentire meno la responsabilità di aiutare gli altri: gli studenti possono assumere che una domanda è rivolta a qualcun altro o è responsabilità di qualcun altro. Dobao (2013), che ha confrontato le percezioni degli studenti nei compiti di scrittura realizzati a coppie o a piccoli gruppi, sempre in contesto di apprendimento dello spagnolo come seconda lingua, ha osservato che gli allievi lavorano volentieri in coppia perché la loro partecipazione è più attiva, ma i risultati nei compiti di scrittura mostrano che i gruppi di alunni consentono di condividere più idee e sono più elaborati rispetto a quelli delle coppie (Dobao, 2012, p. 365).

In contesti di gioco collaborativo mediato dal computer, invece, Martín-SanJosé, Juan, Seguí e García-García non hanno riscontrato differenze di performance significative tra il gioco a gruppi e quelle a coppie (Martín-SanJosé, Juan , Seguí, & García-García, 2015, p. 52). Secondo uno studio di AbuSeileek relativo a contesti di apprendimento di una lingua straniera, i gruppi di 5 membri hanno ottenuto risultati significativamente maggiori di quelli di 2,3, e 7 membri (AbuSeileek, 2012, p. 236). Lo studioso spiega la differenza anche con la quantità di interazioni

che un allievo può ascoltare e su cui si sente di intervenire nonostante le peculiarità e le personalità individuali. Per esempio, se due studenti sono entrambi timidi o non riescono ad accettare l'altro componente della coppia, questa organizzazione può condizionare fortemente il risultato.

Le ricerche, dunque, non sono concordi e sembrano sottendere molte variabili, non sempre controllabili. Probabilmente tra queste è di rilievo il tipo di compito richiesto nella didattica collaborativa, perciò, per il presente scopo di ricerca, ci si concentrerà in particolare sui processi cognitivi che gli alunni affrontano insieme su uno stesso materiale.

### 2.5.2. I filoni di ricerca sul lavoro collaborativo a coppie.

Le linee di ricerca che hanno indagato il funzionamento della coppia rispetto ai compiti di apprendimento sono sostanzialmente riconducibili a quattro:

**1- La coppia come struttura, spesso iniziale, di un'organizzazione con gruppi più ampi.**

Una fase della strategia cooperativa è proposta in coppia, con riferimento a diversi contenuti, processi cognitivi richiesti, abilità sociali sostenute.

**2- Strategie che prevedono un tutor (*Tutoring*, tecniche PALS - *Peer Assisted Learning Strategies*, *Reciprocal Teaching*), in particolare rivolte agli aspetti strumentali degli apprendimenti. Sono rintracciabili diversi studi relativi alla *reading literacy* e alla comprensione del testo.**

**3- La coppia nell'apprendimento della lingua straniera, focalizzati sempre sull'area linguistica (ascolto, comprensione e produzione orale e scritta), ma nel contesto specifico della didattica per non nativi. La coppia crea l'occasione per esercitare comunicazione orale e scritta autentica, non praticabile se gli stessi compiti fossero eseguiti individualmente.**

**4- La coppia di studio, in particolare tra studenti universitari, che affrontano "alla pari" contenuti accademici da saper riferire e rielaborare, oralmente e per iscritto. Il fine è apprendere, ricordare meglio le cose più importanti; si possono rintracciare anche studi focalizzati sulla comprensione del testo.**

Occorre osservare nel dettaglio le strategie utilizzate, con un'attenzione particolare ai modelli che includono la comprensione del testo (v. cap. seguente), al fine di ricavare campi di indagine ancora non esplorati che possano essere utili agli studenti inseriti nel contesto della scuola dell'obbligo.

### 2.5.2.1. La coppia come fase iniziale di un processo che prevede gruppi più ampi

#### *Learning Together*

Il riferimento alle coppie è presente in particolare nella fase di costruzione delle prime esperienze di apprendimento cooperativo in classe, come proposto da Johnson, Jonhson & Holubec (1996), che dichiarano: “Non esistono dimensioni ideali per un gruppo di apprendimento cooperativo, poiché essi dipendono dagli obiettivi della lezione, dall’età e dall’esperienza degli studenti nel lavoro di gruppo, dalle materie di studio, dalle attrezzature e dal tempo disponibili. In genere, i gruppi di apprendimento cooperativo sono composti da due/quattro persone; la regola di massima è che più piccoli sono e meglio è. Se avete dubbi, formate coppie o gruppi di tre” (Johnson, Jonhson & Holubec 1996, p. 41). Gli stessi autori affermano che la dimensione del gruppo vada valutata in relazione al compito di apprendimento e consigliano la coppia nel caso si abbia poco tempo, nel caso gli studenti debbano ancora formare le abilità di gestione delle interazioni e per massimizzare la responsabilità individuale. Gli autori propongono poi una serie di attività da svolgere a coppie, utili in particolare nella prima fase della costruzione delle abilità sociali e dell’interdipendenza positiva:

- a. Scrivere e correggere un testo in coppie
- b. Fare esercizi e ripassare in coppie
- c. Domande a coppie
- d. Discussione in coppie
- e. Completare gli appunti in coppie
- f. Sintesi in coppie

#### *La coppia nell’approccio strutturale*

Spencer Kagan chiama “strutture” cooperative quei formati di attività che hanno la caratteristica di essere adattabili a qualsiasi esercizio e contenuto disciplinare (Kagan, 2000, p. 55). Gli insegnanti possono scegliere quali strutture proporre in classe, secondo gli obiettivi che si sono posti per una certa lezione e in base a due criteri:

- 1- Il più alto livello di partecipazione possibile
- 2- Il pari livello di partecipazione

L'organizzazione secondo coppie è presente in diverse strutture formalizzate da Kagan, poiché permette che il 50% degli alunni partecipi simultaneamente alle comunicazioni in classe. Lo studioso afferma che il gruppo ideale è formato da 4 elementi perché può permettere il lavoro contemporaneo di due coppie, che poi possono confrontarsi tra loro come coppia di coppie. Anche Kagan propone attività centrate sulla comprensione e rielaborazione condivisa di testi scritti e orali, che si fondano in gran parte sulla discussione simultanea, quali le seguenti:

- a. Verifica a coppie
- b. Discussione a coppie e tra coppie
- c. Risposte a domande orali o scritte su un contenuto condiviso
- d. Revisione di scritti a coppie

Kagan (Kagan, 2000, p. 61) ha efficacemente individuato in quali momenti della lezione può essere opportuna e funzionale un'attività a coppie. In particolare, il lavoro in coppia risulta utile e produttivo nei seguenti compiti:

- all'impostazione della lezione, (*set e input*), in fase iniziale, con le strutture "*Three step interview*", "*Think, pair, share*", per raccogliere le idee sulle esperienze o i saperi connessi al tema che l'insegnante si accinge a spiegare;
- nella verifica della comprensione, con le strutture "*Pair check*", "*Three step interview*", affinché i membri della coppia possano darsi vicendevolmente un feedback rispetto al lavoro che stanno conducendo;
- nella pratica guidata, con le strutture: "*Flash card game*" di coppia, "*Pair check*", "*Test in coppia*", che possono prevedere materiale strutturato su cui esercitarsi insieme e discutere sui punti problematici, per esempio, per preparare una verifica.

### *Robert Slavin*

Le coppie sono presenti nella prima fase della proposta CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition), sempre formalizzata dall'équipe di Slavin (Stevens et al, 1987), come passo propedeutico al complessivo lavoro sulla comprensione del testo. L'approccio CIRC è una sequenza di fasi che inizia con la presentazione dell'insegnante di una storia o un brano da leggere, in cui si danno istruzioni dirette e preventive. Segue un lavoro a coppie (o terzetti) abbastanza omogenei per livello di competenza, e in cui ogni membro legge a turno ad alta voce, e risponde ad alcune domande di base su quanto compreso. Questo momento di lettura a coppie è fondamentale perché consente agli studenti di esercitarsi secondo il loro livello e all'insegnante di



ascoltare ogni studente passando per i banchi, senza costringere gli altri alunni ad ascoltare ciascun allievo della classe che legge. Se l'insegnante vede che la prima attività è proseguita in modo positivo, forma i gruppi eterogenei a partire da due coppie di diverso livello, che avranno il compito di approfondire la comprensione, di esercitarsi e preparare insieme i tests e di integrare costantemente attività di scrittura espressiva. L'approccio CIRC è stato valutato positivamente nel 1985 e anche dal WWC (What Works Clearinghouse)<sup>34</sup>, nel 2009, con il nome di *Success for All*, in particolare per quanto riguarda la comprensione del testo (WWC What Works Clearinghouse, 2009, p. 47).

#### 2.5.2.2. Strategie che prevedono un tutor (Tutoring, tecniche PALS-Peer Assisted Learning Strategies, Reciprocal Teaching)

Parlando di strategie usate specificamente per le coppie, pare degna di nota la distinzione che fa Comoglio tra insegnamento reciproco e collaborazione tra pari<sup>35</sup>. Ciò che contraddistingue l'insegnamento reciproco è l'asimmetria che si crea, che simula i ruoli di insegnante e studente, per cui di fatto un individuo generalmente più esperto trasferisce il suo sapere o aiuta o guida un altro considerato meno esperto. La collaborazione tra pari, invece, riguarda situazioni in cui gli individui collaborano alla pari su un compito e si pongono con lo stesso atteggiamento genuino di indagine. Le strategie raccolte qui di seguito hanno in comune il fatto che sia previsto un tutor, turnante o fisso, che guida il pensiero dell'altro. Tutti e tre i modelli principali esposti non sono rivolti specificatamente alla coppia, ma sono stati interpretati nel tempo anche organizzando la classe a gruppi di due studenti.

#### *Tutoring*

Rispetto all'asimmetria dei ruoli, il tutoring è in parte includibile nelle strategie Peer Assisted Learning. Viene chiamato *tutoring*, tuttavia, una più vasta serie di azioni di aiuto nell'apprendimento fornito da un individuo considerato più esperto, con o senza formazione specifica, nei confronti di uno o più meno esperti (Topping, 2014, p. 17-19). Sono state chiamate tutoring attività non riferite solo alla coppia (ancora una volta la distinzione non è chiara nella

---

<sup>34</sup> La What Work Clearinghouse è un importante centro di ricerca statunitense che valuta in modo indipendente le ricerche e gli interventi sperimentali.

<sup>35</sup> Prefazione a Johnson, Johnson & Holubec, 1996, *Apprendimento cooperative in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento, Erickson, p. 8

letteratura), tuttavia è stato interpretato spesso con la presenza di un tutor e di un tutee della stessa classe o della stessa scuola.

Slavin e la sua équipe (Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011; Slavin R. , Lake , Cheung, & Davis, 2009, p. 78) hanno raccolto evidenze che i programmi di tutoring con personale scolastico e parascolastico come tutor, che forniscano formazione con rapporto uno a uno, siano efficaci. Robert Slavin afferma che i modelli più efficaci di tutoring sono quelli in cui il tutoraggio è molto strutturato, dove i tutors ricevono materiale e formazione di alta qualità e, quando è l'insegnante ad essere il tutor, si raggiunge la massima efficacia. A ben vedere, probabilmente l'intervento tutoriale di cui parla Slavin segue un modello individuale simile a quello proposto da Lumbelli (Lumbelli, 2009, p. 106) centrata sul lettore che pensa ad alta voce, e quindi risulta forse problematico includerlo nei modelli cooperativi. Il tutoring è stato sperimentato in diverse discipline, ma specialmente nel campo della lettura ha mostrato di essere particolarmente utilizzato e promettente, anche perché consente la lettura ad alta voce di molti allievi contemporaneamente e dunque molte più occasioni di esercitazione rispetto a quante ne possa ascoltare l'insegnante. Il tutoring si è diffuso così anche nelle forme del *paired reading* (Topping, 2014, p. 35).

### *Reciprocal Teaching*

Anche gli studi sul *Reciprocal Teaching*, di Annemarie Palincsar e Ann Brown (1984, Brown & Palincsar, 1987) vertono su un allenamento dei lettori ad attivare una successione di strategie nel momento in cui leggono un testo. Si tratta dunque di una proposta circoscritta al campo della comprensione del testo e pensata dalle autrici per sostenere lettori deboli nella fascia di età della scuola secondaria di primo grado. Inizialmente l'intervento sperimentale è stato condotto da ricercatori all'esterno della classe, poi è stato riprodotto in tipiche situazioni scolastiche con un campione maggiormente esteso. Come dice il nome, il centro dell'attività è un tutoraggio turnante, e quindi reciproco, tra gli studenti, che sperimentano prima una formazione a tu per tu con l'insegnante, che modella quello che il tutor dovrà fare e le domande che dovrà porre per sostenere la comprensione del testo del gruppo. Dopo che lo studente ha acquisito gradualmente più autonomia, il programma prosegue con l'attività autonoma dei gruppi. Si prevede la successione di quattro fasi che ogni gruppo dovrà affrontare durante la lettura di un testo: *predicting* (predire il contenuto del testo a partire dal titolo o dalle prime frasi), *claryfing* (chiarire il significato di alcune espressioni o parole sconosciute), *questioning* (chiedere quali sono gli

aspetti rilevanti del testo, i personaggi, le azioni, quanto il testo spiega) e infine la fase di *summarizing* (sintetizzare i punti salienti). L'insegnante offre feedback costanti, durante la fase di allenamento alla produzione di domande, a ciascun allievo e poi durante il lavoro autonomo dei gruppi. Il nome del programma ("Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities") pone l'attenzione sui processi cognitivi da allenare, la promozione della comprensione e il monitoraggio della comprensione, cioè lo scopo è quello di rendere più attivo possibile il lettore, nel controllo costante della sua comprensione. Per le peculiarità di questo modello, verranno riprese anche nel capitolo seguente alcune esperienze che lo hanno diffuso e reso uno dei modelli più utilizzati.

### *Peer Assisted Learning Strategies*

Le tecniche PALS (*Peer Assisted Learning Strategies*), elaborate secondo il modello di Fuchs (Fuchs et al., 1997, p. 185; Fuchs & Fuchs, 2005, p. 34-35; Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989, p. 372) si riferiscono in particolare all'educazione speciale e ai bambini tra la scuola dell'infanzia e le prime due classi della scuola primaria, per potenziare le competenze strumentali e fonologiche della lingua.

L'insegnante forma i bambini a quello che dovranno fare per un consistente numero di ore, poi ordina i bambini secondo le loro competenze e divide la "classifica" in due parti<sup>36</sup>, infine forma le coppie. La composizione è strutturata in questo modo: il primo della metà con competenze migliori lavora con il primo della restante metà, il secondo della metà migliore lavora con il secondo della metà inferiore, e così via. Ogni bambino ricopre un ruolo tutoriale turnante nelle varie consegne, che sono preminentemente di lettura, ma comincia a leggere ad alta voce il bambino più competente, in modo da fungere da modello. I materiali sono pensati per essere adatti allo studente con competenze più basse. Le attività proseguono secondo tre fasi:

- a- Lettura ad alta voce per 5 minuti ciascuno, poi per 2 minuti il bambino più debole ridice il contenuto della sequenza (fase di "retell");
- b- Gli studenti leggono oralmente pezzo per pezzo, si fermano e riassumono le idee principali. Il tutor guida l'identificazione degli aspetti principali, chiedendo chi o cosa riguarda il paragrafo letto e aggiungendo una decina di parole. Dopo 5 minuti, i ruoli si invertono;

---

<sup>36</sup> Questo sistema classificatorio, che alla percezione italiana sembra assumere tinte competitive fondate sugli esiti, è piuttosto comune in molti sistemi scolastici.

- c- Predizione e controllo relativo al paragrafo seguente del testo. Un lettore predice cosa sarà detto in seguito, legge ad alta voce e il tutor corregge gli errori, poi controlla le predizioni e dice l'idea principale.

Va ricordato che le strategie PALS hanno avuto molta risonanza poiché hanno mostrato una grande potenzialità inclusiva. Infatti, nelle ricerche che hanno utilizzato questo metodo sono stati coinvolti anche studenti con difficoltà di apprendimento e disabilità, per esempio nella fase di acquisizione strumentale della lettura e della scrittura.

Il contesto in cui è realizzata la ricerca dei Fuchs sono le classi molto eterogenee statunitensi, nelle scuole pubbliche, in cui l'emergenza dell'alfabetizzazione linguistica è particolarmente sfidante per il gran numero di bambini che parlano l'inglese come seconda lingua e per la presenza di diversi bambini con disturbi di apprendimento e disabilità. Con la loro proposta discutono la logica dell'insegnamento omogeneo per tutti, spesso impostato per essere rivolto ad un livello medio, perché non prende in considerazione gli studenti a cui è difficile insegnare. Invece, i Fuchs utilizzano il ClassWide Peer Tutoring (CWPT), che è basato sui primi sforzi di Bell, ed è un sistema in cui il tutoring viene praticato all'interno di una stessa classe, omogenea per età. Il feedback nella coppia è frequente e tende a incoraggiare il lettore a rileggere la frase con precisione. Nella proposta di Fuchs, Fuchs, Mathes & Simmons (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997, p. 186) è previsto un punteggio per ogni attività delle coppie, con riconoscimento collettivo, alla fine della settimana, per le coppie che hanno ottenuto un miglioramento più alto.

Tra le tecniche PALS possiamo ricordare il Paired Reading, che è una tecnica semistrutturata relativa al tutoring tra genitori e bambini con ritardi nello sviluppo cognitivo e tra bambini di età diverse e ritardi nella lettura, con risultati definiti sorprendenti (Limbrick, Mc Naughton e Glynn, 1985, p. 939; Topping, 1987, p. 611). Come per il tutoring, anche le tecniche PALS possono riferirsi a bambini/ allievi di diverse età e diverso background, e possono essere applicate anche in contesti differenti dalla scuola.

### *Follow the Reader*

L'approccio Follow the Reader è stato sperimentato negli Stati Uniti, da Klvacek, Monroe, Wilcox, Hall-Kenyon, and Morrison (Klvacek, Monroe, Wilcox, Hall-Kenyon, & Morrison, 2017). Si tratta di una pratica di lettura ad alta voce, applicata nelle classi iniziali di scuola primaria. La ricerca segnalata riporta un'esperienza in una seconda classe, a coppie, in cui uno studente più abile (leader) funge da tutor e l'altro (assisted) segue il più possibile leggendo ad alta voce con lui. In

questo modo, si dice, si mantiene l'attenzione sulla comprensione. I bambini hanno affrontato questa attività ogni giorno e secondo l'insegnante è stata molto produttiva, sia per i bambini di madrelingua inglese sia per i bambini parlanti inglese come lingua seconda. Va segnalato che l'approccio "Follow the Reader" aveva come scopo la promozione della comprensione in una lingua straniera, poiché la preoccupazione implicita dell'insegnante era sostenere in particolare i bambini con difficoltà linguistiche dovute a madrelingua diversa. Una delle ragioni addotte per la validità della proposta è che in questo modo possono essere forniti ai bambini deboli anche testi più complessi di quanto il loro livello consenta. Gli autori segnalano i seguenti passaggi per la lettura svolta in diade: prima di leggere suggeriscono di selezionare un libro, sulla base delle abilità del bambino più competente; i bambini si siedono poi uno di fianco all'altro, in modo da poter leggere bene il testo; compiono inoltre una pianificazione del loro lavoro, per esempio i bambini decidono quando guarderanno le immagini, in modo che entrambi siano concentrati sul testo nei restanti momenti. Durante la lettura i bambini devono mantenere gli occhi sulle parole, i lettori abili sono responsabili della lettura corretta delle parole da parte dei lettori "assistiti", questi ultimi a loro volta devono seguire la lettura con il dito sotto il testo e cercare di pronunciare all'unisono o ripetere quante più parole possibili, leggendo in modo scorrevole (Klvacek, Monroe, Wilcox, Hall-Kenyon, & Morrison, 2017, p. 543). Per fare questo l'insegnante offre più volte un modello. Occorre che si sentano le due voci, anche se, nel caso il livello di rumore sia troppo elevato, è consentito parlare sottovoce. La lettura dovrebbe avvenire ad un ritmo appropriato. Gli autori suggeriscono di parlarne in classe, con il gruppo intero, per modellare e fare sentire la fluency adeguata. Il lettore debole sarà in grado di essere sostenuto anche nella lettura di alcune parole complesse. Dopo aver letto, infine, i bambini devono completare il registro dei libri affrontati, affinché sia l'insegnante che gli alunni possano monitorare il lavoro fatto. L'attività termina con il ringraziamento al partner.

Come si vede, anche questo approccio come i precedenti ha più l'obiettivo di esercitare le abilità strumentali dei bambini, per fare in modo di sostenere il lettore debole dal punto di vista della decodifica, che l'obiettivo della comprensione. In questo caso c'è disparità evidente di competenze richieste all'interno della coppia ed è affrontata con un tutoraggio fisso.

#### 2.5.2.3. La coppia nell'apprendimento della lingua straniera

Un consistente filone di ricerca che ha preso in esame la coppia riporta studi che riguardano l'ambito dell'Inglese come seconda lingua. Questo interesse è dato dal fatto che per raggiungere l'obiettivo di parlare fluentemente in una lingua diversa dalla lingua madre è necessario creare delle condizioni di uso e di interazione, il più possibile in contesto naturale, cioè di comunicazione reale, che non sarebbe possibile praticare se l'alunno si esercitasse individualmente. Si tratta di ricerche in un campo molto specifico e dunque i risultati sono difficilmente generalizzabili ad altre discipline. Ci si limiterà ad alcune sottolineature che possono essere utili. Neomy Storch ha compiuto in merito diversi studi ed ha evidenziato che i ragionamenti condivisi da studenti adulti che lavorano insieme in coppia non siano sempre realmente collaborativi, tuttavia, laddove succede, si assiste ad una comprensione migliore del compito e ad un uso proficuo delle strutture linguistiche (Storch, 2001, p. 29). Non mancano, anche nelle ricerche sulle coppie nella seconda lingua, esempi in cui si accomunano diadi e piccoli gruppi (Hutchinson, 1994). Una ricerca di Wigglesworth e Storch (2009) ha messo a confronto la produzione di *essay* argomentativi realizzata a coppie e individualmente, su un campione di 144 studenti in ingresso all'università. Gli studiosi australiani hanno notato che non c'è stata differenza di lunghezza e di complessità degli elaborati, ma è emerso che gli studenti che hanno lavorato a coppie hanno mostrato maggiore accuratezza nell'elaborato. Sono state registrate le conversazioni delle coppie durante la produzione linguistica e sono stati osservati in particolare gli episodi con interazioni legate alla produzione linguistica di 12 trascrizioni (Wigglesworth & Storch, 2009, p. 460). È emerso che il confronto si è focalizzato in particolare, in ordine decrescente, sulle scelte lessicali, sulla correttezza formale, sull'ortografia dello spelling e sulle scelte della punteggiatura. La collaborazione a coppie si è rivelata efficace anche nel contesto della scrittura di testi in seconda lingua, con l'uso di strumenti multimediali (Storch, 2011, p. 275).

#### 2.5.2.4. La coppia di studio nelle ricerche su studenti universitari

Un altro filone di studi che prende in esame coppie di studenti che lavorano su compiti di apprendimento è riferito a studenti universitari, il cui scopo è principalmente raggiungere la piena padronanza di contenuti accademici, che devono essere ricordati ed esposti oralmente o per iscritto. Padronanza dei contenuti, comprensione e apprendimento sono profondamente legati, anche se non sono processi equivalenti. Come Cardarello sottolinea (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 56-57), comprensione e apprendimento tendono ad essere considerati come sinonimi, tuttavia occorre distinguere i due processi: entrambi sono basati sul capire i testi, cioè sul costruirsi una

rappresentazione semantica coerente del testo, sebbene l'apprendimento abbia più a che fare con la collocazione stabile nella memoria a lungo termine dei pensieri (o delle nozioni) espressi nel testo. Per essere significativo, sappiamo che l'apprendimento ha bisogno di comprensione, dunque i due processi sono sicuramente inscindibili.

Tra i modelli che coinvolgono nello specifico la coppia troviamo l'*interteaching*, che viene proposto dagli autori (Boyce & Hines, 2002) come parte delle strategie *Classwide peer tutoring* (Greenwood et al, 1989). L'*interteaching* non si basa su un vero e proprio tutoring da parte di uno studente, perché gli studenti lavorano "alla pari", a coppie, e si confrontano sui materiali di studio che devono apprendere. Si propone come un modello alternativo alla lezione frontale universitaria, con lo scopo di coinvolgere maggiormente gli studenti e di consentire loro una rielaborazione significativa per l'apprendimento.

L'*interteaching* prevede la preparazione da parte dell'insegnante di linee guida per lo studio di parti del materiale, che gli studenti devono affrontare. Segue poi una discussione in classe con un compagno sulle possibili risposte completate prima della lezione. Il completamento di una scheda fornisce al docente informazioni su la qualità della discussione a coppie in classe, successivamente chiarisce la lezione nei suoi punti chiave. Vengono assegnati questionari e punteggi alla discussione cooperativa.

In questo caso, l'obiettivo delle ricerche sul lavoro a coppie è prevalentemente verificare se e come gli studenti, organizzati a coppie, riescono meglio a comprendere testi, a ricordarne il contenuto e ad esporlo.

Una ricerca di Rosales & Soldner (2018) prende in esame la numerosità del gruppo, mettendo a confronto la pratica di "interteaching" sperimentata in coppie e a gruppi di 4-5 studenti. I risultati hanno mostrato un vantaggio, dal punto di vista della qualità della discussione e dei punti ottenuti, della discussione a coppie, mentre dal punto di vista degli studenti si nota una preferenza per i gruppi più ampi (Rosales & Soldner, 2018, p. 112).

Elizabeth M. Horn, William G. Collier, Julie A. Oxford, Charles E Bond, Jr., e Donald R Dansereau (Horn, Collier, Oxford, Bond, & Dansereau, 1998) si sono chiesti se la differenza di competenze all'interno di una coppia incida sulla capacità di ricoprire i ruoli di apprendente e di facilitatore dell'apprendimento, nello studio di un testo scientifico e nel richiamo (*recall*)<sup>37</sup> successivo dei contenuti principali. Lo scopo qui era vedere gli esiti in termini di "*retention*", cioè come i due memorizzavano le conoscenze veicolate dai testi. Gli studiosi hanno valutato sia caratteristiche

---

<sup>37</sup> Con *recall* si intende un riassunto, il richiamo orale delle informazioni più importanti.

cognitive degli allievi, tra cui l'abilità verbale, che relazionali e di personalità. Hanno considerato un campione di studenti universitari che hanno lavorato in coppia: con un primo partner ogni individuo ha lavorato come apprendente e con un brano successivo come facilitatore dell'apprendimento dell'altro. I risultati sottolineano che non sempre l'interazione tra i due membri della coppia è stata adeguatamente cooperativa. L'aiuto reciproco, agevolato dalla preferenza a lavorare con un compagno gradito, influisce positivamente sui risultati, ma la qualità e quantità delle conoscenze ricordate in un testo di studio sembra dipendere più dalle capacità individuali che da come è stato svolto il ruolo di facilitatore dell'apprendimento (Horn, Collier, Oxford, Bond, & Dansereau, 1998, p. 159). Come emerso anche dagli studi della Webb (Webb, 1982, p. 480), secondo questi studiosi alcuni individui si trovano meglio quando lavorano come apprendenti e altri come facilitatori dell'apprendimento. Si sono verificati atteggiamenti non rispettosi nei confronti del partner, dunque probabilmente per alcuni sarebbe stato meglio non scegliere strategie di studio in coppia, oppure sarebbe stato più utile abbinare tra loro studenti tenendo conto di questi tratti della personalità. È emerso dunque il tema della composizione della coppia come molto rilevante per la sua efficacia.

Anche Lisa Skaggs, Thomas Rocklin, Donald Dansereau, Richard Hall e Angela O'Donnell (Skaggs, et al., 1990) hanno curato alcuni studi che hanno analizzato l'apprendimento da testi di studio, affrontato a coppie. Si tratta di testi di tipo regolativo, di istruzioni su materiale tecnico.

Diversamente dalle esperienze citate fino ad ora, nelle loro proposte la coppia non viene considerata come spazio per un vero tutoraggio, poiché i ruoli si alternano e non è richiesta una differenza di capacità di apprendimento. Il materiale testuale includeva sia informazioni procedurali (istruzioni "how-to") che informazioni strutturali / funzionali (l'organizzazione e la funzione di parti dell'apparecchiatura); la procedura, invece, è mutuata da studi precedenti dell'équipe di Dansereau (Larson & Dansereau, 1986, p. 517). Entrambi i partner hanno dovuto leggere il materiale, fermandosi periodicamente per riassumere le informazioni al partner, a turno, mentre chi ha ascoltato ha proposto una correzione e un feedback al termine di ogni passaggio rielaborato oralmente. Lo studente con il ruolo di ascoltatore / facilitatore dell'apprendimento ha offerto al compagno una correzione degli errori, oltre a suggerimenti e informazioni per facilitare la comprensione e memorizzazione del materiale. Sono state somministrate infine prove di richiamo libero (*recall*) delle parti di testo lette, senza avere il testo a disposizione.



Figura 4. Strategia di apprendimento cooperativo proposto da Dansereau (Skaggs et al., 1990, p. 52)

- 1. Entrambi i partner leggono la prima sezione del testo.**
- 2. Il partner A richiama le informazioni senza guardare il testo.**
- 3. Il partner B fornisce feedback senza guardare il testo.**
- 4. Entrambi i partner elaborano le informazioni (ad esempio, sviluppano immagini, mettono in relazione le informazioni alla conoscenza precedente).**
- 5. Entrambi i partner leggono la seconda sezione del testo.**
- 6. I partners invertono i ruoli A e B per la seconda sezione.**
- 7. A e B continuano in questo modo finché non hanno completato il passaggio**

Gli autori hanno scelto il testo tecnico poiché è utile nell'apprendimento di informazioni di vario genere, dalle più circoscritte alle procedure complesse, e vengono evocati script procedurali da riprodurre praticamente nella realtà.

Gli autori hanno osservato, nel processo di collaborazione su un compito, sono presenti quattro componenti: Cognitivo-motorie, Affettive, Metacognitive e Sociali (modello CAMS). Sono chiamate cognitive /motorie le attività che comprendono la comprensione, il recall e le abilità coinvolte nel compito. Le attività affettive includono la motivazione, l'ansia e la concentrazione. Sono metacognitive le attività che comprendono la comprensione e il monitoraggio delle prestazioni, e il rilevamento e correzione degli errori. Le attività sociali, infine, comprendono la consapevolezza della comunicazione e della collaborazione durante le attività (Skaggs, et al., 1990, p. 53).

Anche i risultati di questo studio indicano una forte relazione tra le differenze individuali e il *recall*. La ricerca si è concentrata sul tipo di informazioni tecniche che gli studenti ricordavano meglio in coppia, ai fini della nostra ricerca, tuttavia, interessa rubricare la successione dei compiti affidati alla coppia. Per quanto riguarda gli esiti, è emerso che le informazioni procedurali erano connesse con capacità di elaborazione più profonda del testo e venivano ricordate meno rispetto alle informazioni localizzate nel testo. Per quanto riguarda l'interazione verbale, i risultati hanno mostrato comunicazioni tra i membri della coppia più complete e centrate sul contenuto della coppia quando il testo era supportato da informazione visiva, come diagrammi, modelli e immagini (Skaggs, et al., 1990, p. 60)

Hall, Dansereau, O'Donnell e Skaggs hanno applicato inoltre lo stesso modello di sintesi e comprensione del testo in un altro studio su studenti universitari, dedicato agli effetti degli errori

nei testi quando sono processati dalla coppia o dall'individuo, come vedremo nel capitolo successivo.

Nonostante sia nell'interteaching che nei modelli proposti da Danserau si faccia esplicito riferimento alla comprensione del testo, si può riconoscere in questo filone di ricerca, piuttosto, il rapporto tra comprensione e apprendimento significativo (Novak, 2002, p. 548).

Oltre all'aspetto di processo cognitivo, occorre anche tenere presente che l'apprendimento ha anche un aspetto di "performance" dello studente, relativa a quello che lo studente dimostra di ricordare, dunque da questo punto di vista il "recall" può essere considerato un allenamento di entrambi i membri della coppia, che agevola l'apprendimento significativo.

## 2.6. L'efficacia del feedback reciproco all'interno della coppia di studenti che lavorano insieme.

Noreen Webb ha raccolto gli esiti di 19 studi relativi a studenti di diverse classi, dalla primaria alla scuola secondaria, sui possibili modelli di interazione tra studenti che esaminano insieme un testo di studio (Webb N. M., 1989) di ambito scientifico o discutono un problema. Afferma che gli studenti possono aiutarsi tra loro perché:

- 1- Stanno lavorando sullo stesso problema nello stesso momento, dunque sono "connessi" sullo stesso processo risolutivo e quindi possono capire dove un compagno sta sbagliando;
- 2- Usano lo stesso linguaggio e quindi possono tradurre in modo comprensibile ad entrambi il vocabolario e i passaggi difficili.

L'interazione all'interno dei gruppi, però, non è scontata, in quanto gli studenti possono o non chiedere o non capire la risposta, per un grado di competenze precedenti troppo basse, o perché non si sentono capaci di risolvere le difficoltà, o perché sembra loro di aver capito ma non riescono ad esprimerlo efficacemente. Sembra che il beneficio maggiore per le performance future dello studente sia ricevere *spiegazioni* di alto livello di elaborazione, e che, al contrario, ricevere *informazioni* superficiali abbia effetti contrastanti (o nessun effetto) sui risultati. Infine, sembra che se uno studente riceve solo la risposta esatta come informazione, senza un feedback vero e proprio con una spiegazione, sia controproducente. Le riflessioni della Webb non sono relative solo alla coppia ma richiamano da vicino le osservazioni di Hattie sull'efficacia maggiore del feedback centrato sul processo piuttosto che circoscritto al compito e possono essere utili per offrire alle coppie un training sui tipi di feedback significativi.

Uno studente, infatti, può non fare domande quando:

- Sa la risposta o pensa di aver capito
- Ritiene che la sua domanda sia svalutata, sulla base di precedenti esperienze o risposte inadeguate.
- Ritiene che gli altri non possano aiutarlo per mancanza di competenze e di motivazione

La Webb ha osservato che gli studenti estroversi avevano più probabilità degli studenti introversi di ricevere elaborazioni di alto livello in risposta a errori e richieste con spiegazione. Inoltre, gli introversi avevano più probabilità degli estroversi che la loro domanda fosse ignorata (Webb, 1989, p. 34).

Una variabile molto interessante è il genere, connesso con la provenienza culturale. In classi di alto livello a predominanza bianca e asiatica, le femmine hanno mostrato una tendenza a dare risposte più elaborate dei maschi, mentre se un gruppo era composto da tre membri dello stesso sesso e uno dell'altro, le spiegazioni sono state più elaborate. Se la dominanza era femminile, le femmine hanno rivolto la maggioranza delle loro spiegazioni ai maschi, mentre nel gruppo con tre maschi la femmina è stata quasi ignorata. Questo non è successo quando è vi era una minoranza nera e ispanica, con livelli bassi; inoltre, nel gruppo con pari composizione di genere le risposte tendevano ad essere meno elaborate.

Il tipo di feedback che viene utilizzato all'interno del gruppo è diverso a seconda che il livello dei due partecipanti sia omogeneo o eterogeneo. Sembra in particolare che gli studenti con abilità medie abbiano più probabilità di ricevere una risposta con un alto livello di elaborazione quando sono in un gruppo con un livello omogeneo o eterogeneo ma con un range stretto (alto medio o medio basso), mentre in un gruppo eterogeneo con un ampio range (alto, medio, basso), si riformano le dinamiche insegnante- allievo e talvolta sono state ignorate le esigenze di alcuni studenti medi. Inoltre, sembra che sia più probabile che i componenti ricevano risposte elaborate quando in un gruppo vengono poste domande frequenti e vengono commessi più errori. In linea con le osservazioni di Pontecorvo, le evidenze raccolte dalla Webb suggeriscono che gli studenti che sono sfidati o contraddetti potrebbero essere in grado di fornire un'elaborazione di alto livello come giustificazione del loro lavoro. Infine, quando gli studenti percepiscono che altri studenti beneficiano passivamente degli sforzi del gruppo impegnandosi a livello superficiale, a questi destinano spiegazioni brevi e poco significative.

Il livello di elaborazione dell'interazione degli studenti con gli altri studenti è direttamente correlato agli esiti finali, ma in modo diverso a seconda che l'elaborazione sia data o ricevuta. Mentre *dare* un'elaborazione di alto livello ad altri membri del gruppo è correlato con un esito

alto, *ricevere* elaborazioni di alto livello in risposta a errori e a spiegazioni richieste non è necessariamente legato al risultato. Infine, ricevere una risposta semplicemente informativa, con un livello basso di elaborazione (ad esempio, ricevere la risposta giusta dopo un errore o richiesta di una spiegazione) è negativamente legato al successo.

La Webb afferma dunque che per comprendere appieno se una particolare risposta al bisogno di uno studente sia efficace, è necessario conoscere i bisogni specifici del richiedente e anche se lo studente possa comprendere e interiorizzare la risposta.

Nelle comuni interazioni all'interno dei gruppi possiamo riconoscere anche studenti che non riescono ad utilizzare l'interazione di gruppo per imparare come risolvere un problema o che scelgono di non interagire con il gruppo, anche se sono in difficoltà. Il modo migliore per conoscere le ragioni degli studenti che mettono in atto questi comportamenti è forse chiedere loro, attraverso strumenti di intervista o metacognitivi.

## 2.7 I tipi di compiti destinati alla coppia

Dal confronto dei modelli emersi in letteratura emerge che la coppia è utilizzata soprattutto per confrontarsi su un testo, materiale stimolo o compito, sia in fase iniziale di impostazione che finale di verifica e controllo.

Un prospetto sinottico consente di apprezzare le differenze e le somiglianze tra i vari metodi anche se non sempre è facile distinguerli sulla base delle procedure utilizzate. Non è stato incluso il tutoring, poiché, come detto, sotto il nome di tutoring sono nominate pratiche molto diverse.

**Tabella 1. Quadro sinottico relativo alle principali procedure di lavoro in coppia**

APPROCCIO	AUTORE	ATTIVITA'	PROCEDURA
Peer assisted learning strategies	Fuchs & Fuchs	Lettura e comprensione del testo	L'insegnante abbina studenti della stessa classe, dividendo in due metà la "classifica" delle performance degli alunni e creando una coppia formata dal migliore della prima e della seconda metà classifica.  Momento frontale dell'insegnante che introduce il brano e il lavoro;  lettura a coppie con racconto (retell). Ognuno legge ad alta voce per 5 minuti per aumentare la fluency di lettura. Parte prima il più competente.

			<p>Nella lettura del partner con “retell”, gli studenti vengono addestrati come tutor per correggere errori di riconoscimento delle parole, che includono dire la parola sbagliata, tralasciare una parola, aggiungere una parola e fare una pausa di oltre 4 secondi.</p> <p>Il lettore con le prestazioni inferiori racconta e i tutors sono addestrati a chiedere, per facilitare la fase di “retell”: “Questo paragrafo riguarda chi o che cosa?” “Cosa hai imparato prima?” “E poi, cosa hai imparato?” Se il tutee non si ricorda, il tutor fornisce informazioni.</p> <p>Dopo 5 settimane, inizia anche la fase di predizione del proseguimento della storia (predicting relay).</p> <p>Vengono citate anche tecniche di Slavin come parte dei PALS.</p>
<b>APPROCCIO</b>	<b>AUTORE</b>	<b>ATTIVITA’</b>	<b>PROCEDURA</b>
Reciprocal Teaching	Palincsar & Brown	Lettura e comprensione del testo	<p>L’insegnante modella il modo di leggere e interrogarsi sul testo, attraverso un pensiero ad alta voce rivolto al grande gruppo.</p> <p>Si formano coppie in cui un membro è tutor. L’insegnante spiega le consegne, mostra alcune possibili domande chiave da porsi sul testo e individua chi tra i due farà l’insegnante. I membri della coppia sono nominati a turno insegnanti. Ciascuno legge il testo silenziosamente, poi l’insegnante di turno pone domande che potrebbero essere poste sul brano, chiarifica, sintetizza le idee principali e chiede di prevedere come il testo proseguirà.</p> <p>Chi fa lo studente risponde e l’altro fornisce lodi e feedback. 4 fasi: summarizing (self-review), questioning, clarifying, e predicting.</p> <p>Ogni giorno l’insegnante adulto pone domande guida, che possono essere poi riproposte dall’insegnante-studente (possono favorire anche un processo metacognitivo:</p> <p>“Quale domanda pensi che possa chiedere un insegnante? ”</p> <p>"Ricorda, un riassunto è una versione abbreviata, non include i dettagli"; "Se hai difficoltà a pensare a una domanda, perché non riassumi prima? " "Hai fatto bene quella domanda, era molto chiaro quali informazioni volevi. "" Ottima previsione; vediamo se hai ragione. "</p> <p>"Quello era un'informazione interessante. Era un'informazione che chiamerei dettaglio nel passaggio. Riesci a trovare le informazioni più importanti?"</p> <p>L'insegnante per adulti ha modellato qualsiasi attività che ha continuato ad aver bisogno di miglioramento:</p>

			<p>"Una domanda che avrei chiesto sarebbe stata ..." "Vorrei riassumere dicendo..." "Hai trovato questa affermazione poco chiara?"<sup>38</sup></p> <p>Nella versione italiana di Calvani, ciascuno studente elabora una risposta individuale e poi dopo il confronto collettivo la risposta viene ampliata e riformulata.</p>
<b>APPROCCIO</b>	<b>AUTORE</b>	<b>ATTIVITA'</b>	<b>PROCEDURA</b>
Learning Together	Johnson Johnson & Holubec	Scrivere e correggere un testo a coppie	<p>"Si formano le coppie, accertandosi che almeno uno dei due studenti sia bravo in lettura. Lo studente A dice allo studente B ciò che pensa di scrivere. Lo studente B ascolta attentamente, discute la composizione dello studente A ponendo una serie di domande e prepara uno schema, che poi consegna al compagno. Lo studente B fa altrettanto: mentre spiega cosa intende scrivere, il compagno lo ascolta, prepara uno schema della composizione e lo consegna al partner. [...] I due studenti lavorano insieme alla redazione del primo paragrafo... così che il lavoro sia impostato in modo corretto. Gli studenti scrivono le loro composizioni individualmente. Alla fine del compito gli studenti leggono le rispettive composizioni e le correggono [...]. Gli studenti si scambiano suggerimenti per eventuali modifiche. Gli studenti rivedono le loro composizioni, cercando di fare buon uso dei suggerimenti ricevuti. I due studenti rileggono le rispettive composizioni e le firmano per indicare che garantiscono l'assenza di errori." (Johnson, Johnson, &amp; Holubec, 1996, p. 109-110)</p>
		Analizzare il testo in coppie	<p>"Si suddivide la classe in coppie composte da uno studente bravo in lettura e da uno con difficoltà e si indicano con precisione le pagine da leggere. Entrambi devono essere in grado di riferire il contenuto del materiale. I due leggono i titoli di tutte le sezioni del materiale per avere una visione d'insieme. Entrambi gli studenti leggono in silenzio il primo paragrafo. Lo studente A è incaricato di riassumere e lo studente B di controllare l'accuratezza, correggere, aggiungere informazioni e collegare il nuovo materiale con le conoscenze pregresse. Dopo ogni paragrafo gli studenti si scambiano i ruoli. Infine, le coppie fanno un riassunto e concordano il significato generale. L'insegnante monitora e ricorda che le coppie possono anche confrontarsi tra loro. (Johnson, Johnson, &amp; Holubec, 1996, p. 105)</p>

<sup>38</sup>Domande tradotte fedelmente dal testo di Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1987). "Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning" In J. D. Day & J. G. Borkowski (Eds.), *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment, and instructional practices* (pp. 81-132). Westport, CT, US: Ablex Publishing.

APPROCCIO	AUTORE	ATTIVITA'	PROCEDURA
		Fare esercizi e ripassare in coppie	A coppie che poi si uniscono in gruppi di quattro allievi. "Lo studente A legge il primo problema e spiega passo per passo le procedure e le strategie necessarie per risolverlo. Lo studente B controlla l'accuratezza dei passaggi e fornisce incoraggiamento e aiuto. Gli studenti A e B risolvono un altro problema scambiandosi i ruoli. Quando la coppia ha completato due problemi, i membri confrontano le loro soluzioni con quelle di un'altra coppia. Se le risposte non corrispondono le due coppie devono ricontrollare il problema. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1996, p. 135)
		Sintesi in coppie	Si chiede di scrivere una sola brevissima sintesi che contenga gli argomenti principali trattati in quella lezione, le eventuali domande e dubbi (Johnson, Johnson, & Holubec, 1996, p. 135). Entrambi i membri devono essere d'accordo su ciò che è stato scritto e tutti e due devono essere in grado di spiegarlo. Nella sintesi ci devono essere: un paragrafo introduttivo, definizioni chiare dei concetti e dei termini; un riassunto e un giudizio del materiale trattato; una descrizione e una valutazione del significato pratico; tutto ciò che conoscono su quell'argomento e che a lezione è stato detto.
		Completare gli appunti in coppie	Molto simile al punto precedente. Uno studente riassume all'altro i suoi appunti, esponendogli: a- le informazioni annotate; b-i punti salienti della lezione; c-la cosa più curiosa detta dall'insegnante o presente nel materiale. L'altro studente fa altrettanto. I due studenti si confrontano e completano i loro appunti aggiungendo le informazioni che il compagno aveva annotato e i nuovi punti di vista e informazioni emersi durante la discussione. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1996, p. 104-135) Ogni studente firma gli appunti del compagno. Oppure: ogni 10 minuti si interrompe la lezione e gli studenti condividono i loro appunti. Lo studente A riassume i suoi appunti allo studente B e viceversa. Ciascuno migliora i propri.
		Discussioni in coppie	"All'inizio della lezione l'insegnante prepara un paio di domande che sono il nucleo tematico della lezione. A coppie, gli studenti rispondono in modo cooperativo eseguendo questa procedura: a turno, ognuno dà la sua risposta e la espone al compagno. [...] Poi, insieme... elaborano e sintetizzano le informazioni fornite da ciascuno e formulano una nuova risposta comune più completa e articolata. [...] Si chiede a un membro delle coppie scelto a caso di spiegare la risposta

			elaborata con il partner.” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1996, p. 81)
<b>APPROCCIO</b>	<b>AUTORE</b>	<b>ATTIVITA'</b>	<b>PROCEDURA</b>
		Domande a coppie	A casa gli studenti si preparano per la lezione leggendo un testo e scrivendo una serie di domande. Si creano le coppie con procedura random; l'insegnante sceglie uno studente, che pone una domanda al partner. Il partner risponde e il primo studente può correggere e integrare la risposta del compagno. Si invertono i ruoli. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1996, p. 83-84)
Structural Approach	Kagan	Controllo reciproco	<i>Pair check</i> , consiste in una verifica in coppia scambiandosi il lavoro.
		Ripasso a coppie/ appunti a coppie	<i>Three steps interview</i> ”, adattabile anche a terzetti, in cui i membri della coppia si intervistano l'un l'altro riguardo ad un argomento dato e poi incontrano un'altra coppia con cui condividono quello che hanno imparato.
		Riflettere in coppie	<i>“Think-pair-share”</i> , l'insegnante pone un quesito, ogni membro della coppia pensa ad una risposta e si confronta con il compagno dopo avere elaborato una risposta individuale. Si giunge poi ad una risposta che tiene conto del pensiero di entrambi. Infine, l'insegnante chiama un elemento qualsiasi della coppia, che ha il compito di esporre al gruppo l'esito della discussione.
		Domande orali e scritte a coppie	<i>“Rally Robin”</i> (parlare a coppie) e <i>“Rally Table”</i> (scrivere a coppie), in cui a turno gli studenti provano a rispondere a un quesito o a prendere appunti riguardo ad un testo/spiegazione.
		Discussione a coppie	<i>Pair discussion</i> (discussione a coppie), su qualsiasi argomento e in qualsiasi setting d'aula. Si presta ad argomenti problematici e aperti.
Cooperative Integrated Reading and Composition	Slavin	Lettura e comprensione del testo	L'insegnante presenta una storia o un brano da leggere, con istruzioni dirette.  Si formano coppie abbastanza omogenee per livello.  Ciascun membro della coppia legge il brano prima individualmente in silenzio, poi ad alta voce a turno. (L'insegnante passa e ascolta; la lettura a voce alta facilita



			<p>la comprensione); insieme rispondono a domande semplici di comprensione.</p> <p>Successivamente si uniscono ad un'altra coppia di diverso livello per esercitazioni più complesse di comprensione del testo e scrittura.</p>
<b>APPROCCIO</b>	<b>AUTORE</b>	<b>ATTIVITA'</b>	<b>PROCEDURA</b>
Cooperative Learning in Dyads	Larson & Dansereau	Studio di un testo a coppie	<p>Passo uno: leggi</p> <p>Entrambi i partner leggono la sezione 1 del testo.</p> <p>Fase due: richiama (recall) – richiamo dei concetti più importanti, riassunto. Quando entrambi i partner hanno finito, spostano il brano letto fuori dal campo visivo. Il partner A riassume oralmente i contenuti della sezione 1.</p> <p>Passo tre: rileva/ monitoring. Il partner B rileva e corregge eventuali errori nel riepilogo del partner A.</p> <p>Passo quattro: elabora. Entrambi i partner lavorano insieme per sviluppare analogie, immagini, ecc., per contribuire a rendere le informazioni riassuntive da ricordare.</p> <p>Questi quattro passaggi sono completati alla fine di ogni sezione di testo con i partner che alternano il richiamo e invertono i ruoli.</p>

In conclusione, analizzando gli studi presi in considerazione e osservando quest'ultimo schema, sembra di riconoscere alcuni tratti identificativi del tipo di compito e di processo richiesto alla coppia nei compiti di apprendimento. La coppia è utilizzata spesso per:

- Lettura, la scrittura e la comprensione del testo, anche in contesti di lingua straniera
- L' esercitazione delle competenze strumentali e comunicative
- la discussione su punti cruciali
- La memorizzazione, sintesi e rielaborazione di testi di studio, informazioni e procedure
- La revisione degli elaborati individuali.
- In fase iniziale dell'attività, durante la fase di elaborazione ed esercitazione, nella verifica e riflessione finale.

Guardando trasversalmente le varie tecniche di lavoro a coppie proposte, possiamo operare alcune distinzioni, di cui la prima sembra la più importante e fa riferimento all'aspetto più delicato:

i criteri di composizione. La coppia, infatti, può essere formata da studenti con un livello di competenza simile, oppure da studenti in cui uno è più esperto dell'altro, oppure ancora semplicemente da studenti che possono lavorare insieme sulla base della loro personalità.

Quando descriviamo la composizione della coppia, ci troviamo di fronte a queste situazioni:

1. Studenti di pari livello (per età, competenze, esiti): questa composizione è tipica in particolare nelle ricerche relative all'apprendimento di una lingua straniera (English as Foreign Language), nel modello di Dansereau che fa riferimento al "Recall" per lo studio tra studenti universitari, o nel Cooperative Integrated Reading and Composition - CIRC 1<sup>a</sup> fase, di Slavin, e in alcune strutture teorizzate da Kagan, per la riflessione e il confronto sui contenuti appresi.
2. Studenti di livello diverso (per età, competenze, esiti). Questa composizione è scelta tipicamente nei modelli che fanno riferimento al Tutoring, al Reciprocal Teaching di Palincsar & Brown (RT), all'approccio Peer Assisted Learning Strategies (PALS), dedicato spesso al sostegno dei bambini del primo ciclo, durante la fase di apprendimento delle tecniche strumentali di lettura e scrittura.

Strettamente connesso con il criterio di composizione della coppia è il ruolo che l'insegnante dà a ciascuno dei membri. In particolare, indipendentemente dal livello di competenza, nella coppia ci può essere un tutor, cioè un individuo che la funzione di condurre l'attività o di rinforzare/correggere il lavoro dell'altro, oppure i due lavorano semplicemente insieme allo stesso compito. Quando abbiamo l'assegnazione del ruolo di tutor, questo può essere turnante o no.

Figura 5. Possibili criteri di composizione della coppia e ruoli assegnati ai componenti.



Un altro modo di organizzare i modelli incontrati può essere secondo il tipo di consegna assegnata, cioè a seconda del compito che i due devono svolgere insieme, che proviamo a schematizzare.

- *Esercitazione per consolidamento di automatismi*, per esempio la lettura strumentale o l'esercitazione di strutture linguistiche, tipica dei modelli di *Tutoring*, tra cui il *Classwide Peer Tutoring*, PALS, CIRC, Follow the Reader, e di gran parte le ricerche in ambito EFL;
- *Esercizi di chiarimento rispetto al lessico e di spiegazione delle parole non conosciute*, nel *Tutoring*, tra cui il *Classwide Peer Tutoring*, nel *Reciprocal Teaching* (RT), CIRC.
- *"Leggi e ripeti"*, attività di studio (Larson & Dansereau, 1986; Skaggs, et al., 1990, Tarchi e Pinto 2016; Slavin 1983) PALS
- *Revisione congiunta di testi orali o scritti*, come nei modelli CIRC e WIRC sopra citati, in alcune strutture proposte da Kagan (Kagan, 2000) e da Johnson & Johnson (Johnson & Johnson, 1996). Rientra in questa categoria anche il controllo reciproco relativo alla chiarezza della produzione orale e/o scritta del compagno/a.
- *Produzione di risposte a quesiti di comprensione*, nel Peer tutoring, CIRC, RT, Writing Intensive Reading Comprehension - WIRC (Collins, Lee, Fox & Madigan, 2017), Questioning the Author (Beck and McKeown, 2002);
- *Produzione congiunta di sintesi*, in particolare nel RT e sue interpretazioni (Tarchi & Pinto, 2016) e nel modello Recall, (Hall, Dansereau, O'Donnell, & Skaggs, 1989; Larson & Dansereau, 1986);

Possiamo trovare negli stessi modelli diversi tipi di consegne di lavoro, per esempio nel modello CIRC (Slavin, 1988) gli alunni a coppie si esercitano nella lettura e rispondono a semplici domande di comprensione testuale.

Rimane sempre sullo sfondo e poco studiato l'aspetto relativo al ruolo dell'insegnante e la preparazione del materiale precedente, per esempio di domande stimolo della discussione e della riflessione metacognitiva.

## CAPITOLO 3. LA PROMOZIONE DELLA COMPrensIONE DEL TESTO ATTRAVERSO STRATEGIE PRATICATE IN COPPIA

---

Vengono ora presi in esame, in questo capitolo, gli studi che hanno cercato di chiarire i meccanismi con cui la mente di un lettore comprende un testo. Successivamente sono affrontati quei contributi che hanno proposto strategie esplicite con cui gli insegnanti possono sostenere la comprensione del testo. Sono infine approfonditi quei modelli di intervento che utilizzano le coppie di studenti, mettendo in evidenza le ragioni delle specificità della coppia rispetto ad altre strutture.

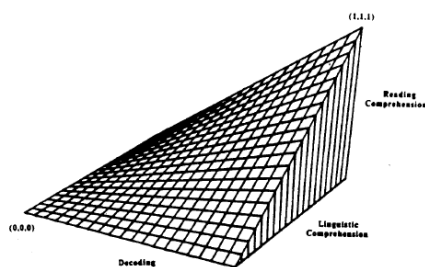
### 3.1. Gli studi sulla comprensione del testo

Come è stato spiegato nel primo capitolo, comprendere un testo è una competenza molto complessa e cruciale sia per il successo formativo che per la partecipazione democratica consapevole alla vita di tutti i giorni. Infatti, la competenza di literacy non include solo il livello di decodifica della parola scritta e dei suoi segni, ma anche quello di ricavare informazioni esplicite ed implicite da un testo, metterle in relazione tra loro, comprendere gli scopi e valutare le intenzioni di chi ha prodotto il messaggio. La consapevolezza di dover *insegnare* la comprensione del testo è, tuttavia, piuttosto recente e spesso nel mondo della scuola è stato considerato subordinato e seguente all'insegnamento della letto-scrittura. Solo in anni recenti, in particolare da quando le prove INVALSI sono state introdotte nell'attività didattica ordinaria, l'attenzione dei professionisti della scuola si è focalizzata maggiormente sui processi cognitivi richiesti dalla comprensione dei testi (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 12).

Secondo Westley Hoover e Philip Gough, la competenza nella lettura è composta da due ordini di processi entrambi indispensabili ma relativamente indipendenti, uno legato alla decodifica e l'altro alla comprensione linguistica del testo. Schematizzano questo modo di intendere la lettura in un modello chiamato "Simple View of Reading": un lettore può avere buone competenze di decodifica ma, allo stesso tempo, difficoltà di comprensione, o viceversa. (Hoover & Gough, 1990). Essi affermano: "The simple view does not reduce reading to decoding, but asserts that

reading necessarily involves the full set of linguistic skills, such as parsing, bridging, and discourse building; decoding in the absence of these skills is not reading.” (Hoover & Gough, 1990, p. 128) Così, il lettore che ha difficoltà di comprensione, può trovarsi in una condizione per cui o le capacità di decodifica sono inadeguate, o le abilità di comprensione del testo non sono soddisfacenti, o entrambe (v. fig. 1).

Figura 6: Modello "The simple view of reading" (Hoover & Gough, 1990, p. 133)



Se le abilità di decodifica e di comprensione linguistica sono indipendenti, ne consegue che possiamo stimolare la capacità di comprensione del testo in modo specifico, e molto prima che i bambini abbiano acquisito la competenza strumentale della letto-scrittura.

Vale la pena di ricordare che negli ultimi anni la difficoltà di comprensione è stata studiata come vero e proprio disturbo di comprensione, spiegato da alcuni autori come disturbo specifico di apprendimento, dunque con una base neurobiologica (Cornoldi & Oakhill, 2013), tuttavia preme qui sottolineare che gli stessi autori affermano che la diffusione riguarda un 2-4% degli individui, percentuale dunque ben lontana dai dati allarmanti che descrivono la competenza nella literacy dei nostri studenti. In ogni caso, come vedremo, esistono molti modi con cui la scuola può e deve intervenire per migliorare la capacità degli studenti di fruire appieno dei testi scritti.

### 3.1.1. Processi automatici e processi consapevoli

Il modello teorico che qui si prende come riferimento per spiegare come avviene la comprensione del testo è quello di Kintsch e Van Dijk (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998), i quali dimostrano che, durante la lettura, avviene un lavoro di progressiva rappresentazione coerente dei significati evocati dalla lettura. Questi significati sono generati sia da quello che il testo dice, sia dalle esperienze e conoscenze pregresse del lettore, le quali sono depositate nella sua memoria a lungo termine.

La memoria a lungo termine ha un ruolo fondamentale nel processo di comprensione del testo, in quanto in essa hanno sede la memoria episodica, riferita alle esperienze e ai ricordi personali, e la memoria semantica, che contiene la conoscenza pregressa, organizzata in nodi di concetti e di informazioni chiamati schemi e script. L'accesso alla memoria episodica avviene in modo volontario, mentre la memoria semantica è ad accesso automatico (Cardarelli & Bertolini, 2020, p. 32).

Gli script sono reti di informazioni concrete legate a situazioni di cui ciascun individuo ha fatto esperienza, o successioni di azioni ricorrenti tipiche di un contesto. Per esempio, lo *script* dell'*andare al cinema* evoca dalla memoria un luogo in cui si va per guardare un film, e una sequenza di azioni che includono la scelta del titolo preferito tra le proposte, il pagamento del biglietto, un luogo con diverse poltroncine allineate e orientate di fronte a un grande schermo, un comportamento generalmente silenzioso durante la visione del film.

Gli schemi sono nuclei di significato più astratti e ampi, per esempio lo schema del *lavorare* richiama una serie di azioni fisiche e mentali, che ciascuno compie in situazioni diverse e variabili, caratterizzate da obiettivi, da gesti ricorrenti, da strumenti di lavoro. Prendiamo per esempio questa frase: "La moltiplicazione delle rose avviene per talea, le talee vengono prelevate dalle piante all'inizio del periodo invernale e messe a dimora fino all'inizio della primavera." (De Beni, Cisotto, & Carretti, 2001, p. 45, in Cisotto, 2006)

Se il lettore di questa frase è un esperto giardiniere, che ha nella sua conoscenza enciclopedica lo schema di cosa significa talea, probabilmente comprenderà il significato dell'intera frase in modo quasi automatico, mentre un lettore con minori conoscenze probabilmente dovrà fare un ragionamento e non è scontato che la sua comprensione sia piena.

Secondo Cisotto, le funzioni degli schemi nella comprensione del testo sono molteplici, tra le quali si può riconoscere quella di essere un riferimento per stabilire l'importanza delle informazioni, di offrire una struttura sulla base della quale comprendere le informazioni nuove e di facilitare il recupero delle informazioni del testo. Gli schemi e gli script hanno anche una importante funzione predittiva e permettono di trarre inferenze (Cisotto, 2006, p. 106), come si vedrà nei paragrafi seguenti.

In altre parole, il ruolo dei nuclei di significato che sono stati chiamati schemi e script è molto rilevante nel processo di comprensione del testo, perché nella mente del lettore in modo automatico vengono attivati gli schemi che conosce, di cui ha esperienza. Inoltre, tra tutti gli script e gli schemi attivati dalle parole del testo, il lettore dovrà selezionare solo quelli che permettono di

generare un significato coerente, man mano che il testo procede. Il significato, dunque, non è il frutto semplicemente di quello che il testo dice, ma di un'operazione di vera e propria *costruzione*, a partire dalle numerose attivazioni di schemi e script che la mente del lettore inconsapevolmente innesca. È necessario allora anche un altro processo, chiamato di *integrazione*. Il significato emerge in modo sempre più preciso man mano che il lettore legge una frase dopo l'altra, poiché i significati della frase seguente si combinano, selezionando e integrando quelli della frase precedente in modo da assicurare la coerenza tra le frasi. Nel modello di Kintsch e Van Dijk (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983) vengono chiamate *microstrutture* le rappresentazioni di significato elaborate a partire da due frasi adiacenti, cosicché ciascuna delle due frasi acquista un nuovo senso. Gli autori chiamano *microstrutture* una relazione tra le singole proposizioni, che vengono messe in connessione in modo, per così dire, locale, superficiale, mentre definiscono *macrostrutture* quelle interazioni tra i significati che consentono una rappresentazione testuale più globale. Lerida Cisotto spiega che "Nel rappresentarsi il contenuto di un brano, il lettore trasforma singole proposizioni ricche di informazioni e dettagli, in altre di carattere più generale tipiche della rappresentazione semantica: fa, in altre parole, un'operazione di riassunto. Tale trasformazione avviene ad opera di tre macroregole - cancellazione, generalizzazione, costruzione - che rispondono a principi generali di funzionamento della mente e sono definite dagli autori come regole di corrispondenza semantica, poiché non alterano il significato della proposizione, ma solo la sua formulazione." (Cisotto, 2006, p. 102- 103). Queste stesse tre regole di cancellazione, generalizzazione e costruzione verranno riprese in uno dei prossimi paragrafi, in riferimento ad una strategia utilizzata con gli studenti. Rilevante la precisazione che fa Cardarello a proposito di riassunto: "Questa sintesi che ogni lettore fa di continuo, tanto inavvertitamente quanto automaticamente, mentre legge un testo è ciò che viene definito microstruttura. La quale non è un consapevole riassunto (anche se lo può diventare), nè una sua consapevole parafrasi (anche se lo può diventare), ma è la forma discorsiva di un significato integrato prodotto dalla mente del lettore. Anch'essa rientra dunque nel novero dei processi automatici o passivi." (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 35)

Di fatto, durante la lettura, nella mente del lettore che cerca di comprendere avvengono continuamente operazioni di costruzione e integrazione del significato, anche nelle forme di aspettative nei confronti del testo non ancora letto e di continue ricategorizzazioni. Un esempio illuminante a questo proposito è riportato da Cardarello e fa riferimento alla frase: "Sandra si sta preparando per andare a scuola". Il lettore che legge può immaginarsi una bambina che si prepara

al mattino, che dopo aver fatto colazione prende lo zaino, si pettina e sta per raggiungere i suoi compagni. Se la frase successiva fosse: “Spera che i ragazzi siano preparati”, il significato che il lettore aveva dato alla prima frase verrebbe ricostruito, immaginando dunque un’insegnante che sta pensando ad una prossima interrogazione, per esempio (Cardarello & Contini, 2012, p. 36). Il ruolo delle aspettative che il lettore si crea fin dalle prime righe di un testo è importante per attivare le conoscenze pregresse e le esperienze utili, in una rosa di significati che verranno via via precisati e selezionati man mano che la lettura procede.

### 3.1.2. Le inferenze

Durante il processo continuo di costruzione e integrazione, il lettore colma le lacune del testo stesso, riempie con il suo vissuto e le sue conoscenze enciclopediche (e dunque attraverso l’attivazione di schemi e script), le cose che il testo non dice espressamente, compie cioè un’*inferenza*. “Franco è stato due ore sotto la pioggia senza ombrello. Franco è a letto e ha la febbre” (Cardarello, 2004, p. 34): il lettore integra le due frasi con alcune informazioni non esplicite e situazioni tratte dal suo bagaglio di conoscenze enciclopediche, cioè che l’ombrello ripara dalla pioggia, che visto che Franco non aveva l’ombrello si è bagnato, così ha preso freddo e si è ammalato. Se il lettore ha la conoscenza che sotto la pioggia ci si bagna se non si ha un ombrello, e che se si prende freddo ci si ammala, riesce a mettere in relazione le frasi testuali ristabilendo la coerenza. Questo tipo di inferenza è chiamato “ponte”, o “bridging inference”, o connettiva (Lumbelli, 2007; Beker, Jolles, & Van der Broek, 2017), poiché consente di collegare due informazioni testuali della storia attraverso il ricorso alla conoscenza pregressa, creando una rappresentazione coerente della situazione. Un altro esempio ormai classico riportato da Cardarello (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 41) è il seguente: “La strada era ghiacciata. Il camion correva veloce. Non ci furono feriti gravi.”. Nella stringa di 3 proposizioni non c’è una coreferenza, poiché il soggetto non è lo stesso e non ci sono indizi che ci suggeriscano che si parli della stessa scena, ma il lettore lo inferisce, e anzi si crea una rappresentazione mentale di quanto potrebbe essere accaduto. Il ragionamento che la mente fa, attingendo alle sue conoscenze enciclopediche, è che se la strada era ghiacciata era dunque scivolosa, che se il camion stava avanzando troppo velocemente è scivolato sul ghiaccio e l’autista ha perso il controllo del mezzo, e che infine c’è stato un incidente, con conseguenze non troppo serie. Le inferenze sono state categorizzate secondo molteplici tipologie (Bertolini, 2012, p. 29-37), tra cui una particolarmente rilevante nei contesti scolastici descritta da De Beni (De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti, 2003) e



utilizzata spesso nelle prove di comprensione MT anche per testare la competenza lessicale: possiamo distinguere tra le inferenze lessicali e le inferenze semantiche. Il lettore produce un'inferenza definita "lessicale" quando genera il significato di un termine che non conosce a partire dal contesto. Sono definite, invece, semantiche tutte le altre inferenze. Si veda per esempio questa frase: "Il lupo aspettò che passasse la giumenta e le annunciò: -Il re degli animali mi ha dato il permesso di mangiarti! -Non è possibile!- osservò la giumenta. -Io ho il passaporto firmato da lui per passare incolume da qui"<sup>39</sup>. Sebbene non sia scontato che un bambino di terza o quarta elementare conosca il significato di *passaporto*, e di *incolume*, dal testo di questa frase e delle precedenti dovrebbe generare l'inferenza lessicale che fa corrispondere a passaporto un documento che consente alla giumenta di passare senza essere mangiata dal lupo.

Un altro tipo di inferenza che può risultare sia semplice e automatica oppure problematica è la referenza anaforica, cioè il riferimento allo stesso soggetto, o ad un elemento nominato precedentemente, attraverso un pronome, una particella pronominale o un'espressione diversa per definire il referente. Per esempio, nella frase: "Silvia accompagnò Daniele a scuola. Lei gli diede un bacio per salutarlo",<sup>40</sup> occorre capire che "Lei" si riferisce a Silvia e "Gli" e "Lo" si riferisce a Daniele. Un altro esempio di espressioni anaforiche problematica è il seguente, descritto da Lumbelli (Lumbelli, 2009, p. 59): "Il modo geometrico, l'ordine geometrico, ancora nel Seicento, vengono impiegati al di fuori della geometria, per esempio nelle questioni filosofiche, come il modo e l'ordine che danno garanzia di certezza di rigore, di acquisizione dei risultati indiscutibili. Anche nel linguaggio corrente di oggi, del resto matematico equivale a sicuro. Invece di parlare di sicurezza assoluta si usa spesso la frase certezza matematica. *Questo modo di concepire le cose* deriva dalla sistemazione che i Greci diedero alla geometria trasformandola in una scienza razionale." Il lettore, per comprendere la frase, deve in questo caso trovare a cosa si riferisce l'espressione "Questo modo di concepire le cose", la quale fa riferimento non a una parola, ma a tutto il periodo precedente.

La generazione di inferenze è continua durante la lettura, ma la complessità del processo richiesto può variare, anche in relazione alla disponibilità di conoscenze enciclopediche (schemi e script) possedute dal lettore. Analogamente, il lettore può generare inferenze automatiche o inferenze consapevoli, a seconda che il processo di coerentizzazione sia molto semplice o dipenda da un vero e proprio ragionamento. Per esempio, se il testo dice che un personaggio pianta un chiodo

---

<sup>39</sup> Da Carla Poesio (a cura di), *Fiabe russe*, 1995, Teramo, Giunti, in Cardarello & Lumbelli, *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria*, 2019, p. 45

<sup>40</sup> Esempio tratto da Levorato N.C., Nesi C., in Bertolini, 2012 p. 32.

nel muro, il lettore inferisce che quel personaggio stia usando un martello: è un'operazione che viene fatta automaticamente se il lettore ha la conoscenza diretta di cosa serve per piantare un chiodo (Cardarello & Contini, 2012, p. 28). Se invece le informazioni da collegare sono molto distanti nel testo, o hanno un certo grado di astrattezza, occorre un vero e proprio ragionamento, che diventa consapevole. Kintsch ritiene che solo questo caso, cioè in presenza di un ragionamento consapevole che attinga alla memoria a lungo termine, si possa parlare di una vera e propria inferenza.

Lucia Lumbelli ha discusso questa posizione, ritenendo che la generazione inferenziale avvenga secondo un ragionamento automatico *non* consapevole, e che, al contrario di quanto sostenuto da Kintsch, gli errori di comprensione possano nascere in particolare quando il lettore non si accorge di avere compiuto un'inferenza errata. Dunque, secondo Lumbelli, è necessario rendere consapevole il lettore di un problema da risolvere durante la lettura, rallentare il processo di comprensione in modo da fare uscire dagli automatismi quelle inferenze che possono essere problematiche o generare errori (Lumbelli, 2009, p. 102). Ha introdotto per questo motivo un intervento particolare centrato sulla verbalizzazione del proprio pensiero, che verrà ripreso nei prossimi paragrafi.

### 3.1.3. Il monitoraggio della propria comprensione

Dall'analisi precedente viene tratteggiata la complessità dei meccanismi alla base della generazione delle inferenze e di comprensione del testo in generale; emerge come sia centrale il processo di coerentizzazione, per costruire una rappresentazione del testo adeguata. Le ricerche hanno più volte messo in luce la necessità della consapevolezza del lettore, di fronte al testo e ai problemi che pone. Se il lettore è attivo, può riconoscere errori, tornare sul testo e trovare le soluzioni che cerca, altrimenti proseguirà nella lettura e la sua comprensione potrebbe essere superficiale e legata agli aspetti che emergono meglio nel testo ed espliciti. Le differenze tra i lettori abili e i lettori deboli (*poor comprehenders*), infatti, si possono rintracciare non solo nella maggiore disponibilità di conoscenze enciclopediche che rendono disponibili un numero più alto di inferenze possibili, ma anche e soprattutto nella continua "sorveglianza" della propria comprensione (Cardarello & Contini, 2012, p. 39). L'atteggiamento attivo del lettore è utile fin dal momento in cui, tra i tanti significati possibili di una parola, il lettore sceglie quello più idoneo, man mano che si generano le microstrutture e le macrostrutture. Il lettore abile capisce se deve ristrutturare la sua comprensione precedente e riconosce gli errori o le incoerenze, ritornando sul

testo se ne ravvisa la necessità. Mette in atto, in sostanza, delle strategie, tra le quali possiamo riconoscere (Beker, Jolles, & Van der Broek, 2017, p. 39-40):

- Fare inferenze;
- Porsi domande e darsi spiegazioni;
- Riassumere;
- Rileggere;
- Attivare velocità diverse di lettura a seconda dello scopo;
- Organizzare il testo graficamente durante e dopo la lettura.

Al contrario, i lettori che faticano a comprendere un testo, oltre ad avere difficoltà nelle inferenze legate alle referenze anaforiche, non tornano sulle informazioni già processate anche se non sono coerenti con i contenuti successivi e faticano a compiere le inferenze ponte, anche nel caso in cui le informazioni siano vicine.

“Tenendo conto dei fattori segnalati perciò possiamo generalizzare che un comportamento a rischio di comprensione è precisamente quello di un lettore che elabora separatamente segmenti del testo ed esegue inferenze attingendo alla propria conoscenza pregressa per integrarne il significato, ma non le collega e non le vincola alle informazioni precedenti del testo. Ci troviamo in presenza cioè di incomprensione, non per mancanza di connessione del lettore con il proprio retroterra esperienziale e conoscitivo, ma per mancanza di sorvegliatezza nelle connessioni con il testo stesso. Si tratta di una lettura superficiale dunque, per difetto di connessione testuale e di mancato utilizzo del co-testo.” (Cardarello & Contini, 2012, p. 41)

Sui processi di controllo insiste un'altra interessante ricerca di Emanuel Sylvestre (Sylvestre, 2012) realizzata nelle scuole francesi, in classi corrispondenti alla quarta e quinta primaria. Lo studioso ha costruito un software inserendo una ventina di testi, che contenevano alcuni errori di tipo diverso: grafia scorretta, termini inesistenti o concetti contraddittori.

Un esempio di errori proposti può essere questo: “Da milioni di anni le rose fabbricano le *gluttes*. Da milioni di anni le pecore mangiano le rose comunque. E non è forse una cosa seria cercare di capire perché i *phleurs* si affannano per fabbricarsi spine che non servono mai a niente?”

(Sylvestre, 2012, p. 79) L'obiettivo era di esporre il lettore alla necessità di controllare la propria comprensione, riconoscendo errori e incoerenze nel testo. Le fasi di lavoro, presentate in successione sul computer, hanno previsto prima una lettura del testo, poi la risposta ad una prima domanda significativa dal punto di vista della coerenza del testo stesso. Lo studente doveva inoltre individuare il problema presente nel testo e, nel caso non fosse riuscito autonomamente, il

software forniva suggerimenti sul tipo di errori. Infine, lo studente doveva risolvere il problema attraverso una rilettura o l'accesso alle sue conoscenze enciclopediche ed era invitato a motivare la soluzione.

Questa sperimentazione è stata proposta ad un gruppo di studenti che ha interagito individualmente con il software e anche ad un ulteriore gruppo di allievi i quali hanno beneficiato del software e anche della discussione successiva con i docenti. L'esito della ricerca ha evidenziato che è stato possibile un significativo progresso nella comprensione agendo sui processi di controllo, ma solo nel gruppo che ha affiancato al lavoro con il computer il confronto successivo con l'insegnante.

Il lettore che compie costantemente monitoraggio della propria comprensione è indubbiamente un lettore attivo, che attua una strategia e che mette in atto meccanismi consapevoli. Cardarello, tuttavia, sottolinea che "per molte altre strategie cognitive la distinzione da cui siamo partiti, e cioè la natura automatica o strategica di taluni processi, va ridimensionata e contestualizzata", perché, spiega, "il monitoraggio della comprensione è quindi relativamente automatico, o può diventarlo, in presenza di testi molto coesi e particolarmente facili per il lettore." (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 63)

### 3.2. Cosa può fare l'insegnante per promuovere la comprensione del testo

Il lavoro sulla comprensione del testo tipicamente presente nei sussidi e nei libri di testo usati quotidianamente prevede di solito la presentazione di un testo, corredato generalmente alla fine da alcune domande. Questo formato di attività è tuttavia seriamente discusso (Cisotto, 2006, p. 113), poiché verte sulla verifica invece che sostenere il processo di comprensione. Si limita, in altre parole, a segnalare errori di comprensione commessi dall'allievo, invece che insegnare strategie migliori per comprendere. L'insegnante invece può fare molto, sia per i bambini più in difficoltà a causa di un background di conoscenze enciclopediche limitate sia per quelli che faticano ad integrare le informazioni o ad applicare adeguato monitoraggio della loro stessa comprensione. Si tratta, per dirla con Lucia Lumbelli, di creare le "condizioni cognitive per il piacere della lettura" (Lumbelli, 2009, p. 68), poiché in assenza di comprensione piena anche l'apprezzamento di un testo può essere condizionato, come la motivazione a cercare ulteriore esposizione alla lettura. Duke e Pearson (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 52) hanno individuato dieci elementi che possono sostenere la comprensione del testo:

1. Costruire la conoscenza disciplinare e del mondo.
2. Esporre gli studenti ad una grande varietà di testi.
3. Fornire contesti e testi motivanti.
4. Insegnare strategie per la comprensione
5. Insegnare le strutture dei testi.
6. Coinvolgere gli studenti in discussioni.
7. Costruire il vocabolario e la conoscenza delle strutture del linguaggio.
8. Integrare lettura e scrittura.
9. Osservare e valutare.
10. Differenziare l'istruzione.

Rispetto a questo elenco, preme sottolineare la rilevanza di alcuni punti, utilizzati sistematicamente come principi guida anche all'interno di approcci collaborativi focalizzati sulla comprensione del testo, e cioè: insegnare strategie per la comprensione, coinvolgere gli studenti in discussioni, integrare lettura e scrittura.

Il riferimento all'insegnamento di strategie, in questo caso, non indica le strategie attivate dal lettore per comprendere un testo, ma l'insegnamento di una successione di azioni cognitive, in termini di compiti e consegne proposte all'allievo (da parte dell'insegnante o del materiale), "fasi di approccio al testo" (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 57), attraverso le quali viene incrementato il repertorio di processi consapevoli che possono supportare il ragionamento e la comprensione durante la lettura. Che si tratti di un insegnamento diretto dell'insegnante, o mediato da materiale o da altri dispositivi didattici, si parla comunque di un insegnamento *esplicito* di azioni cognitive volte a rendere consapevole il lettore. Uno dei primi modelli proposti, relativo alla comprensione del testo finalizzata allo studio, suggerisce azioni che si possono riconoscere anche in tanti modelli successivi, è quello richiamato dall'acronimo SQ3R (Robinson, 1970): Survey, Question, Read, Recall, Review.

Le strategie didattiche volte alla comprensione del testo hanno dato forma a veri e propri curricula in particolare in ambito anglofono, in cui l'insegnante propone un lavoro secondo richieste ricorrenti avvalendosi anche dei compagni di lavoro come risorsa, come è stato presentato nel secondo capitolo.

### 3.2.1. L'insegnamento esplicito delle strategie per comprendere un testo

Ancora oggi molti insegnanti tendono a pensare, anche inconsapevolmente, che per comprendere un testo sia necessaria e sufficiente molta pratica di lettura con tanti testi. È quello che viene chiamato approccio “per impregnazione” (Cardarello & Bertolini , 2020, p. 174; Bianco, 2012, p. 61) Per questo motivo, non è raro che chiedano agli studenti la lettura silenziosa di molti brani, seguiti da domande “di comprensione”, magari assegnando alla lettura il ruolo di “riempitivo” dei momenti vuoti, come richiesta non derogabile o come compito per casa. Alcune ricerche hanno confermato solo alcuni dei benefici ipotizzati dagli insegnanti, infatti è stato dimostrato che sicuramente la buona riuscita nella lettura strumentale aumenta la motivazione a leggere e il vocabolario a disposizione dell'allievo, tuttavia è emerso che chi ha poca dimestichezza con la lingua scritta o è più debole, per una serie di ragioni spesso legate all'ambiente socio-culturale di provenienza, conserva una certa riluttanza a cimentarsi nella lettura, e si espone meno al testo scritto (Stanovich, West, Cunningham, Cipielewski, & Siddiqui, 1996, p. 15). Dunque, le pratiche di lettura per impregnazione non sono sbagliate, ma tendono a favorire chi parte già in una posizione di vantaggio.

Al contrario, quando l'insegnante esplicita quali sono le difficoltà nella lettura di un testo, mostra come si possono connettere le varie parti del testo o indica strategie che possono essere utili per comprendere meglio un testo, ha più probabilità di riuscire ad aiutare i lettori più deboli. Questo scenario è stato il risultato delle ricerche di Connor (Connor, Morrison , & Petrella, 2004) su alunni della scuola dell'obbligo e di Maryse Bianco per la scuola dell'infanzia. Il gruppo di ricerca di Connor ha osservato le attività didattiche di alcune classi terze di scuola primaria, analizzando in particolare 4 dimensioni:

- lo stile didattico, se diretto dall'insegnante, oppure autonomamente gestito dall'allievo o se vi era un'interazione costante tra insegnante e allievo per negoziare l'attenzione richiesta,
- il tipo di approccio all'attività, se esplicito o implicito
- il tipo di attività linguistica, se centrata sul codice o sul significato
- il tipo di insegnamento, se centrato sulla classe o sull'individualizzazione della proposta all'allievo (considerando in questo caso la situazione individuale simile al piccolo gruppo)

I risultati hanno dimostrato che i miglioramenti più salienti nella comprensione del testo sono avvenuti in seguito ad un insegnamento esplicito e diretto dall'insegnante, e che “molte attività di

comprensione in cui gli allievi devono farsi carico autonomamente dello svolgimento delle attività accrescono il divario tra gli allievi più deboli e i migliori” (Bianco, 2012, p. 64).

Maryse Bianco sottolinea il ruolo dell’insegnante nell’offrire un compito di comprensione suddiviso per gradi e diretto allo scopo, in modo da fornire una guida all’allievo per consentirgli il progressivo avvicinamento ad una comprensione adeguata: “L'insegnamento esplicito delle strategie di comprensione si basa su un insegnamento diretto nel quale l'insegnante ricopre un ruolo centrale: egli mette l'accento sulle difficoltà relative alla comprensione dei testi, analizza e segmenta la difficoltà per renderla padroneggiabile dagli allievi, enuncia e annuncia gli scopi/obiettivi e le ragioni dell'importanza di padroneggiare tali abilità, guida l'apprendimento e infine fa vedere un modello della competenza che gli allievi devono acquisire.” (Bianco, 2012, p. 64)

Le raccomandazioni del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000; Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 84) fanno riferimento alle seguenti azioni che l’insegnante dovrebbe proporre per sostenere la comprensione del testo:

1. Impostazione degli scopi per la lettura
2. Anteprima e previsione
3. Attivazione della conoscenza pregressa
4. Monitoraggio, chiarimento e correzione
5. Visualizzazione e creazione di rappresentazioni visive
6. Trarre inferenze
7. Porsi domande e pensare ad alta voce
8. Riassumere e rielaborare

Alcune di queste voci fanno riferimento a processi automatici che il lettore attiva (per esempio l’attivazione della conoscenza pregressa, tuttavia se questo stesso compito cognitivo diventa oggetto di insegnamento esplicito, va a sostenere la consapevolezza del lettore e la lettura strategica (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 76).

Possiamo notare che si ripetono alcune voci costanti, tra cui il porsi domande, il pensare ad alta voce e il riassumere, che saranno oggetto della ricerca empirica qui descritta.

Il team di Robert Slavin, della Johns Hopkins University di Baltimora, ha condotto una ricerca che ha verificato l’efficacia dell’istruzione diretta alla comprensione del testo, comparandola con l’istruzione diretta integrata in un programma che includeva l’apprendimento cooperativo (Cooperative Integrated Reading and Composition, v. cap. 2) e con l’insegnamento tradizionale

(Stevens, Slavin , & Farnish, 1991). I risultati hanno mostrato esiti nettamente migliori nell'identificazione dell'idea principale del testo in entrambi i gruppi sperimentali che hanno previsto istruzione diretta, rispetto alle classi di controllo. Il gruppo sperimentale che ha integrato istruzione diretta e lavoro cooperativo ha fatto registrare i risultati migliori. Pare interessante notare che lo stesso studio ha rilevato che non c'è stato un risultato analogo nella capacità inferenziale, che invece non ha mostrato progressi significativamente diversi tra i tre gruppi. Gli studiosi hanno evidenziato che molti degli approcci collaborativi che hanno introdotto seguono una procedura ricorrente, che include sempre la prima presentazione dell'attività e l'istruzione diretta realizzata dal docente, solo successivamente è richiesta la pratica a gruppi e infine la valutazione individuale.

### 3.2.2. Le domande dell'insegnante e degli allievi.

Come esaminato nei paragrafi precedenti, il porsi domande ha un ruolo importante nelle strategie attivate dagli allievi durante il processamento del testo. Il lettore che si fa domande denota un atteggiamento attivo e la sorveglianza della propria comprensione. La domanda rimanda all'idea di un problema, qualcosa che si deve cercare. Le domande allora acquisiscono la funzione di stimolazione di operazioni cognitive, sia quando gli allievi se le pongono autonomamente (perché riconoscono di avere un problema) sia quando l'insegnante opera come stimolatore di processi cognitivi. Preme sottolineare, peraltro, che qui ci si riferisce alle domande che servono per guidare e sostenere il percorso di comprensione, non alle domande utilizzate come verifica a scopo valutativo. Il fatto che l'insegnante ponga domande a scuola è iscritto nel "contratto" implicito con l'allievo e nei formati pedagogici più diffusi. Il tipo di domande, però, che l'insegnante pone determina processi diversi ed è quindi opportuno distinguerne alcuni tipi. Cardarello (Cardarello & Bertolini , 2020, p. 98-101) ha sottolineato l'importanza della collocazione temporale delle domande rispetto al testo, perché, quando l'insegnante pone le domande *prima* di un testo, sollecita l'attivazione delle conoscenze ed esperienze pregresse, generando delle aspettative e attivando un certo vocabolario, mentre se le domande vengono poste *alla fine* hanno spesso una funzione più rielaborativa e orientata alla sintesi. Sono particolarmente utili le domande poste *durante* il testo, in corrispondenza di particolari snodi narrativi o inferenze che possono creare difficoltà di generazione corretta. Questi quesiti aiutano il lettore ad accorgersi che c'è un problema, ad affrontarlo, a ritornare sul testo appena letto o a ristrutturare la propria costruzione di significato precedente (Cardarello & Lumbelli , 2019, p. 10). Inoltre, occorre distinguere tra



domande *testuali* e domande *inferenziali*, che corrispondono a differenti “livelli” di conoscenza e comprensione testuale. Alle domande testuali corrispondono informazioni esplicite presenti nel testo, dunque il compito richiesto è sostanzialmente di rilettura, di ricerca e di localizzazione di una risposta, spesso precisa e unica. Le domande inferenziali, invece, si caratterizzano per implicare una maggiore elaborazione del significato evocato dal testo. Dickinson e Smith utilizzano una distinzione analoga parlando di interazioni degli insegnanti durante la lettura di libri nella scuola dell’infanzia; le studiose definiscono “lower cognitive demands” quegli interventi che richiedono al bambino etichettamenti, individuazione di elementi testuali o ripetizioni corali e “cognitively challenging talk” tutti quei dialoghi e quesiti che hanno al centro, per esempio, le motivazioni delle azioni, le emozioni e i pensieri non espressi dei personaggi (Dickinson & Smith, 1994, p. 109). Come si vedrà nei paragrafi seguenti, i testi e i sussidi scolastici riportano moltissime domande testuali, spesso proposte nella forma di quesiti a scelta multipla tra due alternative. Un’ultima categoria di domande, rilevante ai fini della ricerca qui presentata è quella delle domande *ricorrenti* (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 101), che sono tipiche delle strategie di comprensione del testo che si fondano su una relativa autonomia degli studenti, spesso organizzati in gruppi. Sono domande che chiedono di individuare “Chi?”, “Cosa?”, “Quando?”, “Come?”, “Dove?”; si ripetono sempre uguali, qualunque testo gli studenti debbano affrontare. Cardarello precisa che “Questo approccio ha dei vantaggi, perché attiva il lettore a selezionare nella massa di informazioni alcuni elementi cruciali, tuttavia patisce il limite di essere adatto piuttosto a testi narrativi, e meno utile per altre tipologie di testi, come quelli informativi, che descrivono un fenomeno, dove ad esempio la domanda “Chi?” può essere fuorviante e inutile per il trattamento del testo stesso.” (ibidem). Queste domande si collocano quindi come ricorrenti, ricorsive e, dal momento che vengono proposte nell’ambito di una strategia sempre uguali a sé stesse, hanno la funzione di diventare domande in un certo senso “automatiche” per il lettore, configurano una sua forma mentis man mano che l’allenamento a praticare quella strategia procede.

### 3.2.3. Il pensiero ad alta voce

Come ricordato precedentemente, il settimo punto del Report of the National Reading Panel, del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000) suggerisce come strategia per migliorare la comprensione del testo il porsi domande e il pensare ad alta voce (thinking aloud). I due aspetti sono strettamente connessi, poiché in sostanza entrambe le

sollecitazioni hanno come obiettivo la promozione del ragionamento. Il pensiero ad alta voce viene utilizzato in modo particolare per sostenere la generazione di inferenze e l'organizzazione delle informazioni (Cisotto, 2006, p. 114). La tecnica del pensiero ad alta voce applicata alla comprensione del testo è stata utilizzata in particolare da Lucia Lumbelli, nella tecnica di "intervista centrata sul lettore che pensa ad alta voce", che si configura come "intervento compensativo individualizzato" (Lumbelli, 2009; Cardarello & Bertolini, 2020, p. 105; Cisotto, 2006, p. 114). L'intervento è definito "compensativo" perché mira a sostenere gli studenti più in difficoltà nella comprensione del testo e individualizzato perché si tratta di un approccio che vede l'adulto lavorare con un solo bambino. Questo tipo di intervento, mutuato dalla cosiddetta "intervista centrata sul paziente" di Carl Rogers, ha le stesse caratteristiche di non direttività e di rispetto del pensiero del lettore, il quale è coinvolto in una conversazione in cui è invitato a dire, dopo ogni pezzo di testo letto, cosa ha capito e cosa pensa della situazione, in un clima scevro da qualsiasi giudizio di valore su quello che l'allievo esprime. Attraverso questa verbalizzazione l'allievo si rende conto delle incoerenze testuali e le percepisce come un problema, rallenta l'operazione di lettura, attivando le sue esperienze e le sue conoscenze in modo più consapevole. Il lettore, così, disinnesci gli automatismi che talvolta lo portano a non riconoscere inferenze errate o non coerenti con il significato del testo. (Lumbelli, 2009, p. 102). In altre parole, attraverso una serie di ripetizioni di quanto lo studente ha detto, l'insegnante cerca di sostenere la libera espressione dei pensieri e di rendere il lettore consapevole dei punti di non piena comprensione. Quando il lettore commette un errore, l'insegnante non glielo segnala direttamente, ma lo invita a riformulare il suo pensiero o a pensare ad una ipotesi alternativa. La condizione del pensare ad alta voce è diversa dal "pensare", per la presenza della verbalizzazione. Cardarello spiega che "La condizione di verbalizzazione, cioè, spinge il lettore ad essere attivo e in questo modo ne favorisce i progressi nella capacità di comprensione. È esperienza anche di chi scrive che nel corso dell'intervista centrata sul lettore che verbalizza, e in presenza di un adulto che si limita a ripetere fedelmente l'espressione del pensiero del lettore, senza suggerire, richiedere o valutare, accade di riconoscere chiaramente la modifica di un pensiero, la sua correzione, il ripensamento dell'intervistato" (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 106).

Altri studiosi intendono invece il pensiero ad alta voce come esplicitato dall'insegnante, che modella il modo di ragionare degli allievi. Nel Reciprocal Teaching, così come inteso nella versione italiana del team di Calvani, il pensiero ad alta voce corrisponde ad un'azione che fa l'insegnante, che mostra agli allievi come si ragiona sul testo utilizzando le domande che il materiale propone

(Menichetti, 2019, p. 186). In questo caso, il riferimento nella letteratura è al cosiddetto “apprendistato cognitivo” (Collins, Brown, & Newman, 1988): l’insegnante si mostra come modello (modelling) di ragionamento durante la lettura, così da consentire all’alunno di apprendere il pensiero strategico necessario alla comprensione. Attraverso la pratica ripetuta, la guida e il modello dell’insegnante si riduce gradualmente, così da consentire all’alunno di mostrare la sua autonomia.

#### 3.2.4. Riassumere

Riassumere è un’operazione cognitiva richiesta spesso per *trattenere* le idee più importanti di un testo, dunque sembra un processo utilizzato nelle classi in modo più orientato all’apprendimento che alla comprensione (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 62), tuttavia la ricapitolazione delle idee più importanti è una delle strategie raccomandate per attivare nel lettore diversi processi implicati nella comprensione del testo. Chiara Bertolini, infatti, sottolinea che il riassumere e comprendere, non siano sinonimi ma che ci siano importanti zone di sovrapposizione. Per riassumere, il lettore deve aver compreso, o quantomeno rielaborato le connessioni che ha fatto durante la lettura. In più, è necessario dare una forma linguistica ai tratti salienti rilevati e ricostruiti, in forma sintetica (Menichetti & Bertolini, 2019, p. 433; Benvenuto, 1987). Anche Palincsar e Brown affermano, nel loro studio più conosciuto sul Reciprocal Teaching, che la sintesi autodiretta di un testo è un’eccellente tecnica di *monitoraggio* della comprensione (Palincsar & Brown, 1984, p. 121): il lettore ha bisogno di chiarire consapevolmente a sé stesso quali sono le idee principali che ha colto.

Lerida Cisotto (Cisotto, 2006, p. 102) ha assimilato l’operazione di creazione delle macrostrutture al riassunto, processo che avviene in modo automatico durante la lettura, come abbiamo visto, e che consiste “nel combinare le singole idee in proposizioni dal significato più generale”. Quando l’insegnante, invece, chiede di *fare* un riassunto, induce ad un processo consapevole di elaborazione, tale per cui il lettore deve necessariamente mettere in gioco due processi: un processo di valutazione, per distinguere gli aspetti più salienti di ciò che ha letto, e un processo di condensazione, per combinare le idee emerse (Cisotto, 2006, p. 117) La studiosa ritiene, per questo motivo, che fare un riassunto di un testo non sia un compito semplicemente “riproduttivo” di quello che è scritto, e che sia strettamente connesso ai processi di controllo della comprensione, infatti, spiega, “Quanto più il testo è manipolato, tanto meglio è compreso”

(Cisotto, 2006, p. 120). Le regole per la produzione di un riassunto riproducono le fasi di creazioni delle microstrutture e macrostrutture di Kintsch e Van Dijk (Kintsch, 1998, van Dijk & Kintsch, 1983): cancellazione, generalizzazione e costruzione. Una ricerca sempre di Cisotto ha indagato quali strategie sono messe in atto per riassumere nei diversi gradi di scolarizzazione. È emerso che gli studenti della scuola primaria hanno applicato in modo preminente la regola di cancellazione, come se restassero sulla superficie del testo: i loro riassunti letteralmente copiavano le informazioni più importanti, tralasciando i particolari secondari o ridondanti. Le strategie di generalizzazione e di costruzione, che implicano rielaborazione maggiore, sono state utilizzate gradualmente dagli allievi con il procedere dei gradi di istruzione, a partire dalla scuola media: i riassunti sono meno fedeli al testo e presentano costruzioni globali più originali, testimoniano cioè una elaborazione cognitiva maggiore. La stessa autrice ha evidenziato, inoltre, che la pratica di dividere il brano in sequenze, molto diffusa nelle scuole, non è sempre utile, e può essere adeguata in particolare se riferita ai testi narrativi (Cisotto, 2006, p. 120).

### 3.2.5. La scrittura

Come è stato precedentemente notato, tra le indicazioni che possono aiutare la competenza di comprensione dei testi, Duke e Pearson hanno incluso l'integrazione tra lettura e scrittura (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 52), per ragioni che in parte riprendono le motivazioni alla base dell'utilità del riassunto, perché attinenti alla manipolazione del testo e alla sperimentazione delle strutture della lingua, tra cui anche gli elementi formali che consentono la comprensione (es. riprese anaforiche, connettivi). Inoltre, come hanno sottolineato ancora Duke e Pearson (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 76-77), alcune ricerche hanno dimostrato che le abilità di comprensione predicano le abilità di scrittura successive e viceversa, a dimostrazione del fatto che si tratta di competenze strettamente interconnesse. È molto importante che sia la lettura che la scrittura vengano sperimentati in contesti comunicativi reali, per comprendere l'obiettivo della costruzione dei testi, e che le tecniche di avvicinamento anche alla produzione scritta vengano esplicitamente insegnate (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Shanahan, 1988).

Tra gli approcci che integrano lettura e scrittura, particolare rilievo meritano i tre approcci seguenti, di cui il secondo e il terzo sono basati sulla collaborazione all'interno di gruppi di studenti:

1- *Writing Intensive Reading Comprehension (WIRC)*, di Collins and colleagues (Collins, Lee, Fox, & Madigan, 2017).

2- *Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)* (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004)

3- *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*, del team coordinato da Robert Slavin, già citato.<sup>41</sup>

Il *WIRC* è un programma di lettura per la quarta/quinta primaria che si concentra in modo specifico sull'integrazione della scrittura con la lettura, attraverso la richiesta di elaborare rappresentazioni visive delle idee chiave di un testo dato all'inizio della settimana. I materiali che si generano sono chiamati "Thinking sheets". A partire da queste rappresentazioni il gruppo classe innesca una serie di discussioni e di approfondimenti sul testo dato, che saranno utilizzati dagli allievi per scrivere un testo alla fine della settimana.

Il programma *CORI*, invece, è rivolto a bambini dalla terza elementare alla quinta e si avvale di una organizzazione degli studenti a gruppi, che hanno a disposizione diverse risorse bibliografiche da poter consultare per poter approfondire un concetto o un tema di tipo scientifico assegnato dall'insegnante (es. la vita degli animali). In ogni lezione *CORI*, che dura da 70 a 90 minuti, i bambini leggono e scrivono quotidianamente riguardo all'argomento in oggetto, a partire da tanti tipi diversi di risorse. L'insegnante fornisce poi minilezioni dirette rispetto alla comprensione del testo, con diverse tecniche (Visualizzazione, lettura ad alta voce, esplicitazione conoscenze pregresse), poi guida i gruppi, in genere tre, uno alla volta, sulle strategie di comprensione e sui concetti appresi dal testo. I gruppi che non sono condotti direttamente dall'insegnante, nello stesso momento leggono e scrivono riguardo ai contenuti (idee e informazioni) apprese. Duke e Pearson (2011) consigliano caldamente il metodo *CORI*, in quanto include quasi tutte le 10 linee guida per il sostegno alla comprensione del testo (paragrafo 3.2) (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 62)

---

<sup>41</sup>Vale la pena di ricordare che questi programmi sono stati creati in contesto statunitense, profondamente diverso da quello italiano per la distribuzione di materiali. I modelli sopracitati *WIRC*, *CORI*, *CIRC/Success for All* sono "pacchetti" di materiali già impostati con testi ed esercizi graduati, e costituiscono veri e propri curricula, prodotti da gruppi di ricerca presenti nelle Università, protetti da copyright. I capi di istituto possono scegliere di acquistare per la scuola un certo pacchetto, spesso a costi elevati, che sarà utilizzato da qualsiasi insegnante di quell'istituto. Dal momento che si tratta di prodotti protetti, non è possibile trovare questi stessi materiali come libera distribuzione commerciale o in rete.

Anche il modello *CIRC* (Slavin, Madden, Farnish , & Stevens, 1995) è rivolto ad alunni di terza/quarta primaria e si fonda sulla collaborazione tra studenti, prima a coppie e poi a gruppi. Prevede insegnamento diretto del docente delle strategie di comprensione e metacomprendimento del testo, la reciproca spiegazione all'interno delle coppie e dei gruppi sui testi letti e la produzione linguistica di saggi che ricapitolano quanto letto o immaginano sviluppi o conseguenze (vedi par. 2.2.2.). La pianificazione, la scrittura e la revisione collaborativa permettono di comprendere e padroneggiare meglio quanto esposto dai brani assegnati all'inizio della settimana. Alla fine della settimana la valutazione sarà individuale, ma con un riconoscimento pubblico offerto agli sforzi e ai progressi maturati dal gruppo.

### 3.3. Le ragioni del lavoro a coppie nella comprensione del testo

La letteratura che è stata esaminata nel capitolo precedente e alcune strutture esaminate qui ci hanno offerto un'immagine della coppia considerata in una pluralità di approcci, perciò si ritiene utile indagare ulteriormente le ragioni sottese alla loro utilità nel campo della comprensione del testo.

Nel presentare le tecniche Peer-Assisted Learning Strategies (PALS, v. cap. precedente), i Fuchs sottolineano i motivi per cui è opportuno organizzare a coppie gli studenti:

- 1- Gli insegnanti possono differenziare facilmente le istruzioni, adattandosi alle difficoltà degli allievi e assegnando compiti diversi a coppie differenti per competenze iniziali. Questa abitudine è da contestualizzare in diverse realtà per lo più anglofone, che tendono a differenziare le istruzioni di lettura per 3 gruppi di livello: alto, medio e basso.
- 2- La lettura a coppie aumenta l'esposizione alla lettura e la pratica della decodifica è intensificata, in quanto ogni membro della coppia legge ad alta voce il materiale e l'altro ascolta, concentrandosi quindi sul significato di ciò che si legge. Secondo gli autori (Fuchs et al., 1997, p. 34), questo potenziamento dell'automatismo rende disponibili risorse cognitive per la comprensione. La procedura utilizzata è in questo caso una lettura a coppie con racconto (*Retell*), la sintesi dei paragrafi, la predizione e il controllo del proseguimento della storia (*predicting relay*).<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup>Occorre a questo proposito osservare che le caratteristiche della lingua inglese fanno sì che il rapporto fonema-grafema e il conseguente processo di apprendimento della decodifica della parola scritta sia diverso rispetto alla lingua italiana (Marinelli et al. 2015), per cui la rilettura e il riascolto di una frase letta ha una funzione diversa in area anglofona rispetto alla stessa azione proposta in contesto italiano. Inoltre, sembra opportuno ricordare che, secondo numerose ricerche, il processo di decodifica e il processo di comprensione procedono in modo indipendente (Cardarello, Bertolini, 2020; Hoover & Googh, 1990). Possiamo, in altre parole, lavorare per sostenere la

- 3- L'organizzazione a coppie, in particolare nella forma del *Class Wide Peer Tutoring*, CWPT (Greenwood et al 1989), sembra più semplice da padroneggiare e pratica da usare, sia per gli insegnanti sia per gli studenti dei primi gradi scolastici, rispetto alle forse più note tecniche *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC, Slavin, 1988) e *Reciprocal Teaching* (Palincsar & Brown, 1984). Infatti, secondo Lynn e Douglas Fuchs, il CIRC richiede alle scuole molte risorse per i materiali necessari e il *Reciprocal Teaching* propone strategie di stimolazione del ragionamento che gli insegnanti non sempre padroneggiano con facilità, inoltre l'efficacia di tali metodi per i bambini nei primi anni della scuola primaria non è chiara (Fuchs & Fuchs, 2000, p. 95-96; Rosenshine & Meister, 1994).

Secondo Delquadri (Delquadri et al., 1986), l'elevato numero di interazioni degli studenti è condizione cruciale per la padronanza dei contenuti, insieme al repertorio di comportamenti comunicativi e organizzativi degli insegnanti. Gli autori hanno osservato che, quando l'insegnante utilizza un'attività basata su tre gruppi per livello di competenza (alto, medio e basso livello), l'insegnante può differenziare la sua offerta didattica ai tre gruppi, ma non riesce ad offrire ai bambini più deboli un reale aumento dell'interazione. I bambini con difficoltà hanno pochissime opportunità di interagire e intervenire con l'insegnante direttamente e nel gruppo dei pari. Invece, attraverso il lavoro a coppie con un compagno più competente, i bambini hanno più possibilità di leggere ad alta voce, di rispondere, di porre domande, scrivere e parlare dei contenuti di apprendimento. Così, il *Class Wide Peer Tutoring system* rappresenta un'occasione sistematica di lavoro a coppie, e sollecita tutti i bambini verso un'interazione più frequente e feedback più tempestivi su passaggi specifici, migliorando così gli apprendimenti anche in classi molto eterogenee come quelle attuali.

Per comprendere alcune delle ragioni per cui il lavoro in coppie è considerato promettente nell'ambito della comprensione del testo, dobbiamo spostarci per un momento nel filone di ricerca relativo agli studenti più grandi. Larson & Dansereau (1986, p. 516), come è stato osservato, propongono lo studio di testi a coppie, con l'obiettivo dichiarato di padroneggiare dei contenuti accademici di un brano. La coppia non è composta secondo il criterio della differenza di competenze, e ciascuno è pariteticamente legittimato a partecipare al lavoro sul testo. Non ci sono ruoli, ma si alternano alcune attività ricorrenti richieste alla coppia: uno studente legge passaggi di un testo di studio, ripete ciò che di più importante si dice (*recall*), cercando di

---

comprensione del testo molto prima che il bambino impari a leggere, senza considerare la competenza del saper decodificare e leggere fluentemente come prerequisito propedeutico alla comprensione. (Bertolini, 2012).

richiamarlo alla memoria. L'altro membro della coppia ascolta, corregge gli errori, aiuta ad elaborare e ricordare. Nello stralcio di testo esaminato successivamente i ruoli si invertono. Anche se l'obiettivo di questa operazione non è espressamente la comprensione del testo, nelle capacità di elaborazione del testo e di sintesi possiamo rintracciare elementi ricorrenti tipici delle tecniche di comprensione del testo più conosciute, in particolare nel Reciprocal Teaching. È stato dimostrato che la capacità sia di comprendere che di ricordare i contenuti del testo è stata migliorata in modo significativo. Gli autori affermano inoltre che con opportune semplificazioni questo tipo di lavoro è adatto anche ai livelli inferiori di istruzione (ivi, p. 518).

Skaggs et al. (1990, p. 48) hanno proposto lo stesso sistema di studio di materiale accademico a coppie, analizzato qui sopra, e hanno incluso tra le attività metacognitive quelle elaborazioni che comprendono la comprensione e il monitoraggio delle prestazioni, il rilevamento e il trattamento degli errori. Sebbene il loro esperimento rilevasse una forte relazione tra le differenze individuali e gli esiti nella rievocazione di contenuti accademici di un testo, è importante soffermarsi sulla componente di controllo, che è coinvolta nelle operazioni strategiche compiute dalla coppia. Il controllo della comprensione è riconosciuto come un aspetto centrale nel processo della comprensione del testo, inoltre la capacità di controllare la propria comprensione è individuata come una differenza cruciale tra i buoni e i cattivi lettori (Cain & Oakhill, 2007; Lumbelli, 2009; Sylvestre, 2012; Cardarello & Bertolini, 2020).

Uno studio di Hall et al, 1989, ha provato a sondare cosa succede quando le coppie e gli individui studiano un testo in cui sono presenti errori. Il metodo di approccio al testo a coppie era lo stesso utilizzato da Larson & Dansereau, focalizzato sull'azione di "Recall". Come spiegato nel paragrafo 2.5.2.4., il cosiddetto "Recall" consiste nel selezionare le informazioni principali di un testo, richiamarle alla mente e rielaborarle, per esporle in modo comprensibile ad un ascoltatore. Dal punto di vista cognitivo, potremmo dire che si tratta di una forma di parafrasi, che connette gli elementi portanti di un testo, controllando la coerenza dei significati evocati e le microstrutture via via generate. Chi compie il *recall* esplicita oralmente quello che ha capito mentre ha letto, è una sorta di ragionamento ad alta voce in cui è visibile come la sua mente ha dato significato e coerenza a un testo. In più, ogni bambino offre una verbalizzazione per un altro, compiendo un esercizio di rielaborazione ad alta voce, esponendosi dunque al controllo dell'altro. Il fatto che sia presente un'altra persona, induce chi spiega quello che ricorda del testo ad essere attento e attivo.



L'azione del *recall* sembra ricordare una tipica consegna con cui gli insegnanti della scuola dell'obbligo insegnano a "studiare" i contenuti di testi per lo più espositivi, ossia l'espressione "Leggi e ripeti". Sembra altresì improbabile che un bambino che studia individualmente possa ripetere ad alta voce, riordinando quello che ha compreso (ed esprimendolo in modo comprensibile) come se fosse in presenza di un coetaneo che lo ascolta e che è pronto a interagire.

Nell'esperimento del gruppo di ricerca di Hall (Hall et al, 1989), sono stati proposti incontri di formazione sulla lettura strategica a quattro gruppi sperimentali considerati: due gruppi erano formati da coppie che hanno lavorato insieme sul testo e nei restanti due gruppi gli studenti hanno affrontato le consegne individualmente. In seguito, sono state confrontate le performances nel *recall* sia delle coppie che degli individui singoli che dovevano studiare testi scientifici. Dei due gruppi organizzati a coppie, uno aveva a disposizione testi con errori, agli studenti sono state poi poste domande sul contenuto dei testi, sugli eventuali errori riscontrati (di ordine grammaticale e logico), e di classificare la loro percezione di difficoltà dei vari segmenti del testo.

Il gruppo delle coppie con testi che non contenevano errori ha superato significativamente, nella rievocazione del materiale, il gruppo degli individui che avevano a disposizione testi senza errori. Inoltre, il gruppo delle coppie con testi con errori ha significativamente superato entrambi i gruppi individuali nel ricordo degli aspetti salienti del materiale, rispetto ai gruppi che avevano testi senza errori, evidenziando così un apprendimento migliore dai testi di studio. Dunque, questo sembra confermare che la coppia è in grado di contribuire utilmente a fare trattenere gli aspetti salienti meglio rispetto alla prestazione individuale, e il fatto che la coppia discuta sugli errori, in particolare, sembra utile e consente un esercizio del monitoraggio della propria comprensione. Ciò viene spiegato dagli autori come una consapevolezza maggiore del processo di comprensione. Essi sostengono che si possa tracciare, dunque, un parallelo tra l'elaborazione del testo maturata all'interno della situazione diadica ed elaborazione del testo agita da un buon lettore. La somiglianza di processo particolarmente rilevante per la presente inchiesta è il fatto che sia i buoni lettori che gli studenti che lavorano in coppia tendano ad essere consapevoli delle operazioni che compiono per leggere il testo. Già Linda Baker (1984) considerava la consapevolezza e il rilevamento degli errori nelle prove di valutazione della comprensione nelle diverse età, e per Winograd e Johnston (1982, p. 61) il "paradigma di rilevamento degli errori" è uno dei processi di monitoraggio della comprensione più indicativi di una comprensione adeguata.

Alcuni autori hanno messo in evidenza come nella coppia la verbalizzazione a voce alta possa condizionare gli esiti del processo di inquiry finalizzato alla rilevazione degli errori, seppure con importanti differenze individuali rilevate, in termini sia di differenziale iniziale di competenza, sia di capacità di fare domande e ricevere spiegazioni articolate. Per esempio, Webb, Ender e Lewis (1986) hanno proposto situazioni di problem solving al computer, a coppie di studenti di 11 e 14 anni. Gli studiosi hanno mostrato che esiste una relazione tra gli esiti nella soluzione dei problemi, la formulazione di domande e risposte elaborate e la verbalizzazione degli input ad alta voce durante il lavoro sulla tastiera.

Müller (Müller et al, 2016) ha analizzato come la composizione della coppia fissa tutor-tutee possa influenzare gli esiti della coppia. Gli studiosi hanno utilizzato un metodo di ricerca teso a fare emergere l'interconnessione dei risultati di ogni coppia, diversamente da molti studi sul tutoring, che hanno invece più spesso considerato in modo separato tutor e tutee o aggregato tutti i dati delle coppie (Topping, 1987; Fuchs et al., 1997; Van Keer & Vanderlinde, 2010). La parte sperimentale del contributo di Müller fornisce un modello di valutazione degli esiti, chiamato Actor-Partner-Interdependence Model (Müller et al., p. 747). È un tipo di modello che controlla l'interdipendenza nella coppia, applicato al campo della lettura a coppie. Il metodo usato prevede l'esplicita istruzione di tre strategie durante la lettura di due libri:

- 1- *Questioning the headline*, per attivare le conoscenze pregresse, il vocabolario utile e prevedere il contenuto del testo
- 2- *Repeated reading and rehearsing of the content of each sentence*<sup>43</sup>, per sostenere il processo di decodifica e di ascolto della lettura, a vantaggio in particolare del carico cognitivo degli studenti più deboli,
- 3- *Summarizing the chapter*. Il tutee riassume gli aspetti più importanti del capitolo. Gli studiosi esplicitano che questa strategia dovrebbe incoraggiare la costruzione di una rappresentazione globale coerente del testo.

Il gruppo di ricerca di Müller ritiene che questa strategia, con insegnamento reciproco, possa migliorare le capacità di comprensione della lettura nella scuola elementare. L'interazione a coppie nella formazione strategica alla lettura porta alla costruzione congiunta del significato del testo mediante l'applicazione delle strategie di lettura (ivi, p. 746). I tutor forniscono un modello

---

<sup>43</sup> Si preferisce lasciare in inglese perché la traduzione rischia di snaturare il processo, tipico dell'approccio alla reading comprehension tipico dell'area anglofona.

cognitivo di *allenamento della strategia*, per i loro tutee. I loro compiti includono il rilevamento, la correzione, la rielaborazione a partire dagli errori dei loro tutor. Infatti, quando i tutor devono ristrutturare la loro comprensione, chiariscono via via le loro spiegazioni e nello stesso tempo i tutee acquisiscono familiarità con l'uso delle strategie. Sembra questo un passaggio cruciale. Coerentemente con quanto ha sottolineato Vygotsky, l'apprendimento migliore avviene quando nella coppia il tutor è una persona più esperta, che offre supporto nella zona di sviluppo prossimale ed è vero che ci sono variazioni tra le coppie a seconda della competenza dei tutor, tuttavia ciò che interessa sottolineare qui è il ruolo della coppia nella comprensione del testo. Sembra che la coppia potrebbe migliorare la comprensione proprio perché consente di fare esercizio sull'uso delle strategie, potenziarne l'utilizzo, consentire un *modelling* ripetuto di uso delle strategie.

Occorre tenere presente che la tecnica del *recall* e la verbalizzazione non coincidono del tutto con il *summarizing* proposto nel Reciprocal Teaching, tuttavia è proprio l'esigenza di verbalizzare, che la coppia enfatizza ed intensifica, che permette l'aspetto del controllo reciproco e dell'uso consapevole delle strategie, ad alta voce.

Questa riflessione è supportata anche da uno studio di Webb e Palincsar (1996, come citato in Müller et al., 2016, p. 757), le quali suggeriscono che l'apprendimento di una nuova strategia potrebbe forse essere meglio raggiunto lavorando con un adulto, mentre imparare come applicare una strategia già nota ad un materiale nuovo funziona meglio con i coetanei.

Sporer, Brunstein & Kieschke (2009) hanno condotto uno studio sul Reciprocal Teaching e hanno motivato la loro scelta di utilizzare le coppie, anziché i piccoli gruppi, spiegando che la coppia consente una maggiore praticabilità in contesti didattici quotidiani. Hanno specificato, inoltre, che le coppie di studenti hanno sperimentato una reale reciprocità di ruoli, in modo tale che durante ogni lezione ciascuno avesse la possibilità di ricoprire il ruolo di tutor (p. 274). Vengono insegnate una serie di attività strutturate, tra cui brevi presentazioni degli insegnanti, esercitazioni degli studenti, con l'ausilio di una scheda che traccia la sequenza delle loro attività di lettura e guida la loro riflessione con consegne successive. In questo modo gli studenti hanno messo in atto queste attività in modo indipendente. La scelta di utilizzare le coppie viene spiegata anche con la migliore "accettabilità" da parte degli insegnanti, poiché la pratica di esercizio della lettura e della strategia è più riconoscibile come simile a quella proposta dagli insegnanti stessi. Questo è di fatto molto importante, dal momento che gli insegnanti tendono a basarsi sulle loro convinzioni e credenze pregresse soprattutto quando sperimentano nuove pratiche per il loro repertorio (Borko &

Putnam, 1996, come citato in Sporer, Brunstein & Kieschke, p. 274). Infine, gli studiosi hanno ritenuto che gli studenti che lavorano in coppia potessero avere più opportunità di praticare l'uso delle strategie di lettura rispetto agli studenti che lavorano insieme in piccoli gruppi. Questa considerazione appare del tutto coerente con gli studi prima richiamati.

Dunque, dalla letteratura richiamata emerge che la coppia sembra una struttura utile e promettente nel campo della comprensione del testo, oltre che per ragioni legate alla praticabilità in contesti quotidiani e alla accettabilità da parte dell'insegnante, perché nell'interazione a due gli studenti possono fare esercizio delle strategie, insegnate direttamente dall'insegnante o da un materiale fornito. La verbalizzazione ad alta voce, praticata più frequentemente nelle coppie che nei gruppi, non sembra avere a che fare con la discussione, ma con il ragionamento sulle parti salienti del testo, la rielaborazione dei pensieri, il controllo del proprio processo di comprensione e della coerenza rintracciata nel testo. La semplice presenza di un ascoltatore restituisce senso all'azione di accompagnare con la voce i propri pensieri mentre si cerca di comprendere un testo e di estrarne idee salienti, sia quando tra i due studenti uno ha la funzione di tutor, sia quando i due lavorano insieme in modo paritetico su un testo.

### 3.4. Approcci a coppie centrati sul testo e sul significato

Roberta Cardarello distingue i modelli di promozione della comprensione del testo scritto in due categorie principali: gli approcci focalizzati sul testo e quelli fondati sulle strategie (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 73-81). Entrambi i tipi di approccio hanno l'intento di attivare il lettore e di renderlo più capace di porsi il problema della corretta comprensione e costruzione del significato. Il primo tipo di intervento si caratterizza per essere focalizzato sull'analisi delle difficoltà tipiche di specifici testi e sui meccanismi interni al testo stesso, come le riprese anaforiche e le inferenze. L'obiettivo è quello di rendere il lettore abile nel riconoscere queste difficoltà ed esplicitare i suoi ragionamenti e la comprensione specifica dei punti problematici. Si riportano qui due possibili interventi che utilizzano la coppia come struttura di riferimento base per lavorare sul testo:

- 1- Questioning the Author (Beck, McKeown, Sandora, & Kucan, 1996); McKeown & Beck, 2002);
- 2- La discussione a coppie (Cardarello & Pintus, 2018)

#### 3.4.1. Questioning the Author

Nella proposta di Mc Keown & Beck, studenti di quarta primaria sono organizzati a coppie o gruppi e hanno il compito di "interrogare" l'Autore di brani o libri che sono stati letti, con lo scopo di

comprenderne le intenzioni. L'assunto dal quale muove questa strategia è che non è solo il lettore a compiere il processo di comprensione, ma è il testo stesso che ci comunica, attraverso indizi espressi e impliciti, le intenzioni alla base della nostra comprensione. Le ricercatrici affermano che "Gli studenti imparano a vedere i testi come idee che qualcuno ha scritto e dunque maturano l'idea che possano essere non sempre chiari e completi. Quando gli studenti diventano consapevoli che l'Autore può non essere capace di comunicare le sue idee, sono meno intimiditi. La responsabilità della comprensione non si situa solo nell'abilità del lettore di capire, ma anche nell'abilità dell'autore di creare un testo comprensibile. Questo cambio incoraggia i giovani lettori a percepire il processo di comprensione come una sfida interattiva piuttosto che come una richiesta minacciosa" (trad. da McKeown & Beck, 2002, p. 45). In questo senso, gli studenti si appropriano senza timori del processo di costruzione del significato come di una ricostruzione delle intenzioni che l'autore ha manifestato attraverso indizi testuali. Per fare questo, durante la lettura gli studenti pongono domande all'autore, a gruppi. Le domande sono divise in diverse fasi, e sono stimolate inizialmente dall'insegnante, attraverso quesiti adattabili ai diversi testi ("Cosa sta provando a dirci l'autore?", "Quali sono i segnali che ti hanno fatto pensare a questo?"), poi i gruppi continuano a creare le domande anche sulla scia delle curiosità innescate dal procedere del testo, fino a diventare più precise rispetto al contenuto. Le domande suggerite aiutano gli studenti a "cercare" la chiarezza e a "controllare" se l'autore non si è espresso bene. Alcune di queste potrebbero essere: "Quale è il messaggio dell'Autore?", "Cosa dice l'Autore, ma cosa vuol dire in realtà?", "Qual è la connessione con quello che l'Autore ci ha già detto?", "Quale informazione ha aggiunto l'Autore?", "Ha senso questo?", "È stato detto in modo chiaro?", "Ha spiegato bene? Perché o perché no?", "Cosa non ha detto o non ha detto bene?", "L'Autore ci ha dato una risposta?" (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 73). All'interno dei gruppi, gli studenti discutono e dunque attivano un significativo monitoraggio del testo e delle sue strutture.

### 3.4.2. La discussione a coppie durante la lettura

I benefici della discussione in quanto "pensiero collaborativo" sono già stati affrontati nel secondo capitolo (V. par. 2.4.), tuttavia, nell'ambito delle possibili scelte didattiche di promozione della comprensione del testo in classe, merita attenzione un particolare uso della discussione a coppie negli esercizi di comprensione del testo sperimentata da Cardarello (Cardarello & Pintus, 2018), che ha combinato il contributo di Lumbelli sul rispetto del pensiero ad alta voce del lettore con i

punti di forza delle strategie collaborative. L'approccio di promozione della comprensione del testo è consistito nel presentare brani naturali, tratti da libri di letteratura per l'infanzia adatti per l'età, ad alunni di classe quarta scuola primaria, organizzati a coppie. La lettura dei brani è stata interrotta da domande di tipo inferenziale, in corrispondenza dei passaggi più complessi o di connessioni problematiche. I bambini sono stati invitati, ad ogni domanda, a discutere a coppie e a produrre congiuntamente le risposte, scritte, a quesiti come "Cosa hai capito di ciò che hai letto?" "Cosa pensi di questo brano?". Lo scopo delle domande è dunque quello di attivare il lettore ed aiutarlo ad integrare le informazioni del testo. Al termine, una discussione collettiva a grande gruppo consentiva agli insegnanti di dare un feedback agli alunni e di tornare sui passaggi chiave dei testi. Nonostante una durata piuttosto limitata, i risultati hanno mostrato che gli alunni in coppia sono riusciti ad affrontare, discutere e pianificare risposte rispetto a brani anche molto complessi. Cardarello sottolinea, infatti, che per sostenere il processo di comprensione non è sempre funzionale la facilitazione dei testi, che l'insegnante attua, per esempio, togliendo le difficoltà lessicali. Questo tipo di premura dovrebbe essere limitata a quelle situazioni in cui un bambino proviene da altre culture e compie i primi passi nell'acquisizione di un'altra lingua. Non è facilitando, infatti, che si risolve il problema della comprensione, poiché i testi naturali sono complessi e il lettore ha bisogno di attivare un atteggiamento di indagine del co-testo, per rintracciare "indizi" che possano aiutarlo nell'integrazione delle informazioni e nei processi inferenziali. (Cardarello & Contini, 2012, p. 44-45)

### 3.5. I modelli centrati sulla pratica di strategie

I modelli centrati sulla pratica di strategie sono quelle procedure che hanno l'obiettivo di far interiorizzare delle successioni di azioni funzionali ad uno scopo. L'assunto teorico è che ci siano alcune azioni (come predire, riassumere, visualizzare, fare domande, ...) che possono essere applicati a qualsiasi testo. I modelli centrati sulla pratica delle strategie costituiscono spesso dei programmi curriculari, dei format precisi a cui è stato dato un nome, come presentato nei capitoli precedenti (CIRC; WIRC, STAD, PALS, Reciprocal Teaching). In questi casi, il docente cerca di attivare una dopo l'altra le abilità strategiche utili al lettore per la comprensione del testo, secondo una struttura più o meno guidata dai materiali forniti. Spesso, nei modelli centrati sulla pratica di strategie, è presente il gruppo come sostegno e ulteriore elemento di attivazione e di reciproco feedback.

Marta Pellegrini ha distinto le strategie funzionali alla comprensione del testo in strategie singole e multiple (Pellegrini, 2019): porre domande, visualizzare, predire possono essere considerate strategie singole, mentre le più complesse strategie rubricate prima (*Classwide Peer Tutoring, Peer Assisted Learning Strategies, Reciprocal Teaching,...*) sono considerate strategie multiple, poiché propongono diverse azioni, intenzionalmente ed esplicitamente volte verso un obiettivo, per esempio al fine di attivare il lettore a rappresentarsi il significato del testo, attraverso una successione di strategie e attività diverse (Pellegrini, 2019, p. 89).

Lo scopo dell'insegnamento delle strategie è quello di attivare il pensiero strategico del lettore, in modo ripetuto, secondo una pratica talmente costante nel tempo e "allenata" da diventare autonoma e interiorizzata (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 182).

### 3.5.1. Il Reciprocal Teaching

Il Reciprocal Teaching si configura come una strategia multipla, avente come obiettivo la promozione e il monitoraggio della comprensione, ed è stata proposta in un celeberrimo articolo del 1984 di Annemarie Palincsar e Ann Brown (Brown & Palincsar, 1987). Inizialmente sperimentato su un piccolo numero di studenti di 12-13 anni, deboli lettori, seguiti da un ricercatore, lo studio è stato riproposto in condizioni naturali in classi scolastiche. La ricerca ha avuto una vasta eco e da allora si sono moltiplicate le interpretazioni diverse di questo programma, in tutto il mondo. Il protocollo iniziale ha previsto la stimolazione diretta di quattro strategie singole, che corrispondono ai processi che un buon lettore mette in atto quando legge un testo per comprenderlo: "Then, there are strategies, processes for enhancing comprehension and overcoming comprehension failures. To illustrate the place of comprehension strategies in reading and studying, it helps to make the (Over)simplified distinction between an "automatic" versus a strategic (or debugging) state (Brown, 1980; Collins & Smith, 1982). The well-practiced decoding and comprehension skills of expert readers permit them to proceed relatively automatically, until a triggering event alerts them to a comprehension failure." (Palincsar & Brown, 1984, p. 118)

I processi strategici sostenuti sono i quattro seguenti:

1. Predicting – fare previsioni, a partire dal titolo e dalle prime righe immaginare il contesto e quello che verrà descritto nel testo;
2. Clarifying – chiarire passaggi poco chiari e termini/espressioni non conosciute, o dubbie);

3. Questioning – interrogare il testo: “porre domande è una strategia di comprensione ancor più efficace del “dare risposte”, poiché chi formula la domanda ha già in mente una possibile risposta” (Cisotto, 2006, p. 115);

4. Summarizing – riassumere, rielaborare i punti più rilevanti del testo, per controllare e valutare la propria comprensione.

Questa successione di strategie singole, nello studio originario, avviene in modo molto guidato in fasi successive: dapprima viene realizzato un training individualizzato interattivo, in cui l’insegnante lavora con ogni alunno, facendo a turni con lui nel guidare il dialogo intorno a un testo. L’insegnante in primis mostra “come si fa” e quali sono le domande rilevanti da porsi. L’insegnante offre cioè uno scaffolding all’allievo, un’impalcatura di sostegno al suo pensiero. Mostra le quattro strategie singole nominate sopra (predicting, clarifying, questioning e summarizing) non tanto come “etichette verbali”, quanto come azioni cognitive con cui ci si può approcciare ad un testo. Poi chiede all’alunno di fare altrettanto: “Quali domande potresti porre come se fossi l’insegnante?”, “Cosa è importante in questo passaggio?” e consente molto gradualmente all’allievo di provare: “The child participates first as a spectator, then as a novice responsible for very little of the actual work. As the child becomes more experienced and capable of performing more complex aspects of the task, aspects that she has seen modeled by adults time and time again, the adult gradually cedes her greater responsibility” (Palincsar & Brown, 1984, p. 123). Successivamente, quando gli alunni sono diventati sufficientemente autonomi, l’insegnante organizza gruppi di lavoro in cui, sempre a turni, ogni alunno propone, durante la lettura di un brano e in modo ricorsivo, le quattro strategie di predicting, clarifying, questioning e summarizing. L’insegnante, anche in quel momento, supervisiona costantemente il gruppo di lavoro e offre feedback agli alunni che provano a fare le veci dell’insegnante.

Bertolini sottolinea che, dal punto di vista dell’insegnante, si sperimenta una “presenza” nell’attività che varia nel corso dell’attività complessiva. Prima offre un “*modelling*”, perché si mostra come modello agli studenti, poi sostiene come uno “*scaffolding*” (impalcatura) il lavoro degli studenti che provano, poi si ritira gradualmente dalla scena e lascia lavorare gli studenti in autonomia (*fading*). La guida sapiente dell’insegnante, che affievolisce la sua presenza man mano che gli alunni sono in grado di sostenere le attività, è definito *insegnamento prolettico*.

L’insegnamento prolettico si avvale non soltanto del feedback costante dell’insegnante, ma anche del sostegno che il gruppo può dare, nell’interazione, a chi è meno competente (Cardarelli & Bertolini, 2020, p. 117-118).



Nel momento in cui gli studenti sono lasciati lavorare autonomamente in gruppi, il centro del lavoro è la discussione che si crea intorno al testo, che nasce dalle domande che ciascuno studente ha imparato a porre e prosegue in modo il più possibile naturale. L'insegnante in quel momento continua a dare feedback agli studenti che conducono le attività.

Come osservato nei paragrafi precedenti, la capacità di porre le domande "giuste", che possano andare oltre il livello testuale e stimolare le integrazioni testuali, non è affatto banale né semplice da acquisire, eppure, testimoniano Palincsar e Brown, "in the initial sessions, half of the questions produced by the students were judged as nonquestions or as needing clarification; however, by the end of the sessions, unclear questions had dropped out and were replaced with questions focusing on the main idea of each text segment. A similar improvement was found for summary statements." (Palincsar & Brown, 1984, p. 125). In altre parole, nel corso del training, dopo una decina di sessioni, gli studenti sono capaci di andare ad indagare con più precisione il testo. Analogamente, anche il processo di summarizing è cambiato, dapprima infatti molti studenti riuscivano solo a raccogliere, come elencandoli, tanti aspetti e particolari testuali, invece alla fine del training hanno sintetizzato le idee principali. Infine, anche il dialogo tra gli studenti ha acquisito maggiore naturalezza nel porre le domande e le previsioni opportune, non semplicemente in applicazione pedissequa e ciclica di una strategia, ma quando se ne rilevava la necessità. Questi progressi, già rilevanti, sono stati confermati da esiti nelle prove di comprensione del testo significativamente migliori nei post tests rispetto al gruppo di controllo, per tutti gli studenti coinvolti.

### 3.5.2. Le diverse interpretazioni del Reciprocal Teaching

Le esperienze che hanno utilizzato la strategia multipla del Reciprocal Teaching (RT) si sono diffuse molto, fino ad oggi, dando luogo di fatto ad interpretazioni didattiche differenti e a diversi modi di valutare gli esiti. Anche se si assume il punto di vista delle analisi quantitative e delle meta-analisi con cui gli studiosi hanno provato a sintetizzare molte ricerche, emerge un panorama composito e non sempre coerente, come riportato da Pellegrini (Pellegrini, 2019, p. 92-94)

Già Rosenshine e Meister (1994) avevano trovato un Effect Size variabile da + 0,88, nel caso di ricerche che avevano utilizzato tests prodotti dai ricercatori stessi, a + 0,32, nel caso di tests standardizzati.

Hattie (2009), nella sua famosa meta-analisi, sintesi di più di 800 meta-analisi, ha riscontrato in media un Effect Size medio pari a 0,74, molto positivo, invece la What Works Clearinghouse (WWC, 2010)<sup>44</sup> ha pubblicato valori comunque positivi ma più moderati, da +0,14 a + 0,65. L'ultima importante meta-analisi sul Reciprocal Teaching, in ordine di tempo, è stata condotta da Lee e Tsai (2017), su sei studi relativi a bambini di terza e quarta primaria in difficoltà, e hanno ottenuto un ES di +0,856, dunque estremamente positivo (Lee & Tsai, 2017, p. 917).

Il Reciprocal Teaching ha riscontrato anche diverse critiche nel merito della strategia, in virtù della grande variabilità di comportamenti che la strategia proposta può far riscontrare nelle diverse classi. Si pensi, per esempio, alla diversità di expertise e di capacità comunicativa delle insegnanti, da cui il metodo dipende nella fase di modelling. Inoltre, vengono riferite molte diverse variabili sia nel disegno sperimentale che nel contesto, che necessariamente incidono sugli esiti. A questo proposito, osservazioni piuttosto serie, riferibili più all'utilizzo dell'espressione Reciprocal Teaching che agli studi originari di Palincsar & Brown, sono state mosse da Okkinga et al (2018) e da Davis (2013). Okkinga e collaboratori hanno messo in evidenza come i risultati da loro ottenuti relativi all'applicazione del Reciprocal Teaching in contesti naturali di classe siano fortemente dipendenti dalla qualità dell'interazione fornita dall'insegnante, dunque le caratteristiche personali e professionali dell'insegnante sono una variabile non di poco conto nella gestione delle comunicazioni tra gli studenti. Questo aspetto è ancora più rilevante se si pensa che sia Palincsar & Brown (1986) che Okkinga et al. (2018) hanno riscontrato forti differenze nel modo con cui l'insegnante modella le attività e interagisce con gli alunni. Quello che pare determinante, infatti, è la scelta dell'insegnante di porre domande che chiedono una localizzazione delle informazioni o invece un'individuazione delle ragioni implicite a quello che viene espresso nel testo.

Davis, invece, ha sottolineato che ogni studioso ha applicato il protocollo Reciprocal Teaching secondo strategie tra loro così diverse da essere incomparabili, oltre a non essere pensate per gli specifici bisogni degli studenti. Davis ha riportato che, per esempio, Soriano et al (1996) ha escluso la strategia del self questioning, Klingner e Vaughn hanno aggiunto due strategie (brainstorming e la messa in evidenza delle idee principali). Altri autori hanno aggiunto testi audioregistrati per essere impiegati in classi con bambini che faticano a leggere (Le Fevre et al., 2003), o hanno aggiunto un tutoraggio tra età diverse invece che tra coetanei (Klingner & Vaughn, 1996), altri ancora hanno inserito una fase di pratica autonoma delle strategie mentre il lettore legge da solo.

---

<sup>44</sup>La What Work Clearinghouse è un importante centro di ricerca statunitense che valuta in modo indipendente le ricerche e gli interventi sperimentali.

Rosenshine e Meister (1994) hanno realizzato una review di sedici studi che portavano il nome di Reciprocal teaching. Già dopo soli 10 anni dalla prima pubblicazione del metodo hanno riscontrato diverse interpretazioni del protocollo, con una variabilità della durata dell'intervento da 6 a 100 sessioni, e dell'ampiezza dei gruppi di alunni, che variava da 2 a 23, solo per citare due condizioni rilevanti per il tipo di pratica richiesta agli studenti. Bertolini (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 138) ha sottolineato inoltre le differenze nella variabile "tempo", sia in termini di durata complessiva del percorso di sperimentazione (per esempio, 12- 14 settimane in Calvani, Cajola 2019 e 24 nella proposta di Pilonieta e Medina, 2009), sia di ogni singolo incontro (per esempio 35 minuti in Calvani, Cajola, 2019, un'ora in Tarchi, Pinto, 2006). È ragionevole pensare che gli esiti risentano delle variazioni in queste importanti dimensioni.

Un'altra osservazione piuttosto seria mossa da Davis è che l'insegnamento di strategie multiple come il Reciprocal Teaching necessita di un apprendimento della strategia così impegnativo da occupare l'attenzione del lettore, il quale potrebbe per questa ragione focalizzarsi meno sul contenuto di quanto necessario. Sulla stessa posizione troviamo anche la critica radicale di Lumbelli (Lumbelli, 1993). Lumbelli discute il Reciprocal Teaching, limitatamente all'aspetto della motivazione dell'allievo, condizione di efficacia dell'intervento didattico.

Secondo la studiosa, il modo in cui la condizione di problem solving viene realizzata nelle sperimentazioni di Reciprocal Teaching non sembra essere la più adeguata, poiché il punto di partenza dell'intervento didattico è il modelling da parte dell'insegnante, cioè la dimostrazione di come un determinato compito deve essere eseguito, dunque è una iniziativa unilaterale dell'insegnante e l'alunno è relativamente passivo; il problem solving è previsto solo in un secondo tempo. Secondo Lumbelli, il Reciprocal Teaching dovrebbe quindi sollecitare la motivazione dell'allievo fin dall'inizio dell'intervento, il quale dovrebbe partire da definizione di problemi che possano essere percepiti come tali dagli allievi e dunque affrontati con una certa autonomia. Si tratta, secondo l'Autrice, di identificare il tipo di difficoltà di comprensione, che dà origine al problem solving.

### 3.5.3. Il Reciprocal Teaching for Primary Grades (RTPG) e le coppie

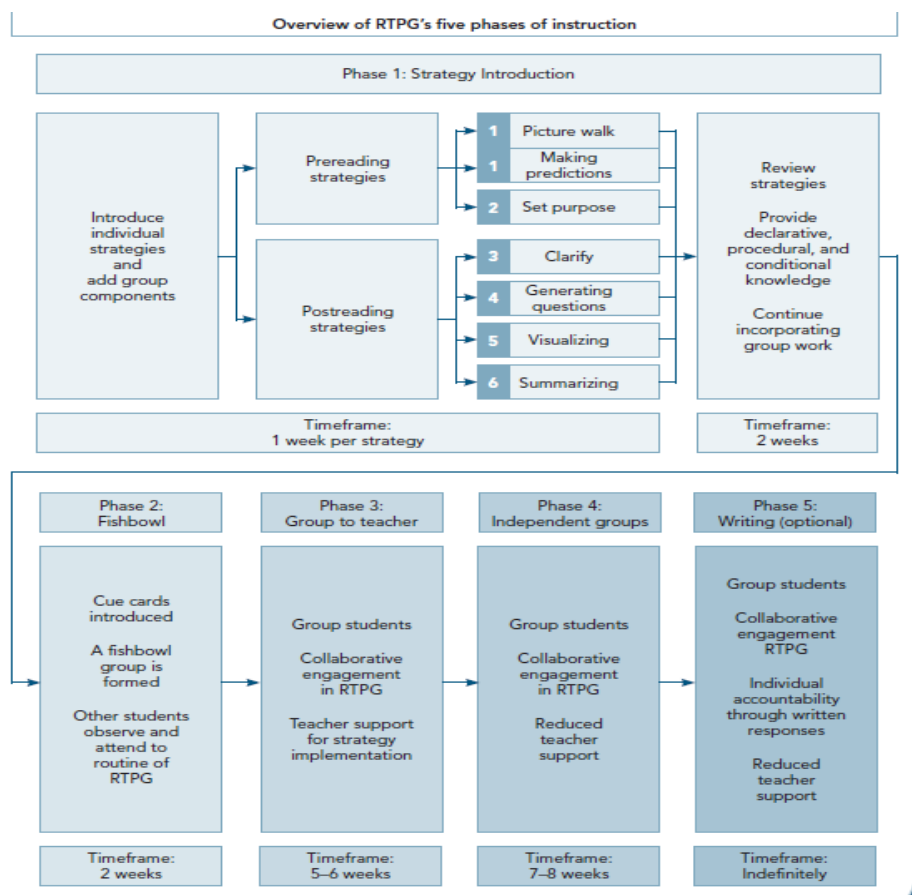
Uno degli adattamenti del Reciprocal Teaching (RT) è rivolto espressamente alla scuola primaria, per gli alunni della prima classe (Pilonieta & Medina, 2009). Per bambini che ancora non padroneggiano completamente la lettura strumentale emerge, secondo le autrici, la necessità di insegnare più esplicitamente le strategie, di strutturare maggiormente il lavoro e di guidarlo per

più tempo, anche con l'aiuto di materiali aggiuntivi. Per questo aggiungono alcuni passaggi alle quattro strategie principali previste del RT di Palincsar & Brown, conservandone i tre concetti chiave: il lavoro nella zona di sviluppo prossimale, l'insegnamento che gradualmente trasferisce la responsabilità agli studenti, lo scaffolding di un esperto. Tutto il programma è articolato in 5 fasi, di cui la prima serve per far praticare ogni strategia per una settimana, ed è svolto senza richiedere ai bambini di rispondere per iscritto, ma solo oralmente. Le strategie sono distinte in pre-reading e post-reading strategies. Le strategie di pre-reading sono enfatizzate rispetto al programma RT originario, per attivare le conoscenze precedenti e le aspettative del lettore, anche relativamente al tipo di testo. Inizialmente viene proposta dall'insegnante la picture walk, ovvero una "passeggiata" tra le immagini: i bambini osservano le immagini e i titoli, poi compiono previsioni e partecipano a un'attività chiamata "set purpose", per concentrarsi sullo scopo del testo: l'insegnante a questo proposito invita a porsi domande come "Perché vogliamo leggere questo testo?" "Cosa stiamo provando a cercare?", "Cosa ci chiediamo dopo aver guardato le immagini?". Dal momento che i bambini non sono ancora del tutto sicuri nella decodifica, è stata aggiunta una prima fase di lettura a coppie, che ha semplicemente lo scopo di fare pratica e di aumentare la fluenza: "When pairing students, it was important that the differences between their reading levels were not too great so that they could help each other. To avoid such situations, the students were ranked according to their reading level. This list was then split in half with the more proficient readers on one list and the less proficient readers on the other. Then the first of the proficient readers was paired with the first of the less proficient readers." (Pilonieta & Medina, 2009, p. 123-124). Le coppie non sono fisse lungo tutta la durata del programma, ma vengono cambiate in relazione a diverse valutazioni successive nella lettura. Si può notare una tecnica di formazione delle coppie analoga a quella prevista per il programma Peer Assisted Learning Strategies (PALS) (Fuchs D. , Fuchs, Mathes, & Simmons , 1997) e nel Classwide Peer Tutoring (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989). I brani o i libri sono scelti dall'insegnante in un'ampia varietà, con un grado di difficoltà graduale e includono proposte commerciali accattivanti per i bambini.

Dopo la pratica a coppie e la lettura corale dei brani, i bambini praticano le strategie classiche del Reciprocal Teaching a gruppi di sei, come strategie post-reading. Viene aggiunta a questo punto una strategia, quella di visualizzazione, per rendere visibile con il disegno quello che il lettore si sta rappresentando del testo. Ogni strategia (clarifying, generating questions, visualizing, summarizing) è presentata e praticata nei gruppi per una settimana prima di passare ad affrontare

la strategia successiva. Dopo questa prima fase di introduzione della strategia complessiva, inizia il percorso per rendere i gruppi autonomi, attraverso altre 4 fasi, denominate “strategy introduction”, “fishbowl”, “group to teacher”, “independent groups”, and “writing”.

Figura 7: Schema esplicativo del metodo Reciprocal Teaching for Primary Grades. (Pilonieta e Medina, 2009, p. 123)



Nella fase di “fishbowl”, al leader di ogni gruppo di 6 bambini viene consegnata una “cue card”, con le indicazioni visive di quello che deve chiedere ai membri del gruppo. Ogni bambino ha un incarico: uno ha il compito di fare le previsioni e poi di controllarle, uno cerca di chiarire o di porre domande sul significato delle parole difficili, un altro deve porre le domande sul testo, un altro di visualizzare attraverso disegni il contenuto del testo, un altro infine quello di sintetizzare.

(Pilonieta & Medina, 2009, p. 124). Il “bastone parlante” è un oggetto che i bambini si scambiano come testimone, nel momento in cui hanno necessità di parlare, quindi è un segno visibile che ha la funzione di rendere comprensibile al gruppo il passaggio del turno di parola e la necessità di aspettare il proprio turno prima di parlare.

Il contributo del RTPG sottolinea, dunque, l’importanza dei materiali durante la realizzazione del Reciprocal Teaching per la scuola primaria; inoltre appare evidente la centralità dell’abitudine a praticare una strategia così costantemente da diventare indipendente dalla guida dell’insegnante.

La coppia ha in questo caso un ruolo di sostegno nella pratica della lettura strumentale, fondamentale per il contesto di classe prima al quale è stato proposto.

In altre ricerche sempre relative alla scuola primaria, alla coppia è stato attribuito un ruolo di discussione più vicine al protocollo Reciprocal Teaching vero e proprio. Un'équipe dell'Università di Chicago ha raccolto le interpretazioni messe in atto da tre insegnanti. Una di queste, sempre in una classe prima, ha proposto l'attività di Reciprocal Teaching per stimolare la discussione a metà e alla fine di una storia (Marks, et al., 1993). Ha utilizzato gruppi di 8 studenti, divisi in 4 coppie.

Ogni coppia era responsabile di una delle quattro strategie tipiche del Reciprocal Teaching (predicting, clarifying, questioning, summarizing). Uno o due giorni prima della discussione a gruppi sulla storia, le coppie si riunivano, leggevano il testo, si ponevano (o scrivevano) le loro domande ed elaborazioni riferite alla fase che era stata loro assegnata. Durante la discussione a gruppi di otto, ogni coppia a turno proponeva le idee che aveva condiviso precedentemente.

In una ricerca di Spörer e collaboratori (Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009), relativa a studenti dalla terza classe della scuola primaria alla prima media, il Reciprocal Teaching è stato utilizzato sia a gruppi che a coppie, guidati da istruttori appositamente formati. Sono state insegnate esplicitamente le quattro strategie di lettura (fare un riassunto, porre le domande, chiarire il significato, fare previsioni) per le prime 7 sessioni, su 14 totali. Rispetto alla durata complessiva dell'intervento, dunque, l'insegnamento esplicito e guidato ha avuto a disposizione un tempo piuttosto ampio. In seguito, la pratica del Reciprocal Teaching è stata condotta in tre modi diversi: a piccoli gruppi di 4-6 studenti che hanno lavorato da soli turnando la conduzione del dialogo, in piccolo gruppo sempre di 4-6 studenti guidati da un istruttore e a coppie. In quest'ultima condizione sperimentale, gli studenti hanno osservato il modellamento dell'insegnante per altre due sessioni, in cui hanno compreso come dividersi i compiti. Hanno poi iniziato a lavorare seguendo fogli di lavoro predisposti appositamente, secondo questi compiti: uno studente di ciascuna coppia ha condotto il dialogo nel primo paragrafo. Dopo che l'altro studente della coppia aveva letto ad alta voce il primo paragrafo del brano, il conduttore gli ha chiesto di identificare le parole il cui significato non era chiaro. I due partners hanno cercato insieme di chiarire i significati delle parole, anche chiedendo aiuto all'istruttore. Il conduttore ha stimolato l'altro studente a formulare una domanda che l'insegnante potrebbe porre, ne hanno discusso insieme e hanno trascritto la domanda sul foglio di lavoro. Infine, il conduttore ha chiesto all'altro studente di riassumere il paragrafo. Insieme hanno poi discusso e formulato il riassunto. La previsione è stata utilizzata come compito finale, sollecitato ancora una volta dal leader. Dopo aver verificato se la

previsione del secondo studente risultasse confermata, i due studenti hanno cambiato ruolo. Sia nel post test che nel test di follow-up gli studenti nelle condizioni sperimentali hanno ottenuto punteggi migliori rispetto agli studenti di controllo che hanno ricevuto istruzioni tradizionali. Va segnalato tuttavia che in questa ricerca gli studenti che hanno praticato l'insegnamento reciproco in piccoli gruppi hanno ottenuto risultati più duraturi rispetto alle coppie, agli studenti in gruppi guidati e a quelli che hanno seguito l'istruzione tradizionali.

#### 3.5.4. Il Reciprocal Teaching e il lavoro delle coppie nel protocollo SApIE.

Antonio Calvani, dell'Università di Firenze, insieme ai suoi collaboratori, ha messo a punto un protocollo di Reciprocal Teaching adattato per la scuola primaria. Vista l'emergenza in cui versano gli esiti degli studenti italiani nella comprensione del testo (cfr Cap. 1), il gruppo di ricerca si è proposto di lavorare per migliorare la situazione, attraverso queste domande: "Quale è il metodo migliore per sviluppare la comprensione del testo in bambini alla fine della scuola primaria" e "Quale modello didattico si può offrire alle scuole perché possono attuare un piano di miglioramento che ha le maggiori probabilità di riuscita in questo ambito?" (Calvani A. , 2019, p. 155).

La ricerca e i materiali approntati hanno le caratteristiche di un vero e proprio programma<sup>45</sup>, che supporta gli insegnanti anche nella scelta dei materiali e nella predisposizione dei tempi precisi di attuazione.

Il protocollo prevede attività strutturate che accompagnano le classi per circa tre mesi (Calvani, 2018; Calvani & Chiappetta Cajola, 2019; Calvani, Fornili , & Serafini, 2018; Calvani & Menichetti, 2019; Menichetti, 2019; La Marca, Di Martino, & Gulbay, 2019; Menichetti & Bertolini, 2019). La proposta è stata rivolta alla classe quarta della scuola primaria: in questo momento del percorso di studi primari, infatti, l'abilità di decodifica del testo dovrebbe essere consolidata e gli studenti cominciano ad utilizzare la lingua per lo studio, passando "dall'imparare a leggere al leggere per imparare" (Cardarello & Pintus, 2019, p. 53; Calvani, 2019b, p. 160).

---

<sup>45</sup>Calvani distingue tra "metodo", "strategia", "metodo didattico", "programma". Rispetto al termine "strategia", egli ritiene che si stia abusando e sovraestendendo eccessivamente il significato di questo termine: Si parla di strategia quando ci si riferisce a un processo volto alla soluzione di un problema didattico in modo più flessibile e dinamico di quanto non imponga un vero e proprio metodo. Con strategia si vuole indicare precisamente una strategia didattica, cioè un processo gestito dall'insegnante nella classe, in un tempo limitato, che ha bisogno di essere riproposto in modo analogo più volte per essere padroneggiato dagli studenti. Strategia può indicare anche la strategia cognitiva nella mente del soggetto, che può metter in atto strategie metacognitive se sono consapevolmente orientate verso uno scopo. (Calvani, 2019b, p. 159). Con "programma" invece ci si riferisce ad una trasposizione delle linee teoriche di un "modello didattico", quale può essere considerato il Reciprocal Teaching, in azioni e materiali concreti, con indicazioni precise e formazione specifica degli insegnanti.

A questo proposito, otto Università italiane<sup>46</sup> hanno condotto insieme una corposa sperimentazione tra il 2017 e il 2019, coinvolgendo 51 classi e 1043 studenti sparsi su tutto il territorio nazionale, tra gruppi sperimentali e gruppi di controllo. Gli studiosi dell'Associazione SApIE hanno messo a punto un protocollo di svolgimento e i test di valutazione da utilizzare, che hanno incluso una prova a risposta multipla relativa all'identificazione delle informazioni più importanti, una prova di riassunto aperto, una prova di vocabolario e un questionario di metacognizione.<sup>47</sup>

Si rinvia al prossimo capitolo per un'analisi più specifica dei materiali, tuttavia si ritiene utile focalizzare analogie e differenze rispetto alla proposta di Palincsar e Brown del 1984.

Il programma rispetta alcuni punti cardine del Reciprocal Teaching: l'attenzione all'istruzione esplicita delle strategie di comprensione del testo e di riassunto nel modelling iniziale che fa l'insegnante alla classe, mostrando il suo pensiero ad alta voce: l'insegnante per fare ciò si forma attraverso una formazione e alcuni video. Altri aspetti analoghi alla proposta di Palinsar & Brown sono: la pratica di lavoro collaborativo tra studenti, la presenza costante e sapiente dell'insegnante, che fornisce feedback ai gruppi, oltre alla successione delle 4 fasi di riflessione sul testo (*predicting, clarifying, questioning, summarizing*).

Tuttavia, rispetto al Reciprocal Teaching originario, sono state introdotte alcune differenze rilevanti, sintetizzabili nei seguenti aspetti:

- La numerosità del piccolo gruppo che lavora e discute insieme nel brano è stata ridotta a due bambini, dunque il lavoro avviene a coppie;
- Le fasi di *predicting* e di *clarifying* sono limitate all'attività individuale, mentre a coppie i bambini svolgono la fase di *questioning* e di *summarizing*;
- Il lavoro è curvato principalmente sulla fase di *summarizing*, poiché lo scopo di ogni sessione è di produrre un riassunto di non più di 30 parole. Si assume quindi anche una sorta di misura della "lunghezza" di un riassunto adeguato, perciò i bambini hanno un riferimento preciso di "quantità", che spinge loro a scegliere e formulare una parafrasi del brano che contenga solo le informazioni rilevanti;

---

<sup>46</sup> La ricerca è stata realizzata da: Università Di Roma Tre (L. Chiappetta Cajola, A. Rizzo e M. Traversetti); Università di Firenze (A. Calvani e L. Menichetti); Università della Basilicata (E. Lastrucci, A. Pascale, M. R. Pascale, S. Tortoriello); Università della Calabria (A. Valenti, L. Montesano, P. Iazzolino, S. Sapia); Università di Modena e Reggio Emilia (R. Cardarello, C. Bertolini, A. Pintus, A. Vezzani); Università di Palermo (A. La Marca, F. Anello, L. Longo, E. Gülbay, V. Di Martino); Università di Parma (D. Robasto, A. Giacomantonio, F. Degli Andrei, C. Graziani); Università di Salerno (A. Marzano, R. Vegliante, S. Miranda, M. De Angelis, C. Torre, M. G. Santonicola, F. Attanasio, P. Carlucci).

<sup>47</sup> I gruppi dell'Università di Modena e Reggio Emilia e dell'Università della Calabria hanno utilizzato anche un test di comprensione MT per la classe quarta, rispettivamente Cornoldi & Colpo, 1998 e Cornoldi, Colpo, & Carretti, 2018.



- Vengono forniti dei materiali guida: un quaderno con 34 brani per ogni alunno, con i brani e gli spazi per le risposte scritte che le coppie devono condividere e produrre insieme, in modo congiunto. I diversi passaggi delle attività sono dettagliatamente previsti e accompagnati con un'icona, che ricorda ai bambini, con un colpo d'occhio, la strategia da utilizzare. Viene anche indicato il tempo da dedicare ad ogni fase del lavoro. Ad ogni insegnante viene consegnato un quaderno guida, con l'indicazione di cosa occorre considerare come informazione rilevante e corretta.
- Il materiale sostituisce la produzione autonoma delle domande da parte dello studente che finge di essere l'insegnante, perché esplicita quali sono i quesiti che ogni alunno si deve porre: "Individuare le informazioni più importanti. Quali sono le informazioni più importanti? Mentre leggi segna sul testo (sottolinea o evidenzia) parole o frasi che ti sembrano più importanti per il riassunto che dovrai fare. Ti puoi aiutare chiedendoti: "Chi? Che cosa? Quando? Dove? Come?" (Materiali SApIE, Quaderno di lavoro per l'alunno – Programma RC/RT, p. 1)
- È assegnata meno enfasi alla reciprocità degli interventi degli alunni, poiché il lavoro delle coppie non prevede i ruoli espliciti di tutor o di tutee né la loro rotazione.
- La fase di *modelling* dell'insegnante è realizzata come "pensiero ad alta voce", nelle prime due sessioni di lavoro e nell'undicesimo testo, a partire dal quale viene introdotta, nell'articolazione del lavoro di ogni brano, una domanda che viene chiamata inferenziale, in quanto stimola una riflessione che va oltre quello che il testo esplicita.
- L'insegnante conduce un feedback in ogni sessione, a grande gruppo, nel quale raccoglie le idee di alcune coppie e consente agli allievi un'autoriflessione sulla qualità del riassunto formulato.

Il lavoro si è snodato lungo circa 7-8 settimane, con 2 appuntamenti consigliati a settimana. In ogni sessione si affrontano 2 brani, tratti da libri di letteratura per l'infanzia adatti all'età o formulati dai componenti dell'Associazione SApIE.

Gli insegnanti hanno seguito una formazione iniziale in presenza, in cui è stato visionato e discusso un esempio di pensiero ad alta voce, attraverso un video di riferimento.

Alla fine della sperimentazione, si è riscontrato un miglioramento significativo del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, pari ad un Effect Size medio di 0,53<sup>48</sup>, cioè ad un guadagno di circa 7 mesi nella prova Summary Qualitative Assessment relativa alla produzione

---

<sup>48</sup> Misurato con la *d* di Cohen

aperta di un riassunto (Menichetti, 2019, p. 235-239), mentre si è evidenziato un miglior risultato del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo nella prova Summarizing Test, di tipo chiuso a risposte multiple, sull'individuazione delle informazioni più importanti, pari ad un Effect Size di 0,26 e ad un guadagno medio di 3 mesi a favore del gruppo sperimentale.

Analizzando i dati raccolti, il gruppo di ricerca di Modena e Reggio Emilia ha osservato un miglioramento più marcato tra i bambini con competenze iniziali più alte, nella prova a risposte chiuse, mentre a livello della comprensione testuale si è registrato un miglioramento tra i bambini collocati nelle fasce inferiori, che hanno raggiunto in media un livello più alto. In particolare, nelle classi complesse con la presenza di un alto numero di alunni con Bisogni Educativi Speciali si è verificato l'incremento maggiore (Pintus, Bertolini, Cardarello, & Vezzani, 2019, p. 370). Dalle osservazioni sul campo durante lo sviluppo dell'intervento sperimentale, inoltre, è emersa una importante variabilità nei criteri di composizione delle coppie e nella gestione molto flessibile dei tempi da parte degli insegnanti, analogamente a quanto ha rilevato Okkinga (Okkinga, van Steensel, van Gelderen, & Sleegers, 2018, p. 36). La natura delle interazioni tra gli studenti che lavorano in coppia su una strategia multipla di comprensione del testo è sembrato, infine, un aspetto da approfondire ulteriormente.

## CAPITOLO 4. STRUMENTI E METODI PER INDAGARE IL LAVORO DELLE COPPIE

---

Nel presente capitolo si cerca di approfondire empiricamente come il lavoro di coppia è praticato e praticabile nei contesti scolastici, in particolare nella scuola primaria e sono precisati gli interrogativi di ricerca. A partire da una prima esplorazione sui libri di testo, vengono osservati più nel dettaglio alcuni materiali utilizzabili nelle classi quarte, come sono state proposti nel corso di una ricerca nazionale ed approfonditi in contesto locale. Sono inoltre spiegate le caratteristiche delle analisi trattate nei capitoli successivi, attraverso le quali si proverà a rispondere alle domande di ricerca.

Dalla letteratura esaminata negli scorsi capitoli, è emerso che lavorare a coppie sembra essere rilevante ed efficace nel campo comprensione del testo, per diverse ragioni che possiamo ripercorrere sinteticamente:

- 1- La partecipazione e l'interazione sono più alte rispetto ai piccoli gruppi e ciascuno studente è coinvolto. (Greenwood, Delquadri & Hall, 1989; Delquadri et al., 1986; Kagan, 2000)
- 2- La lettura a coppia aumenta la fluenza, sostiene l'esposizione orale e l'esercizio (Fuchs et al., 1997)
- 3- La verbalizzazione sembra rendere gli studenti più consapevoli dei passaggi del testo, capaci di intercettare errori ed incoerenze. (Hall et al., 1989; Skaggs et al., 1990)
- 4- Il pensare ad alta voce e l'espone oralmente migliora il ricordo degli elementi essenziali del testo (Larson & Dansereau, 1986; Lumbelli, 2009) e l'acquisizione delle strategie (Slavin, 1988; Cardarello & Bertolini, 2020), in particolare volte alla produzione di un riassunto (Calvani A., Fornili F. & Serafini M.T., 2018)
- 5- Gli insegnanti sembrano accettare meglio questa organizzazione, perché impiegano meno tempo e risorse sia per formare gli studenti che per gestire i materiali, rispetto a strutture cooperative più complesse (Fuchs & Fuchs, 2005; Greenwood et al 1989).

Ci si potrebbe aspettare, perciò, che il lavoro a coppie sia diffuso e praticato nelle classi scolastiche, tuttavia le ricerche esplorative condotte riguardo alle scelte didattiche degli insegnanti tendono ad accomunare il lavoro a coppie al piccolo gruppo o alle varie strategie di cooperative learning. Mancano dunque dati specifici, come è spesso accaduto per la letteratura esaminata.

## 4.1. I materiali utilizzati delle classi. Un'indagine esplorativa nei sussidi e nei libri di testo.

Un modo possibile per avere un'idea di quanto sia diffuso il lavoro a coppie nelle classi quarte e quinte della scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado è esaminare se e quanto lavori di coppia siano presenti tra le proposte offerte dai libri di testo e dai sussidi per insegnanti. La ricerca ha focalizzato perciò l'attenzione sulle consegne rintracciabili nei libri di testo relative alla coppia di studenti, per osservarne le tipologie delle richieste, la frequenza e il contesto. Sembra rilevante, infatti, capire quali modelli teorici sono di fatto richiamati nei materiali pratici usati nelle classi e per la preparazione delle lezioni, nella comprensione del testo, oltre che la proporzione rispetto alle attività comuni rivolte ai singoli studenti e i formati più o meno "pronti per l'utilizzo" da parte del docente.

Sono stati presi in esame 48 libri di testo e "risorse didattiche", scelti con un criterio di convenienza in base alla disponibilità di un rivenditore che ha acconsentito alla ricerca. Le risorse, di facile reperibilità per gli insegnanti, sono prodotte da case editrici tra le più diffuse nelle scuole. Le tipologie osservate sono le seguenti:

- 30 libri di testo (sussidiari per la 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> primaria; due libri per la scuola secondaria di primo grado, cl. 2<sup>a</sup>)
- 10 guide docenti,
- 2 sussidi per l'inglese come L1, acquistati all'estero
- 6 siti web di risorse on line.

Non sono state prese in considerazione le riviste didattiche, che sono on line e disponibili solo su abbonamento.

### 4.1.1. Note metodologiche all'analisi delle risorse didattiche

Per ogni titolo, sono stati raccolti in un foglio Excel il numero totale delle pagine, il numero delle consegne totali, cioè le richieste di lavoro rivolte agli studenti, il numero delle consegne rivolte alla coppia, cioè che esplicitamente prevedevano un lavoro realizzato insieme da due alunni, relativamente autonomi dal supporto dell'adulto e il numero delle consegne di attività da svolgere tra compagni.

In files dedicati sono state trascritte fedelmente le consegne rivolte alle coppie e rivolte al gruppo, con il numero di pagina dove presente; sono state segnalate le pagine in cui era presente spazio

già strutturato e predisposto per la scrittura o l'elaborazione del lavoro della coppia o del gruppo di studenti.

Occorre considerare il numero delle consegne totali come arrotondato ampiamente per difetto, infatti non sono state contate tutte le richieste di attività proposte presenti nel libro, ma i punti elenco, visibili nella pagina, con cui l'editore o l'autore ha raggruppato le consegne e/o le domande. Per esempio, se in un punto il testo ha chiesto all'allievo: "Sottolinea e completa la tabella", è stata considerata solo una consegna. Oppure, quando la consegna globale era per esempio: "Rispondi alle domande", non sono state contate tutte le domande presenti, ma una sola, poiché solo uno era l'esercizio o il punto-elenco proposto dall'editore; analogamente si è proceduto quando la consegna era "Risolvi i seguenti problemi". Se la richiesta prevedeva processi diversi in uno stesso esercizio, sono stati contati entrambi (per esempio, se nell'esercizio erano presenti 3 domande e un completamento di una tabella, sono state considerate 2 consegne). Sono state rintracciate attività che hanno richiesto compiti molto brevi e attività molto più complesse (es. completamento di attività di comprensione del testo a crocette e scrittura di un testo). Ciascuna è stata contata come una consegna se l'attività era elencata come richiesta agli allievi. L'obiettivo primario, infatti, non era analizzare tutte le consegne del testo, ma osservare il rapporto innanzitutto numerico tra le consegne rivolte esplicitamente alle coppie e tutte le consegne presenti.

Quando il confronto richiesto è stato: "Confrontati con i compagni e con l'insegnante" non è stata contata come consegna rivolta ai pari perché l'interazione richiesta è mediata dall'insegnante. Sono state rubricate anche le consegne rivolte ai pari, in primo luogo perché nella pratica didattica potrebbero essere utilizzate come consegne rivolte alla coppia, con un compagno individuato con un criterio di prossimità, e in secondo luogo perché potrebbero essere visibili formati particolari di attività che rimandano alla collaborazione tra pari.

Quando la consegna è espressa come attività da fare "in coppia o con un gruppo di compagni", la consegna è stata trascritta e conteggiata in entrambe le tipologie.

La richiesta "Leggi e osserva" non è stata contata come consegna, assumendo che comunque un libro di testo proponga attività, testi e consegne che devono essere "letti e osservati".

Alcuni testi hanno ovviamente una "densità di consegne" più alta di altri all'interno di ogni pagina, questa è la ragione per cui non è stato ritenuto sufficiente indicare il numero di pagine di un

volume per verificare il rapporto numerico tra le consegne rivolte alla coppia, al gruppo o genericamente proposte per il lavoro individuale/a grande gruppo.

Non sono state considerate le parti con le prove Invalsi riportate.

4.1.2. Risultati dell'esplorazione sui libri di testo.

Si riportano qui di seguito i dati delle tabelle excell descrittive delle consegne, suddivisi per tipologia di sussidio.

**Tabella 2: Consegne rivolte alla coppia e al gruppo nei libri di testo (percentuali arrotondate alla seconda cifra decimale)**

LIBRI DI TESTO										
	Casa editrice e anno	Classe	tipo sussidio	discipline/topic	totale pag.	totale consegne	consegne per la coppia	% consegne coppia/ consegne totali	consegne che includono confronto tra compagni/ gruppi	% consegne gruppo/ consegne totali
X	Y 2016	4	Sussidiario dei linguaggi	generi e scrittura libro B	120	192	0	0	0	0
X	Y 2016	4	Sussidiario dei linguaggi	grammatica	120	373	0	0	6	1,61
X	Y 2016	4	Sussidiario dei linguaggi	letture libro A	192	326	4	1,23	29	8,89
X	Y 2016	5	Sussidiario dei linguaggi	letture libro A	216	367	1	0,27	28	7,63

	Casa editrice e anno	Classe	tipo sussidio	discipline/topic	totale pag.	totale consegne	consegne per la coppia	% consegne coppia/ consegne totali	consegne che includono confronto tra compagni/ gruppi	% consegne gruppo/ consegne totali
X	Y 2016	5	Sussidiario dei linguaggi	generi e scrittura libro B	120	174	2	1,15	5	2,87
X	Y 2016	5	Sussidiario dei linguaggi	Grammatica	120	404	0	0	4	0,99
X	Y 2016	4_5	Sussidiario dei linguaggi	lab espressivi stagioni e feste	120	82	2	2,44	6	7,32
W	Y 2017	5	Sussidiario delle discipline	Matematica Scienze Tecn.	360	482	1	0,21	3	0,62
W	Y 2017	5	Sussidiario delle discipline	Matematica Scienze Tecn. Storia Geogr	360	622	1	0,16	9	1,45
W	Y 2017	5	Sussidiario delle discipline	Storia e Geografia	168	140	0	0	6	4,28
W	Y 2017	4	Sussidiario delle discipline	Matematica Scienze Tecn. Storia Geogr	360	579	4	0,69	11	1,9
W	Y 2017	5	Sussidiario delle discipline	Quaderno operativo Storia Geogr	48	123	0	0	0	0
W	Y 2017	5	Sussidiario delle discipline	Quaderno operativo matematica Scienze Tecnologia	120	244	0	0	0	0

	Casa editrice e anno	Classe	tipo sussidio	discipline/topic	totale pag.	totale consegne	consegne per la coppia	% consegne coppia/ consegne totali	consegne che includono confronto tra compagni/ gruppi	% consegne gruppo/ consegne totali
Z	Y 2014	5	Sussidiario delle discipline	Matematica Scienze Tecn. Storia Geogr	360	544	2	0,37	2	0,37
Z	Y 2014	4	Sussidiario delle discipline	Matematica Scienze Tecn. Storia Geogr	336	660	0	0	7	1,06
K	Y 2015	5	Sussidiario dei linguaggi	Percorsi linguistici, lab di ascolto, lab espressivi	216	269	2	0,74	22	8,18
J	I 2016	4	Sussidiario dei linguaggi	Quaderno operativo	96	269	0	0	0	0
J	I 2016	4	Sussidiario dei linguaggi	Lecture e comprensione del testo	112	272	0	0	2	0,73
J	I 2016	5	Sussidiario dei linguaggi	Quaderno operativo	112	236	0	0	1	0,42
J	I 2016	5	Sussidiario dei linguaggi	Riflessione linguistica	112	232	1	0,43	2	0,86
J	I 2016	5	Sussidiario dei linguaggi	Lecture e comprensione del testo	96	201	0	0	0	0
J	I 2016	5	Sussidiario dei linguaggi	lab espressivi stagioni e feste	224	256	0	0	12	4,69



	Casa editrice e anno	Classe	tipo sussidio	discipline/topic	totale pag.	totale consegne	consegne per la coppia	% consegne coppia/ consegne totali	consegne che includono confronto tra compagni/ gruppi	% consegne gruppo/ consegne totali
II	III 2017	5	Sussidiario delle discipline	Quaderno operativo matematica scienze	360	490	3	0,61	12	2,45
II	III 2017	5	Sussidiario delle discipline	Quaderno operativo storia geografia	132	397	0	0	21	5,29
II	III	5	Sussidiario delle discipline	Guida per l'insegnante	96	351	0	0	3	0,85
A	B	4	Sussidiario dei linguaggi	grammatica	144	353	0	0	2	0,57
A	B	4	Sussidiario dei linguaggi	letture	240	369	5	1,35	40	10,84
C	D	2 sec	Libro di testo	Storia	670	895	15	1,67	16	1,79
E	D	2 sec	Libro di testo	Matematica Geografia Storia	430	502	0	0	13	2,59
							media	0,47	media	2,92

**Tabella 3. Consegne rivolte alla coppia e al gruppo nelle guide per insegnanti (percentuali arrotondate alla seconda cifra decimale)**

GUIDE DIDATTICHE DOCENTE										
Titolo	Casa editrice	Classe	tipo sussidio	discipline/topic	totale pag.	totale consegne	consegne per la coppia	perc consegne coppia/cons totali	consegne che includono confronto tra compagni/gruppi	perc consegne gruppo/cons totali
X	Y 2016	5	Guida didattica	Schede docente	17	34	0	0	0	0
X	Y 2016	4	Guida didattica	lab espressivi stagioni e feste	37	60	0	0	0	0
X	Y 2016	5	Guida didattica	Matematica e Scienze	37	78	0	0	0	0
XX	YY 2015	5	Guida didattica	Matematica e Scienze	342	578	4	0,69	6	1,04
XX	YY 2015	4	Guida didattica	Italiano	344	608	1	0,16	8	1,31
XX	YY 2015	4	Guida didattica	Italiano	347	709	10	1,41	23	3,24
XX	YY 2015	5	Guida didattica	Matematica Scienze Tecn. Storia Geogr	347	640	10	1,56	19	2,97
ZZ	Y 2015	4-5	Guida didattica		127	254	6	2,36	5	1,97

Titolo	Casa editrice	Classe	tipo sussidio	discipline/topic	totale pag.	totale consegne	consegne per la coppia	perc consegne coppia/cons totali	consegne che includono confronto tra compagni/gruppi	perc consegne gruppo/cons totali
J	I 2016	4	Sussidiario dei linguaggi	Guida per l'insegnante	224	287	1	0,35	14	4,88
J	I 2016	4	Sussidiario dei linguaggi	Guida per l'insegnante	112	298	1	0,33	2	0,67
							<b>media</b>	<b>0,69</b>		<b>1,61</b>

**Tabella 4. Risorse on line per insegnanti scuola primaria**

RISORSE ON LINE							
-----------------	--	--	--	--	--	--	--

Titolo del SITO	Casa editrice	Classe	tipo sussidio	discipline/topic	totale pag.	totale consegne	consegne per la coppia	consegne che includono confronto tra compagni/gruppi
A	B		Risorse on line	Materiali per didattica e per la classe	Non Quantificabile (NQ)	Non Quantificabile (NQ)	0	0
B	YY		Risorse on line	Materiali per didattica e per la classe	NQ	NQ	0	0
Y	Y		Risorse on line	Materiali per didattica e per la classe	NQ	NQ		
C			Risorse on line	Materiali per didattica e per la classe	NQ	NQ	0	0
D			Risorse on line	Materiali per didattica e per la classe	NQ	NQ	0	3
E			Risorse on line	Materiali per didattica e per la classe	NQ	NQ	0	0
F			Risorse on line	Materiali per didattica e per la classe	NQ	NQ	3	6
G			Risorse on line	Materiali per didattica e per la classe	NQ	NQ	3	0

**Tabella 5: Sussidi in lingua Inglese (come prima lingua; percentuali arrotondate alla seconda cifra decimale)**

SUSSIDI ESTERO INGLESE L1										
Titolo del testo	Casa editrice	Classe	tipo sussidio	discipline/topic	totale pag.	totale consegne	consegne per la coppia	percent consegne coppia/cons totali	consegne che includono confronto tra compagni/gruppi	percentuale consegne gruppo/cons totali
EI	IL1 2017	Book C	Sussidio per la classe	Activities to cover all areas of oral language	170	435	27	6,21	0	0
EII	IL1 2017	Upper	Sussidio per la classe	Reading comprehension/speaking	166	351	52	14,81	77	21,94
							media	10,51		10,97

#### 4.1.3. Discussione e osservazioni

Il primo dato che emerge è l'esiguità del numero delle consegne esplicitamente rivolte a coppie che, seppure con differenze tra le proposte editoriali esaminate, non superano l'1,6% di un testo rivolto alla 2<sup>a</sup> secondaria di primo grado e il 2,36% circa di una guida didattica; più comunemente sono inferiori all'1%. Per quanto riguarda le consegne rivolte a compiti da svolgere "con i compagni", si nota un maggior numero di richieste, che arrivano vicino al 10% in due libri di testo per la scuola primaria e al 5% in una guida docente sempre per la scuola primaria, ma che aprono ad una serie di interrogativi.

In generale, per entrambi i tipi di consegne conteggiate, è possibile dire che la richiesta fa riferimento più spesso alla sollecitazione di occasioni di discussione e confronto in classe, su argomenti ampi e aperti, che a strutture specifiche di esercitazione, elaborazione o reciproco controllo funzionali alle attività successive. Per es.: “Che cosa pensi della chiusura al traffico dei centri delle città? Quali sono gli aspetti positivi? Quali quelli negativi? Esprimi la tua opinione e spiega perché sei favorevole o contrario.” (Caprini, 2015, p. 155). Talvolta, le attività strutturate esistenti vengono esplicitate come diverse fasi dell’attività, in un’unica consegna sintetica: “Scegli un argomento di storia, geografia o scienze e scrivi anche tu un testo informativo: inserisci una o più tabelle, dando al titolo un effetto speciale ed evidenziando le parole chiave. [...]. Confrontate i vostri lavori e scambiatevi osservazioni, pareri e suggerimenti per migliorare gli elaborati.” (Bonariva, Bramati, & Bramati, 2018, p. 85).

Si può ragionevolmente assumere che questo tipo di formulazione vada elaborata prima di essere assegnata agli studenti con la consegna di lavoro autonomo sul testo. Anche quando un lavoro di questo tipo è proposto nelle guide docenti, è necessario una certa preparazione del materiale offerto.

Si potrebbe inferire che lo spazio nei libri di testo sia utilizzato e valorizzato al massimo per ottenere un prodotto ricco di tanti spunti nel minimo spazio possibile, per consentire un costo e un peso sostenibile.

Tuttavia, la situazione non cambia di molto per le risorse on line, che sono studiate per essere stampate e in gran parte riproducono il formato di una pagina di libro tradizionale, che si presta ad essere fotocopiato, anche quando il sito è pubblicato da insegnanti che vogliono condividere risorse utilizzate in classe. In questo caso, le consegne sono spesso pensate per essere svolte individualmente e, nei pochi casi in cui non è così, è raro trovare nella pagina lo spazio vuoto dedicato alla scrittura scaturita dal confronto di coppia o di gruppo.

Il modello teorico sottostante più frequente sembra riferito alla discussione, sia per quanto riguarda la coppia che il gruppo (Es: “Per la discussione. Che cosa ti ha colpito di questo film d’animazione? Di che tipo di animazione si tratta [...]? In quale luogo e in quale tempo pensi sia ambientato il film? Da che cosa lo capisci? Perché viene definito anche un musical? Che cosa caratterizza il modo in cui vengono rappresentati i personaggi? Quale elemento compare nei titoli di testa del film e nella scena finale? Quale significato si può attribuire al volo delle farfalle? Avresti preferito un finale diverso?” (Furlan, 2015, p. 117).

Pur nella esiguità del numero degli esempi, per la coppia di studenti si possono riconoscere proposte interessanti simili a “*Think, pair, share*”, “*Roundrobin*”, “*Penne al centro*” (Kagan, 2000), “*Controllo di coppia*” (Johnson, Johnson, & Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, 1996), più raramente quelle che in un qualche modo richiamano il *Reciprocal Teaching*. Le consegne sembrano riferirsi più spesso alla collaborazione più che alla cooperazione, poiché non sono quasi mai indicati i ruoli.

Sembrano interessanti le proposte rivolte all’esposizione reciproca e al feedback del compagno rispetto alla correttezza dell’elaborato, per esempio: “Quando hai finito di scrivere, fai leggere il tuo regolamento a un compagno: se capirà esattamente quello che deve fare, vuol dire che hai scritto bene il tuo regolamento!” (Cornoldi, 2016, p. 85), oppure: “Se prepari una esposizione orale o una presentazione con Powerpoint o Impress, allenati provando ad esporla a un compagno o a un familiare.” (ivi, p. 102), o ancora: “Scrivi sul quaderno due frazioni proprie, improprie e apparenti. Poi in coppia con un compagno o una compagna correggete i vostri compiti.” (Girotti & Monteverdi, 2017, p. 301). Questo tipo di consegne consente di mettere l’accento sul feedback legato al compito e al processo (Hattie, 2007)

Riguardo all’attenzione alla comprensione del testo, è molto raro trovare consegne rivolte alla coppia dedicate a questo. Un esempio interessante è il seguente: “Lavora con un compagno. Leggete il testo, poi discutete insieme per trovare le risposte e una conclusione che tenga conto degli “indizi” forniti (Cornoldi, 2016, p. 149).

Diverso è il discorso per i due testi utilizzati all’estero, nei quali il lavoro prevede in modo più cospicuo la collaborazione di uno o più compagni ed inoltre è già strutturato con spazio sufficiente per permettere la risposta individuale, divisa per ruoli e poi il confronto più legato al compito.

#### 4.1.4. Necessità di approfondimenti ulteriori e questioni aperte

Sarebbe certamente necessario cercare ulteriori dati riferiti a volumi e siti diversi, poiché ogni pubblicazione rivela scelte editoriali e professionali particolari, che possono essere anche molto diverse. Un’altra considerazione che sembra rilevante chiarire riguarda in particolare i testi di studio: le consegne sulla ricerca di informazioni, parole chiave o relative alla sintesi sono molto spesso espresse in termini di sottolineatura di porzioni del testo e sono, anche in questo caso, da svolgere in modo prettamente individuale. Il tipo di consegna porta alla localizzazione di informazioni, facilita certamente la memorizzazione, ma può essere problematizzato il livello di profondità della “comprensione del testo” richiesta (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 57).

Un ulteriore limite della ricerca condotta fino ad ora è che mancano nel database, allo stato attuale, i sussidi che gli insegnanti usano o consigliano per gli alunni *oltre* al libro di testo; sarebbe importante ampliare in questo senso i dati a disposizione perché probabilmente i sussidi complementari sono meno condizionati dalle preoccupazioni dello spazio disponibile rispetto ai libri di testo. Occorrerebbe inoltre capire qual è la proporzione di fruizione reale delle varie forme di sussidio da parte degli insegnanti, per esempio attraverso un sondaggio, per capire quanto materiale, invece, gli insegnanti producono da soli pensando alle specifiche attività. Potrebbe essere ragionevole ipotizzare che il lavoro a coppie sia molto più diffuso di quanto non emerga dalle proporzioni emerse in questo studio, per esempio se i docenti proponessero consegne individuali presenti nei testi organizzando, però, la classe a coppie o chiedendo semplicemente agli alunni, una volta terminata l'attività scelta, di controllare con il/la compagno/a di banco. Sarebbe utile vedere se ci sono, anche in Italia, sussidi che strutturano di più e meglio la collaborazione, anche con spazio dedicato alle risposte dei partners, come negli esempi forniti provenienti dall'estero, e in che modo viene trattata la comprensione del testo. Questo tema è rilevante, a parere di chi scrive, pensando alla sostenibilità e praticabilità delle proposte collaborative. Sebbene i dati qui raccolti siano riferiti a un campione ridotto, lasciano evincere che il lavoro a coppie sia poco praticato e che la coppia non sia molto considerata come struttura a sé stante. Tuttavia, una delle ragioni per la scarsa praticabilità potrebbe essere dovuta non solo la gestione diversa della classe e del ruolo docente (Bonaiuti, 2014), ma anche alla scarsa disponibilità del materiale necessario, perciò è evidente che un docente che voglia proporre una tale organizzazione abbia bisogno di spendere molto tempo per preparare in anticipo tutto l'occorrente.

#### 4.2. La ricerca empirica 2019 2020

La precedente ricerca S.Ap.I.E. Reading Comprehension-Reciprocal Teaching, relativa all'anno accademico 2018-19 (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019), di cui si è dato conto nel terzo capitolo, è tra i pochi materiali esistenti nel panorama italiano, predisposto in modo da essere direttamente utilizzabile dagli insegnanti e dagli allievi. Il percorso, così come proposto, ha dimostrato una buona efficacia sia per quanto riguarda la comprensione del testo che per la capacità di riassumere. Gli insegnanti hanno mostrato buona soddisfazione e hanno ritenuto praticabile e utile il protocollo proposto.



Pertanto, si è deciso di riproporre lo stesso materiale strutturato, per andare ad indagare meglio la gestione del lavoro da parte delle coppie e tenere meglio sotto controllo lo svolgimento del lavoro di coppia nei multipli aspetti coinvolti.

#### 4.2.1. Le domande di ricerca.

Dall'esame della letteratura, sia del Reciprocal Teaching che delle strategie cooperative, si è potuto notare che sotto lo stesso nome sono spesso stati rubricate tante possibili interpretazioni, che si sono tradotte in consegne diverse date alle coppie e dunque in operazioni cognitive differenti. In altre parole, il processo di pensiero attivato non è lo stesso se due allievi realizzano un certo lavoro con la presenza di un tutor nella coppia o invece elaborano "alla pari" una risposta. Ancora, se ai bambini viene chiesto di discutere e poi di scrivere, l'attivazione cognitiva è differente rispetto a quando ogni individuo è chiamato a produrre un elaborato che *poi* deve *confrontare*. Si è voluto dunque approfondire l'osservazione dei processi e degli esiti, per vedere cosa può essere più funzionale alla comprensione del testo.

In particolare, sulla scorta della letteratura, le domande di ricerca poste sono state dunque le seguenti:

- 1) Quali elementi e comportamenti che caratterizzano il "buon lettore" si possono rintracciare nel lavoro di coppia?
- 2) Rispetto al compito richiesto, volto alla produzione di un riassunto, quale tipo di coinvolgimento nel compito emerge dal lavoro di coppia? Quanto lavorano e quanto si distraggono? Quali tipi di scambi sono funzionali allo scopo del lavoro?
- 3) Dato un unico «copione» di lavoro, l'interazione nelle coppie ha le stesse caratteristiche se gli studenti affrontano le consegne con due procedure diverse, ovvero se lavorano congiuntamente o se sostengono a turno il ruolo di tutor?

#### 4.2.2. Il campione UNIMORE

L'università di Modena e Reggio Emilia, nell'anno accademico 2019-2020, ha offerto alle classi quarte di scuola primaria interessate la possibilità di utilizzare il protocollo S.Ap.I.E., vista la sua efficacia. Sono state coinvolte 25 classi quarte delle province di Reggio Emilia, Modena, Parma, Piacenza, per un totale di 531 alunni. Tra queste, 15 classi hanno seguito il protocollo S.Ap.I.E. sperimentale, per un totale di 377 bambini. In 10 classi è stata inserita una tirocinante del Corso di

Laurea in Scienze della formazione primaria (T4 e T5), che potesse seguire il lavoro realizzato, monitorare la sostanziale adesione al protocollo stabilito e chiarire eventuali dubbi emersi in itinere attraverso il rapporto diretto con il team di ricerca.<sup>49</sup> In 8 classi, i bambini (175) hanno lavorato in coppie in cui un componente esercitava la funzione di tutor e l'altro quella di tutee (coppie tutoriali); in 7 classi, i bambini (134) hanno lavorato insieme senza ruoli specifici (coppie congiunte), secondo le consegne che verranno specificate qui di seguito. Si è voluto poi osservare più nel dettaglio la comunicazione all'interno delle coppie. Dunque, in ulteriori 3 classi, sono state osservate 9 coppie, delle quali 5 hanno lavorato in modo congiunto e 4 con il tutor turnante. In due di queste tre classi erano presenti sia coppie con il tutor che coppie che hanno lavorato in modo congiunto, in modo tale che la variabile "insegnante" (tipo di comunicazione utilizzata nell'applicazione del protocollo di modelling, sollecitazioni spontanee dell'insegnante, feedback offerto alla fine di ogni sessione), incidesse in egual misura sia su un tipo di consegna che sull'altra. Infine, 7 classi hanno costituito il gruppo di controllo, composto da 154 bambini. Si può affermare che il disegno della ricerca sia quasi-sperimentale, in quanto gli insegnanti hanno aderito volontariamente, dunque il campione può essere definito "di convenienza".

In tutte le classi sono state distribuite, ad ogni alunno coinvolto, informative per il trattamento dei dati (ai sensi del Regolamento europeo n. 679/2016 sulla privacy) e una richiesta di autorizzazione per la partecipazione alla ricerca, in cui è stato specificato che il nome dei minori è sostituito da sigle, pseudonimi o codifiche e che tutti i dati saranno presentati in modo tale da escludere l'identificazione dell'individuo che li ha prodotti.

Gli insegnanti hanno composto le coppie con un criterio di sostanziale equivalenza di competenze, in modo da legittimare una partecipazione spontanea di ognuno. Le coppie non sono cambiate nel corso dei diversi incontri. Solo in casi eccezionali le coppie sono state ricomposte, per esempio in presenza di litigi prolungati tra i componenti della coppia, tali da rendere molto difficile un lavoro proficuo, ma in ogni caso i cambiamenti fatti hanno modificato la composizione solo della coppia interessata e di un'altra nella stessa classe.

Il percorso è stato condotto dalle tirocinanti nella maggioranza delle classi, con l'esclusione delle tre classi in cui è stata monitorata la comunicazione all'interno delle coppie. In questi tre gruppi,

---

<sup>49</sup> Responsabile scientifica: prof.ssa Roberta Cardarello; Team di ricerca: Chiara Bertolini, Lucia Scipione, Agnese Vezzani. Si manifesta un sentito ringraziamento al team di ricerca, alle 25 insegnanti coinvolte, alle tirocinanti partecipanti: Bassani Maria Francesca, Bonvini Irene, Brumana Sara, De Togni Chiara, Ferrarini Federica, Piccagliani Giulia, Romanelli Maria Francesca, Romanini Ilenia, Stecconi Eleonora, Tondi Ilaria, Zanni Valeria e alle tesiste Mattioli Sara e Benedetti Fanny.

invece, il modellamento e il feedback finale sono stati condotti direttamente dagli insegnanti. Si è ritenuto, infatti, che la presenza dell'adulto di riferimento quotidiano e la sua expertise, in fase di impostazione dell'attività e di discussione finale, potesse sostenere un'interazione naturale tra i bambini.

#### 4.2.3. Formazione degli insegnanti e dei tirocinanti

Nel novembre 2019, dopo aver raccolto le disponibilità degli insegnanti, il team di ricerca ha presentato il programma RT-RC ai dirigenti scolastici, attraverso una scheda sintetica informativa, poi ha condotto una formazione di 4 ore per tutti gli insegnanti e per i tirocinanti, che hanno seguito il lavoro della maggior parte delle classi sperimentali. La formazione ha riguardato alcuni concetti chiave inerenti alla comprensione del testo e alla struttura del Reciprocal Teaching, così come formalizzato dal prof. Calvani nel percorso RC-RT. Sono stati presentati e commentati con gli insegnanti i materiali strutturati S.Ap.I.E. (Quaderno delle attività, riprodotto a carico di UNIMORE per ogni alunno, e guida per l'insegnante, consegnata ad ogni docente o tirocinante). Parte integrante della formazione è stata il videomodelling, ovvero alcuni video dimostrativi della comunicazione che l'insegnante avrebbe poi dovuto riprodurre in aula, nell'attività sui primi tre brani del materiale proposto. Tali video avevano lo scopo di aiutare il docente a mostrare in modo efficace il proprio ragionamento ad alta voce agli alunni, nella fase di modellamento: le domande da porsi per prevedere il contenuto del brano a partire dal titolo, per chiarire i passaggi meno chiari o le parole sconosciute, per rintracciare le informazioni principali e riassumerle usando poche parole. Parla a sé stesso ad alta voce, rendendo espliciti e comprensibili ai bambini i processi cognitivi che compie ("*thinking aloud*" o pensiero ad alta voce) (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019, p. 113-114). Questi processi saranno, per i bambini, dapprima consapevoli, nell'analisi dei primi testi così come i materiali suggeriscono, e poi diventeranno quasi automatici con il procedere dei brani affrontati. Inoltre, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, il pensare ad alta voce è una tecnica promettente per rendere il lettore consapevole della propria comprensione (Lumbelli, 2009).

Durante la formazione si è insistito su alcune caratteristiche di fondo che l'insegnante dovrebbe rispettare nella comunicazione nel momento della sperimentazione ( (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019, p. 173) , in particolare:

- L'atteggiamento di *problem solving* costante in tutta l'attività;

- L'assenza di giudizio su quanto i bambini si sentono di dire, chiedere o formulare, per consentire loro di intervenire liberamente e di esprimere i loro ragionamenti;
- L'assenza di una valutazione dei riassunti prodotti, per trasmettere l'idea che nessun riassunto è perfetto. Anche gli adulti, infatti, cercano costantemente la formulazione migliore rivedendo a più riprese quanto hanno provato a scrivere;
- Il feedback finale dovrebbe quindi dare risalto alle proposte dei bambini, per stabilire insieme quali formulazioni possono essere più efficaci, invece che presentare una soluzione come giusta o sbagliata *tout court*;
- Il feedback alle coppie che lavorano è altrettanto importante, soprattutto nel caso di bambini in difficoltà, per incoraggiare e sostenere i tentativi di comprensione dei bambini.

La formazione è stata attuata attraverso l'esame diretto del quaderno di lavoro, pronto per l'uso da parte degli alunni. Il materiale, comprensivo di spazi necessari per la scrittura da parte dei bambini e di indicazione sui tempi massimi consentiti per ogni fase, ha assolto sia la funzione di uniformare il più possibile l'intervento sperimentale tra le varie classi, sia quella di dare un carattere pratico, veloce ed operativo al training.

Vale la pena di segnalare che questo taglio, centrato sui dettagli della comunicazione da usare con i bambini, sui tempi e sui materiali attorno ai quali organizzare gli interventi, è stato particolarmente apprezzato dagli insegnanti, che ne hanno riconosciuto il carattere di sostegno concreto al lavoro quotidiano.

All'inizio di febbraio 2020, è stato coordinato un focus group con i tirocinanti, per un confronto iniziale rispetto all'andamento delle prime sessioni di lavoro.

#### 4.2.4. Pre-tests e post-tests.

Come per la ricerca nazionale RC-RT nell'anno scolastico 2018-19, il disegno sperimentale ha previsto l'utilizzo degli stessi materiali S.Ap.I.E. ed MT come tests prima e dopo la sperimentazione. Sono state somministrate 5 prove, in 3 giorni diversi:

1. Una prova aperta di riassunto SQA (Summarize Qualitative Assessment) (Menichetti & Bertolini, 2019). Tale prova è costituita da un semplice racconto di circa 317-318 parole, diviso in tre parti da 106 parole. Per ogni parte, l'alunno/a ha dovuto produrre un riassunto composto al massimo da 20 parole, in un massimo di 30 minuti. È la prova più simile alle produzioni ampiamente richieste nelle classi scolastiche. Lo strumento è corredato da una griglia di valutazione, che ha assegnato punteggi secondo due criteri: lunghezza e contenuto. Per quanto riguarda il contenuto, la griglia di

correzione individua esattamente le informazioni rilevanti che devono essere presenti nel riassunto prodotto: viene assegnato 1 punto per ogni informazione espressa.

Della prova SQA esistono due versioni equivalenti, A e B: a una parte del campione è stata somministrata la versione A e all'altra parte la versione B, secondo un criterio casuale. Un esempio di questo tipo di prova è visibile nella figura 4.

2. Una prova quantitativa di sintesi, ST (Summarizing Test) (Calvani & Menichetti, 2019). Si tratta di un test a risposta multipla, chiusa, in cui vengono presentati brevi 4 brani. Per ciascun brano, sono poste tre domande, che si ripetono nello stesso ordine per ciascuno dei 4 brani: identificare le informazioni principali, scegliere un titolo adatto, identificare le parole chiave più rappresentative del contenuto. Per ogni domanda sono predisposte 6 alternative di risposta, di cui quelle corrette sono 3, per ognuna delle tre domande. Per ogni alternativa individuata correttamente viene assegnato un punto. Il punteggio massimo ottenibile in ogni brano è 9. Anche in questo caso esistono due versioni equivalenti della prova ST: a una parte del campione UNIMORE è stata consegnata la versione A e all'altra la versione B, secondo un criterio casuale. Un esempio di questo tipo di prova è visibile nella figura 8.

Entrambe le prove SQA e ST richiamano gli obiettivi delle due fasi ritenute da Calvani più importanti nel Reciprocal Teaching: il *questioning*, ovvero l'identificazione, attraverso domande guida, delle informazioni più salienti del testo considerato, e il *summarizing* (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019, p. 413) e sposano implicitamente l'assunto che sia possibile valutare i processi di comprensione attraverso il riassunto che l'individuo che legge produce, formulando un testo più breve che contenga i passaggi più importanti del testo. In letteratura, riassumere e comprendere sono riconosciuti come processi diversi, come si è già avuto modo di ricordare nello scorso capitolo, ma è indubbio che i due processi siano inscindibilmente correlati (Benvenuto, 1987; Kintsch, 1998; Menichetti & Bertolini, 2019, p. 432-433).

3. Una prova per la valutazione delle competenze di vocabolario (PSV: Prova di Significato Verbale) (Montesano, 2019). Si tratta di un test a risposta chiusa, in cui vengono date 30 parole in altrettante righe; a fianco di ogni parola ce ne sono altre 4 e l'allievo deve scegliere tra queste il sinonimo più vicino al significato della parola assegnata all'inizio della riga. Il test è un'elaborazione dell'adattamento italiano della batteria PMA-Primary Mental Abilities (Rubini & Rossi, 1982)

4. Un questionario Metacognitivo (QMeta) (La Marca, Di Martino, & Gulbay, 2019). Questo questionario non prevede una "correzione", ma semplicemente una registrazione delle risposte,

sia prima dell'inizio della sperimentazione che al termine, per verificare come si è evoluta la consapevolezza che lo studente ha dei propri processi di comprensione e di controllo. Si tratta di 10 domande a cui ogni studente risponde liberamente, relative alle abitudini e ai processi di cui ogni allievo è consapevole *durante* la lettura (La Marca, Di Martino, & Gulbay, 2019, p. 482).

5. Una prova MT per la valutazione delle competenze di comprensione del testo per la classe quarta, brano "Voglia di Giocare" (Cornoldi & Colpo, 2004, p. 94). È una prova ampiamente usata anche in contesto clinico per la valutazione della capacità di comprendere un testo, validata, corredata da parametri di correzione così da essere presa nel tempo come punto di riferimento per la rilevazione delle difficoltà di comprensione. Questa prova era già stata aggiunta ai test della ricerca nazionale S.Ap.I.E. nel solo campione UNIMORE, nella ricerca 2018-2019.

**Figura 8: Esempio di SQA (Menichetti & Bertolini, La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA), 2019, p. 456)**

<p>Leggi in silenzio i tre passi di questa storia, e scrivi a lato di ciascun passo un breve riassunto. Ciascuno dei tre riassunti non deve essere più lungo di 20 parole.</p>	
<p>Accanto alla casa di mio nonno c'era un grosso pino con una chioma assai vasta, dove frotte di uccellini trovavano riparo. Il nonno passava i pomeriggi di estate alla sua ombra, disteso su una comoda poltrona leggendo il giornale o giocando a carte con gli amici.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Il pino, però, aveva formato radici profonde, causando una crepa ben visibile nel muro della sala del nonno e aveva esteso la sua chioma sopra la casa del vicino, che si lamentava continuamente degli aghi che la pianta scaricava sul suo tetto.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Alla fine, dopo essere rimasto a lungo indeciso, un giorno il nonno dovette convincersi a tagliare l'albero.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>
	<p>Venne il giorno dell'abbattimento. Un contadino del posto, un tipo robusto, esperto di cose del genere, portò un'accetta e alcune corde. L'albero venne legato ed iniziò l'operazione; il contadino prese a dare colpi al tronco un po' alla volta</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Figura 9. esempio di Summarizing Test (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019, p. 420)

<p><b>ST<sub>A</sub> - Primo testo</b></p> <p>Luisa ha invitato tutta la classe in un locale per il suo compleanno.</p> <p>Ha fatto preparare una torta gigantesca ricoperta di cioccolato, panna montata e fiorellini di zucchero oltre a pasticcini di ogni tipo. Tutta la stanza è decorata di palloncini, filamenti appesi, lampioni di carta colorata e scritte di “Buon Compleanno” attaccate ai muri.</p> <p>Ha chiamato persino un mago per far divertire con alcuni trucchi e due amici più grandi che hanno suonato e cantato. Davvero bravi!</p> <p>I suoi genitori devono aver speso un sacco di soldi.</p> <p>1) scegli le TRE informazioni più importanti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ai muri erano attaccate le scritte di “Buon compleanno”</li> <li><input type="checkbox"/> Nella torta c’erano anche fiorellini di zucchero</li> <li><input type="checkbox"/> Molti addobbi, cibi ed animatori</li> <li><input type="checkbox"/> Luisa ha festeggiato il compleanno</li> <li><input type="checkbox"/> I genitori hanno speso molto per la festa</li> <li><input type="checkbox"/> Un mago ha presentato alcuni trucchi</li> </ul>	<p>2) scegli i TRE titoli migliori:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Gli animatori alla festa di Luisa</li> <li><input type="checkbox"/> Un compleanno in grande</li> <li><input type="checkbox"/> Luisa e i suoi amici</li> <li><input type="checkbox"/> Le spese dei genitori di Luisa</li> <li><input type="checkbox"/> Il compleanno di Luisa</li> <li><input type="checkbox"/> Una festa costosa</li> </ul> <p>3) scegli i TRE gruppi di parole che riassumono meglio il brano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Luisa, mago, trucchi</li> <li><input type="checkbox"/> Torta, cioccolato, panna</li> <li><input type="checkbox"/> Compleanno, addobbi, animatori</li> <li><input type="checkbox"/> Palloncini, mago, cantanti</li> <li><input type="checkbox"/> Compleanno, festa, divertimento</li> <li><input type="checkbox"/> Luisa, compleanno, grandi spese</li> </ul>
---	--

#### 4.2.5. Materiali e consegne per le coppie tutoriali e congiunte

Il materiale a disposizione di ogni alunno è lo stesso materiale della ricerca nazionale S.Ap.I.E. condotta nell’anno scolastico precedente (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019), già predisposto in modo tale da consentire a ciascun alunno della coppia di lavorare in autonomia, prima, e di seguire le consegne per il lavoro a coppie, poi. Infatti, sia le consegne scritte che l’organizzazione dello spazio nella pagina accompagnano il lavoro dell’allievo in ogni fase, anche con icone per ricordare il tipo di azione richiesta e con l’indicazione dei tempi da rispettare. Il programma è articolato su circa 12 settimane e prevede di affrontare 34 brani di circa 1700 parole, seguendo il seguente schema (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019, p. 191-193):

- 1- lettura di un testo, individualmente;
  - 2- fase di predicting, individualmente;
  - 3- fase di clarifying, individualmente (le fasi 2 e 3 durano circa 8 minuti);
  - 4- fase di questioning, a coppie, con l’individuazione delle informazioni più importanti;
  - 5- fase di summarizing, a coppie, finalizzata alla produzione di un riassunto di non più di 30 parole (Le fasi di questioning e summarizing durano circa 15 minuti);
  - 6- A partire dal brano 11, confronto tra i bambini su una o due domande definite “inferenziali” (nel quaderno denominate “Guardare oltre il testo”).
  - 7- discussione/feedback con l’insegnante e la classe, per circa 10-15 minuti.
- Di norma sono affrontati due brani per ogni incontro, per circa 1 ora e 20 minuti di lavoro.

In corrispondenza delle domande 4, 5 e 6, il materiale chiede ai bambini di esprimere e motivare un eventuale disaccordo tra i due compagni.

Prima dell'inizio del programma non è stata prevista una formazione degli alunni, in quanto l'analisi dei primi tre brani è stata molto guidata sia dal docente che dal materiale.

L'operazione cognitiva richiesta, nello svolgimento della consegna, è dunque l'elaborazione congiunta di una risposta. I due alunni, cioè, dovrebbero leggere il testo, confrontarsi su quali siano le informazioni più importanti, e decidere insieme una formulazione comune da scrivere in ciascuno dei propri quaderni. Allo stesso modo, anche il riassunto da scrivere dovrebbe essere deciso insieme e scritto con le stesse parole in entrambi i quaderni. Questa modalità di lavoro è stata chiamata "lavoro congiunto".

Come spiegato precedentemente, si è voluto osservare nel dettaglio se lo stesso protocollo riferito al Reciprocal Teaching, interpretato con la presenza di un tutor, ricorrente e promettente nella letteratura, potesse portare agli stessi risultati.

Dunque, sono state individuate le coppie che avrebbero dovuto lavorare con un tutor, su indicazione degli insegnanti. Tra i due bambini, uno ha assunto la funzione di "tutor" in quella sessione, mentre l'altro compagno/a ha ricoperto il ruolo di "tutee"; nella sessione successiva si sono invertiti i ruoli. È stato consegnato a queste coppie un cartoncino che conteneva la successione delle consegne da seguire, che erano analoghe a quelle del materiale di partenza, ma con la "responsabilità" scandita in modo alternato. È stato ridotto il carico di lavoro della scrittura, per cercare di contenere i tempi dell'attività nei limiti assegnati dal materiale, pertanto l'unica richiesta che ha previsto una risposta scritta è stata quella del riassunto. Questo tipo di lavoro, con la presenza di un tutor turnante è stato chiamato "lavoro tutoriale".



#### 4.2.6. Strumenti di osservazione delle coppie

Figura 10. Cartoncini consegnati agli alunni tutor e tutee nelle coppie con lavoro tutoriale.

<u>COSA DEVO FARE SE SONO IL TUTOR (insegnante):</u>	<u>COSA DEVO FARE SE SONO IL TUTEE (alunno o alunna):</u>
<p><b>LEGGO:</b> da solo;</p> <p><b>PREDICO:</b> da solo;</p> <p><b>CHIARISCO IL SIGNIFICATO (O Chiedo):</b> da solo;</p> <p><b>INDIVIDUO LE INFORMAZIONI PIÙ IMPORTANTI COME SE FOSSI L'INSEGNANTE</b>, cioè PENSO AD ALTA VOCE DICENDO <b>QUELLO CHE HO CAPITO</b> DELLA STORIA. <b>Non scrivo nulla ora</b></p> <p><b>OSSERVO ATTENTAMENTE</b> il lavoro dell'ALUNNO IN COPPIA CON ME, CHE SCRIVE IL RIASSUNTO NELLO SPAZIO DEL SUO QUADERNO</p> <p><b>SCRIVO SUL MIO QUADERNO</b> (nello spazio del riassunto) UNA COSA CHE <b>IL MIO COMPAGNO/ALUNNO HA FATTO BENE NEL RIASSUNTO</b> e <b>UNA COSA CHE POTREBBE MIGLIORARE. (FEEDBACK)</b></p>	<p><b>LEGGO:</b> da solo;</p> <p><b>PREDICO:</b> da solo;</p> <p><b>CHIARISCO IL SIGNIFICATO (O Chiedo):</b> da solo;</p> <p><b>ASCOLTO ATTENTAMENTE LE INFORMAZIONI PIÙ IMPORTANTI CHE MI DICE IL TUTOR</b>, cioè quello che lui ha capito della storia. <b>Non scrivo nulla ora</b></p> <p><b>SCRIVO IL RIASSUNTO</b> NELLO SPAZIO DEL <b>MIO QUADERNO</b>, ricordando <b>LE INFORMAZIONI PIÙ IMPORTANTI del testo CHE MI HA DETTO IL TUTOR</b> e conto le parole. Se sono troppe riassumo ancora.</p> <p><b>ASCOLTO IL TUTOR</b>, che mi dice una <b>COSA CHE HO FATTO BENE NEL RIASSUNTO</b> e <b>UNA COSA CHE POTREI MIGLIORARE.</b></p> <p><b>SE NON SONO D'ACCORDO POSSO MOTIVARE LE MIE SCELTE.</b></p>

Il piano della ricerca ha previsto un'osservazione dell'attività generale della classe, per monitorare in particolare il rispetto dei tempi complessivamente dedicati alla sperimentazione e la modalità di conduzione del feedback finale a grande gruppo. Come spiegato nel capitolo e nei paragrafi precedenti, il momento finale di ogni incontro in cui viene offerto un feedback è particolarmente delicato, inoltre, nel corso della sperimentazione 2018-19 erano state evidenziate modalità diverse di conduzione da parte degli insegnanti. Occorre anche considerare che quello del feedback è un momento in cui l'insegnante ha l'occasione di mostrare ancora il suo modellamento e il suo pensiero ad alta voce, dopo la dimostrazione iniziale offerta nei primi brani (Cardarello & Bertolini

, 2020, p. 149-150). È parso dunque utile provare ad indagare alcuni tratti descrittivi anche di questa fase.

**Figura 11. Scheda osservativa generale**

T4 75 Comprensione del testo	Annotazioni	Tirocinante: _____ Data: _____ Orario: dalle _____ alle _____
Brani n°: _____		
- Hanno terminato tutte le attività in 55 minuti n° coppie: _____		
- Hanno terminato le attività del brano 1 in 55 minuti n° coppie: _____		
- Non hanno terminato le attività del brano 1 n° coppie: _____		
Osservazioni generali e rilevanti sulla classe e sull'attività (clima di classe; interventi dell'insegnante; interventi del tirocinante; richieste di aiuto; difficoltà; etc...): _____ _____ _____		
Attività finale "Feedback": - sono rispettati i 20 minuti? _____ - sono stati discussi entrambi i riassunti? _____ - quante coppie sono state interpellate? _____ - Altro: _____		

È stata prevista, inoltre, l'osservazione di una coppia con competenze alte nelle prove abituali di comprensione del testo e una coppia con competenze medio-basse, osservandole in quattro sessioni (4°, 5°, 13° e 14° incontro osservazione coppia con competenze alte; 7°, 8°, 15° e 16° incontro osservazione coppie con competenze medio-basse), secondo le seguenti schede osservative<sup>50</sup>, che avevano lo scopo di osservare il contributo dei due componenti della coppia nei diversi brani e, nel caso della coppia tutoriale, con i diversi ruoli. Queste schede osservative sono state utilizzate anche dai tirocinanti nelle rispettive classi accoglienti.

<sup>50</sup> Desidero porgere un sentito ringraziamento alla dott.ssa Lucia Scipione per la co-progettazione delle seguenti schede osservative.



Figura 13. Scheda osservativa per le coppie con lavoro congiunto.

Osservazione COPPIE Tirocinante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Scuola: \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_

Bambin\* A (ID/progressivo) \_\_\_\_\_ Bambin\* B (ID/progressivo) \_\_\_\_\_

	BRANO 1 n.		BRANO 2 n.	
La fase individuale è svolta <u>autonomamente</u> da	- A - B - Entrambi - Nessuno	Note:	- A - B - Entrambi - Nessuno	Note:
Individuano <u>oralmente</u> le informazioni principali	- A - B - Nessuno - Entrambi:  • Nella stessa misura • Prevalenza di:	Note (eventuali discussioni e disaccordi):	- A - B - Nessuno - Entrambi:  • Nella stessa misura • Prevalenza di:	Note (eventuali discussioni e disaccordi):
Scrivono le informazioni principali: "Chi", "Cosa?", "Quando?", "Dove?", "Come?"	- A - B - Entrambi - Nessuno	In parte/Note:	- A - B - Entrambi - Nessuno	In parte/Note:
Scrivono le stesse informazioni principali	Sì No In parte	Note:	Sì No In parte	Note:
Contribuiscono pariteticamente alla stesura del riassunto	Sì No Marcata prevalenza di:	Note:	Sì No Marcata prevalenza di:	Note:
Propongono soluzioni per la realizzazione del riassunto	- A - B - Nessuno - Entrambi: • Nella stessa misura • Prevalenza di:	Note:	- A - B - Entrambi - Nessuno • Nella stessa misura • Prevalenza di:	Note:
(Se presenti) - le proposte avanzate sono perlopiù accettate  - le proposte avanzate sono perlopiù rifiutate	Sì No  Sì No	Chi lo fa:	Sì No  Sì No	Chi lo fa:

Scrivono lo stesso riassunto sul quaderno	Sì No In parte	Note:	Sì No In parte	Note:
Il riassunto sul quaderno è uguale/simile a quanto detto	Sì No In parte	In parte/Note:	Sì No Marcata prevalenza di:	In parte/Note:
Divagazioni o interventi non pertinenti (+ di 2 minuti)	Sì n° ____ No Marcata prevalenza di:	In parte/Note:	Sì n° ____ No Marcata prevalenza di:	In parte/Note:

Nota: SÌ 85%-100% (del compito); NO < 10% (del compito); IN PARTE +/- del 50% (del compito).

La sottoscritta ha inoltre osservato direttamente il lavoro condotto dalle insegnanti in 3 classi, registrando e/o videoregistrando 10 coppie, di cui 6 con consegne di tipo "congiunto" e 4 con consegne di tipo "tutoriale". Sono stati utilizzati 3 registratori digitali e una piccola videocamera, posti vicino alle coppie da osservare, in modo visibile. La presenza delle tirocinanti, della dottoranda e degli strumenti di registrazione è stata spiegata ai bambini con l'esigenza di capire meglio come si affrontano in una classe scolastica gli esercizi di comprensione del testo.

Il corpus “grezzo” è stato dunque formato da 22 conversazioni, per un totale di 213 pagine di trascrizione e circa 26 ore di registrazione complessiva. Le conversazioni raccolte sono state trascritte in modo fedele e numerate in modo progressivo, in modo da poter identificare facilmente ogni conversazione.

Ogni conversazione ha registrato lo scambio di una coppia intorno ad almeno 2 brani.

Sono state poi considerate le conversazioni delle coppie per le quali c'erano almeno due date di registrazione, in modo da osservare una possibile evoluzione del modo di lavorare insieme dei due componenti.

#### 4.2.7. Tempi previsti di svolgimento della ricerca.

La ricerca si è svolta nell'anno scolastico 2019-2020, in coordinamento con i progetti di Tirocinio T4 e T5 del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Ha previsto una fase preparatoria, di presentazione del progetto ai dirigenti scolastici e individuazione degli insegnanti interessati, che si è conclusa entro il mese di novembre 2019. La formazione e i pre-tests sono stati conclusi nel dicembre 2019. L'intento era di poter iniziare l'intervento sperimentale vero e proprio senza interruzioni, dopo la pausa natalizia, verso la metà di gennaio. L'intervento sperimentale previsto avrebbe dovuto concludersi intorno alla fine di marzo 2020, dopo circa 25 ore di attività sui brani che gli insegnanti potevano distribuire secondo i loro orari settimanali. È stato chiesto il rispetto rigoroso dei tempi di svolgimento dell'attività, nei giorni scelti dalle insegnanti, in modo da non occupare più di un'ora e mezzo per due brani e di garantire, all'interno di questo spazio orario, 20 minuti di feedback totali (10 minuti per ogni brano) fino al testo 10, e 15 minuti per ogni testo nei brani successivi. Si è scelta una collocazione diversa del feedback rispetto al protocollo della ricerca 2018-2019, nella quale il feedback a grande gruppo era gestito dall'insegnante dopo circa mezz'ora di lavoro su ogni brano, per tenere conto dei ritmi differenti di realizzazione delle attività da parte delle coppie. Infatti, una criticità emersa nella precedente ricerca era relativa al fatto che, avendo scelto di far lavorare insieme bambini le cui competenze fossero abbastanza simili, le coppie più abili riuscivano a completare il lavoro molto velocemente, mentre le coppie di bambini che avevano bisogno di più tempo spesso non riuscivano a finire nessuno dei due brani previsti perché interrotti dal feedback rivolto al grande gruppo (Bertolini, Pintus, & Vezzani, 2019, p. 403-404). Dunque, nella ricerca di quest'anno si è scelto di tenere fisso il tempo dato alla sessione, e di posticipare il feedback sul riassunto del primo brano alla fine della sessione, insieme al feedback sul secondo brano. In questo modo, i bambini con necessità di più tempo avrebbero

potuto finire almeno il primo testo, e l'insegnante avrebbe gestito meglio i tempi diversi di esecuzione del lavoro.

#### 4.2.8. La pandemia

La previsione iniziale era di somministrare gli stessi tests utilizzati all'inizio, nella versione equivalente, alla fine di marzo 2020, prima della pausa pasquale, per rilevare eventuali differenze negli esiti delle due modalità proposte, ovvero il lavoro tutoriale e il lavoro congiunto.

Purtroppo, è intervenuta la più grande emergenza mondiale dal dopoguerra ad oggi. A causa della pandemia COVID19, improvvisamente, gli studenti italiani non hanno più potuto frequentare la scuola. Dal 23 febbraio 2020, con l'Ordinanza contingibile ed urgente n. 1 del Presidente della Regione Emilia-Romagna, è stata disposta la chiusura dei servizi educativi, dei nidi e delle scuole di ogni ordine e grado, per contenere al massimo la diffusione del contagio. Quella che sembrava una soluzione provvisoria, ha significato in realtà la chiusura delle scuole per la restante parte dell'anno scolastico. In un quadro drammatico per la vita economica e sociale di tutto il Paese, le scuole hanno attivato prontamente tutte le misure possibili per proseguire l'attività didattica attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie e il supporto della rete Internet, autoformandosi dove non c'erano le competenze sufficienti e creando in pochissimo tempo un patrimonio di know-how senza precedenti.

L'accesso diretto dei tirocinanti alle piattaforme telematiche è stato vietato, per proteggere il percorso di formazione degli studenti del Corso di Laurea. Per ragioni legate alla dovuta sorveglianza sulla correttezza dell'utilizzo delle piattaforme on-line da parte degli studenti, solo pochi docenti, per lo più delle scuole secondarie, hanno attivato stanze "Meet" in cui gli studenti hanno potuto lavorare a piccolo gruppo senza la supervisione di un adulto.

Dunque, le attività previste dal percorso Reciprocal Teaching sono state necessariamente interrotte. Il team di ricerca ha fornito alle scuole la possibilità di usufruire di un riadattamento on line dei brani e delle domande, che sono state per lo più affrontati dai docenti in videoconferenza con i bambini o utilizzati individualmente a casa da quella parte di studenti che è riuscita a scaricare i materiali.

Nel caso, a tutt'oggi non prevedibile, di un ritorno delle condizioni di attività scolastica senza il distanziamento sociale ancora necessario, ci si ripromette di proporre nuovamente l'intervento, per analizzare puntualmente gli esiti del lavoro a coppie così come impostato in gennaio 2020.

### 4.3. Procedure di analisi delle interazioni nelle coppie

Tutte le conversazioni sia audioregistrate che videoregistrate sono state trascritte in modo fedele e numerate in modo progressivo, in modo da identificare in modo univoco ogni conversazione. Dal corpus “grezzo” di tutto il materiale raccolto sono state scartate le conversazioni in cui l’audio non era comprensibile o è stato interrotto da eventi esterni imprevisti. Non sono state considerate, infine, quelle sessioni in cui uno dei due bambini ha manifestato disagio ad essere registrato, ed è stata interrotta la registrazione. Le conversazioni utili per l’analisi sono pertanto 16, relative a 8 coppie. È stato raccolto anche un esempio di interazione all’interno di un terzetto, composto eccezionalmente in seguito a un’assenza, poiché particolarmente interessante.

Abbiamo potuto osservare il modello “congiunto” in 5 coppie, di cui 2 coppie con buone competenze e 3 con competenze deboli e il modello “tutoriale” in 4 coppie, di cui 2 con competenze medio alte e 2 con competenze più deboli.

#### 4.3.1. Procedura di analisi qualitativa del confronto nelle coppie

Osservando le trascrizioni, si è ritenuto importante cercare se fossero presenti stralci di conversazione riferibili a quanto la letteratura definisce come comportamento del “buon lettore”, (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 56; Hall, Dansereau, O'Donnell, & Skaggs, 1989, p. 138; Lumbelli, 2009, p. 97-102; Cardarello & Bertolini, 2020, p. 75), all’interno di un materiale che guidava le coppie in modo piuttosto stringente verso un riassunto di una data lunghezza. Sono stati cercati episodi in cui fossero presenti rielaborazioni, dubbi, attivazioni che spingessero a rivedere il testo, monitoraggi della correttezza o della coerenza, contrasti tra i due membri nell’interrogare il testo o nel formulare le risposte e il riassunto alla luce delle domande-guida poste dal materiale, episodi, in sostanza, che testimoniassero il coinvolgimento attivo del lettore che si accorge di un problema di comprensione e di costruzione di un significato coerente. Sono stati individuati dapprima 120 estratti contenenti le caratteristiche sopra citate. Gli estratti sono stati identificati da un codice, in cui il primo numero indica il numero della conversazione, e le lettere, progressive secondo l’ordine alfabetico, indicano gli estratti selezionati della stessa conversazione (per es. nella conversazione 5b, 5 indica il numero della conversazione, b il secondo estratto di quella conversazione). Successivamente sono stati scelti alcuni estratti di conversazione, di lunghezza variabile, poi descritti e categorizzati perché testimoniano episodi particolarmente esemplificativi dei fenomeni riscontrati durante il lavoro delle coppie e del

pensiero dei bambini reso visibile nella verbalizzazione, in modo da documentare cosa viene espresso nel dialogo funzionale alla comprensione del testo.

#### 4.3.2. Procedura di analisi del volume di interazione

L'obiettivo dell'osservazione e delle registrazioni è stato raccogliere degli elementi utili a definire come la coppia lavora su un compito di comprensione del testo e se ci sono procedure più funzionali di altre ad un atteggiamento attivo e strategico del lettore su un testo. Il compito non era tuttavia generico, ma strutturato sulla base della precedente ricerca RC- RT, che comprendeva, come ricordato, consegne multiple (lettura individuale, individuazione e sottolineatura di passaggi importanti; risposte individuali o collettive ai quesiti canonici; redazione scritta congiunta di un riassunto): si voleva riscontrare la qualità del lavoro di coppia in corrispondenza dei diversi momenti dell'attività. Per questo motivo, e per verificare l'effettivo svolgimento del lavoro di coppia, il volume generale delle interazioni, in termini di turni di parola, è parso essere un dato importante, come pure il tempo utilizzato in modo produttivo dalla coppia. La composizione delle coppie in base alla omogeneità di competenze, infatti, è stata voluta dal team di ricerca per permettere ad entrambi gli individui della coppia di sentirsi in grado di partecipare alla conversazione ed affrontare il lavoro. Le conversazioni raccolte hanno riguardato, come spiegato, lo stesso materiale che orientava i bambini alla scrittura e chiedeva di rielaborare le informazioni più importanti del testo, materiale che però è stato utilizzato con due consegne diverse. Le coppie congiunte dovevano individuare insieme le informazioni chiave e produrre un breve riassunto. Nelle coppie tutoriali, invece, i bambini hanno ricoperto in modo alternato i ruoli di tutor e tutee e si sono alternati nella rielaborazione delle risposte richieste, monitorando il lavoro del compagno. Prima di affrontare le domande di ricerca vere e proprie, ci si è chiesti, in sostanza, se ci siano state condizioni di partenza o consegne che abbiano fatto registrare un più alto numero di interazioni focalizzate sul compito. Ciò potrebbe corrispondere ad una partecipazione più o meno attiva. Così, sono stati raccolti i tempi concessi alla classe globalmente, quelli effettivamente utilizzati dalla coppia per portare a termine il lavoro e sono stati contati i turni di parola pronunciati da entrambi. Non sono stati conteggiati quelli rivolti a un adulto (insegnante, tirocinante o dottoranda), in quanto si è voluto monitorare come viene realizzata la collaborazione tra i due membri della coppia, quando pensa e lavora insieme in modo relativamente indipendente dall'adulto.



#### 4.3.3. Procedura di analisi delle interazioni.

In ogni conversazione si è poi voluto verificare come si è sviluppata l'interazione, provando a quantificare quanto le coppie siano riuscite a "stare sul compito", o si siano distratti da esso, cioè quanto i bambini si siano sentiti coinvolti dal lavoro richiesto, curvato sul riassunto. Si sono perciò contati tutti i turni di parola, quelli in cui i bambini hanno affrontato le consegne e i testi, quelli che hanno espresso commenti personali e distrazioni, ed infine i turni che hanno inteso proporre una regolazione/organizzazione dell'attività della coppia, osservando in particolare se ci fossero differenze tra le coppie tutoriali e congiunte. Infatti, si voleva indagare quanto la necessità di definire i turni interferisse con il lavoro e/o lo favorisse. Per avere questo dato, è sembrato opportuno utilizzare la distinzione generale utilizzata anche da Tarchi & Pinto (2016) e mutuata da Staarman, Krol e van der Meijden (2005) e Kovalainen e Kumpulainen (2005): per ogni turno di parola, si è stabilito se il turno avesse caratteristiche cognitive, affettive o regolative del confronto. L'incidenza dell'organizzazione dell'attività sul discorso focalizzato sulla lettura è un dato ritenuto utile anche nelle ricerche di Dickinson & Smith (1994), relative agli stili di lettura degli insegnanti ai bambini in età prescolare (Del Carlo, 2012, p. 47). Nonostante il campo di ricerca sia differente, è importante considerare la distinzione proposta dalle studiose tra *cognitively challenging talk* (analisi dei personaggi, predizioni, sintesi, discorso intorno al vocabolario, connessione tra il testo e l'esperienza reale, chiarimenti, valutazioni sulla storia), *talk with low cognitive demands* (richieste di identificare oggetti presenti nel testo o nell'immagine, azioni ricorrenti, richiami diretti o ripetizioni di parti del testo) e *talk which serves to manage interaction* (Dickinson & Smith, 1994, p. 109).

Qui di seguito la descrizione di ogni tipo di intervento, con alcuni esempi.

Tabella 7: Descrittori ed esempi delle categorie di analisi delle conversazioni

Denominazione/ Codifica	Descrizione	Esempi
<b>Interventi cognitivi</b>	<p>Verbalizzazioni sul contenuto e sul testo;</p> <p>produzioni secondo quanto chiede il materiale;</p> <p>pratica delle strategie e interventi regolativi delle stesse;</p> <p>domande e risposte relative alle richieste del materiale;</p> <p>feedback al compagno/a</p> <p>dubbi su conoscenze attivate dal testo;</p> <p>ragionamenti e riflessioni sul testo; ciò che i bambini elaborano in riferimento alle consegne del materiale.</p>	<p>“Gianni e i suoi genitori vanno al Luna Park”</p> <p>“Quali sono le informazioni più importanti? Chi?”</p> <p>“Così generalizziamo”</p> <p>“Facciamo: una a forma di cuore”</p> <p>“Io lo scrivo qua imprecisato”</p>
<b>Interventi regolativi</b>	<p>Relativi alla proceduralità della coppia, che decide quello che uno dei due deve fare.</p> <p>Interventi che danno indicazioni sui compiti di ciascuno o dei ruoli, senza riferimenti al contenuto del testo né alla strategia di lavoro.</p>	<p>“Scrivi, dai!”</p> <p>“Tocca a te, maestro!”</p> <p>“No, ma questo è il riassunto, facciamo quello, il riassunto! Cioè è molto più... Cioè facciamo subito il riassunto”</p>
<b>Interventi affettivi</b>	<p>Commenti, considerazioni personali sul brano o sullo stato d’animo con cui lo si affronta, piccoli conflitti, scherzi tra i due compagni</p>	<p>“Bello questo testo!”</p> <p>“L’avevamo fatto anche l’anno scorso in Scienze”</p>
<b>Altro</b>	<p>Espressioni senza una funzione identificabile; interventi ambigui;</p>	<p>“Mmhhh”</p>
<b>Distrazione</b>	<p>Tutti gli interventi non pertinenti il lavoro.</p>	

Quando è stato rilevato un piccolo conflitto, se la divergenza ha riguardato il contenuto o il compito, l'intervento è stato considerato come cognitivo, se ha riguardato chi lo doveva fare è stato considerato regolativo. Quando l'intervento era indicizzabile con più funzioni, sono state scelte le due preminenti.

All'interno della categoria degli interventi cognitivi, è stato specificato, quando particolarmente rilevante nel turno di parola, se l'attenzione di bambini era volta alla scrittura (CS- Compito Scrittura), per esempio, se un bambino della coppia precisava la punteggiatura, o l'ortografia, o una concordanza tra soggetto e predicato.

Un'altra particolare codifica interna alla funzione cognitiva è stata considerata quando l'attenzione di chi ha prodotto era rivolta al conteggio delle parole (CN-Compito Numerico). Dal momento che la consegna prevedeva l'elaborazione di un riassunto con una data lunghezza, la preoccupazione di organizzare le cose da dire, e di selezionarle adeguatamente, si è manifestata in modo consistente nelle interazioni.

Si è preferito non distinguere l'apporto di ciascun bambino nelle conversazioni per una serie di ragioni. Innanzitutto, alcuni bambini parlano più di altri, ma, come vedremo, il silenzio di uno non equivale necessariamente a passività. La minore attività può essere legata a differenze nella personalità e a quella particolare composizione della coppia; inoltre talvolta seguendo il pensiero e ripetendo le parole del compagno elabora una soluzione che viene espressa poco dopo. In secondo luogo, non è utile ai fini delle domande di ricerca, centrato sul tipo di consegna, il formato di lavoro e sull'organizzazione del materiale, o sulla relazione reciproca. Si è comunque preferito calcolare le percentuali dei diversi tipi di interazione rispetto al totale dei turni di parola della stessa conversazione, anziché considerarne solo il numero assoluto, perché le conversazioni hanno avere durate e lunghezze anche molto diverse.

Per la codifica delle conversazioni secondo lo schema sopra descritto si è proceduto chiedendo a due correttori indipendenti di etichettare gli interventi di tre conversazioni<sup>51</sup>. Il tasso di accordo dei correttori era inizialmente basso (68% degli interventi codificati allo stesso modo), anche per la presenza di alcuni turni di parola più complessi corrispondenti a più categorie. Si è resa necessaria, dunque, una ridefinizione e una descrizione migliore delle categorie e degli indicatori, e si è deciso di considerare quei turni di parola complessi con una codifica doppia, considerandoli cioè come due interventi. Dopo la ridefinizione delle categorie e degli indicatori, il grado di accordo è stato

---

<sup>51</sup> Si ringraziano a questo proposito, per la disponibilità, la precisione e il rigore, le dott.sse Annamaria Gentile e Laura Landi, dottorande afferenti al Dipartimento di Educazione e Scienze Umane UNIMORE.

quasi totale in ulteriori due conversazioni, dunque si è proceduto in modo autonomo alla codifica del resto del materiale a disposizione. Il grado di accordo finale, successivo alla ridefinizione degli indicatori, è stato del 98,7%. Si è cercato di confrontare, infine, la quantità di interventi centrati sul compito, per vedere se ci fossero tratti distintivi delle interazioni nelle coppie tutoriali e congiunte, anche in rapporto ai diversi livelli di competenza iniziale.

## CAPITOLO 5: DENTRO LE CONVERSAZIONI

---

### 5.1. I PROCESSI CHE AVVENGONO NELLA COPPIA CHE LAVORA SU UN TESTO

La prima domanda di ricerca che ha guidato il presente studio è vedere se esistano nel lavoro di coppia, e quali siano, alcuni elementi e comportamenti che caratterizzano il “buon lettore”. Per rispondere a questa domanda, in questo capitolo è affrontata una descrizione qualitativa delle conversazioni raccolte durante la ricerca 2019-2020. Sono presi in esame alcuni estratti di conversazione che documentano episodi in cui il ragionamento dei bambini è alle prese con un compito di comprensione del testo, in particolare mirato alla produzione di riassunti. Questi estratti/episodi sono descritti e contestualizzati per la rilevanza che assumono alla luce della letteratura esaminata. La ricerca documenta, in questo modo, nelle coppie di cui si è registrata l'interazione, la presenza di fenomeni ritenuti cruciali per comprendere i meccanismi coinvolti nella collaborazione a coppie in compiti di comprensione del testo. La collaborazione non è qui osservata attraverso i prodotti o gli esiti, né ridotta alla mera dimensione relazionale, ma viene presentata attraverso i processi di pensiero e di verbalizzazione che emergono nella coppia e *rendono visibile* la comprensione. Occorre tenere presente che le conversazioni registrate si riferiscono alla prima parte del percorso intrapreso, dunque una prima fase in cui i bambini hanno appreso e consolidato una strategia nuova di approccio al testo.

Sono indicati qui 30 estratti da 17 conversazioni esaminate. Gli estratti hanno una lunghezza variabile e sono stati scelti perché sono episodi particolarmente significativi di un ragionamento ad alta voce della coppia.

Per identificarli, gli estratti sono stati contrassegnati da un codice, in cui il primo numero indica il numero della conversazione, e le lettere, progressive secondo l'ordine alfabetico, indicano l'ordine degli estratti selezionati nella stessa conversazione (per es. nella conversazione 5b, 5 indica il numero della conversazione, b il secondo estratto di quella conversazione).

È disponibile l'intero corpus degli estratti.

### 5.2. Fenomeni comuni a tutte le conversazioni

Gli esempi raccolti testimoniano la complessità del lavoro a coppie e della verbalizzazione scaturita, e mostrano due aspetti ricorrenti, comuni a tutte le conversazioni. Verranno perciò presi in esame questi due fenomeni, per poi entrare nel dettaglio di alcune macro-categorie osservate.

Il primo aspetto che si rileva è l'**intreccio** di scopi riconoscibili nel confronto. Infatti, nella verbalizzazione del pensiero di ogni componente, sono presenti contemporaneamente i plurimi aspetti delle consegne da affrontare: dalla regolazione dei ruoli, all'attenzione alle procedure, al lavoro vero e proprio sul testo.

Un altro fenomeno ricorrente, comune a tutte le conversazioni, è la ripetizione sistematica di ciò che il compagno ha detto precedentemente, motivata anche dal fatto che i bambini devono elaborare alcune risposte scritte alle richieste del materiale, ed hanno a disposizione un tempo limitato.

Successivamente, verranno descritte tre macro-aree, dai confini certamente sfumati, che sono sembrate emergere dalle intenzioni comunicative delle coppie in questo tipo di materiale, fondato sull'allenamento a praticare una strategia di comprensione del testo: l'area regolativa, l'area della strategicità e l'area linguistico-cognitiva. Gli episodi rubricati nell'area regolativa sono caratterizzati dall'attenzione ai ruoli reciproci, alla suddivisione dei compiti e a ciò che ogni componente si aspetta dalla propria e dalla altrui prestazione. Gli episodi riconosciuti come centrati sulla strategicità denotano attenzione alle sequenze di azioni proposte dalla strategia di lavoro e dal materiale, cioè vertono più sull'organizzazione di tempi e modi delle azioni richieste dalle consegne che il programma prevedeva, per esempio il momento in cui cominciare ad elaborare un riassunto, mentre nell'area linguistico-cognitiva sono stati categorizzati tutti quegli episodi che hanno come oggetto la riflessione sul testo proposto, la sua rielaborazione e l'attivazione cognitiva maggiormente connessa con la comprensione del testo vera e propria. Nella presentazione che segue, per ogni estratto/episodio individuato viene richiamato il testo di riferimento e viene proposta una sintetica descrizione degli elementi osservabili più rilevanti per orientare la lettura degli scambi comunicativi. Tutte le lettere che contrassegnano il turno di parola hanno solo la funzione di far capire chi sta parlando e non sono le iniziali dei nomi dei bambini.

Per rendere più comprensibile il dialogo, vengono presentati qui sotto i brani attorno ai quali si snoda il confronto, con una numerazione che permette il confronto tra testo e la conversazione dei bambini. Essi sono presi dal materiale S.Ap.I.E. RC-RT utilizzato (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019):

Brano n. 7

7. Gianni va con i genitori al Luna Park. Era da tanto che non passava una giornata con i genitori e non era mai stato al Luna Park.
--

Guarda con gli occhi stupiti gli ottovolanti, gli autoscontri, la casa degli specchi, la ruota panoramica, le montagne russe, la giostra con le macchinine.

Guarda incuriosito anche le bancarelle che vendevano caramelle, zucchero filato, lecca lecca, torrone e frittelle. Gianni sale sulla ruota panoramica e mangia lo zucchero filato.

Che bello! La sera Gianni era felice. (produzione SAPIE)

#### Brano n. 8

8. L'anfora fu pescata l'anno scorso sotto l'isola di Montecristo in un'estate piena di ritrovamenti; le reti tiravano su anfore dalle forme più svariate.

Ce n'erano che venivano su con i bracci raccolti in alto come donne che vanno alla fonte, o con manici piccoli sulle pance tonde.

La mia aveva la forma di cuore ed era vuota. Era rimasta sul fondo marino tanti secoli, le onde di molte tempeste si erano addensate sopra di lei, ma non avevano distrutto quella fragile superficie di crosta color di rosa appassita. Sopra, i molluschi avevano steso le loro ramificazioni e, da quella parte, l'anfora era un gran disegno, simile alla rete di vene e di arterie che si vede nelle illustrazioni raffiguranti il cuore umano.

D'altra parte, dove l'anfora posava sul fondo del mare, il coccio era liscio e pulito. A sentirla sotto le nocche suonava bene, senza una fenditura, con un suono pieno. Doveva aver contenuto olio o acqua dolce, oppure vino. (Adattato da Alvaro, 75 racconti, Bompiani)

#### Brano n. 9

9. Vi racconto com'è andata. La partita si presentava difficile. Sapevamo che la squadra dell'altra scuola era molto forte. Comunque noi ragazzi eravamo tutti presenti a fare il tifo per i nostri.

Il primo tempo fu un disastro. Veniamo continuamente attaccati e non riusciamo mai a raggiungere la porta avversaria.

Così subiamo il primo gol: cross dall'ala, il centravanti avversario si trova la palla davanti alla porta quasi scoperta, il nostro portiere non può fare nulla.

Poi un secondo gol. Alla fine del primo tempo, siamo sotto di due gol.

Nel secondo tempo, vengono cambiati due dei nostri difensori con due attaccanti. Bisogna ormai giocare il tutto per tutto.

Entra Angelo, il mio migliore amico, un ragazzo minuto, ma molto scattante che si rivela la carta vincente. In un caso, Angelo scarta la difesa e segna. In un altro caso riesce a passare la palla a Marco che trova un varco e segna la seconda rete.

Finisce alla pari: due a due! Grande Angelo. (produzione SAPIE)

#### Brano n. 10

10. Stan e io eravamo amici da sempre. Eravamo nati lo stesso giorno e abitavamo in due villette, vicino all'aeroporto.

Dal momento in cui avevamo imparato a correre, giocavamo alle missioni spaziali con gli aerei.

Subito dopo la scuola inforcavamo le biciclette e ci precipitavamo al campo abbandonato vicino alle piste degli aerei. I viaggiatori facevano i biglietti e prendevano posto gratuitamente nei nostri speciali mezzi spaziali fatti di cartone.

Per costruire la nostra flotta, sceglievamo gli imballaggi dei frigoriferi e delle lavatrici più puliti e più robusti che trovavamo al supermercato.

Praticavano negli scatoloni due buchi per le braccia e due per le gambe. Ognuno di noi si infilava in uno scatolone spaziale e, quando l'aereo cominciava a rollare sulla pista, correavamo insieme a lui lungo la recinzione dell'aeroporto, nei nostri enormi veicoli, spalancando le braccia come se fossero ali.

Quando accelerava, ci lanciavamo a rotta di collo. Quando dava il gas, il rumore si faceva insopportabile, la terra tremava. Allora urlavamo a squarciagola per coprire il rombo dei motori.

Prendevamo velocità e decollavamo ... naturalmente l'aereo arrivava sempre più lontano e più in alto di noi. Guardandolo scomparire come una stella d'argento che annegava nel cielo azzurro, ci sembrava di volare via insieme a lui. (Adattato da V. Lou, Gli avventurieri del silenzio, Motta Junior)

### Brano n. 13

13. Vento e Sole discutevano per definire chi era più forte tra i due. Alla fine si accordarono per una sfida.

- Vedi quel passante per strada? - chiese il Vento -

- Vediamo chi è più bravo a spogliarlo dei suoi vestiti!-

- Accetto la sfida - rispose il Sole.

Il Vento cominciò a soffiare con grande violenza. Il passante si riparò dietro un grosso albero, si strinse il cappotto, si avvolse la sciarpa intorno al collo, calzò a fondo il cappello sulla testa. Più il Vento aumentava la sua forza, più il passante si stringeva nei suoi vestiti. Il Vento, sfinito, si dette per vinto e si rivolse al Sole.

- Non ci sono riuscito, ora tocca a te-.

- Hai sbagliato tattica. Non devi usare la violenza, ma la persuasione-.

Il Sole cominciò a risplendere sempre più intensamente. L'uomo cominciò a sentire caldo e si coprì di sudore. Si tolse il cappello, la sciarpa e si sbottonò il cappotto. Ma il caldo non cessava.

Lì vicino scorreva un torrente; l'uomo si liberò dei vestiti e si tuffò nell'acqua fresca. Il Sole si rivolse al Vento, felice di aver vinto la gara: - Ho avuto ragione!-

La persuasione ha sempre la meglio sulla violenza.

(Esopo, Le più belle favole, Raffaello).

### Brano n. 14

14. Una cornacchia, mezza morta di sete, trovò un vaso che aveva un po' di acqua in fondo.



Ma quando infilò il becco si accorse che non arrivava con il becco a bere l'acqua perché il vaso aveva un'apertura troppo stretta.

Provò e riprovò, ma inutilmente, e alla fine fu presa da disperazione.

Le venne però un'idea e, preso un sasso, lo gettò nel vaso.

Poi prese un altro sasso e lo gettò nel vaso.

Ne prese un altro e gettò anche questo nel vaso.

Ne prese un altro e gettò anche questo nel vaso.

Ne prese un altro e gettò anche questo nel vaso.

Ne prese un altro e gettò anche questo nel vaso.

Piano piano vide l'acqua salire verso di sé, e dopo aver gettati altri sassi riuscì a bere e a salvare la sua vita. (Esopo)

#### Brano n. 15

15. In ogni momento della nostra giornata, in qualsiasi luogo ci troviamo, possiamo fare qualcosa per ridurre i danni all'ambiente. Persino in casa.

Già, perché proprio in casa produciamo la maggior parte dei rifiuti, che poi devono pur essere scaricati da qualche parte!

E allora, perché non fare in modo che le cose buttate via vengano riutilizzate o, almeno, non disperse in giro ad avvelenare il mondo?

Perciò qualcuno ha inventato la "raccolta differenziata dei rifiuti", che funziona con una serie di contenitori diversi, ciascuno "dedicato" a un tipo particolare di materiale: vetro, plastica, alluminio, carta. (Produzione SAPlE)

#### 5.2.1. La compresenza di più funzioni comunicative nel dialogo della coppia

Il primo fenomeno che può essere rilevato è l'intreccio di diverse funzioni in ogni dialogo della coppia, ovvero la compresenza, in molti estratti, di turni di parola volti a regolare i rispettivi ruoli, le procedure e le attività di lavoro e il ragionamento ad alta voce sugli aspetti testuali.

In questo episodio analizzato qui di seguito, i bambini stanno identificando le informazioni principali e poi elaborano il riassunto. Questo estratto mostra alcuni passaggi che testimoniano il sistematico sovrapporsi di tanti scopi della comunicazione e dei pensieri della coppia. Nella prima fase della conversazione si nota che F è il tutor, che E interpreta il ruolo di tutee, non rinunciando però a suggerire al compagno cosa deve fare e testimoniando una certa fatica a rivestire il ruolo di tutee. Infatti, sebbene all'inizio dichiara "Ok, sei tu il tutor, vai", poco dopo, per due volte, sembra guidare il compagno con una domanda che vuole orientare il ragionamento di F verso una risposta

che E ha già individuato sul testo: “E cos’è che te lo fa capire? Sottolinea quello che te lo fa capire”.

E prosegue con un altro suggerimento riferito a quello che il compagno deve fare: “Sai che lei (l’insegnante) ha detto che non dovremmo necessariamente sottolineare, prova solamente a pensarci”. La preoccupazione di E, in questo momento, non è comprendere il testo, ma applicare la procedura e delineare i compiti di ciascuno. Continua la sua guida dicendo al compagno: “Allora... semplicemente, scrivi qua dietro le informazioni importanti, con quante parole vuoi. Io le leggo e scrivo il riassunto”. Le microdiscussioni che emergono in parte prima e in parte successivamente mettono in evidenza altri due aspetti: da un lato la preoccupazione di scrivere un testo formalmente corretto, con il lessico adatto, visibile nella divergenza sulla parola dannando/danneggiando, dall’altro la ricerca della risposta alle domande suggerite dal materiale. Nella contrapposizione, la soluzione è la rilettura sul testo, testimoniata dal fatto che F più volte dica “Non c’è scritto!”. La rilettura, come si vedrà più avanti, è un importantissimo segnale che testimonia l’attività consapevole del lettore sul testo.

Episodio 9a
Testo 15
<p>E- Stai fermo... <b>ok, sei tu il tutor, vai</b></p> <p>F- Allora questo brano parla di una giornata questo bambino che capisce che l’ambiente si sta dannando e quindi inventa la raccolta differenziata</p> <p>E- <b>E cos’è che te lo fa capire? Sottolinea quello che te lo fa capire</b> (bisbiglia qualcosa sull’essere tutee, non comprensibile...)</p> <p>F- Ecco fatto. È vero. Allora</p> <p>E- <b>Cos’è che te lo fa capire? Sottolinea quello che te lo fa capire</b></p> <p>F- Secondo me possiamo fare... dobbiamo fare qualcosa per ridurre i danni per l’ambiente...quindi qualsiasi luogo... possiamo fare qualcosa per ridurre i danni dell’ambiente, persino in casa ...</p> <p>E- Potremmo tipo fare in ogni momento, in ogni momento, persino in casa... ehm, dopo... ehm.. persino in casa</p> <p>F- Dove produciamo la maggior parte dei rifiuti.</p> <p>E- <b>Sai che lei ha detto che non dovremmo necessariamente sottolineare, prova solamente a pensarci</b></p> <p>F- Sai cosa potremmo fare? Per fare capire meglio? Potremmo provare a rispondere a queste domande eh... (ultima parte non comprensibile)</p> <p>E – <b>No, no, fidati... tu fidati... intanto dille a voce e dopo le scriviamo lì dietro...</b> (non si capisce)</p>

F- **Ok, allora, possiamo fare tipo che sottolineiamo... che l'ambiente si sta dannando...**

E- **Si sta?**

F- **Dannando... c'è scritto qua, i danni dell'ambiente, lì, vedi? Leggi?**

E- **Non c'è scritto dannando, però**

F- Va beh, danni dell'ambiente

E- Non esiste dannando

F- Sì invece esiste, sì esiste, stai zitta

E- Non esiste dannando

F- Oh, ti do una nota

E- Il tutor che è più grosso di me... allora, vai

F- Ho problemi di... sì, allora, cosa te ne frega...comunque va beh, prova a scrivere che il mondo si... sta...

E- **Allora... semplicemente, scrivi qua dietro le informazioni importanti, con quante parole vuoi. Io le leggo e scrivo il riassunto.**

F- **No, potevo anche non scrivere... quindi, questo bambino dice che l'ambiente si sta...**

E- **Non esiste dannando**

F- **Ok, non diciamo che esiste, si sta dannando, quindi lui inventa la raccolta indifferenziata.**

E- **Non la inventa lui!**

F- Va beh, dei rifiuti. Eh... che potrebbe contenere vetro, plastica, alluminio e carta.

E - **Ok, ora scrivi**

F- **No, devi scrivere te**

E- Le parole importanti...

F- Nooo!!

E- Sì, devi scrivere... le altre volte le abbiamo scritte

F- Eh ma ha detto di no la X. (l'ins.).!

E- L'avevano chiesto a X.

.- E ha detto di no!

[...]

Ins.- il tuo compito è aiutarla a fare un buon riassunto, quindi tutto quello che può aiutarla lo fai.

F- Allora intanto sottolineiamo

E- Non dobbiamo sottoli... non sottolineare, scrivi semplicemente

F- Va beh, scrivi quello che ti ho detto.

E- Esatto, scrivi quello che mi hai detto. Chi, quando, che cosa,

F- Perché

E- Perché, come

F- Ecco, stai zitta, stai zitta...

E- Mmhh

**F- Allora, dobbiamo scrivere che il.. mondo... (si sta dettando) si sta ...**

**E- No, non esiste! La maestra ti dà uno zero! No no no no**

**F- Glielo chiedo. Dannando secondo me esiste**

**E- No non esiste dannando**

(discutono ancora per qualche secondo, poi R. mi chiede spiegazioni e rispondo che la parola esiste ma in questo contesto la parola che loro stanno cercando è danneggiando, da danneggiare.)

E- Te l'avevo detto!

F- No, ma te l'avevo detto io, cosa dici?

E- Io ti ho detto che non esisteva dannando

Ins- in realtà esiste anche la parola dannando, però vuol dire un'altra cosa

F- Però vedi, esiste

E- Eh però non vuol dire quella cosa [...], ok, pareggio.

F- Danneggiando. Il mondo si sta danneggiando...

E- Grazie!

F- Eh, possiamo dire... infatti per questo motivo hanno inventato la raccolta indifferenziata.

**E- Sì ma con chi? Come? Perché?**

**F- Non c'è scritto!**

E- Scrivi, perché hanno inventato la raccolta differenziata?

F- Eh, te lo stavo dicendo

**E- Come hanno inventato la raccolta differenziata?**

**F – Non c'è scritto**

**E- Cosa... fa la raccolta differenziata? Qui non c'è scritto. No, sì, no, sì...**

F- No, sì, no, sì, no...

E- E basta

F- Comunque, il mondo si sta danneggiando

E- Grazie

### 5.2.2. La ripetizione delle parole del compagno

Il secondo fenomeno comune a tutte le conversazioni è la ripetizione delle parole che il compagno ha pronunciato. Occorre, a questo proposito, ricordare che molte delle verbalizzazioni che i bambini producono sono orientate a portare a termine un compito di scrittura, perciò spesso uno dei due, indipendentemente dal fatto che ci sia un tutor o che il lavoro debba essere congiunto, prende la parola formulando le frasi da scrivere e dettandole all'altro componente. Questi ripete le parole come autodettatura durante l'azione materiale. A prima vista, chi ripete senza aggiungere nulla sembra avere un ruolo più passivo, in realtà l'osservazione dell'andamento della conversazione mostra che la ripetizione è funzionale a tenere il filo del discorso e a riformulare in modo più chiaro o più preciso quanto i bambini vogliono dire nel loro riassunto. In altre parole, sostenere vicendevolmente lo stesso ragionamento testimonia lo stare continuamente sul compito. I componenti della coppia sono buoni lettori, se mostrano di essere attivi e coinvolti mentre ripetono e/o riformulano.

Nell'estratto che segue, M e N sono alle prese con la formulazione del riassunto ripetendo più volte reciprocamente mentre scrivono. M sembra avere un ruolo prevalente poiché sta dettando al compagno. Mentre i due scrivono la frase relativa al secondo tempo della partita di cui si narra nel testo 9, M si accorge che potrebbero precisare meglio un episodio, propone così una rielaborazione diversa e migliore ("No, al secondo tempo fanno entrare Angelo"). N precisa che l'insegnante ha suggerito di non considerare questo particolare. Questa precisazione mostra che N è attivo e che ripetendo continua a pensare all'elaborazione richiesta. La ripetizione sembra essere un aiuto a mantenere il filo dei pensieri e un invito implicito a M ad andare avanti e a riformulare, mentre i due riascoltano le loro stesse parole.

Episodio 3t

Brano 9
<p>M- Nel primo tempo...</p> <p>N- Nel primo tempo</p> <p>M- Gli avversari fanno goal</p> <p>N- Gli avversari fanno due goal</p> <p>M- Fanno due goal</p> <p>N- Fanno ... due goal</p> <p>M- Fanno due goal</p> <p>N- Fanno due goal. Al secondo tempo noi...</p> <p>M- Al secondo</p> <p>N- Al secondo tempo noi facciamo goal. Facciamo...</p> <p>M- No... al secondo tempo fanno entrare Angelo</p> <p>N- Eh ma, ha detto che non è importante (L'insegnante ha fatto un inciso con un'altra coppia poco prima)</p> <p>M-Ah è vero. Al secondo tempo noi facciamo due goal.</p> <p>N- Sì sì sì... Noi facciamo due goal, goal... la partita</p>

Anche nell'estratto che segue, i bambini stanno affrontando il riassunto. D ripete la sua formulazione ad alta voce dettando a C, e si corregge da solo, sistemando in modo diverso la frase. C sembra continuare a scrivere meccanicamente senza contribuire, ma nel penultimo intervento si comprende che C ha capito che occorre precisare meglio il lessico utilizzato. Così, la ripetizione aiuta la riflessione anche sulla differenza di significato tra risplendere e riscaldare, anche se C non riuscirà a fare cambiare idea al compagno.

Episodio 6c
Brano 13
<p>C- Il Sole</p> <p>D- Il Sole lo fa risplendere</p> <p>C- Risplende</p> <p>D- No, risplendendo lo fa spogliare.</p> <p>C- Il Sole riscalda</p>

D- Il Sole

C- No, riscalda

È possibile osservare in molteplici episodi che la ripetizione è dunque un segnale di coinvolgimento del lettore, un indizio che la coppia si comporta come un “buon lettore” in quanto riflette e riformula, torna a ragionare su quanto è stato detto dall’azione di verbalizzazione. Ciascuno dei due componenti della coppia è agevolato nel controllo della propria comprensione poiché ascolta e discute quello che il compagno ha elaborato.

Inoltre, l’azione della scrittura di entrambi i membri, ciascuno sul suo quaderno, rallenta questa formulazione e offre il tempo per una riflessione adeguata.

### 5.3. Le macro-categorie dei fenomeni rilevati

Come è stato visto, nelle verbalizzazioni molto spesso sono visibili diversi aspetti, che si intrecciano tra loro. È possibile, tuttavia, riconoscere delle regolarità che sono sembrate interessanti perché ricorrono in tutto il corpus con numerosi esempi. Si è provato, dunque, ad individuare delle macro-categorie, o macroaree, che corrispondono alle funzioni generali che questi estratti hanno durante il lavoro. Queste aree non vogliono certamente essere una semplificazione della poliedricità degli scambi conversazionali, ma una facilitazione nel riconoscimento di alcuni fenomeni che caratterizzano la collaborazione a due nel ragionamento su un testo.

#### 5.3.1. Area regolativa

In quest’area sono inclusi stralci che testimoniano alcuni aspetti organizzativi del lavoro della coppia e la regolazione reciproca prima e durante il lavoro sul materiale. Quanto emerge ha certamente a che fare non solo con il compito e con la sua organizzazione, ma anche con la personalità dei due componenti, con il loro modo di affrontare il compito e di interpretare il loro ruolo.

##### 5.3.1.1. Precisazione sui ruoli e sulle prestazioni del compagno.

Si registrano momenti in cui le coppie di allievi si accordano sui reciproci contributi e si organizzano. In questa specifica ricerca, l’omogeneità delle coppie ha generato di fatto l’uguale

opportunità di partecipazione offerta ad entrambi, che talvolta si manifesta anche nel desiderio di entrambi di portare la propria opinione durante il lavoro e di precisare i propri *spazi*, indipendentemente dai ruoli.

Occorre sottolineare che tutte le coppie hanno davanti istruzioni chiare, sia nel materiale SA.p.IE, sia, per le coppie tutoriali, in un cartoncino con istruzioni sul ruolo di tutor e di tutee (V cap. 4, par. 4.2.2.).

Nell'estratto seguente i bambini si organizzano suddividendo il carico della lettura, come divertendosi ad alternare le loro voci, per giocare con la particolarità del brano 14, che ripropone la stessa frase tante volte. La scelta di alternare i turni di lettura ricorda peraltro la proposta del metodo PALS, che propone ai due bambini di una coppia, appunto, di alternarsi per allenarsi nella lettura e di rileggere lo stesso brano (Fuchs & Fuchs, 2005, p. 35). J e W non hanno ruoli da sostenere, poiché devono lavorare in modo congiunto, ma si regolano spontaneamente e per tutto il resto del dialogo manterranno entrambi una partecipazione equa e attiva.

Episodio 14c
Testo 14
W- <b>Lo leggiamo insieme... quando ero al punto... leggi tu, dai, incomincia a leggere tu</b> J- Una cornacchia, mezza morta di sete, trovò un vaso che aveva un po' di acqua in fondo. W- <b>Ok, al punto leggo io.</b> Ma infilò il becco J- Ma quando W- Ma quando infilò il becco... si accorse che non arrivava con il becco a bere l'acqua perché il vaso aveva un'apertura troppo stretta. J- Provò e riprovò, ma inutilmente, e alla fine fu presa da disperazione. W- Le venne però un'idea e, preso un sasso, lo gettò nel vaso. J- Poi prese un altro sasso e lo gettò nel vaso. W- Ne prese un altro e gettò anche questo nel vaso J- Ne prese un altro e gettò anche questo nel vaso. W- Ne prese un altro e gettò anche questo nel vaso. J- Ne prese un altro e ne... gettò anche questo nel vaso. W- Piano piano vide l'acqua salire verso di sé, e dopo aver ... e do... e dopo aver gettati altri sassi riuscì a bere e a salvare la sua vita.



Per quanto riguarda la regolazione reciproca J e W hanno mostrato in diversi momenti un po' di difficoltà. La collaborazione era stata faticosa e avevano inserito nel riassunto aspetti marginali della favola. L'insegnante era così intervenuta con una breve sollecitazione a rivedere il lavoro e aveva lasciato che i bambini si organizzassero autonomamente. Nell'episodio seguente, i bambini hanno provato di nuovo ad elaborare un riassunto, affinché fosse migliore del primo tentativo. Questa volta, prima di confrontarsi sulla scrittura, dunque, J e W hanno precisato i propri spazi o compiti. In seguito, emergerà un ragionamento ad alta voce, ed un riassunto, che beneficerà del contributo di entrambi.

Estratto 14b
Brano 13
<p><b>W- Mi hai detto che faccio io il riassunto.....</b></p> <p><b>J- Se lo vuoi dettare il riassunto...</b></p> <p><b>W- Allora, io volevo scrivere praticamente...</b> il Vento e il Sole fanno una gara a chi spoglia prima il signore...</p> <p>J- Fanno...</p> <p>W- A chi spoglia prima il signore... punto</p> <p>J- Sì ma tu hai messo prima Vento o Sole?</p> <p>W- Vento...</p> <p><b>J- Allora anch'io.</b></p> <p>[...]</p> <p>J- Vestiti, punto. E vince ehm... il Sole</p> <p>W- E vince il Sole</p> <p><b>J- Conto io.</b></p>

### 5.3.1.2. Difficoltà ad interpretare i ruoli assegnati

L'insegnante ha assegnato alle coppie la consegna di lavorare in modo tutoriale (i bambini si sono alternati il ruolo di tutor) o congiunto, fornendo le istruzioni adeguate. Nonostante questo, in questi estratti possiamo notare alcuni episodi in cui la presenza (o l'assenza) di un ruolo è stato

interpretato dalla coppia in modo molto più flessibile rispetto alle consegne. Per esempio, è stata osservata diverse volte la tendenza ad affrontare congiuntamente il ragionamento sul testo, nonostante la coppia seguisse una procedura tutoriale, oppure, viceversa, la tendenza a prevalere da parte di uno dei due membri di una coppia congiunta, che elabora individualmente, per esempio, la formulazione scritta, dettata poi al/la compagno/a. Possiamo osservare inoltre micro-conflitti innescati dall'interpretazione del ruolo, proprio e del compagno, oppure critiche alla sua prestazione.

Questo fenomeno è stato registrato inoltre dalle osservazioni "carta e matita" delle tirocinanti (Cfr. Cap. 4, par. 4.2.2.), in molte delle altre classi coinvolte nella sperimentazione. Sono visibili anche alcune difficoltà a lavorare insieme, che è un aspetto cruciale da considerare attentamente mentre si compongono le coppie.

In questo episodio, Y è tutor e ha il compito di individuare le informazioni più importanti, successivamente X dovrebbe scrivere il riassunto. Alcune micro-regolazioni iniziali hanno per oggetto le rispettive consegne.

Episodio 15e
Brano 7
X- E dico... potresti mettere... sul vaso, ma l'anfora è rimasta in buone condizioni
<b>Y- No, mettilo nel riassunto! [...]</b>
<b>X - Ok. No, dimmi....</b>
<b>Y- Sì ma devi farlo tu il riassunto!</b>
<b>X- Sì ma dimmi le parole...</b>

L'estratto seguente è tratto sempre dalla conversazione 15. Il tutor è Y, che inizia a dire quali sono gli elementi secondo lui importanti nel testo. X incalza un po' la riflessione ad alta voce di Y, chiedendo "E niente crepe? Senza crepe è un po'...", sottolineando che a suo parere occorre specificare l'assenza delle crepe come aspetto importante del brano. X tollera a fatica di essere tutee (come esplicherà in seguito all'insegnante). I dubbi sollevati da X consentono a Y di riflettere e di riformulare, alla luce di un pensiero più simile ad un ragionamento congiunto, testimoniato dal fatto che X non si limita a scrivere quello che Y detta ("Davanti... al vaso), ma prosegue la formulazione: "Vaso, virgola, l'anfora..." e manifesta il suo disaccordo con un'espressione di

perplexità (“Mmhh”) alla proposta di Y. Dall’osservazione del video emerge efficacemente che Y non lavora volentieri con X e che non ha fiducia nel tutoraggio di Y. X scrive quello che Y propone, ma non lo fa passivamente: lo si nota dal fatto che X ripete le parole del compagno, ma puntualizza l’inserimento di una virgola nella formulazione.

Episodio 15m
Brano 8
<p>Y- Aveva un disegno</p> <p>X- <b>E niente crepe? Senza crepe è un po’...</b></p> <p>Y- Aveva un disegno... senza crepe non... aveva un disegno... come posso dire... sintetizzando... fatto dai molluschi, fatto con i molluschi.</p> <p>X- <b>Mah... c’entra secondo te fatto con i molluschi?</b></p> <p>Y- Allora togli gran disegno,</p> <p>X- Togli?</p> <p>Y- Togli gran disegno perché... c’entrava con i molluschi...</p> <p>X- <b>Aveva un disegno quindi lo tolgo?</b></p> <p>Y- Sì</p> <p>X- E l’isola di Montecristo?</p> <p>Y- <b>Lascialo</b></p> <p>X- Ok.</p> <p>Y- <b>Davanti... al vaso</b></p> <p>X- <b>Vaso, virgola, l’anfora</b></p> <p>Y- L’anfora conteneva...</p> <p>X- Conteneva...</p> <p>Y- Olio</p> <p>X- <b>Mmhh</b></p> <p>Y- Virgola, acqua dolce oppure vino</p> <p>X- Punto, fammi vedere. (conta e arriva a 27).</p>

Anche E ed F tollerano con un po’ di fatica la presenza di una funzione di tutoraggio. Il tutor, F, ha osservato il lavoro del tutee e dovrebbe offrire un feedback, specificando una cosa che nel

riassunto va bene e una che potrebbe essere migliorata. Dal momento che F ritiene il riassunto di E incompleto, E esige di sapere cosa manca. Dopo diversi turni che testimoniano una certa tensione, E ed F riescono a superarla e a riconoscere il buon lavoro prodotto.

Episodio 9c
Brano 15
E- <b>Leggimi</b> (non comprensibile la parola) <b>per favore</b>
(F legge il riassunto di E)
F- <b>Secondo me è un po' incompleto.</b>
E- <b>Cosa manca per te?</b>
F- <b>Prova a riguardarci...</b>
E- <b>No, me lo devi dire tu, che cosa manca?</b>
F- <b>Eh... tutto...</b>
E - <b>Eh, cosa manca? Se è incompleto mi devi dire però cosa manca... cioè mi dici che è incompleto poi non sai neanche cosa manca...</b>
F- Secondo me...
E- <b>Cosa manca?</b>
F- Si sì, lo so, è solo che l'altra volta...
E- <b>Eh, cosa manca?</b>
F- Secondo me...
E- <b>Eh, cosa manca</b>
F- <b>Potevi scrivere che... che gridava 'Al lupo, al lupo!'</b>
E- <b>Non ci sta... possiamo aggiungere una sola parola...</b>
F- <b>E poi non fare l'offesa perché lo devo scrivere io</b>
E- <b>Dammi</b> (E chiede indietro il suo quaderno)
F- <b>tu puoi usare la mia</b>
E- <b>Dimmi cosa devo fare che lo scrivo io</b>
F- <b>Un pastore che si sentiva solo... un giorno urlò.. urlò... urlò.. al...</b>
E- <b>Ok, scrivo io!!!</b>
F- <b>Lupo</b>

**E- Scrivo io, F! F! Dammi...Scusami... lo dovrò ben scrivere io il riassunto! Grazie... cioè, se vuoi scrivere qualsiasi cosa però lo devo scrivere io!!**

F- Guarda che ti posso anche espellere!

E- No, non puoi... Fatto, aggiunto.

[...]

**E- Non dice che è uno scherzo.**

F- Quando i... quante sono le parole?

E- Non lo so, lo devo ancora fare...

F- Quando i lupi arrivarono davvero, loro non ci credettero e il lupo mangiò tutto.

**E- Io direi di scrivere 'e invece lo scherzo...' eh?**

**F - Va beh, scrivi quello che vuoi**

...

**F- Hai finito?**

**E- Ok, leggi vai**

F Un pastore che viveva solo e fece.. hai scritto solo e fece,

E- Solo

F- Virgola, fece...

**E- Ok, qui avevi ragione dai.** Le parole non so quante sono.

F- ...Uno scherzo gridando al lupo, poi lo rifece. Qua dimmi?

E- Fece, punto.

F- Quando i lupi arrivarono davvero, loro non ci credettero e i lupi mangiarono tutto.

**E- Per me ha senso.**

**F- Sì, brava. Ora va bene.**

### 5.3.2. Area della strategicità.

In questa area sono raccolti quegli episodi che fanno emergere come i componenti della coppia abbiano acquisito le strategie, richiamate esplicitamente nella verbalizzazione. La procedura proposta dal materiale propone l'individuazione delle informazioni principali e a tale scopo suggerisce alcune domande chiave (Chi? Che cosa? Dove? Quando? Come?). La consegna richiede

la sintesi del brano con un massimo di 30 parole e suggerisce tre tecniche: l'eliminazione delle informazioni inutili, la generalizzazione con l'utilizzo di termini più generali e la sintesi di più frasi. Nelle conversazioni si riconoscono talvolta due tipi di fenomeni, raccolti qui: le manifestazioni positive di acquisizione consapevole delle strategie e le manifestazioni di blocchi nella procedura, cioè episodi in cui la procedura da acquisire, con le sue domande guida che si ripetono uguali ad ogni brano, sembra essere quasi un ostacolo ad una comprensione significativa e la bloccano in discussioni piuttosto surreali.

#### 5.3.2.1 Esempi di acquisizione e uso consapevole di una strategia per la sintesi (generalizzazione).

Nel seguente episodio, la coppia mostra di utilizzare in modo consapevole la strategia proposta. I bambini controllano di avere individuato le informazioni principali, appuntandosi solo alcune parole, ed è pronta ad elaborare il riassunto. La coppia è molto affiatata e si comprende che sono amici. Si nota il ragionamento ad alta voce che sembra essere condotto prevalentemente da D nel complesso della conversazione. C interviene meno, ma contribuisce a fare emergere aspetti salienti della storia che D aveva tralasciato ("E' la prima volta, è importante la prima volta che va al luna park"), infatti questo punto viene poi ripreso da D, confermando che quella dell'amico è una versione migliore. C ripete ancora una volta il suo punto di vista, affinché sia considerato, e D accoglie la proposta nell'elaborazione. Emergono nella verbalizzazione finale alcune tecniche che l'insegnante ha suggerito agli allievi per la produzione della sintesi, come per esempio "generalizzare".

Episodio 5a
Brano 7
<p>D- <b>Che vanno al luna park c'è, ci son le giostre ci sono, ci sono le bancarelle con i dolciumi ci sono</b></p> <p>C- <b>Ah, è mai stato al luna park... è importante secondo me</b></p> <p>D- Nooo... (non del tutto udibile perché sovrapposte) ... no... riassunti... no... ce ne sono abbastanza... cominciamo allora, va...</p> <p>C- <b>E' la prima volta, è importante la prima volta che va al luna park</b></p> <p>D- <b>No, aspetta, non passava una giornata con i genitori... era tanto che non passava una giornata con i genitori</b></p> <p>C- <b>Ah, sì, insieme</b></p> <p>D- <b>Però poi... sì dai, prima volta</b></p>

**C- Prima volta luna park.**

**D- Prima volta, scrivi**

C- Secondo te si può mettere... questo qua si può mettere anche qua? ... Sono in ordine

D- Sì dai, al luna park

C- Sono in ordine?

D- T'ho detto che sono in ordine, per me. Allora, riassumere.

C- Ma dobbiamo fare anche...

D- No, questo qua va fatto solo a mali estremi. Riassumere. Allora: "Gianni con i suoi genitori va al luna park. No, Gianni va, con i suoi genitori va al luna park, virgola

C- Però... Gianni con i suoi genitori va al luna park...

D- No no... (non del tutto comprensibile)

**C- Era la sua prima volta**

[...]

D- al luna park, virgola, punto. **Era la prima volta...era...la prima... prima volta...** punto. Conto 1,2,3,4,...

[...]

**D- No, qua dobbiamo metterlo, punto. Punto... guarda subito le bancarelle, no, guarda stupito le giostre**

**C- Non diciamo e la ruota panoramica?**

D "Eh C. (D. utilizza il soprannome con cui chiama l'amico) **bisogna anche generalizzare.** Guarda stupito... no, guarda stupito... stupido ho scritto...

Anche nel brano che segue si intravede un apprendimento consapevole della strategia proposta. A è il tutor e sta individuando per il compagno le informazioni principali, affinché dopo B possa fare il riassunto. B intanto le sottolinea. Non è visibile un vero ragionamento, ma A applica con consapevolezza la strategia indicata, cercando di selezionare i passaggi più importanti del testo, come si comprende dai contributi: "Perché con i genitori non è tanto importante", e poco oltre: "Qui non sottolinearlo". A ragiona, ripensa a quanto ha detto e si autocorregge: "Aspetta, con i genitori al luna park." Il tutor mette in pratica anche suggerimenti per riassumere, come il materiale e la guida iniziale dell'insegnante ha proposto loro, perché in due passaggi mostra di saper usare la tecnica della generalizzazione ("Invece di fare l'ottovolante, l'autoscontro e tutto fai le giostre" e invece di considerare "Che vendevano caramelle, zucchero, lecca lecca, torroni, frittelle" propone di scrivere: "Guardava incuriosito alcune bancarelle che vendevano dolci")

Sembra inoltre essere molto consapevole del suo ruolo di tutor, e lo esprime a più riprese: “Lo so ma ti sto dicendo che cosa potresti fare dopo”, “Ti guido io”, “Dolci, dopo metti. Riassumi tutto”.

Episodio 10a
Brano 7
A- Gianni va con i genitori al luna Park. <b>Io sottolineerei “Gianni va... va al lunapark, perché con i genitori non è tanto importante.</b>
B- Gianni quindi va al luna Park? Gianni va... al luna park
A- Va al luna Park. <b>Aspetta, con i genitori al luna park.</b>
B- ... Genitori al luna Park. Gianni va con i genitori al luna park.
A- <b>Va beh, dopo ci metti qualcosa che vuoi.</b> Era da tanto tempo che non passava una giornata con i genitori e non era mai stato al luna park. <b>Qua... e non era mai stato al luna park.</b>
B- Non era...
A- Guardava con gli occhi stupiti gli ottovolanti. <b>Invece di fare l’ottovolante l’autoscontro e tutto fai le giostre</b>
B- Quindi?
A- Guardava con gli occhi stupiti... con gli occhi stupiti... <b>qui non sottolinearlo.</b> Con gli occhi stupiti, gli ottovolanti, bla bla... montagne russe, con le macchinine...(Legge un altro pezzo, velocemente, come scorrendo le parole.) Guardava incuriosito alcune bancarelle <b>che vendevano caramelle, zucchero, lecca lecca, torroni, frittelle... guardava incuriosito alcune bancarelle che vendevano dolci”</b>
B- <b>Non possiamo fare adesso la sintesi di più frasi....</b>
A- <b>“lo so ma ti sto dicendo che cosa potresti fare dopo.</b> Gianni sale sulla ruota panoramica.
B <b>“Quindi sottolineo... caramelle, zucchero filato, lecca lecca (legge tutto l’elenco con i dolci) che vendevano... eh, ma ci vuole cosa vendevano, no?</b>
A- <b>Dolci, dopo metti. Riassumi tutto</b>
B- <b>Eh però serve anche questo, se no...</b>
A.- Zucchero filato, <b>ti guido io.</b>
B.- Vai
A – Gianni va sulla ruota panoramica, e mangia il suo zucchero. Gianni sale sulla ruota panoramica e mangia lo zucchero filato. <b>E qua scrivi...</b> La sera Gianni era felice. Fatto.

5.3.3.2. -Procedure che presentano ostacoli nelle strategie e criticità delle domande ricorrenti.

Nell’uso della strategia le coppie riconoscono alcuni passaggi critici e piuttosto rigidi, per esempio relativi all’uso delle domande guida (Chi? Che cosa? Quando? Dove? Come?) suggerite come



possibile aiuto per ricavare le informazioni principali del brano. Nonostante fosse espresso, all'inizio del quaderno, di considerare le domande solo come un suggerimento, e che spesso non si trovasse in tutti i brani risposta a tutte le domande, talvolta alcune coppie hanno speso molto tempo nel discutere attorno al senso stesso delle domande e per trovare nel testo le possibili risposte. Eccone un esempio:

Episodio 3a
Brano 7
N- Gianni... che cosa? <b>M- Cosa, che cosa? Che cosa significa?</b> N- Che cosa? Aspetta M- Comunque c'è anche i genitori...con chi ci va? Con i genitori pure N- Ma no M- Gianni e i genitori N- Ok. Che cosa? <b>M- Secondo me che cosa non c'entra. Che cosa non c'entra niente</b> N- Aspetta, che cosa? M- Che cosa non c'... N- Aspetta... Gianni... che cosa? M- Che cosa fa? Va al luna park... no? N- Che cosa? Va al luna park... M- Che cos? N- Va al luna park... M- No, forse è dove! Dove che va al luna park.. N- Ah, dove! M- Dove? No, ma qua andava bene! (lo spazio dedicato del quaderno) Gianni va al luna park N- No, perché è dove!

La coppia sta individuando in modo congiunto le informazioni principali del brano. Le domande guida causano difficoltà di comprensione e la coppia discute più volte animatamente. Si può rilevare un problema nella comprensione, ma anche un problema nell'utilizzo della strategia, che in questo caso appesantisce il compito della coppia poiché l'attenzione sembra essere più rivolta al senso delle domande che alle informazioni principali del brano e sul riassunto. Sicuramente questa difficoltà, tuttavia, ha tenuto alti coinvolgimento e attenzione di entrambi i componenti della coppia.

Lo stesso tipo di dubbio è suscitato in questo episodio, relativo al brano 8, che racconta del ritrovamento di un'anfora. Si tratta di un testo descrittivo e senza personaggi, perciò la domanda guida "Chi?" ha creato perplessità e ha rischiato di condizionare la comprensione ("Ma non parla l'anfora...", "Parla uno così", "E chi parla?"), poiché sposta l'attenzione di I su un aspetto secondario del brano, le donne che vanno alla fonte alle quali l'anfora è paragonata. L fa suo questo dubbio e prova a ragionare: "No, forse no... ma non parla l'anfora..." La conseguenza di questi dubbi è stata certamente l'attivazione dei lettori, che hanno rilevato un'incongruenza, e il ragionamento congiunto, seppur visibile, non è del tutto centrato sull'identificazione degli aspetti più importanti del testo, nel quale i due cercano una risposta letterale alla domanda.

Episodio 1e
Brano 8
<p>L.- Ok. Lavoro a coppie, max 5 minuti... allora... <b>Chi?</b></p> <p><b>I.- Allora, chi... Eh... l'anfora</b></p> <p><b>L.- No.</b></p> <p><b>I- L'anfora parla? Chi non è niente!</b></p> <p>L.- L'anfora</p> <p>I- Eh infatti... a me sembra...</p> <p><b>L.- No, forse no... ma non parla l'anfora...</b></p> <p>I- Eh infatti, non può parlare l'anfora, non dice niente...</p> <p><b>L.- Parla uno così ... (non comprensibile) l'anfora... (non comprensibile)</b></p> <p><b>I- Forse cosa è l'anfora.</b></p> <p><b>L.- Che cosa è l'anfora</b></p>

I- Eh, cosa

L.- Chi? Le donne

I- Chi?

L- Chi? Chi?

I- Le donne!

L.- Chi?

I- Le donne!

L- Ma quella è la storia...le donne... Non parlano le donne

I- E chi parla?

Nell’episodio che segue, analogamente, i bambini stanno individuando le informazioni principali in un testo informativo che parla in generale dei rifiuti prodotti da ciascuno e spiega l’importanza della raccolta differenziata. In questo estratto si notano ancora alcuni contrasti dovuti all’utilizzo, in brani di diverso genere, delle domande guida costanti. Questa volta il ragionamento congiunto sostiene la comprensione delle domande, infatti si può notare che M si ferma, non scrive ciò che N aveva proposto, ma lo discute, comprendendo che “in ogni momento della giornata” risponde alla domanda “Quando?” e non “Dove?”. La coppia riuscirà quindi a rintracciare nel testo le informazioni che rispondono correttamente alle domande, tuttavia tali informazioni non saranno quelle più importanti da identificare ai fini della produzione del riassunto.

Episodio 4m
Brano 15
<p>N- La raccolta differenziata. <b>Dove? Dove?</b> In ogni momento della nostra giornata. In ogni momento della nostra giornata (lo ripete anche alla compagna, che interviene esprimendo forse disaccordo, non udibile) Son delle domande, scrivi. Allora, dove? In ogni momento della giornata.</p> <p>M- Della nostra giornata (scherza con la compagna)</p> <p>N- Dai, (non comprensibile) in ogni momento della nostra giornata. Della nostra giornata. <b>(M non scrive) Come? Come, come, come come, come, come?...</b></p> <p><b>M- Come? No, dove...</b></p> <p><b>N- L’abbiam già fatto</b></p> <p>M- Dove?</p>

N- In ogni momento della giornata

M- Come!

N-No, ma... **non c'è quando?**

**M- Non c'è quando?**

N- Sì, ma c'era quando...

M - Ma c'è quando? Si dice in ogni momento della giornata [...]

N- Quando c'è... poi...dove?... dove non c'è scritto

M- Dove?

N- In qualsiasi luogo. Come?

[...]

M- Nooo!

N- Ok, possiamo... allora, in ogni momento della giornata

**M- Come? Come possiamo fare qualcosa per aiutare l'ambiente?**

N- Che c'entra

M- Qui c'entra... è il come...

### 5.3.3. Area linguistico-cognitiva

Nella sezione seguente vengono raccolti gli estratti/episodi in cui emerge un certo ragionamento orientato all'elaborazione linguistica e alla comprensione vera e propria del testo. Gli episodi testimoniano sia il processo di comprensione del testo che è sostenuto dalla verbalizzazione nella coppia, che lo sforzo di mettere in pratica le competenze relative ad una produzione scritta corretta dal punto di vista formale. Tutti rivestono particolare importanza, ai fini di questa ricerca, perché documentano occasioni di chiarimento della comprensione, attraverso la rilettura del testo e il ragionamento volto a stabilire la rilevanza delle informazioni presenti nel brano nel tentativo di contenere il numero delle parole. Queste microdiscussioni e microargomentazioni sulla lingua e i significati delle parole sembrano essere il processo più rilevante per la lettura, facilitato dalla presenza di un partner con cui confrontarsi. Sono inclusi in questa rassegna alcuni episodi in cui le coppie hanno affrontato e portato a termine il loro lavoro di riassunto senza capire del tutto il testo, quasi a testimoniare che riassumere e comprendere non sono processi del tutto sovrapponibili.

### 5.3.3.1. Argomentazione e ragionamento nell'elaborazione linguistica scritta.

Diversi episodi testimoniano il ruolo decisivo del momento della scrittura congiunta del riassunto. La consegna di produrre un'elaborazione scritta e il vincolo del numero massimo di parole si rivela l'occasione più feconda di ragionamento: il conteggio delle parole si intreccia con la valutazione della centralità/perifericità delle informazioni e dà luogo a microragionamenti preziosi, perché assolutamente contestualizzati sul testo specifico e sulla corretta comprensione.

Nell'esempio che segue, si possono osservare delle microargomentazioni sulla necessità o non necessità di un'informazione. M e N, infatti, stanno lavorando alla produzione del riassunto: lo si comprende dal fatto che M detta ad N alcune informazioni, insieme alla punteggiatura, per una corretta forma della frase. Mentre N si interroga sull'essenzialità delle informazioni ricavate per rispettare il numero di parole, M sottolinea il fatto che alcune informazioni siano necessarie per un riassunto adeguato.

Episodio 4e
Testo 13
M- Allora il sole e il vento discutevano per vedere <b>chi era il più forte, virgola</b> , si accordarono per una sfida. Alla fine, vinse il sole, perché...
N- <b>No, non mettere perché</b>
M- <b>Perché... se ha vinto, c'è un motivo!</b>
N- <b>Eh ma ci stiamo?</b>

Anche nell'episodio che segue si può notare il ragionamento ad alta voce congiunto che argomenta le ipotesi nella ricerca di termini sovraordinati. C talvolta interviene per portare un tentativo di generalizzazione, cercando di trovare il modo di dire in una sola parola come possono essere chiamate l'acqua, l'olio e il vino menzionati nel brano. D non è d'accordo con C e risponde proponendo "olio e bevande". Argomenta la sua scelta di non includere sotto il nome di bevande tutti i liquidi menzionati, affermando "Olio, virgola, bevande... che non tu vai a un bar e dici "Ciao, allora vorrei un bicchiere di olio, uno di acqua, uno di rum e uno di vino".

Episodio 5f
Brano 8
D-...ario (?), poi... ehm virgola, cocchio liscio... cocchio... liscio... e pulito

C- Coccio liscio

D - E pulito, virgola... poi olio... ehm, olio... poi... conte... contenuto... no, metterei contenuto olio, acqua, virgola, vino

C- **Possiam mettere tutt'una parola.**

D- **Va beh chissene**

C- **Come si chiamano?**

D- Eh?

C- **Olio, acqua, vino, insieme?**

D- Eh?

C- **Bevande.**

D- **Bev.. olio e bevande. Sì**

C- **Beh...**

D- **l'olio non te lo bevi... tu vai in un bar e dici: dammi un bicchiere di olio?**

C- **Beh, olio o bevande**

D- **Olio, virgola, bevande... che non tu vai a un bar e dici "Ciao, allora vorrei un bicchiere di olio, uno di acqua, uno di rum e uno di vino"**

C- Va beh, anche rum...

D- E' alcool, che roba... va beh... in estate... furono...

Anche nell'episodio che segue si possono notare microargomentazioni circa la scelta di riportare o meno nel riassunto un'informazione ritenuta essenziale da uno dei due. La coppia sta individuando le informazioni principali, E è il tutor. La favola di Esopo, il Vento e il Sole, esplicita alla fine del brano la morale. La coppia sta affrontando questo testo pensando insieme in modo congiunto e nell'estratto sopra richiamato questo ragionamento è generato dalla necessità di decidere di scrivere o meno il modo in cui il passante si ripara e di inserire la morale nel riassunto, per chiarire l'intenzione del Sole (Non bisogna usare la violenza ma la persuasione). Questo esempio mette in evidenza che il compito di scrittura comune induce i bambini ad argomentare circa il senso delle scelte che propongono.

Testo 13

F- Non c... non ci... il vento non ci riuscì (sembra che si detti. Sta scrivendo le informazioni principali)

E- No, prima dobbiamo... prima dobbiamo dire che... il passante si strinse...

F- Si riparò

E- Vai, il passante tenne stretti i vestiti

F- Si riparò... si riparò

E- **I vestiti**

F- **Ehm... dietro un grosso...**

E- **No, ma perché devi aggiungerlo... non ha senso!**

F- **Sì invece**

E- **Non è importante dove si ripara.**

F- **E come si ripara neanche quello?**

E- **Si riparò in qualche modo... e... tenendosi stretti.. va beh... si riparò e il vento non ci riuscì.**

F- Si riparò... (sembra che stia scrivendo)

E- E il vento non riuscì.

F- E il vento non...

E- Emh.. non so come poterlo dire quello che viene dopo...

F- Molto bene, quindi tu dici che Vento e Sole si sono accordati per una sfida. La sfida prevedeva di spogliare il... il...

E- Appunto **ma c'è scritto qua...**

F- **Il passante sì, guarda, c'è scritto anche qua**

E- Sì ma non era...

F- E cominciò il vento a soffiare e il passante si riparò. Il Vento non ci riuscì...

E- E io che ho detto?... non ci riuscì... e...

F- **Poi dopo il Sole disse**

E- **Non bisogna usare la violenza ma la persuasione**

F- **No quello non... lo dice**

E- **No è importante perché è prima**

F- **Dopo**

E- **E va beh è meglio perché lui lo dice prima... ma dopo lo togliamo se non ci stiamo.**

Anche nell'estratto che segue è possibile vedere che, in particolare durante la scrittura del riassunto, i bambini argomentano le scelte riguardo all'essenzialità o no di un termine, in questo caso la parola "suoi". Si nota che sia L che I stanno provando a formulare la frase con o senza la parola "suoi". I motiva la sua scelta: "Però i genitori possono essere di chiunque" e ancora: "È meglio i suoi genitori, perché se no i genitori dopo potrebbero essere di un suo amico... e i suoi". L, dunque, si convince del fatto che inserire "suoi" sia la scelta migliore, come aveva provato a fare all'inizio.

Episodio 1d
Testo 7
<p>I- Gianni</p> <p>L- Ed... no e... <b>i suoi</b> genitori</p> <p>I- <b>E i genitori</b></p> <p>L- <b>No, ed i genitori... no, e i genitori</b></p> <p>I- <b>I suoi</b></p> <p>L- E... i</p> <p>I- <b>Però i genitori possono essere di chiunque</b></p> <p>L- E i genitori.</p> <p>I- <b>È meglio i suoi genitori, perché se no i genitori dopo potrebbero essere di un suo amico... e i suoi</b></p> <p>L- <b>E i suoi genitori</b></p>

### 5.3.3.2. La microdiscussione

Nelle conversazioni emergono divergenze di opinioni, microdiscussioni o microcontrasti, in particolare rispetto alla esatta formulazione del riassunto. Queste contrapposizioni spesso sono solo apparenti, o segnalate da una successione di "No" o "Aspetta". Queste espressioni sembrano essere più funzionali alla presa del turno di parola, per fornire un tentativo diverso di riassunto, che ad un vero contrasto. In ogni caso, sembrano momenti di alto coinvolgimento e partecipazione attiva di entrambi i membri della coppia.

Nell'episodio che segue, W e J stanno elaborando il riassunto. Il ragionamento si snoda intorno ad alcuni "No", che in realtà aprono a una serie di riformulazioni. Ciascun parlante è attivo e coinvolto. J, per esempio, mostra il suo pensiero mentre prova e riprova ad elaborare la frase più



riuscita: “Allora... certi... no... a una partita... no... al campo da calcio... c’era una partita...”. Ancora una volta è visibile una microargomentazione sulla necessità o non necessità di un’informazione, in questo caso “in campo”, ritenuta superflua da J.

Episodio 13c
Brano 9
W- Quindi possiamo scrivere... una partita... stavano perdendo due a zero, c’è un cambio e la pareggia al campo di calcio.
J- Allora... allora, al campo da calcio c’era una partita. Scusa al campo da calcio...
W- <b>Ti dico la mia, poi vediamo se siamo d’accordo.</b> Allora... in una partita di calcio... stavano... di una scuola
J- Ma è una partita...
W- In una partita stavano perdendo 2 a 0.
J- Appunto
W- In una partita stavano perdendo 2 a 0, al campo di calcio.
J- Allora... <b>certi... no... a una partita... no... al campo da calcio... c’era una partita perché...</b>
W- Sì, c’era una partita... allora
J- <b>No aspetta...</b> c’era una partita che... una squadra stava perdendo 2 a 0
W- E arriva ... e nel secondo tempo
J- Poi in un secondo tempo entra Angelo, entra Angelo
W- E la pareggia 2 a 2
J- E la pareggia 2 a 2.
W- Sì
J- E finisce 2 a 2. <b>No, aspetta,</b> e la pareggia... e alla fine è finita 2 a 2. Allora. Al campo di calcio... c’era... una... partita punto [...]
W- Quindi entra... virgola... con...
J- <b>No, entra Angelo...</b>
W- <b>Entra in campo</b>
J- <b>Entra Angelo perché... si capisce che è in campo,</b> dove entra, nello spogliatoio? Angelo... e la pareggia, no
W- E la pareggia 2 a 0. E la pareggia 2 a 0
J- <b>No, e la pareggia</b>

Nell'episodio seguente, sempre relativo alla scrittura del riassunto, la coppia discute in modo piuttosto animato. È una discussione rilevante dal punto di vista della comprensione, e contiene ancora una volta delle microargomentazioni sugli aspetti del testo da ritenere più rilevanti per far capire la situazione narrata (la ragione della sfida tra Vento e Sole), al fine di scegliere con più cura le 30 parole. Anche in questo caso, il coinvolgimento è massimo da parte di entrambi i membri della coppia, tuttavia In questo caso, N non riuscirà a convincere la compagna della necessità di un'informazione centrale ai fini della comprensione della storia.

Episodio 4d
Brano 14
<p>M- Chi vinceva...</p> <p>N- <b>No, no... no, no</b></p> <p>M- (non comprensibile)</p> <p>N- <b>No no no</b></p> <p>M- Dovevano spogliare...</p> <p>N- <b>No, no... allora... allora...</b></p> <p>M- <b>Ma fa schifo</b></p> <p>N- <b>Cosa?</b></p> <p>M- <b>Questo!</b></p> <p>N- <b>Ma non fa schifo, M.!</b></p> <p>M- <b>Sì, fa schifo... pensa, il Sole e il Vento discutevano per chi era più forte... cioè non serve!</b></p> <p>N- <b>Sì perché se no non andavano...</b></p> <p>M- Allora facciamo: il sole e il Vento discutevano non per definire il più forte nella gara... cioè abbiamo fatto quasi 30 parole <b>e non abbiamo neanche detto...</b></p> <p>N- <b>No, no, no... aspetta... 1,2,3,4,5,6..18. Siamo a 18, non 20! (contano e si confrontano su 2 formulazioni leggermente diverse che hanno usato)</b></p> <p>N- 1,2,3,4,5,6.... 20!</p> <p>N- Eh ma non devi fare questa figura eh</p> <p>M- <b>No ma veramente, il Sole e il vento discutevano, ma per definire chi era il più forte non c'è, non ci interessa...</b></p>

**N- Non andiamo avanti!!**

M- Sì ma già diciamo 'Il sole e il vento discutevano'

N.- Per definire chi era il più forte.

**M- Non c'entra, cioè questa è una cosa in più. È una cosa in più come discutevano**

### 5.3.3.3. Rilettura e controllo funzionale alla comprensione

In questo paragrafo sono raccolti alcuni dei tanti episodi in cui l'attività di coppia porta ad una verbalizzazione che, esposta ad un reciproco controllo, mostra un problema di comprensione. Se la coppia individua un problema, presente nel testo o nelle consegne o nelle domande guida, va spontaneamente a rileggere le parti del testo oggetto del problema. I componenti possono anche esplicitare quello che hanno capito dei vari passaggi, per rendere comprensibile all'altro quello che hanno capito. La verbalizzazione ripetuta dà luogo spesso anche ad autocorrezione.

La coppia sta individuando le informazioni principali e si interroga sulla domanda guida "Dove?".

Nel dubbio e prima di definire la loro risposta, entrambi vanno a rileggere il pezzo corrispondente per controllare cosa dice il testo. Così, risolvono il loro problema di comprensione.

Episodio 13d
Brano 10
J- Dove? Nell'aerop... No, perché? No, dove è meglio...
W- Dove? In una villetta
J- No, facevano... Andavano dopo la scuola al
W- Abitavamo in due villette, vicino all'aeroporto. <b>(W. sta rileggendo il testo)</b>
J- Allora, qual è? <b>(legge) Dal momento in cui avevamo imparato a correre, giocavamo alle missioni spaziali con gli aerei... Subito dopo la scuola inforcavamo le biciclette e ci precipitavamo al campo abbandonato vicino alle piste degli aerei. (dà enfasi su "e ci precipitavamo nel campo abbandonato vicino alle piste degli aerei) Allora,</b>
<b>W- Allora, abitavamo in due villette vicino all'aeroporto... scriviamo queste due cose.</b> Allora, uno, dove?

Nell'esempio seguente, i bambini stanno individuando le informazioni principali. Il ragionamento in questo estratto si snoda ancora intorno alla comprensione di chi è il narratore della storia, e alla comprensione del contesto in cui si svolge. Il problema di comprensione, legato alle domande

guida intese in un modo letterale, viene risolto dopo che M e N sono ritornati a rileggere il testo. “Non lo dice” ripetuto più volte è l’indizio di questa rilettura. M ritiene che la partita di cui si parla nel brano 9 si svolga a scuola, mentre la compagna torna a leggere sul testo e constata che non è un’informazione esplicitata nel brano. Poco dopo, N inferisce che si stia parlando di una partita di calcio, ma M non è d’accordo (“Chi te l’ha detto che è una partita di calcio?”) N allora argomenta rileggendo gli indizi testuali che testimoniano l’inferenza compiuta (“Senti M, qua c’è scritto la partita... non lo dice...dice la partita ma c’è scritto due gol a due... l’altra porta avversaria... cosa sarà mai?

Episodio 3r
Brano 9
<p>M- Ma lui come si chiama?</p> <p>N- Chi? Angelo?</p> <p>M- No, lui (si riferisce al narratore...)</p> <p>N- Lui... Non c’è</p> <p>M-Allora non c’è chi</p> <p>[...]</p> <p><b>N.- Quando? Eh... Non lo dice. Dove? Non lo dice.</b></p> <p><b>M- A scuola.</b></p> <p><b>N- Non lo dice.</b></p> <p>- Ah, sì... ti racconta...</p> <p>N- Sapevamo che <b>la squadra dell’altra scuola, non gioca a scuola</b></p> <p><b>M.- Ma chi te l’ha detto che non si gioca...In palestra, mio fratello lo fanno giocare certe volte a calcio</b></p> <p><b>N- Va beh a calcio. Dove? A scuola. Come? Con un pallone.</b></p> <p>M- Ma che cosa stai dicendo?</p> <p>N- Vai, segna a scuola.</p> <p>M- La partita...</p> <p>N- La partita... ah, ma ancora la partita?</p> <p>M- Sì.</p> <p><b>N- La partita... scrivo poi qui va... la partita di calcio</b></p>

**M- Chi te l'ha detto che è una partita di calcio?**

**N - Senti M, qua c'è scritto la partita... non lo dice...dice la partita ma c'è scritto due gol a due... l'altra porta avversaria... cosa sarà mai...**

5.3.3.4. Comprendere per riassumere.

Qui di seguito sono raccolti alcuni estratti che documentano lo sforzo autentico con cui bambini vanno oltre le strategie proposte dal protocollo Reciprocal Teaching per raggiungere una comprensione piena. Talvolta questi sforzi sembrano connotati da una particolare insistenza, come nello scambio seguente. Uno dei componenti si accorge di aver bisogno di chiarimenti su un termine per poter proseguire. La fase di clarifying è parte della strategia del Reciprocal Teaching, ma qui appare come una necessità particolarmente sentita.

Episodio 3q

Brano 9

**M-Centravanti cosa significa? Un ragazzo minuto?**

N- Entra Angelo, oh oh

**M- Ma cosa significa un ragazzo minuto? Cosa significa un ragazzo minuto?**

N- Non lo so

M chiama l'insegnante.

N- Dai!!!

**M- No, perché non ho capito cos'è un ragazzo minuto!**

Nel brano 14 preso in esame qui di seguito, una cornacchia assetata vuole bere la poca acqua presente in un vaso dall'imboccatura stretta e riesce a salvarsi la vita gettandovi dentro alcuni sassi. La ragione per cui alla fine la cornacchia riesce a bere ha creato diversi problemi di comprensione e ha dato vita alle ipotesi più strane da parte dei bambini. F si rende conto di avere un problema di comprensione e chiede chiarimenti. Non si è accontentato di rispondere alle domande guida e ha chiesto chiarimenti ad E prima di formulare il riassunto. La compagna, quindi, esplicita quello che lei ha capito.

Episodio 8c
Brano 14
<p>F- Perché ha salvato la sua vita, non ho capito? Gettando i sassi...</p> <p>E- Perché... se metti... cioè se tipo prendi un bicchiere, ci metti dentro... una gomma, l'acqua sale perché gli occupi spazio, quindi l'acqua è salita perché con i sassi gli ha occupato lo spazio.</p> <p>F- Aaahh.</p> <p>E- Ok, vai.</p>

Nell'estratto seguente, invece, i bambini stanno affrontando la produzione del riassunto in un testo non semplice, né da comprendere né da sintetizzare, poiché descrive una serie di azioni di una partita di calcio. I e L si sono resi conto della complessità ed L propone di suddividersi il carico della comprensione, prima di elaborare il riassunto: "Tu sai come va nel primo tempo? Io so come va nel secondo." Entrambi si sentono coinvolti, perché entrambi continuano a provare a formulare il riassunto in modo efficace e corretto, come testimonia l'osservazione di L, che corregge il compagno che ha formulato la prima parte.

Episodio 1h
Testo 9
<p>I- Secondo me bisogna mettere nel primo tempo e nel secondo tempo. Però in breve. Allora, nel primo tempo eravamo sotto...</p> <p><b>L- Tu sai come va nel primo tempo? Io so come va nel secondo.</b></p> <p>I- Nel primo tempo... aspetta eh. Il primo tempo... tu scrivi intanto. Il primo tempo fu un disastro. E... ci face... e ci fecero... e ci ... era un disastro... disastro perché ci... perché ci...ehm perché ci fecerono,</p> <p>L- Ci fecero</p> <p>I- Ci fecero... due gol.</p> <p>L- Due a zero. <b>Adesso faccio io.</b></p>

#### 5.3.3.5. Riassumere senza comprendere

In questo paragrafo vengono segnalati alcuni episodi che mostrano il completamento dell'attività pur in assenza di comprensione, in particolare dovuta alla mancata conoscenza di alcuni termini complessi, cruciali tuttavia per una comprensione piena della vicenda narrata.

I bambini hanno quasi terminato il lavoro. Stanno affrontando la domanda finale chiamata “Guardare oltre il testo”, che chiede di esplicitare l’insegnamento della favola “Il Vento e il Sole”. I due si accorgono solo a questo punto di non conoscere un termine essenziale per la comprensione, che evidentemente non era stata raggiunta pienamente nonostante la strategia proposta.

Episodio 6d
Brano 13
<p>C- Guardare oltre il testo. Io scrivo che la persuasione</p> <p>D- Che la persuasione vince sulla...</p> <p>C- Su tutto</p> <p>D- Sulla...no, non su tutto, sulla... sulla violenza</p> <p>C- <b>Cos’è la persuasione?</b></p> <p><b>D- Finito!</b></p> <p>C- <b>Ma cos’è la persuasione lo sai?</b></p> <p>D- Lo chiedo...Chiediamolo.</p>

Anche nell’episodio che segue è possibile osservare lo stesso fenomeno. I bambini stanno lavorando ormai da 20 minuti su un brano che descrive il ritrovamento di un’anfora. Hanno usato il tempo precedente per identificare le parole da sottolineare, utilizzando le domande guida per scrivere le informazioni principali, tuttavia questo sforzo non ha consentito loro di individuare i nuclei centrali del brano. Si sono accorti solo verso lo scadere del tempo disponibile che non conoscevano il significato della parola che in realtà è l’oggetto centrale del brano. Ciò pone in effetti qualche interrogativo sulla gestione della fase chiamata “Clarifying”, che è lasciata all’autonomia dei bambini ed è prevista come momento individuale precedente al confronto di coppia.

Episodio 12f
Brano 8
<p>W- Allora, chi? Ci sono dei molluschi...</p> <p>J- Ma sono pesci... grazie anch’io lo sapevo molluschi</p>

W- Allora, ci sono molluschi... **l'anfora è un pesce?**

J- **No, àncora**

W- **L'anfora**

J- **Ma che ne so io...**

### 5.3.3.6. Strutture linguistiche formali

In questo paragrafo sono raccolti alcuni episodi che documentano come all'interno delle coppie i bambini verbalizzino alcuni dubbi grammaticali o ortografici, confrontandosi per trovare l'elaborazione corretta. Talvolta i componenti si accorgono da soli di dover precisare meglio dal punto di vista formale le loro proposte di scrittura, così provvedono ad autocorrezioni, talvolta invece è il compagno che "corregge" un'elaborazione giudicata non adeguata. In entrambi i casi, il pensiero ad alta voce che i due mettono in atto per elaborare il riassunto è una vera e propria riflessione linguistica, resa possibile dall'esposizione della propria elaborazione al partner. Nella coppia protagonista dell'episodio seguente, i bambini lavorano ragionando insieme (nonostante la loro attività sia di tipo tutoriale) e si interrogano relativamente alla scelta dell'articolo o dell'aggettivo più adeguato da inserire prima della parola "fenditura". Attorno a questa parola hanno speso ben 13 turni di parola. Alla fine, sembrano soddisfatti del loro lavoro.

Episodio 7e

Brano 8

F- Fu pescata... pescata sotto l'isola di Montecristo. Le reti tiravano su an... va beh... anfore svariate, la mia aveva la forma di cuore. Quando l'ho trovata **non aveva una fenditura**.

E- No, cioè quando l'hanno trovata ...**non aveva alcuna fenditura... forse ci sta meglio**.

F- Non aveva alcuna fenditura.

E- Alcune fenditura... no, però, dopo no...

F- Non aveva **una** fenditura...

E- No, **ciòè dobbiamo trovare un'altra parola che ci sta bene vicino...**

F- Non aveva **una** fenditura...

E- Non aveva **nessuna** fenditura...



F- Quando l'ho trovata... trovata... non aveva... non

E- Non aveva

F- Aveva

E- Nessuna

F- Fenditura. **Va bene**

In questa ulteriore testimonianza, i bambini stanno affrontando la fase di feedback, in cui E, che ricopre il ruolo di tutor, deve dare un feedback sul compito del compagno. Sembra che qui non emerga tanto una riflessione sulla migliore formulazione possibile, quanto una vera e propria correzione dell'elaborato del compagno, sostenuta anche dal ruolo tutoriale di E ("Ma ce l'hai con l'accento eh, non ce lo metti mai..."). In ogni caso, il risultato finale è un controllo efficace della produzione scritta.

Episodio 8e
Brano 8
<p>E- Con <b>dell'acqua</b></p> <p>F- No, con l'acqua</p> <p>E- <b>Con dell'acqua, perché non si conosce l'acqua.</b></p> <p>F- Ooohhh (infastidito...)</p> <p>E- <b>Eh io sono il tutor e ti dico cosa fare...</b></p> <p>F- Una cornacchia trovò un vaso con dell'acqua. <b>Un vaso con l'acqua</b></p> <p>E- Con <b>dell'acqua</b></p> <p>F- Dell'acqua, va bene.</p> <p>E- <b>Ma ce l'hai con l'accento eh, non ce lo metti mai...</b></p> <p>F- Dove? Dove, dove?</p>

#### 5.4. Il caso di una coppia con basse competenze

Come si è visto dalla descrizione degli episodi, il confronto all'interno delle coppie non è sempre stato generativo di una comprensione immediata e piena del testo preso in esame, in particolare nelle coppie con competenze medio-basse. Inoltre, anche la collaborazione ha avuto bisogno di

stimoli. Quando l'insegnante si è accorto di queste situazioni più problematiche, è intervenuto per aiutare i bambini a procedere nel lavoro. Infatti, uno dei vantaggi dell'organizzazione a coppie risiede nel fatto che l'insegnante può permettersi di affiancare una coppia in difficoltà mentre gli altri lavorano autonomamente. La fatica maggiore di alcune coppie con competenze basse si è manifestata in due situazioni molto particolari illustrate qui di seguito, perché consentono di fare alcune riflessioni sul ruolo dell'insegnante e sulla composizione delle coppie.

#### 5.4.1. L'assenza di relazione.

Una coppia è stata composta da due bambini, che chiameremo R e S, con competenze iniziali particolarmente limitate, nell'intento di agevolare in loro una partecipazione più attiva. La ragione per la creazione di coppie con competenze non troppo distanti è dovuta alla volontà di ridurre quel timore implicito a portare il proprio contributo che potrebbe insinuarsi quando nella coppia è presente un compagno più competente. La prima conversazione tra questi due bambini ha prodotto pochissimi interventi, nell'ordine di una trentina di interventi complessivi in più di un'ora di attività. Per questa ragione, la conversazione è stata esclusa sia dall'analisi qualitativa che quantitativa. L'insegnante è intervenuta più volte mettendosi accanto ai bambini per aiutarli a proseguire con la lettura e le attività proposte dal materiale. Ciò nonostante, l'analisi video ha mostrato silenzi infiniti e uno sguardo assente e imbarazzato dei bambini, che non si confrontavano volentieri né tra loro né con il testo, una volta lasciati al lavoro di coppia.

L'insegnante ha affermato che i due avevano pochissima relazione tra loro nei momenti di gioco libero, e una certa difficoltà ad interagire con i compagni in generale, per ragioni non riconducibili a Bisogni Educativi Speciali, ma semplicemente a caratteristiche del loro carattere un po' chiuso. Preso atto di questa difficoltà particolare, nell'incontro successivo è stata cambiata la composizione della coppia e almeno uno dei due bambini ha lavorato positivamente, come sarà analizzato nel prossimo paragrafo.

Quanto accaduto ci consente di non dimenticare potenziali criticità del lavoro a coppie, e di considerare l'opportunità di fare lavorare i bambini insieme con un/a compagno/a che possa garantire una relazione positiva, che possa sostenere il naturale e sereno scambio comunicativo tra i due componenti.

#### 5.4.2. L'intervento dell'insegnante

La scelta di fare lavorare a coppie i bambini non implica l'assenza dell'insegnante nel percorso di comprensione del testo. Al contrario, come bene esprimono proprio Palincsar & Brown nella loro

presentazione del secondo studio sul Reciprocal Teaching, (Palincsar & Brown, 1984, p. 163)

l'insegnante garantisce un *coaching* costante, il supporto necessario in particolare a quei gruppi che sono più in difficoltà, per consentire loro di riprendere la strada e la comprensione autonoma. In questo episodio presentato di seguito, l'adulto è intervenuto poche volte, ha proposto un'interazione che ha rinunciato a dare la risposta esatta, ma ha sollecitato l'espressione di ipotesi diverse, sostenendo il ragionamento dei bambini. Nonostante un livello di competenze iniziali particolarmente basso, i bambini sono poi riusciti a proseguire nel lavoro con una discreta autonomia dall'adulto, e a portare a termine l'attività.

Episodio 19°
Brano 14
Y- Scrivi: dopo... Z- No, no no no no no... dopo... quello lì cancellalo perché è meglio. Eh... virgola, e infilò il becco... il becco... il becco... Y- Ma si accorse Z- Sì, ma si accorse che non arrivava a bere l'acqua, a bere l'acqua (lei non scrive e detta) Y- Ma si accorse che non ci riusciva... che Z- Non riusciva a bere l'acqua Y- Sì. Ma scrivi anche te Z- Eh, in fondo cosa c'è? Mamma mia Y- ... Infilò il becco Z- Bisogna dire dove Y- Infilò il becco Z.- Nel vaso Y- Ma non riuscì a bere... allora... (breve distrazione) ma si accorse che non riusciva a bere, a bere, virgola, Z- A bere, virgola, Y- Allora ci buttò tanti sassi nel vaso Z- Aspetta, allora ci buttò tanti sassi, virgola Y- Ci buttò tanti sassi nel vaso Z- Nel vaso ...

Y- Nel vaso... e pian piano... (prima sottovoce e poi a N.) e poi piano piano  
Z- Nel vaso e pian piano  
Y- E piano piano  
Z- E piano piano...  
Y- Riuscì a bere  
Z- Eh, riuscì... virgola  
Y- E piano piano  
Z- No! Eh sì sì... e piano piano  
Y- Riuscì a bere.

## 5.5. Osservazioni sui fenomeni documentati

Per rispondere, dunque, alla prima domanda di ricerca, possiamo avvalerci delle osservazioni scaturite dagli episodi presentati.

In primo luogo, la verbalizzazione che viene messa in atto nella coppia consente al lettore di essere attivo, sia nella lettura che nella produzione della risposta scritta. In linea con le conclusioni delle ricerche prese in esame nel paragrafo 3.3. (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989; Fuchs & Fuchs, 2000; Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta, & Hall, 1986), la verbalizzazione reciproca delle informazioni rilevanti e del pensiero relativo alla comprensione dei significati permette al lettore stesso di prendere coscienza dei suoi processi di pensiero, ma anche al partner di interagire con questo ragionamento, rilevando errori e incongruenze (Hall, Dansereau, O'Donnell, & Skaggs, 1989). La riformulazione sembra sostenuta dalle tante ripetizioni che i bambini fanno mentre accompagnano la scrittura con la propria voce che detta al compagno o semplicemente lo aiuta a tenere lo stesso ritmo.

In secondo luogo, si notano pochissime distrazioni durante il confronto a coppie. Questo dato sarà analizzato meglio nel prossimo capitolo, ma sottolinea la partecipazione e l'intensità del coinvolgimento sul compito.

In terzo luogo, abbiamo potuto riconoscere nelle conversazioni della coppia alcuni fenomeni interessanti, all'interno della verbalizzazione della coppia, inerenti tre macro-aree: l'area regolativa, l'area della strategicità e l'area della elaborazione linguistica, spesso intrecciate tra loro nelle conversazioni. L'osservazione di piccoli episodi consente di comprendere delle micro-azioni rilevanti per la mente del lettore che comprende.

Nella tabella sottostante sono schematizzati i tipi di fenomeni riconosciuti all'interno di ogni area:

Tabella 8. Schema di sintesi dei tipi di fenomeni riscontrati nell'interazione all'interno delle coppie.

COMPRESA DI PIÙ FUNZIONI	LA RIPETIZIONE DELLE PAROLE DEL COMPAGNO	AREA REGOLATIVA	-Precisioni ruoli e prestazioni del compagno; -Difficoltà ad interpretare i ruoli;
		- AREA DELLA STRATEGITÀ	-Procedure applicate positivamente e acquisizione consapevole delle strategie;  Procedure che presentano ostacoli nelle strategie e criticità delle domande ricorrenti.
		AREA DELL'ELABORAZIONE LINGUISTICA	- Argomentazione e ragionamento nell'elaborazione linguistica scritta;  - La microdiscussione;  - Rilettura e controllo reciproco;  - Comprendere per riassumere;  - Riassumere senza comprendere;  - Attenzione alle strutture formali;  - Ripetizione congiunta e riformulazione.

Dall'osservazione degli episodi dell'area che abbiamo chiamato regolativa possiamo osservare due aspetti importanti:

- 1- Ricoprire un ruolo all'interno della coppia è un'abilità tutt'altro che semplice e probabilmente necessita di un tempo di apprendimento e di allenamento cospicuo. È piuttosto raro trovare nelle conversazioni un'interazione che rispetti del tutto le consegne tutoriali o congiunte. Nelle coppie che lavorano bene insieme possiamo vedere che la verbalizzazione scivola spesso verso il ragionamento congiunto. D'altra parte, nelle coppie con lavoro congiunto possiamo osservare che spesso uno dei due componenti della coppia tende a prevalere, proponendo in misura maggiore l'enunciato da scrivere e dettando al compagno la sua soluzione. Ciò sembra confermare quanto osservato da Ott e il suo team di ricerca (Ott, Kephart, Stolle-McAllister, & LaCourse, 2018)<sup>52</sup>: è difficile per gli studenti portare avanti un ruolo in modo rigoroso all'interno di una struttura cooperativa, anche

<sup>52</sup> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5909383/>

quando gli studenti dimostrano di aver capito cosa ci si aspetta da loro. Anche Okkinga, che ha analizzato proprio contesti di applicazione del Reciprocal Teaching, aveva sottolineato che la partecipazione attiva di ogni studente è un aspetto sfidante e nient' affatto scontato (Okkinga, van Steensel, van Gelderen, & Slegers, 2018, pag. 36 ).

- 2- Occorre considerare attentamente la composizione della coppia, che è sicuramente una scelta cruciale per gli insegnanti e coinvolge la valutazione delle competenze sia cognitive che relazionali. Il poter lavorare insieme in modo positivo è indubbiamente una risorsa per la coppia, e potrebbe essere un aspetto che cambia nel corso del tempo e a seconda dell'abitudine della classe a lavorare a coppie. Certamente la collaborazione all'interno della coppia non è scontata ed è un'abilità che va in certa misura insegnata. Come emerso anche dagli studi della Webb (Webb, 1989; 1991), alcuni individui si trovano meglio quando lavorano come apprendenti e altri come facilitatori dell'apprendimento. Si sono verificati atteggiamenti non rispettosi nei confronti del partner, dunque probabilmente per loro sarebbe meglio non scegliere strategie di studio in coppia, oppure sarebbe più utile abbinare tra loro studenti tenendo conto di questi tratti della personalità.

Dall'analisi degli episodi relativi all'area della strategicità, è possibile ricavare alcune osservazioni:

- 1- La procedura che si ripete uguale a sé stessa e affrontata in coppia può essere un allenamento proficuo, un aiuto per aumentare la consapevolezza nella comprensione dei testi e l'attivazione del lettore. (Cardarello, Bertolini, 2020, pag. 80). La strategia sollecitata dal Reciprocal Teaching sostiene una certa autonomia negli studenti in modo relativamente indipendente dalle condizioni di contesto e dalle esperienze precedenti di collaborazione (Tarchi & Pinto, 2016, p. 527-528)
- 2- I processi di controllo attivati nella coppia possono contribuire a ridurre l'impatto della rigidità delle domande guida, perché nel ragionamento congiunto i due hanno trovato una soluzione, per esempio rileggendo il testo, e hanno capito spesso quando una domanda non aveva senso.
- 3- Si può ipotizzare che l'insegnamento di una strategia possa talvolta essere un appesantimento del processo di comprensione, soprattutto in fase iniziale quando occorre apprenderla, poiché richiede energie e attenzioni che sono in qualche modo sottratte al testo. Le domande guida, per esempio, uguali nel corso dei differenti testi proposti, possono essere considerate in modo troppo letterale, soprattutto dai bambini con

competenze minime, e orientare l'attenzione verso le informazioni esplicite, talvolta secondarie.

Dall'analisi dell'area dell'elaborazione linguistica troviamo alcune risposte particolarmente importanti per il processo di comprensione dei testi.

1. Il riassunto è di per sé un'attività di comprehension monitoring (Palincsar & Brown, 1984, p. 120) nella quale ciascuno può controllare se ha capito il testo. Attraverso un'attività in coppia questo processo avviene, in più, attraverso la pratica di un pensiero ad alta voce: un componente dice all'altro la sua proposta, e così facendo ascolta le sue stesse parole, agevolando il processo di controllo degli errori, sia di comprensione che di produzione linguistica corretta dal punto di vista formale (Hall, Dansereau, O'Donnell, & Skaggs, 1989). L'altro componente può dare un feedback e continuare a ragionare seguendo lo stesso filo logico. I bambini sono stati molto attivi e coinvolti, hanno mostrato in generale un ampio coinvolgimento nel compito, nelle verbalizzazioni e nella partecipazione alle proposte di elaborazione e riformulazione del riassunto. L'atteggiamento attivo è il primo elemento che Duke & Pearson dichiarano descrittivo dei buoni lettori (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 56). Il controllo della propria comprensione è un altro atteggiamento chiave del buon lettore (Ibidem), come pure la continua revisione dei significati che hanno colto.
2. L'asimmetria che si può osservare in tanti frammenti di conversazione è stata documentata nel processo di scrittura congiunta anche da Zucchermaglio (Zucchermaglio, 2004, p. 279), riconoscendo la funzione di tutor a uno dei due bambini che si reputa (ed è reputato) più competente, indipendentemente dalla formalizzazione di un vero e proprio ruolo tutoriale da ricoprire.
3. La verbalizzazione ripetuta durante la scrittura è un processo apparentemente meccanico, che in realtà sostiene il proseguire del ragionamento, lo rallenta e consente dunque un monitoraggio migliore perché coinvolge direttamente l'allievo. In altre parole, egli coglie l'esistenza di un problema, e prova a risolverlo a partire dalla sua stessa elaborazione (Lumbelli, 2009, p. 102), che sostiene una successiva riformulazione. Non di rado, inoltre, si è potuto osservare il ragionamento in un unico pensiero, articolato in interazioni successive di entrambi i bambini, che portano avanti lo stesso filo del discorso (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2004, p. 218), caratterizzato da permeabilità reciproca. Inoltre, l'intreccio di lettura e scrittura è riconosciuto come uno dei modi per sostenere la

comprensione (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 56; Stevens, Madden, Slavin, & Farnish, 1987, p. 435)

4- Nella verbalizzazione in coppia, è agevolata la ricerca del corretto riferimento al testo in risposta agli stimoli offerti dal materiale, perché in presenza di disaccordi la coppia torna a rileggere spontaneamente e verifica esattamente cosa è presente nel testo. È acclarato che la rilettura e la lettura selettiva fanno parte dei comportamenti che mettono in atto quello che Duke e Pearson chiamano “i buoni lettori” (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 56)

5- Si può ipotizzare che il compito di scrittura del riassunto e il limite massimo nel numero di parole utilizzabili nel riassunto sposti un po' di energie alla riflessione sul testo e ai significati veicolati da questo. A quanto si può osservare, tuttavia, l'esigenza di scrivere, in un tempo contenuto e con un numero limitato di parole ha sicuramente sostenuto il ragionamento ad alta voce nel cercare la riformulazione migliore, limitato il numero delle distrazioni possibili e concentrato l'attenzione dei bambini sul compito.

La generatività del processo di scrittura congiunta conferma ciò che più fonti affermano nella letteratura a proposito del processo di co-costruzione della lingua scritta. Esso agevola il “pensare sul proprio pensiero” (Zuccheromaglio, 2004, p. 283)

1- La presenza di episodi in cui è stato possibile portare a termine il lavoro senza comprendere pienamente il significato del testo da un lato invita ad integrare l'allenamento alle strategie con interventi volti ad indagare le particolarità dei testi, dall'altro sottolinea che riassumere e comprendere sono processi diversi, anche se in buona parte sovrapponibili. (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 123)

Possiamo pertanto rispondere alla prima domanda di ricerca: nel lavoro di coppia intrapreso, legato all'allenamento delle strategie connesse al Reciprocal Teaching, esistono alcuni elementi e comportamenti che sostengono la comprensione del testo, in particolare l'atteggiamento attivo, il monitoraggio e il controllo reciproco e costante, il porsi domande anche oltre le richieste del materiale, la rilettura selettiva. Si prenderanno ora in esame le interazioni interne alla coppia con uno sguardo più preciso, per vedere se, a parità di materiale utilizzato, ci siano consegne e successioni di attività più promettenti dal punto di vista del coinvolgimento e della focalizzazione sul compito.



## CAPITOLO 6. RISULTATI E ANALISI DEL CONFRONTO NELLE COPPIE

---

Si intende ora, in questo capitolo, prendere in esame le caratteristiche delle interazioni all'interno delle coppie, nelle due procedure diverse assegnate dalla ricerca 2019-2020. L'obiettivo è quello di provare a rispondere alla seconda e alla terza domanda di ricerca, e precisamente: rispetto al compito richiesto, volto alla produzione di un riassunto, quale coinvolgimento emerge dal lavoro di coppia? Quanto lavorano e quanto si distraggono? Quali tipi di scambi sono funzionali allo scopo del lavoro? Ed inoltre: dato un unico materiale di lavoro, l'interazione nelle coppie ha le stesse caratteristiche se gli studenti lo affrontano con due procedure diverse, ovvero se lavorano congiuntamente o se sostengono a turno il ruolo di tutor?

### 6.1. La situazione iniziale

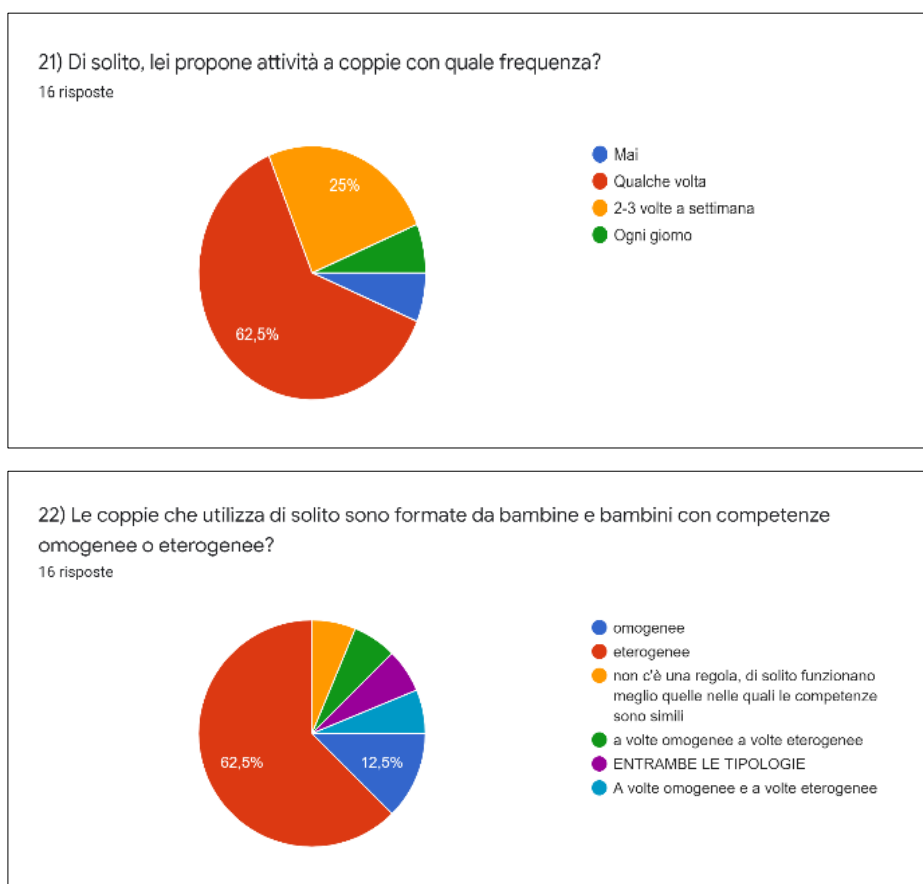
È opportuno descrivere la fotografia iniziale del contesto in cui l'intervento è stato condotto, attraverso i tests di ingresso somministrati nelle classi.

Le classi quarte coinvolte nella ricerca complessiva sono dislocate nel territorio emiliano, nelle province di Modena, Reggio Emilia, Parma e Piacenza, e sono tutte appartenenti a scuole primarie statali. Tutti gli insegnanti di queste classi dichiarano una certa complessità e molteplici livelli di competenza raggiunti dai bambini. Più dell'81% degli insegnanti che hanno risposto (16) insegna da più di 10 anni e il 75% ha accompagnato la classe dalla prima. Il 56,3 % degli insegnanti hanno dichiarato che il background socio-culturale di provenienza dei bambini della propria classe è medio-alto o alto, mentre il 43,8% degli insegnanti ha stimato che sia medio-basso. In più di due terzi delle classi sono inseriti uno o più bambini con disabilità certificate e uno o più bambini con disturbi specifici dell'apprendimento. Nel 62,6% delle classi sono inseriti uno o due bambini con svantaggio socio-linguistico-culturale, non considerati nelle precedenti risposte, mentre nel 18,9% accoglie da 4 a 6 bambini con svantaggio socio-economico-culturale. Il 50% degli insegnanti ha dichiarato di svolgere attività per promuovere la comprensione del testo almeno una o più volte la settimana, mentre un altro 37% le affronta circa un paio di volte al mese. Più della metà degli insegnanti (56,3 %) ha svolto una o due volte al mese attività per promuovere negli alunni la

capacità di riassumere. Il 62,5% propone attività a coppie qualche volta, mentre un 25% afferma di svolgere attività a coppie 2 o 3 volte la settimana.

Pur nel numero ridotto di insegnanti consultati, sembra di rilevare, dunque, una diffusione del lavoro a coppie maggiore di quanto non emerga nelle attività dedicate al gruppo di due nei libri di testo esaminati nel cap. IV. È sicuramente un dato da approfondire in ulteriori ricerche. Per quanto riguarda la composizione della coppia, assistiamo alla prevalenza di coppie eterogenee, pur nella varietà delle abitudini e delle pratiche.

**Figura 14: La coppia nelle pratiche degli insegnanti.**



### 6.1.1. Le prove in ingresso

Le prove di ingresso, come spiegato nel precedente capitolo, hanno sondato alcuni differenti aspetti relativi alla comprensione del testo e alla produzione del riassunto.

Le prime tre prove sono state costruite appositamente e utilizzate nel protocollo SApIE (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019):

1 - La competenza di vocabolario è stata sondata attraverso una Prova di Significato Verbale (Montesano, 2019);

2 – La capacità di individuazione delle idee principali di un testo è stata indagata attraverso una prova di riassunto chiusa, a risposta multipla, detta Summarizing Test (Menichetti, 2018; Calvani & Menichetti, 2019)

3- La produzione di un elaborato che racchiuda gli elementi salienti di un brano è stata testata attraverso una prova di riassunto aperta, il Summary Qualitative Assessment (Menichetti & Bertolini, 2019).

4 – L’ultima prova ha approfondito la comprensione del testo come intesa nelle prove MT, strumento validato e ampiamente utilizzato sia in contesto scolastico che diagnostico (Cornoldi & Colpo, 2004, p. 94).

I risultati sono stati elaborati con il programma SPSS. In generale, le 18 scuole coinvolte hanno fatto emergere i seguenti risultati (per una migliore lettura è stata affiancata anche la media generale per ogni prova):

**Tabella 9. Statistiche descrittive prove iniziali per scuola (arrotondamento alla seconda cifra decimale)**

Scuola		Tipo di prova	N	Media	Deviazione std.	Media generale
1	A	VOCABOLARIO	17	21,65	4,61	22,30
		SUMMARIZING TEST	17	21,82	4,39	22,90
		PROVA MT	17	10,24	2,11	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	17	11,76	2,72	11,20
	B	VOCABOLARIO	19	20,32	6,02	22,30
		SUMMARIZING TEST	19	20,47	5,61	22,90
		PROVA MT	19	8,84	2,17	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	19	8,89	3,69	11,20
2	B	VOCABOLARIO	23	21,91	5,7	22,30
		SUMMARIZING TEST	23	23,48	4,84	22,90
		PROVA MT	23	9,57	2,92	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	23	13,70	2,05	11,20
3	C	VOCABOLARIO	16	22,50	4,83	22,30
		SUMMARIZING TEST	16	23,56	4,82	22,90
		PROVA MT	16	9,00	2,92	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	16	5,56	5,16	11,20
4	A	VOCABOLARIO	16	21,00	5,46	22,30
		SUMMARIZING TEST	16	21,25	6,29	22,90
		PROVA MT	16	9,75	2,54	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	16	6,31	4,90	11,20
5	B	VOCABOLARIO	21	23,29	3,73	22,30

		SUMMARIZING TEST	21	25,19	5,91	22,90
		PROVA MT	21	9,67	3,2	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	21	12,86	3,84	11,20
<b>Scuola</b>		<b>Tipo di prova</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione std.</b>	<b>Media generale</b>
6	D	VOCABOLARIO	23	22,74	5,10	22,30
		SUMMARIZING TEST	23	22,09	5,06	22,90
		PROVA MT	23	9,96	2,18	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	23	11,00	2,58	11,20
7	G	VOCABOLARIO	22	22,55	3,74	22,30
		SUMMARIZING TEST	22	20,45	5,4	22,90
		PROVA MT	22	8,50	2,97	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	22	11,55	1,9	11,20
8	B	VOCABOLARIO	24	21,08	7,87	22,30
		SUMMARIZING TEST	24	22,46	5,59	22,90
		PROVA MT	24	9,92	2,45	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	24	12,83	2,1	11,20
9	A	VOCABOLARIO	17	21,82	4,6	22,30
		SUMMARIZING TEST	17	21,18	6,87	22,90
		PROVA MT	17	10,00	3,16	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	17	10,88	3,85	11,20
10	A	VOCABOLARIO	6	20,83	5,81	22,30
		SUMMARIZING TEST	6	24,67	4,32	22,90
		PROVA MT	6	11,17	2,56	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	6	14,33	2,34	11,20
11	B	VOCABOLARIO	21	24,57	3,97	22,30
		SUMMARIZING TEST	21	26,38	3,76	22,90
		PROVA MT	21	9,86	3,13	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	21	13,76	2,26	11,20
12	A	VOCABOLARIO	21	24,86	3,07	22,30
		SUMMARIZING TEST	21	22,67	4,85	22,90
		PROVA MT	21	10,05	2,33	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	21	7,43	4,60	11,20
13	A	VOCABOLARIO	22	23,18	2,72	22,30
		SUMMARIZING TEST	22	26,45	3,74	22,90
		PROVA MT	22	11,64	1,81	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	22	13,45	2,17	11,20
	B	VOCABOLARIO	23	24,04	2,80	22,30
		SUMMARIZING TEST	23	25,39	4,35	22,90
		PROVA MT	23	10,26	2,9	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	23	14,04	2,03	11,20
14	A	VOCABOLARIO	18	21,39	4,64	22,30
		SUMMARIZING TEST	18	22,83	4,05	22,90
		PROVA MT	18	10,56	2,20	9,67

		SQA (RIASSUNTO APERTO)	18	9,00	3,2	11,20
	B	VOCABOLARIO	16	23,13	5,07	22,30
		SUMMARIZING TEST	16	24,19	5,72	22,90
		PROVA MT	16	10,56	2,80	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	16	12,00	4,56	11,20
	<b>Scuola</b>	<b>Tipo di prova</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione std.</b>	<b>Media generale</b>
15	A	VOCABOLARIO	14	22,86	3,37	22,30
		SUMMARIZING TEST	14	23,14	4,18	22,90
		PROVA MT	14	10,50	2,74	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	14	6,79	5	11,20
	B	VOCABOLARIO	15	23,33	3,6	22,30
		SUMMARIZING TEST	15	21,87	5,60	22,90
		PROVA MT	15	9,27	2,71	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	15	11,33	3,75	11,20
16	A	VOCABOLARIO	18	23,67	4,16	22,30
		SUMMARIZING TEST	18	23,17	4,81	22,90
		PROVA MT	18	9,28	3,16	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	18	12,11	2,47	11,20
	B	VOCABOLARIO	23	23,87	4,56	22,30
		SUMMARIZING TEST	23	23,00	4,66	22,90
		PROVA MT	23	9,17	3,31	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	23	11,78	3,67	11,20
17	B	VOCABOLARIO	16	20,75	7,37	22,30
		SUMMARIZING TEST	16	22,88	6,64	22,90
		PROVA MT	16	7,56	3,52	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	16	10,69	4,25	11,20
18	A	VOCABOLARIO	19	17,58	7,65	22,30
		SUMMARIZING TEST	19	19,00	6,67	22,90
		PROVA MT	19	8,32	2,43	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	19	11,53	3,00	11,20
	B	VOCABOLARIO	16	21,81	4,6	22,30
		SUMMARIZING TEST	16	22,13	5,78	22,90
		PROVA MT	16	9,94	2,32	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	16	12,69	3,99	11,20
	C	VOCABOLARIO	19	20,42	6,71	22,30
		SUMMARIZING TEST	19	22,37	4,08	22,90
		PROVA MT	19	9,00	3,28	9,67
		SQA (RIASSUNTO APERTO)	19	11,11	4,57	11,20

Si riporta in particolare la situazione seguente, relativa alle classi in cui sono state registrate le conversazioni delle coppie. Chiameremo queste classi X, Y, Z.

Tabella 10. Esiti nelle classi in cui sono state registrate le conversazioni.

Statistiche descrittive percentili					
CLASSE		VOCABOLARIO	SUMMARIZING TEST	PROVA MT	SQA (RIASSUNTO APERTO)
X	Media	21,65	21,82	10,24	11,76
	Mediana	22,00	21,00	10,00	13,00
Y	Media	20,32	20,47	8,84	8,89
	Mediana	22,00	22,00	9,00	10,00
Z	Media	24,86	22,67	10,05	7,43
	Mediana	26,00	24,00	10,00	9,00

Per osservare meglio il comportamento del campione nelle diverse prove, si sono confrontati gli esiti ottenuti nei pre-tests nella ricerca 2019-2020 rispetto a quella precedente, 2018-2019, provando innanzitutto a vedere se i risultati delle prove sono collegati tra loro. Applicando il coefficiente di correlazione di Pearson tra il Summarizing Test e la prova di riassunto aperto SQA, e considerando una significatività allo 0,05%, si verifica tra le prove di tutto il campione 2019-2020 una correlazione significativa in linea con gli esiti nazionali della rilevazione precedente 2018-2019 e maggiore rispetto al solo campione UNIMORE 2018-2019<sup>53</sup>. Se invece consideriamo ciascun gruppo classe, si evidenzia per le classi osservate una correlazione medio-alta (0,675), con test di significatività (a due code) allo 0,002, nella sola classe Y, tra la prova di vocabolario e il Summarizing Test, mentre nella classe Z si riscontra una correlazione media (0,440) tra la prova aperta di riassunto (SQA) e il vocabolario, con test di significatività allo 0,046.

Dividendo in quartili gli esiti alla prova di vocabolario, si può osservare che nella classe Z la media e la mediana sono significativamente più alte, come pure i valori del quartile superiore. Tenendo in considerazione i livelli corrispondenti ai quartili della prova di vocabolario, si nota una correlazione media nei percentili inferiori tra la prova ST e la prova MT, che sembra indicare una difficoltà maggiore da parte di chi ha ottenuto un esito inferiore alla prova di vocabolario ad affrontare la prova di identificazione delle idee centrali di un brano e la prova di comprensione.

#### 6.1.2. Livello stimato delle coppie osservate

Gli insegnanti delle classi X e Z hanno proposto per l'osservazione due coppie con competenze alte e due con competenze basse in ciascuna classe, mentre nella classe Y sono state identificate solo una coppia con competenze alte e una con competenze basse.

<sup>53</sup>r tra le prove ST e SQA 2019-20 pari a 0,327,  $p < 0,001$ ; nel 2018-19 era stato riscontrato un  $r$  compreso tra 0.23 e 0.33 nel campione nazionale, mentre in quello locale UNIMORE era pari a 0,254,  $p < 0.001$  (Pintus, Bertolini, Cardarello, & Vezzani, 2019, p. 367)

Si è voluto verificare se la stima effettuata dagli insegnanti fosse attendibile, perciò sono stati osservati i punteggi ottenuti nei pre-tests da ogni componente delle coppie considerate.

Tabella 11. Esiti al pretest bambini/e osservati/e.

n. progressivo	LIVELLO STIMATO	VOCABOLARIO	SQA (riassunto aperto)	Prova MT	Summarizing Test	PUNTEGGIO TOTALE
8	ALTO	30	15	0	0	45
14	ALTO	25	8	8	23	64
25	ALTO	29	14	12	25	80
26	ALTO	27	13	14	26	80
28	ALTO	21	13	10	22	66
34	ALTO	26	15	8	16	65
267	ALTO	28	10	11	27	76
269	ALTO	27	0	10	23	60
271	ALTO	20	7	8	22	57
285	ALTO	26	10	8	25	69
n. progressivo	LIVELLO STIMATO	VOCABOLARIO	SQA (riassunto aperto)	Prova MT	Summarizing Test	
5	BASSO	17	9	3	17	46
9	BASSO	7	6	9	10	32
29	BASSO	24	10	8	24	66
32	BASSO	14	13	10	25	62
43	BASSO	18	10	12	21	61
44	BASSO	22	7	8	16	53
270	BASSO	28	10	10	20	68
277	BASSO	23	8	7	19	57
283	BASSO	18	0	9	24	51
273	BASSO	0			26	26

2 prove in meno

3 prove in meno

È stato calcolato il punteggio totale ottenuto da ogni bambino nelle quattro prove, poi è stata calcolata la media dei punteggi totali così ottenuti, escludendo i due bambini che non hanno affrontato tutte le prove.

La media è risultata di circa 62 punti. I bambini considerati con un livello alto di competenza dagli insegnanti hanno ottenuto più di 62 punti, tranne 2 bambini; analogamente, nel livello basso ci sono bambini che hanno ottenuto meno di 62 punti, con l'esclusione di 2 bambini.

Si è considerato attendibile, quindi, il giudizio degli insegnanti.

## 6.2. Lo svolgimento delle conversazioni

Le tabelle seguenti ci consentono di prendere in esame a livello generale le conversazioni. La prima tabella riguarda le coppie tutoriali. Di ogni conversazione è stata indicata la coppia che l'ha

prodotta e la durata della conversazione. Come ulteriore elemento è stato indicato il tempo globalmente concesso ai bambini di tutta la classe per fare il lavoro precedente al feedback a grande gruppo (tempo comune a tutte le coppie). È stato quindi registrato il numero totale dei turni di parola che i membri delle coppie hanno utilizzato per affrontare le consegne richieste. Alcune coppie hanno avuto un confronto più vivace e con un ritmo incalzante, con i turni di parola talvolta sovrapposti, altre coppie hanno avuto un ritmo decisamente lento, più blando, perciò, per apprezzare meglio queste differenze, è stato preso in esame il rapporto tra numero totale dei turni di parola e il tempo che effettivamente i due compagni di lavoro hanno utilizzato, espresso in turni di parola al minuto<sup>54</sup>. La colonna relativa al tempo comune concesso a tutte le coppie, cioè quello che l'insegnante ha programmato per svolgere l'attività, ci consente di fare una prima riflessione. Nell'adattamento del protocollo di ricerca ai contesti scolastici, le classi coinvolte hanno ritenuto possibile applicare l'impianto di ricerca secondo tempi effettivamente diversi tra loro, per conciliare il progetto con il resto dell'orario scolastico. Il tempo riportato è quello effettivamente a disposizione degli studenti, al netto degli interventi di feedback dell'insegnante. Ad enfatizzare la variabilità dei dati, va considerato che nella classe Z l'insegnante ha proposto 2 brani per ogni sessione, mentre nelle classi X e Y ne sono stati proposti 3.

Sono state analizzate, per le analisi quantitative, 16 conversazioni. Un'ulteriore conversazione, identificata con il numero 22, corrispondente ad un esempio di terzetto è stata considerata solo in una prima analisi generale, dal momento che si trattava di una situazione specifica e non di una coppia.

La prima analisi ha raccolto le informazioni generali delle conversazioni, cioè il tipo di lavoro effettuato, se tutoriale o congiunto, il livello stimato di competenza nella comprensione del testo, la durata effettiva dell'attività impiegata dalla coppia, il numero dei turni di parola e le distrazioni. È stata calcolata la media e la deviazione standard, approssimate alla seconda cifra decimale. All'interno dei turni di parola, sono state contate anche le distrazioni interne alla coppia, intercorse durante le comunicazioni.

---

<sup>54</sup>Dopo aver trasformato il tempo rilevato in base decimale.



Tabella 12. Tabella riassuntiva tempo utilizzato, turni di parola e distrazioni

CONVERSAZIONE	N. COPPIA	TIPO PROCEDURA	LIVELLO COMPETENZE COPPIA	TEMPO NETTO USATO DALLA COPPIA	TURNI DI PAROLA	RAPPORTO TURNI DI PAROLA/ MINUTI*	DISTRAZIONI	TURNI VALIDI
1	5	CONGIUNTO	ALTO	00:40:49	321	7,86	0	321
2	5	CONGIUNTO	ALTO	00:41:33	167	4,02	5	162
3	6	CONGIUNTO	BASSO	00:46:52	429	9,15	4	425
4	6	CONGIUNTO	BASSO	00:44:10	285	6,45	4	281
5	7	CONGIUNTO	ALTO	00:50:05	339	6,77	12	327
6	7	CONGIUNTO	ALTO	00:17:47	207	11,64	14	193
7	1	TUTORIALE	ALTO	00:29:12	173	5,92	2	171
8	1	TUTORIALE	ALTO	00:32:56	204	6,19	4	200
9	1	TUTORIALE	ALTO	00:42:03	298	7,09	15	283
10	2	TUTORIALE	BASSO	00:36:25	206	5,66	13	193
12	8	CONGIUNTO	BASSO	00:36:42	209	5,69	9	200
13	8	CONGIUNTO	BASSO	00:36:30	170	4,66	4	166
14	8	CONGIUNTO	BASSO	00:31:23	171	5,45	2	169
15	3	TUTORIALE	ALTO	00:45:45	242	5,29	2	240

CONVERSAZIONE	N. COPPIA	TIPO PROCEDURA	LIVELLO COMPETENZE COPPIA	TEMPO NETTO USATO DALLA COPPIA	TURNI DI PAROLA	RAPPORTO TURNI DI PAROLA/ MINUTI*	DISTRAZIONI	TURNI VALIDI
17	4	TUTORIALE	BASSO	00:33:00	115	3,45	3	111
19	9	CONGIUNTO	BASSO	00:37:41	127	3,37	2	125
			Media	00:37:41	228,87	6,17	5,93	
			Dev. St.	00:07:56	84,90		4,93	

\*valore arrotondato alla seconda cifra decimale.

Si può apprezzare effettivamente una grande variabilità della durata delle conversazioni, ma anche dei “ritmi” di intervento dei bambini, indicati dal rapporto turni di parola/secondi. Per esempio, la conversazione 6 ha fatto registrare 207 turni di parola nei 17 minuti e 47 secondi serviti alla coppia per completare l’attività, con un ritmo di 11,64 interventi al minuto, mentre la conversazione 17 ha mostrato quasi la metà degli interventi, 115, in un tempo quasi doppio, 33 minuti. Il rapporto è qui di 3,44 interventi al minuto.

Qui di seguito vengono presentati i risultati in relazione al tipo di procedura (tutoriale o congiunta).

Tabella 13. Rapporto tra tempo e turni di parola nelle coppie tutoriali

CONVERSAZIONE	N. COPPIA	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	DURATA DELL'ATTIVITA' PER LA CLASSE	TEMPO NETTO USATO	Tempo in minuti (decimale) *	TURNI DI PAROLA	Rapporto turni al minuto*	DISTRAZIONI	Turni Utili
7	1	TUT	ALTO	00:58:00	00:29:12	29,20	173	5,92	2	171

8	1	TUT	ALTO	00:51:50	00:32:56	32,93	204	6,19	4	200
9	1	TUT	ALTO	00:48:03	00:42:03	42,05	298	7,09	15	283
10	2	TUT	BASSO	00:52:42	00:36:25	36,42	206	5,66	13	193
15	3	TUT	ALTO	01:03:00	00:45:45	45,75	242	5,29	2	240
17	4	TUT	BASSO	01:02:00	00:33:00	33,00	114	3,45	3	111
			Media	00:55:56	00:36:34		206,17*	5,60	6,5	199,68*
			Dev. St.	00:06:00	00:06:14		62,15*		5,89*	

\* arrotondamento alla seconda cifra decimale

Tabella 14. Rapporto tra tempo e turni di parola nelle coppie congiunte

CONVERSAZIONE	N. COPPIA	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	DURATA DELL'ATTIVITA' PER LA CLASSE	TEMPO NETTO	Tempo in minuti (decimale)*	TURNI DI PAROLA	Rapporto turni al minuto*	DISTRAZIONI	Turni Utili
1	5	CONG.	ALTO	00:53:27	00:40:49	40,82	321	7,86	0	321
2	5	CONG.	ALTO	01:05:00	00:41:33	41,55	167	4,02	5	162
3	6	CONG.	BASSO	00:53:48	00:46:52	46,87	429	9,15	4	425
4	6	CONG.	BASSO	01:04:44	00:44:10	44,17	285	6,45	4	281
5	7	CONG.	ALTO	01:17:00	00:50:05	50,08	339	6,77	12	327
6	7	CONG.	ALTO	01:00:00	00:17:47	17,78	207	11,64	14	193

12	8	CONG.	BASSO	00:57:21	00:36:42	36,70	209	5,69	9	200
13	8	CONG.	BASSO	00:53:03	00:36:30	36,50	170	4,66	4	166
14	8	CONG.	BASSO	00:40:00	00:31:23	31,38	171	5,45	2	169
19	9	CONG.	BASSO	01:00:27	00:37:41	37,68	127	3,37	2	125
			Media	00:58:29	00:38:21		242,5	6,50	5,6	236,9
			Dev. St.	00:09:43	00:09:03		96,52		4,57	

\* valore arrotondato alla seconda cifra decimale

Si può notare che la procedura congiunta ha fatto registrare una media di turni di parola decisamente più alta, 242,5, rispetto a 206,33, con una differenza media di tempo modesta (1 minuto e 47 secondi). Prendendo in esame la differenza di competenze, semplificata con due denominazioni dei livelli, alto e basso, le conversazioni mostrano in media le seguenti caratteristiche.

Tabella 15. Rapporto tra tempo e turni di parola nelle coppie con competenze alte.

CONVERSAZIONE	N. COPPIA	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	DURATA DELL'ATTIVITÀ PER LA CLASSE	TEMPO NETTO	Tempo in minuti (decimale)*	TURNI DI PAROLA	Rapporto turni al minuto*	DISTRAZIONI	Turni Utili
1	5	CONG.	ALTO	00:53:27	00:40:49	40,82	321	7,86	0	321
2	5	CONG.	ALTO	01:05:00	00:41:33	41,55	167	4,02	5	162
5	7	CONG.	ALTO	01:17:00	00:50:05	50,08	339	6,77	12	327
6	7	CONG.	ALTO	01:00:00	00:17:47	17,78	207	11,64	14	193
7	1	TUT	ALTO	00:58:00	00:29:12	29,20	173	5,92	2	171
8	1	TUT	ALTO	00:51:50	00:32:56	32,93	204	6,19	4	200
9	1	TUT	ALTO	00:48:03	00:42:03	42,05	298	7,09	15	283
15	3	TUT	ALTO	01:03:00	00:45:45	45,75	242	5,29	2	240
			Media	00:59:33	00:37:31		243,87*	6,85*	6,75	237,12
			Dev. St.	00:09:05	00:10:22		67,41*		5,97	

\* valore arrotondato alla seconda cifra decimale

Tabella 16. Rapporto tra tempo e turni di parola nelle coppie con competenze basse

CONVERSAZIONE	N. COPPIA	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	DURATA DELL'ATTIVITÀ PER LA CLASSE	TEMPO NETTO	Tempo in minuti (decimale)*	TURNI DI PAROLA	Rapporto turni al minuto*	DISTRAZIONI	Turni Utili
3	6	CONG.	BASSO	00:53:48	00:46:52	46,87	429	9,15	4	425
4	6	CONG.	BASSO	01:04:44	00:44:10	44,17	285	6,45	4	281
10	2	TUT	BASSO	00:52:42	00:36:25	36,41	206	5,66	13	193
12	8	CONG.	BASSO	00:57:21	00:36:42	36,70	209	5,69	9	200
13	8	CONG.	BASSO	00:53:03	00:36:30	36,50	170	4,66	4	166
14	8	CONG.	BASSO	00:40:00	00:31:23	31,38	171	5,45	2	169
17	4	TUT	BASSO	01:02:00	00:33:00	33,00	114	3,46	3	111
19	9	CONG.	BASSO	01:00:27	00:37:41	37,68	127	3,37	2	125
			Media	00:55:31	00:37:50		213,87*	5,49	5,12*	208,75
			Dev. St.	00:07:41	00:05:14		101,92*		3,87*	

\* valore arrotondato alla seconda cifra decimale

Le coppie con competenze più avanzate sembrerebbero produrre più turni di parola, nel complesso 243,87 interventi, rispetto ai 214 turni medi delle coppie con competenze iniziali, con un tempo medio pressoché equivalente.

### 6.3. Analisi del tipo di interventi

Si è ritenuto opportuno osservare ancora più nel dettaglio quanto questi interventi siano orientati effettivamente al compito di analisi testuale, anche per comprendere meglio il significato delle differenze sopra riscontrate. Nella tabella che segue sono indicati i dati emersi. Accanto al numero della conversazione e della coppia sono specificati, per ogni conversazione, il tipo di procedura (T per tutoriale, C per Congiunta) e di livello di competenza (A per alto, B per basso). I turni di parola sono stati contati considerando doppi quelli che riportano più intenzioni comunicative, per esempio se in un turno un alunno ha inteso proporre un riassunto e anche precisare i ruoli, il turno è stato considerato doppio (in media sono stati considerati doppi 9,76 interventi per ogni conversazione). Al numero dei turni di parola sono state sottratte le distrazioni, ottenendo così il numero dei turni validi.

Tra questi, sono stati contati gli interventi con funzioni cognitive, regolative e affettive, secondo lo schema presentato nel 4° capitolo. Nella definizione della funzione prevalente di ogni intervento, ci si è avvalsi di tre codificatori indipendenti. Dopo una prima fase di codifica, dal confronto è emersa la necessità di una ridefinizione delle descrizioni delle categorie degli interventi cognitivi, regolativi e affettivi e si è proceduto ad una ulteriore codifica indipendente. L'accordo ha raggiunto una media del 98,7% e, nei casi di disaccordo, l'intervento è stato contato nella categoria "Altro". Quella che segue è una tabella riassuntiva delle conversazioni e delle funzioni di ogni intervento. In ogni riga è possibile vedere i valori di ogni conversazione. Per poter apprezzare le differenze, è stata calcolata la percentuale degli interventi con funzione cognitiva, regolativa e affettiva, rispetto al numero dei turni validi. Occorre ricordare sempre che le conversazioni si riferiscono alla prima parte del percorso intrapreso, dunque ad una prima fase di apprendimento di un protocollo di lavoro prima sconosciuto ai bambini.

**Tabella 17. Tabella di sintesi delle funzioni degli interventi nelle conversazioni (valore arrotondato alla seconda cifra decimale).**

CONV.	N. COPPIA	TIPO PROCEDURA	LIVELLO	Turni di parola	DISTRAZIONI	Turni validi	COGNITIVI	% su turni validi	REGOLATIVI	% su turni validi	AFFETTIVI	% su turni validi	ALTRO	% su turni validi	TOT. %
1	5	Cong	A	321	0	<b>321</b>	280	<b>87,23</b>	11	<b>3,43</b>	23	<b>7,17</b>	7	2,18	100
2	5	Cong	A	167	5	<b>162</b>	138	<b>85,19</b>	7	<b>4,32</b>	10	<b>6,17</b>	7	4,32	100
3	6	Cong	B	429	4	<b>425</b>	375	<b>88,24</b>	29	<b>6,82</b>	9	<b>2,12</b>	12	2,82	100
4	6	Cong	B	285	4	<b>281</b>	228	<b>81,14</b>	20	<b>7,12</b>	18	<b>6,41</b>	15	5,34	100
5	7	Cong	A	339	12	<b>327</b>	286	<b>87,46</b>	9	<b>2,75</b>	29	<b>8,87</b>	3	0,92	100
6	7	Cong	A	207	14	<b>193</b>	162	<b>83,94</b>	10	<b>5,18</b>	15	<b>7,77</b>	6	3,11	100
7	1	Tut	A	173	2	<b>171</b>	128	<b>74,85</b>	27	<b>15,79</b>	6	<b>3,51</b>	10	5,85	100
8	1	Tut	A	204	4	<b>200</b>	148	<b>74</b>	26	<b>13</b>	19	<b>9,5</b>	7	3,5	100
9	1	Tut	A	298	15	<b>283</b>	184	<b>65,02</b>	60	<b>21,2</b>	30	<b>10,6</b>	9	3,18	100
10	2	Tut	B	206	13	<b>193</b>	130	<b>67,36</b>	33	<b>17,1</b>	20	<b>10,36</b>	10	5,18	100
12	8	Cong	B	209	9	<b>200</b>	150	<b>75</b>	21	<b>10,5</b>	21	<b>10,5</b>	8	4	100
13	8	Cong	B	170	4	<b>166</b>	135	<b>81,33</b>	12	<b>7,23</b>	12	<b>7,23</b>	7	4,22	100
14	8	Cong	B	171	2	<b>169</b>	151	<b>89,35</b>	15	<b>8,88</b>	2	<b>1,18</b>	1	0,59	100
15	3	Tut	A	242	2	<b>240</b>	188	<b>78,33</b>	30	<b>12,5</b>	18	<b>7,5</b>	4	1,67	100
17	4	Tut	B	115	2	<b>113</b>	79	<b>69,91</b>	22	<b>19,47</b>	2	<b>1,77</b>	10	8,85	100
19	9	Cong	B	127	2	<b>125</b>	106	<b>84,8</b>	11	<b>8,8</b>	3	<b>2,4</b>	5	4	100

	<b>Media</b>	<b>228,94</b>	<b>5,88</b>	<b>223,06</b>	<b>179,25</b>	<b>79,57</b>	<b>21,44</b>	<b>10,26</b>	<b>14,81</b>	<b>6,44</b>	<b>7,56</b>	<b>3,73</b>	
	dev.st.*	84,81	4,98	83,92	77,2	7,77	13,29	5,73	8,99	3,28	3,48	2,03	

Il primo dato che emerge è un'alta variabilità, testimoniata dall'altissima deviazione standard per ogni voce. La variabilità nasce dalle differenze individuali e tra le coppie, sia in termini di partecipazione che, come si è notato, dalla velocità di esecuzione delle consegne assegnate. Si possono però notare alcune regolarità interessanti, che autorizzano a tracciare alcune ipotesi e alcune risposte alle domande di ricerca. La media degli interventi con funzione cognitiva è altissima: su una media di 223 interventi validi per conversazione, gli interventi centrati sui testi, sulle consegne e sulle strategie presentate sono 179, e rappresentano in media circa il 79% del totale di tutti gli interventi validi. Gli interventi regolativi sono 21 (circa il 10% dei turni validi) e gli interventi affettivi sono in media 14,81 (6,44% dei turni validi).

Come sarà spiegato anche nel paragrafo relativo alla Discussione dei risultati, da questi primi dati si può ricavare che i bambini stanno concentrati moltissimo tempo, anche considerando che presumibilmente la metà degli interventi totali ci dà la misura della partecipazione di ognuno, e per circa l'80% i turni di parola sono focalizzati sul testo e sulle consegne. In misura minore sono interventi che hanno una funzione più organizzativo-regolativa o sono commenti centrati sulle relazioni. Ma quanto incide la regolazione nelle due procedure di lavoro proposto?



6.3.1. Analisi del tipo di intervento in relazione alla procedura utilizzata.

Andando a leggere i risultati per tipo di procedura e per livello, otteniamo la situazione seguente:

**Tabella 18. Tipo di interventi in relazione alla procedura tutoriale**

CONV.	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	Turni validi	COGNITIVI su COMPITO	% su turni validi	REGOLATIVI	% su turni validi	AFFETTIVI	% su turni validi	ALTRO	% su turni validi	totale percentuali
7	TUT	ALTO	171	128	74,85	27	15,79	6	3,51	10	5,85	100,00
8	TUT	ALTO	200	148	74,00	26	13,00	19	9,50	7	3,50	100,00
9	TUT	ALTO	283	184	65,02	60	21,20	30	10,60	9	3,18	100,00
10	TUT	BASSO	193	130	67,36	33	17,10	20	10,36	10	5,18	100,00
15	TUT	ALTO	240	188	78,33	30	12,50	18	7,50	4	1,67	100,00
17	TUT	BASSO	113	79	69,91	22	19,47	2	1,77	10	8,85	100,00
	Media		200,00	142,83	71,58	33,00	16,51	15,83	7,21	8,33	4,70	

	dev.st.		58,22	40,55	5,02	13,74	3,46	10,21	3,74	2,42	2,52	
--	---------	--	-------	-------	------	-------	------	-------	------	------	------	--

Tabella 19. Tipo di intervento in relazione alla procedura congiunta.

CONVERSAZIONE	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	Turni validi	COGNITIVI su COMPITO	% su turni validi	REGOLATIVI	% su turni validi	AFFETTIVI	% su turni validi	ALTRO	% su turni validi	totale percentuali
1	CONG.	ALTO	321	280	87,23	11	3,43	23	7,17	7	2,18	100
2	CONG.	ALTO	162	138	85,19	7	4,32	10	6,17	7	4,32	100
3	CONG.	BASSO	425	375	88,24	29	6,82	9	2,12	12	2,82	100
4	CONG.	BASSO	281	228	81,14	20	7,12	18	6,41	15	5,34	100

5	CONG.	ALTO	327	286	87,46	9	2,75	29	8,87	3	0,92	100
6	CONG.	ALTO	193	162	83,94	10	5,18	15	7,77	6	3,11	100
12	CONG.	BASSO	200	150	75	21	10,5	21	10,5	8	4	100
13	CONG.	BASSO	166	135	81,33	12	7,23	12	7,23	7	4,22	100
14	CONG.	BASSO	169	151	89,35	15	8,88	2	1,18	1	0,59	100
19	CONG.	BASSO	125	106	84,8	11	8,8	3	2,4	5	4	100
	Media		236,9	201,1	84,37	14,5	6,50	14,2	5,98	7,1	3,15	100
	dev.st.		96,36	87,21	4,29	6,84	2,54	8,70	3,09	4,04	1,54	0

Gli interventi cognitivi, ovvero centrati sul compito, sulle richieste del materiale e sulle procedure di lavoro sui testi, nelle coppie che hanno consegna tutoriale sono in media 142,83, pari a un 71,58% dei turni di parola in ogni conversazione (Dev. St. 5,02), mentre nelle conversazioni all'interno delle coppie con consegna di lavoro congiunto sono in media 201,1, pari all'84,37% (Dev. St. 4,29) dei turni di parola. Se osserviamo invece gli interventi regolativi, che hanno cioè la funzione di organizzare il lavoro tra i membri della coppia, sono in media 33 nelle coppie tutoriali, pari al 16,51% (Dev. St. 3,46) dei turni di parola in ogni conversazione, mentre nelle coppie congiunte sono in media 14,5, pari al 6,50% (Dev. St. 2,54). Nelle coppie tutoriali il numero degli interventi con funzione affettiva, legati ai commenti personali sul compito o relativi alle relazioni, sono 15,83 in media, pari al 7,21% (Dev. St. 3,74) degli interventi in ogni conversazione, mentre nelle coppie "congiunte" troviamo in media 14,2 interventi affettivi, pari al 5,98% (Dev. St. 3,09). Non ci sono dunque, per gli interventi affettivi, differenze rilevanti tra i due modelli di lavoro. Nonostante il numero di conversazioni sia limitato e la variabilità molto alta, come testimoniano le deviazioni standard, la differenza tra i due modelli c'è, visibile in particolare nella maggiore focalizzazione sul compito che emerge nel modello congiunto. Il modello congiunto sembra quindi offrire più tempo e più lavoro sul testo rispetto al modello tutoriale. La regolazione dei ruoli e l'organizzazione dei contributi dei due componenti nel lavoro, almeno nella fase iniziale di apprendimento di una strategia nuova quale quella del Reciprocal Teaching, ha comportato più "dispendio" di energie nelle coppie tutoriali che nelle coppie congiunte, sottraendole presumibilmente al lavoro sul testo.

### 6.3.2. Analisi del tipo di intervento in relazione al livello di competenza.

Proseguendo l'analisi con l'osservazione della quantità di interventi cognitivi, regolativi e affettivi a seconda del livello di competenza, troviamo la seguente situazione.

**Tabella 10. Tipo di interventi in relazione al livello di competenza alto.**

CONVERSAZIONI	TIPO PROCEDURALE	LIVELLO STIMATO COPPIA	Turni validi	COGNITIVI su COMPITO	% su turni validi	REGOLATIVI	% su turni validi	AFFETTIVI	% su turni validi	ALTRO	% su turni validi	totale percentuali
1	CONG.	ALTO	321	280	87,23	11	3,43	23	7,17	7	2,18	100,00

2	CONG.	ALTO.	162	138	85,19	7	4,32	10	6,17	7	4,32	100,00
5	CONG.	ALTO	327	286	87,46	9	2,75	29	8,87	3	0,92	100,00
6	CONG.	ALTO	193	162	83,94	10	5,18	15	7,77	6	3,11	100,00
7	TUT	ALTO	171	128	74,85	27	15,79	6	3,51	10	5,85	100,00
8	TUT	ALTO	200	148	74,00	26	13,00	19	9,50	7	3,50	100,00
9	TUT	ALTO.	283	184	65,02	60	21,20	30	10,60	9	3,18	100,00
15	TUT	ALTO	240	188	78,33	30	12,50	18	7,50	4	1,67	100,00

	Media		237,13	189,25	79,50	22,50	9,77	18,75	7,64	6,63	3,09	100,00
	dev.st.		66,08	61,47	7,91	17,75	6,81	8,48	2,18	2,33	1,55	

Tabella 21. Tipo di intervento rispetto al livello di competenza basso.

CONVERSAZIONE	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	Turni validi	COGNITIVI su COMPITO	% su turni validi	REGOLATIVI	% su turni validi	AFFETTIVI	% su turni validi	ALTRO	% su turni validi	totale percentuali
3	CONG.	BASSO	425	375	88,24	29	6,82	9	2,12	12	2,82	100
4	CONG.	BASSO	281	228	81,14	20	7,12	18	6,41	15	5,34	100
10	TUT	BASSO	193	130	67,36	33	17,1	20	10,36	10	5,18	100
12	CONG.	BASSO	200	150	75	21	10,5	21	10,5	8	4	100
13	CONG.	BASSO	166	135	81,33	12	7,23	12	7,23	7	4,22	100
14	CONG.	BASSO	169	151	89,35	15	8,88	2	1,18	1	0,59	100
17	TUT	BASSO	113	79	69,91	22	19,47	2	1,77	10	8,85	100
19	CONG.	BASSO	125	106	84,8	11	8,8	3	2,4	5	4	100

	Media		209	169,25	79,64	20,38	10,74	10,88	5,25	8,5	4,38	100
	dev.st.		101,35	93,62	8,17	7,78	4,85	8,11	3,88	4,31	2,35	0

Nelle conversazioni delle coppie con competenze alte si possono notare in media 189,25 interventi con funzione cognitiva, pari al 79,50% dei turni di parola, 22,5 interventi regolativi, cioè il 9,77% dei turni di parola; infine, gli interventi affettivi sono 18,75, il 7,64% del totale. Nelle coppie con competenze basse si possono notare 169,25 interventi cognitivi (79,64%), 20,38 interventi regolativi (10,74%) e 10,88 interventi affettivi (5,25%). Si può osservare che il livello di competenza delle coppie sembra non modificare molto la quantità delle categorie “interventi cognitivi” e “interventi regolativi”, in proporzione al numero totale degli interventi. La differenza tra le coppie più competenti e quelle meno competenti, in termini di energie spese sul compito, è molto meno marcata rispetto a quella visibile nei due diversi tipi di procedura. Dunque, come sarà poi ripreso nel paragrafo dedicato alla Discussione dei risultati, sembra di poter confermare che il coinvolgimento dei bambini sul compito non dipenda tanto da migliori competenze iniziali, quanto dal tipo di lavoro assegnato, e che il modello congiunto sia da questo punto di vista più promettente, come evidenziato dall’analisi precedente.

Se assumiamo che in una conversazione volta ad indagare il testo, gli interventi regolativi tolgano spazio alle verbalizzazioni effettivamente focalizzate sul compito, possiamo ritenere che il modello congiunto, nelle conversazioni registrate, sia stato quello più in grado di “tenere” l’attenzione sul compito, sulle consegne e sui testi.

È possibile riassumere i dati tenendo in considerazione contemporaneamente entrambe le variabili considerate (tipo di procedura e livello di competenza), in una tabella come questa, elaborata con il programma SPSS:

**Tabella 22: statistiche descrittive dei tipi di interventi secondo le variabili tipo di procedura e livello di competenza**

<b>Statistiche descrittive</b>						
	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	Media	Deviazione std.	N	
% cognitivi su turni validi	Tutoriale	alto	73,05	5,67	4	
		basso	68,63	1,81	2	
		Totale	71,58	5,02	6	
	Congiunto	alto	85,53	1,79	3	
		basso	84,30	5,51	7	
		Totale	84,67	4,61	10	
Totale	alto	78,40	7,85	7		
	basso	80,82	8,42	9		
	Totale	79,76	8,00	16		
% regolativi su turni validi	Tutoriale	alto	15,62	3,99	4	
		basso	18,28	1,68	2	
		Totale	16,51	3,46	6	
	Congiunto	alto	4,08	1,23	3	
		basso	7,70	1,90	7	
		Totale	6,61	2,41	10	
	Totale	alto	10,68	6,82	7	
		basso	10,05	4,99	9	
		Totale	10,33	5,65	16	
	% affettivi su turni validi	Tutoriale	alto	7,78	3,12	4
			basso	6,07	6,08	2
			Totale	7,21	3,74	6
Congiunto		alto	7,60	1,36	3	
		basso	4,68	3,43	7	
		Totale	5,56	3,20	10	
Totale		alto	7,70	2,34	7	
		basso	4,99	3,71	9	
		Totale	6,18	3,39	16	

Indagando i dati attraverso un'analisi ANOVA a una via, con l'aiuto del programma SPSS, si può osservare se e come il tipo di interventi dipenda dal tipo di procedura (tutoriale o congiunta) e/o dal tipo di competenza e soprattutto il grado di significatività:

Tabella 23: analisi ANOVA a una via considerando il tipo di procedura come variabile indipendente.

		Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
% COGNITIVI su turni validi	Tra gruppi	689,115	1	689,115	31,959	0,000
	Entro i gruppi	323,437	15	21,562		
	Totale	1012,552	16			
% REGOLATIVI su turni validi	Tra gruppi	402,729	1	402,729	49,744	0,000
	Entro i gruppi	121,442	15	8,096		
	Totale	524,171	16			
% AFFETTIVI su turni validi	Tra gruppi	8,779	1	8,779	0,801	0,385
	Entro i gruppi	164,476	15	10,965		
	Totale	173,255	16			

Come si nota, la percentuale degli interventi cognitivi dipende dal tipo di procedura ( $F= 31,959$ ), come pure la percentuale degli interventi regolativi ( $F= 49,744$ ) in modo significativo ( $p=0,000$ ). Invece, non pare rilevante allo stesso modo la differenza di percentuale di turni affettivi. L'ANOVA a una via non fa emergere significatività se viene considerata come variabile indipendente la differenza di competenza, come mostra la tabella seguente:



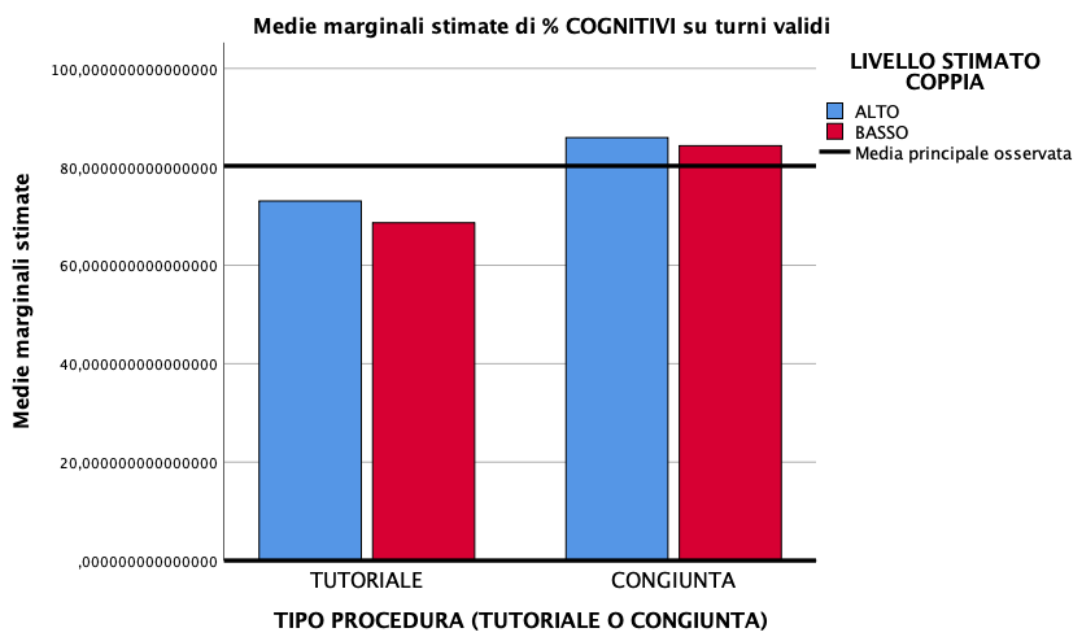
**Tabella 24: ANOVA a una via considerando come variabile indipendente il livello di competenza**

		Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
% COGNITIVI su turni validi	Tra gruppi	7,352	1	7,352	0,11	0,745
	Entro i gruppi	1005,199	15	67,013		
	Totale	1012,552	16			
% REGOLATIVI su turni validi	Tra gruppi	0,331	1	0,331	0,009	0,924
	Entro i gruppi	523,84	15	34,923		
	Totale	524,171	16			
% AFFETTIVI su turni validi	Tra gruppi	29,701	1	29,701	3,104	0,098
	Entro i gruppi	143,553	15	9,57		
	Totale	173,255	16			

Se si prova a vedere come la varianza può dipendere dalle due variabili indipendenti interconnesse, si ottiene una situazione ben descritta dai seguenti grafici<sup>55</sup>, in cui la linea azzurra indica le coppie con competenze alte e quella rossa le coppie con competenze basse:

<sup>55</sup>Desidero porgere un sentito ringraziamento ad Andrea Pintus e a Chiara Bertolini per la consulenza nell'elaborazione statistica dei dati.

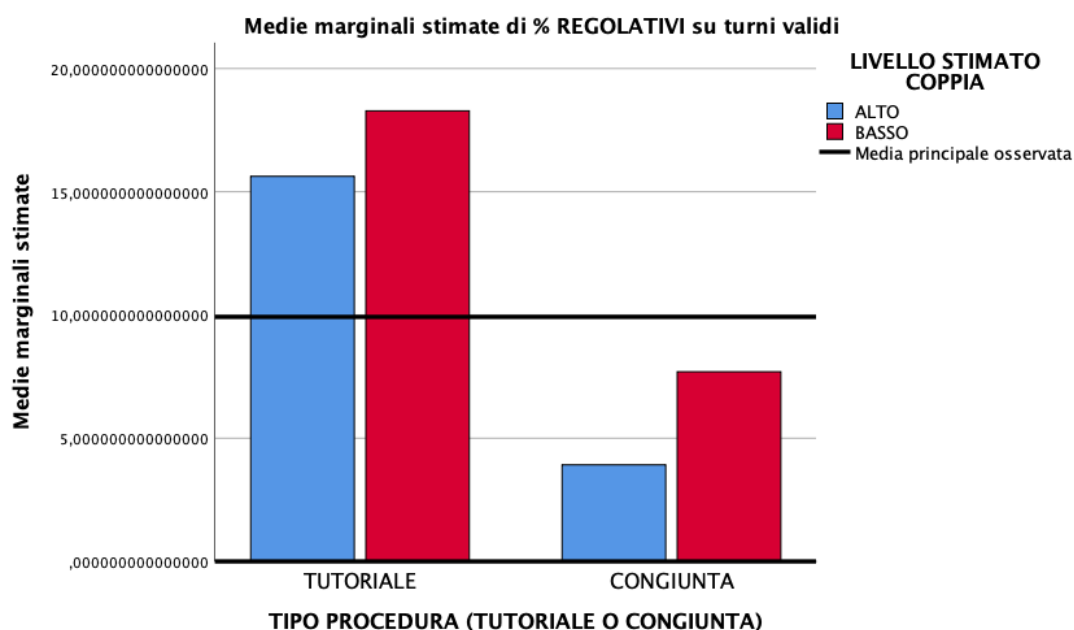
Figura 15: percentuale degli interventi cognitivi nelle variabili tipo procedura e livello.



Come si vede, la procedura congiunta fa riscontrare, per entrambi i livelli di competenza, una percentuale di interventi cognitivi superiore alla media, indicata dalla linea nera.

Nella figura seguente, si vede molto chiaramente quanto gli interventi regolativi incidano sul totale di turni validi in ogni conversazione:

Figura 16: percentuale degli interventi regolativi nelle variabili tipo procedura e livello.



È evidente che per la procedura tutoriale, i turni che la coppia deve “spendere” per regolare la sua attività è notevolmente superiore alla media. Inoltre, il grafico mostra che le coppie con più difficoltà hanno una

percentuale di turni regolativi ancora più alta, ad indicare dunque un impatto ancora maggiore della gestione dell'attività e dei ruoli, a discapito degli interventi cognitivi. Dal grafico che segue emerge invece un ulteriore aspetto:

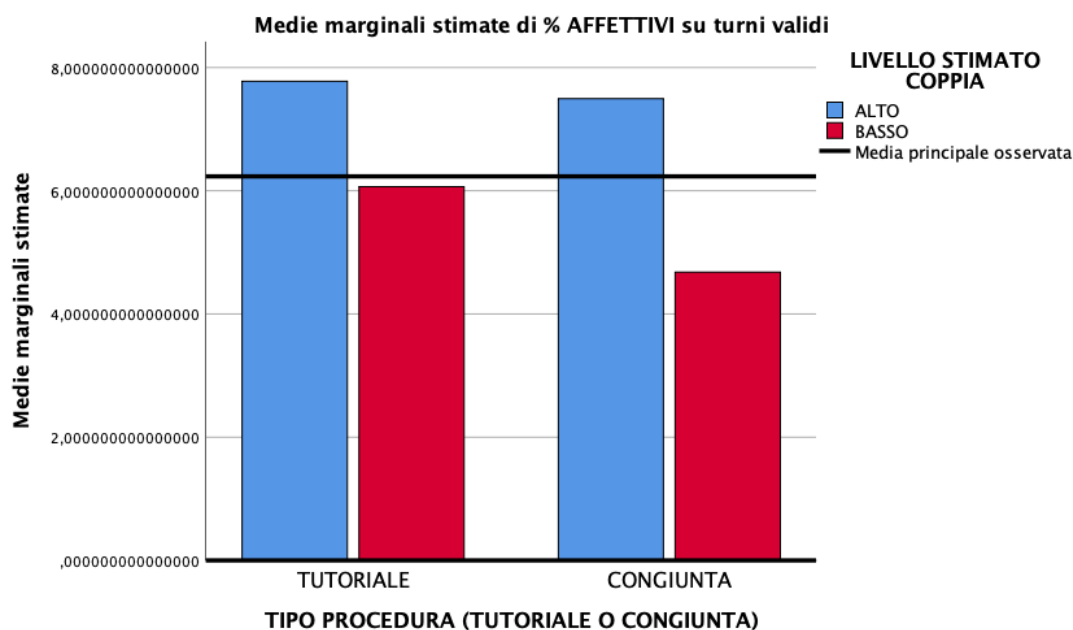


Figura 17: percentuale degli interventi affettivi nelle variabili tipo procedura e livello.

Occorre ricordare che l'analisi della varianza dice che la differenza di valori ottenuta non è statisticamente significativa, tuttavia si possono fare alcune osservazioni e avanzare possibili ipotesi. Si può osservare che i bambini con competenze basse sembrano esprimere in proporzione meno interventi affettivi, cioè meno commenti sul compito, scherzi, opinioni personali. Questo dato, da indagare con ulteriori ricerche e un numero maggiore di conversazioni, potrebbe forse suggerire una certa difficoltà a staccarsi dal piano più strettamente legato alle consegne del materiale, come se le energie delle coppie con competenze minori fossero più "assorbite" dalle richieste del materiale.

### 6.3.3. Analisi di interventi cognitivi orientati alla correttezza formale e al numero di parole

È stato quindi preso in esame anche il dato relativo a quanti, tra gli interventi cognitivi, sono stati orientati prevalentemente alla correttezza formale della scrittura e al numero delle parole utilizzate nel riassunto, che secondo la consegna non doveva superare le 30.

**Tabella 25. Percentuale interventi cognitivi orientati alla scrittura e al conteggio delle parole.**

CONVERS.	N. COPPIA	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	Turni validi	COGNITIVI su COMPITO	% su turni validi	Cognitivi orientati alla Scrittura	% interventi scrittura su cognitivi	Cognitivi orientati al Numero	% interventi su Cognitivi
1	5	CONG.	ALTO	321	280	87,23	41	14,64	29	10,36
2	5	CONG.	ALTO	162	138	85,19	11	7,97	18	13,04
3	6	CONG.	BASSO	425	375	88,24	43	11,47	13	3,47
4	6	CONG.	BASSO	281	228	81,14	18	7,89	22	9,65
5	7	CONG.	ALTO	327	286	87,46	53	18,53	25	8,74
6	7	CONG.	ALTO	193	162	83,94	18	11,11	14	8,64
7	1	TUT	ALTO	171	128	74,85	6	4,69	11	8,59
8	1	TUT	ALTO	200	148	74,00	10	6,76	4	2,70
9	1	TUT	ALTO	283	184	65,02	17	9,24	8	4,35
10	2	TUT	BASSO	193	130	67,36	8	6,15	1	0,77
12	8	CONG.	BASSO	200	150	75,00	8	5,33	23	15,33
13	8	CONG.	BASSO	166	135	81,33	14	10,37	15	11,11
14	8	CONG.	BASSO	169	151	89,35	20	13,25	14	9,27
15	3	TUT	ALTO	240	188	78,33	20	10,64	8	4,26
17	4	TUT	BASSO	111	79	71,17	11	13,92	3	3,80
19	9	CONG.	BASSO	125	106	84,80	9	8,49	2	1,89
22	T	CONG.	BASSO	308	278	90,26	11	3,96	20	7,19

		Media		<b>227,94</b>	<b>185,06</b>	<b>80,27</b>	18,71	<u>9,67</u>	13,53	<u>7,24</u>
		dev.st.		<b>84,00</b>	<b>78,49</b>	<b>7,86</b>	13,76	3,92	8,50	4,14

Osservando alcuni particolari interventi cognitivi, cioè quelli orientati alla elaborazione della scrittura e quelli orientati al conteggio delle parole, vediamo che complessivamente sono una parte contenuta e inferiore al 10%, rispettivamente 9,67% e 7,24% degli interventi cognitivi considerati precedentemente.

Qui di seguito vengono riportati i dati, elaborati per osservare eventuali cambiamenti in relazione al tipo di procedura e di livello di competenza.

**Tabella 26. Interventi orientati alla scrittura e al conteggio delle parole nel modello tutoriale.**

<b>CONVERSAZIONE</b>	<b>TIPO PROCEDURA</b>	<b>LIVELLO STIMATO COPPIA</b>	<b>Turni validi</b>	<b>COGNITIVI su COMPITO</b>	<b>% su turni validi</b>	<b>Interventi Cognitivi orientati alla Scrittura</b>	<b>% interventi scrittura su cognitivi</b>	<b>Interventi Cognitivi orientati al Numero</b>	<b>% interventi Numero su Cognitivi</b>
<b>7</b>	TUT	ALTO	171	128	74,85	6	<b>4,69</b>	11	<b>8,59</b>
<b>8</b>	TUT	ALTO	200	148	74,00	10	<b>6,76</b>	4	<b>2,70</b>
<b>9</b>	TUT	ALTO	283	184	65,02	17	<b>9,24</b>	8	<b>4,35</b>
<b>10</b>	TUT	BASSO	193	130	67,36	8	<b>6,15</b>	1	<b>0,77</b>
<b>15</b>	TUT	Avanzato	240	188	78,33	20	<b>10,64</b>	8	<b>4,26</b>
<b>17</b>	TUT	Iniziale	113	79	69,91	11	<b>13,92</b>	3	<b>3,80</b>
	Media		<b>200,00</b>	<b>142,83</b>	<b>71,58</b>	12,00	<b>8,57</b>	5,83	4,08
	dev.st.		<b>58,22</b>	<b>40,55</b>	<b>5,02</b>	5,40	<b>3,39</b>	3,76	2,59

**Tabella 27: Percentuale interventi orientati alla scrittura e al conteggio nella procedura congiunta**

CONVERS.	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	Turni validi	COGNITIVI su COMPITO	% su turni validi	Cognitivi orientati alla Scrittura	% interventi scrittura su cognitivi	Cognitivi orientati al Numero	% interventi Numero su Cognitivi
1	CONG.	ALTO	321	280	87,23	41	<b>14,64</b>	29	<b>10,36</b>
2	CONG.	ALTO	162	138	85,19	11	<b>7,97</b>	18	<b>13,04</b>
3	CONG.	BASSO	425	375	88,24	43	<b>11,47</b>	13	<b>3,47</b>
4	CONG.	BASSO	281	228	81,14	18	<b>7,89</b>	22	<b>9,65</b>
5	CONG.	ALTO	327	286	87,46	53	<b>18,53</b>	25	<b>8,74</b>
6	CONG.	ALTO	193	162	83,94	18	<b>11,11</b>	14	<b>8,64</b>
12	CONG.	BASSO	200	150	75,00	8	<b>5,33</b>	23	<b>15,33</b>
13	CONG.	BASSO	166	135	81,33	14	<b>10,37</b>	15	<b>11,11</b>
14	CONG.	BASSO	169	151	89,35	20	<b>13,25</b>	14	<b>9,27</b>
19	CONG.	BASSO	125	106	84,80	9	<b>8,49</b>	2	<b>1,89</b>
22	CONG.	BASSO	308	278	90,26	11	<b>3,96</b>	20	<b>7,19</b>
	Media		<b>243,36</b>	<b>208,09</b>	<b>84,90</b>	22,36	<b>10,27</b>	17,73	<b>8,97</b>
	dev.st.		<b>93,90</b>	<b>85,92</b>	<b>4,44</b>	15,71	<b>4,20</b>	7,32	<b>3,85</b>

I risultati mostrano che nelle coppie tutoriali gli interventi cognitivi orientati al controllo formale legato meramente alla scrittura sono in media 12, cioè l'8,57 di tutti gli interventi cognitivi, mentre gli interventi orientati puramente al conteggio del numero di parole sono 5,83, cioè il 4,08% dei cognitivi.

Nelle coppie con consegna congiunta, gli interventi legati alla scrittura sono in media 22,36, cioè il 10,27% degli interventi cognitivi, e quelli legati al controllo del numero delle parole sono 17,73, l'8,97% degli interventi cognitivi. Dunque, sembra che la coppia che lavora congiuntamente su un testo si fermi un po' di più a confrontarsi sulla correttezza formale degli enunciati elaborati e anche sul conteggio delle parole, il che implica anche attenzione alla scelta delle informazioni da inserire o da considerare secondarie, come è stato osservato nel capitolo precedente.

Osservando invece il livello di partenza delle coppie, sono emersi i seguenti dati:

Tabella 28: Interventi orientati alla scrittura e al conteggio delle parole in presenza di competenze alte.

CONVERSAZIONE	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	Turni validi	COGNITIV I su COMPITO	% su turni validi	Cognitivi orientati alla Scrittura	% interventi scrittura su cognitivi	Cognitivi orientati al Numero	% interventi Numero su Cognitivi
1	CONG.	ALTO	321	280	87,23	41	14,64	29	10,36
2	CONG.	ALTO	162	138	85,19	11	7,97	18	13,04
5	CONG.	ALTO	327	286	87,46	53	18,53	25	8,74
6	CONG.	ALTO	193	162	83,94	18	11,11	14	8,64
7	TUT	ALTO	171	128	74,85	6	4,69	11	8,59
8	TUT	ALTO	200	148	74,00	10	6,76	4	2,70
9	TUT	ALTO	283	184	65,02	17	9,24	8	4,35
15	TUT	ALTO	240	188	78,33	20	10,64	8	4,26
	Media		237,13	189,25	79,50	22,00	10,45	14,63	7,59
	dev.st.		66,08	61,47	7,91	16,42	4,44	8,78	3,51

Tabella 29: Interventi orientati alla scrittura e al conteggio delle parole in presenza di competenze basse.

CONVERSAZIONE	TIPO PROCEDURA	LIVELLO STIMATO COPPIA	Turni validi	COGNITIVI su COMPITO	% su turni validi	Cognitivi orientati alla Scrittura	% interventi scrittura su cognitivi	Cognitivi orientati al Numero	% interventi Numero su Cognitivi
3	CONG.	BASSO	425	375	88,24	43	11,47	13	3,47
4	CONG.	BASSO	281	228	81,14	18	7,89	22	9,65
10	TUT	BASSO	193	130	67,36	8	6,15	1	0,77
12	CONG.	BASSO	200	150	75,00	8	5,33	23	15,33
13	CONG.	BASSO	166	135	81,33	14	10,37	15	11,11
14	CONG.	BASSO	169	151	89,35	20	13,25	14	9,27
17	TUT	BASSO	113	79	69,91	11	13,92	3	3,80
19	CONG.	BASSO	125	106	84,80	9	8,49	2	1,89
22	CONG.	BASSO	308	278	90,26	11	3,96	20	7,19
	Media		<b>220,00</b>	<b>181,33</b>	<b>80,82</b>	15,78	<u>8,98</u>	12,56	<u>6,94</u>
	dev.st.		<b>100,38</b>	<b>94,78</b>	<b>8,42</b>	11,07	3,51	8,65	4,82

Nelle coppie con competenze alte, la quantità di interventi cognitivi rivolti alla correttezza formale della scrittura è in media di 22 interventi, pari al 10,45% del totale, mentre i turni di parola in cui si verifica un mero conteggio delle parole del riassunto sono 14,63, cioè il 7,59% degli interventi cognitivi. Se osserviamo invece le coppie con basse competenze, è emersa una media di 15,78 interventi orientati alla correttezza formale dell'elaborato, pari all'8,98%, e una media di 12,56 interventi volti al controllo numerico, cioè il 6,94% degli interventi cognitivi.

In altre parole, l'attenzione alle regole formali della scrittura e al numero delle parole sembra più basso nelle coppie tutoriali e nelle coppie con competenze iniziali, mentre nel modello congiunto questo tipo di preoccupazione ad un'elaborazione corretta e sintetica registra medie e percentuali lievemente più alte, come tra le coppie con competenze avanzate.

Sembra quindi che nella coppia congiunta, come nelle coppie più competenti, il dialogo sia volto in misura maggiore a tenere sotto controllo anche questi due aspetti, la correttezza formale e la quantità delle parole. Il fatto che l'attenzione dei membri della coppia sia volta ad osservare la quantità delle parole non sembra da considerare come un semplice conteggio, poiché, come è



stato osservato negli episodi analizzati nel capitolo 5, tenere sotto controllo il numero di parole a disposizione sembra sostenere il ragionamento della coppia sulla rilevanza degli aspetti cruciali del testo.

#### 6.4. Discussione dei risultati

Nonostante occorra considerare con estrema cautela questi risultati, visto il numero esiguo delle conversazioni analizzate, quanto sopra osservato sembra suggerire che il modello congiunto consenta alle coppie di ragionare in modo più focalizzato sul testo, sulle informazioni importanti e sul riassunto (v. Fig. 15 e Tab.18), poiché la preoccupazione per la regolazione dei ruoli reciproci e per gli aspetti formali delle consegne sembra meno evidente (v. Fig. 16 e Tabella 19). Questo può essere rilevante in particolare per le coppie con competenze più basse, affinché possano essere messi nelle condizioni migliori per ragionare sul contenuto del testo e promuoverne la comprensione (v. Tab 22).

La seconda domanda di ricerca era volta ad indagare il tipo di coinvolgimento nel compito rintracciabile nel lavoro di coppia e se fossero presenti distrazioni. Inoltre, si voleva osservare la quantità di turni di parola funzionali allo scopo del lavoro. Possiamo dire che dalle coppie prese in esame emerge un alto coinvolgimento nel compito, testimoniato da un'altissima percentuale di interventi di tipo cognitivo, orientati alla comprensione del testo e al lavoro proposto, con poche distrazioni. La presenza di elementi affettivi (commenti sul testo, commenti personali sull'attività o rivolti al compagno in riferimento al compito), intorno al 14% del lavoro (v. Tab.17), rafforza l'idea di un coinvolgimento autentico, che non di rado racconta della piacevolezza del lavorare insieme. Inoltre, si sono verificati pochi turni di parola connotati da distrazione, durante l'attività, con una media di 5,88 distrazioni durante ogni conversazione (v. Tab. 17).

Questo aspetto non è irrilevante, poiché talvolta gli insegnanti sono preoccupati del fatto che il lavoro cooperativo o collaborativo porti ad un dispendio di tempi e di energie in aspetti non connessi sul compito. Le coppie qui esaminate, inserite in classi eterogenee e complesse sotto tanti punti di vista, invece, hanno fatto il loro lavoro generalmente con concentrazione.

La terza domanda di ricerca voleva osservare se procedure diverse nel lavoro a coppie (lavoro congiunto dei due o ruolo di tutor sostenuto in modo alternato) portasse a modi diversi di interazione sul compito. Secondo i dati rilevati, è possibile affermare che le coppie che hanno affrontato un unico materiale di lavoro con i due tipi di consegne diverse hanno prodotto conversazioni e scambi con caratteristiche differenti.

In particolare, si è notato che il coinvolgimento sul compito è sembrato maggiore nelle coppie congiunte, vista la quantità maggiore di interventi cognitivi e l'incidenza minore di interventi regolativi (v. Tab. 22 e 23). In altre parole, la regolazione delle attività della coppia tutoriale, nella fase iniziale dell'apprendimento della strategia, potrebbe aver appesantito il carico cognitivo richiesto ai bambini. In questo senso andavano anche le osservazioni di Davis (2013): l'apprendimento di strategie multiple come il Reciprocal Teaching è impegnativo, tanto da occupare l'attenzione del lettore e di sottrarre energie all'analisi sul contenuto. Le coppie congiunte, come le coppie con competenze avanzate, hanno inoltre tenuto sotto controllo in misura maggiore la correttezza formale dell'elaborazione scritta e l'osservazione del numero di parole a disposizione.

## 6.5. Criticità della ricerca

La ricerca ha mostrato alcune importanti criticità.

La principale delusione, nei risultati di ricerca globali, deriva dal fatto che non è stato possibile, a causa dell'emergenza sanitaria in corso, pervenire ad un risultato che consenta di capire quale dei due modelli (tutoriale o congiunto) sia più promettente dal punto di vista degli esiti nella comprensione del testo. Le scuole, infatti, hanno adottato improvvisamente e con un enorme sforzo organizzativo modalità di Didattica A Distanza riconducibili essenzialmente a lezioni telematiche degli insegnanti a tutto il gruppo classe o a piccoli gruppi di alunni. Le norme che regolano da un lato l'attività scolastica on line, e dall'altro l'intervento dei tirocinanti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, non hanno permesso di attivare stanze virtuali in cui i bambini potessero continuare a lavorare a coppie in modo indipendente dall'adulto. Inoltre, nel periodo corrispondente all'intervento sperimentale previsto, nessuno poteva prevedere la durata della sospensione delle attività in presenza nelle scuole, rendendo così impossibile una pianificazione diversa.

Un'ulteriore criticità si può riscontrare nel non aver previsto un periodo di formazione al tutoraggio, che invece aveva caratterizzato lo studio di Palincsar & Brown (Palincsar & Brown, 1984, p. 122), in particolare in riferimento al tipo di feedback da dare ai tutee. Dall'osservazione delle coppie e dalle registrazioni audio e video si nota, infatti, che i bambini tendono a dedicare poco tempo alla fase del feedback reciproco, che viene affrontata generalmente con un sommario elogio al lavoro svolto ("Bravo/a", "Molto bene"), simile, forse, a quelli più comuni nelle classi

scolastiche. La scelta di non proporre un training iniziale specifico al lavoro tutoriale è stata dovuta alla volontà di inserire l'intervento sperimentale nella progettazione curricolare nel modo meno impattante possibile, tuttavia potrebbe aver inciso sulla differenza rilevata tra le due procedure di lavoro proposte.

Inoltre, si è rilevato un tempo a disposizione delle coppie piuttosto differente da classe a classe. È importante sottolineare che anche questo aspetto è dovuto a un accomodamento di tipo organizzativo messo in atto dagli insegnanti, legato al tema della praticabilità delle proposte di ricerca all'interno dei contesti scolastici, non certo dovuti a cattiva volontà da parte dei docenti partecipanti.

Infine, le conversazioni valide per essere analizzate sono poche, questo suggerisce prudenza nel leggere i risultati.

## 6.6. Conclusioni

Il percorso di ricerca ha preso in esame, all'interno dei grandi temi della collaborazione e della comprensione del testo, i contesti normativi, alcuni modelli teorici e alcune pratiche didattiche, per poi approfondire la coppia di studenti che lavora sui testi, indicata dalla letteratura come una possibile organizzazione sostenibile ed efficace. L'analisi della letteratura ha fatto emergere, inoltre, un problema di ricerca forse sottovalutato, che è la comparabilità degli esiti delle ricerche sul Reciprocal Teaching, dal momento che è stato affrontato in modi estremamente diversi. Si è preso in esame dunque un modello particolarmente accreditato e promettente, con un materiale comune, lo si è sperimentato in una ricerca sul campo che ha provato ad isolare e confrontare due procedure di lavoro applicate alla coppia: il tutoraggio reciproco e il lavoro congiunto dei due elementi della coppia.

Le risposte ai quesiti di ricerca invitano a considerare la coppia come modalità di gestione della classe funzionale alla promozione della comprensione del testo, per alcune ragioni.

In primo luogo, nel confronto interno alle coppie durante il lavoro sui testi, sono rintracciabili episodi in cui sono visibili i fattori che caratterizzano il lettore esperto: il coinvolgimento attivo, l'attenzione alla riformulazione, la rilettura selettiva di segmenti di testo, il controllo della propria comprensione e della propria elaborazione, lo sforzo di sintetizzare gli elementi più importanti del testo (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, p. 56). La scrittura con un numero limitato di parole sembra catalizzare l'attenzione della coppia e sostenere il ragionamento sulla rilevanza delle parole scelte per riassumere. Le evidenze che assimilano la coppia al "buon lettore" sono, a

parere di chi scrive, di grande rilevanza per gli insegnanti e per la loro formazione, poiché trattare in modo efficace le difficoltà degli studenti nell'approccio ai testi, senza abbassare la motivazione, sono ancora una delle sfide più difficili da affrontare. Se riusciamo a trovare il modo di coinvolgere lo studente/lettore, di renderlo consapevole, attivo e concentrato sul lavoro, e di fare in modo che il suo pensiero venga stimolato dal confronto interpersonale, contribuiamo in modo sostanziale al suo successo formativo e alla sua comprensione nel processo stesso con cui impara.

In secondo luogo, la quantità degli scambi sul compito e la scarsità di distrazioni mostrano il modo produttivo con cui il tempo è stato utilizzato in classe e consentono di interrogarsi vivacemente sui testi, sia per le coppie più competenti che per quelle con competenze iniziali.

In terzo luogo, l'analisi degli interventi ha mostrato che il modello di lavoro congiunto utilizza il tempo in modo più focalizzato sul compito e meno sui ruoli rispettivi degli allievi rispetto al modello tutoriale. Questa considerazione, unita alla presenza di numerosi episodi che testimoniano la difficoltà dei bambini ad interpretare e sostenere un ruolo, potrebbe forse indurre a riconsiderare l'importanza data al ruolo nella didattica cooperativa.

L'osservazione del ragionamento delle coppie spinge a considerare, inoltre, che talvolta l'insegnamento e l'applicazione di una strategia per la promozione della comprensione comporta un alto dispendio di energie (Davis, 2013), non sempre funzionale ai migliori risultati, per esempio nel caso dell'uso di domande guida uguali a sé stesse, che non sempre si adatta a tutti i testi.

Infine, ma non meno rilevante, viene confermato il ruolo della verbalizzazione, del pensare ad alta voce nella comprensione del testo (Cardarello & Bertolini, 2020, p. 78), sollecitata dalla presenza di un compagno che ascolta e che ragiona. Viene attivato in questo modo un problem solving essenziale per rilevare e affrontare sia i problemi di comprensione (Lumbelli, 2009, p. 102) che le difficoltà sollevate dall'uso della strategia stessa.

Si ritiene che le procedure di lavoro in coppia possano essere un valido aiuto per l'insegnante e la sua formazione, sia iniziale che in servizio, e che il presente studio possa contribuire a trovare strumenti di gestione anche delle classi con molti livelli diversi o bisogni educativi particolarmente compositi. Il lavoro tra pari organizzato in coppia, come delineato nella letteratura esaminata e nel paragrafo dedicato ai vantaggi del lavoro a coppie, consente infatti agli insegnanti di intervenire in modo più mirato sulle coppie e sugli studenti da sostenere, mentre gli altri lavorano in relativa autonomia, mantenendo in ogni caso per tutti un coinvolgimento attivo. Non pare banale dedicare specifici approfondimenti dedicati al lavoro in coppia, anche considerando che i sussidi a

disposizione degli insegnanti e i materiali “pronti” non offrono molti suggerimenti a questo riguardo.

Un’ultima considerazione riguarda il lavoro di osservazione a cui l’insegnante è chiamato, anche in riferimento alla valutazione delle competenze. Se gli studenti lavorano in coppia, mobilitano capacità di lettura, di produzione linguistica orale e scritta, di pensiero critico, di strategie, conoscenze ricavate dai testi e l’insegnante può nello stesso tempo apprezzare quanto è reso visibile nella verbalizzazione tra gli allievi.

#### 6.6.1. Possibili approfondimenti futuri

La ricerca ha messo in luce elementi interessanti che dovrebbero essere approfonditi con un numero superiore di conversazioni. Sarebbe molto importante conoscere l’impatto dei due modelli di lavoro qui proposti sugli esiti nelle prove di comprensione, per comprendere cosa è più efficace e per quali tipi di coppie.

A parere di chi scrive, si ravvisano tre importanti direzioni future di lavoro:

1- Il training per gli alunni al ruolo tutoriale, con l’approfondimento del tipo di feedback necessario per capire cosa migliorare. Questo comporterebbe anche per gli insegnanti una certa riflessione sul feedback tipico offerto agli allievi e sul tipo di feedback utile a comprendere meglio un testo (Hattie & Timperley, 2007, p. 86);

2- Il controllo del modellamento dell’insegnante è probabilmente da monitorare e da potenziare maggiormente, poiché è essenziale proprio nell’ottica di un “apprendistato cognitivo” a comprendere un testo e al pensare ad alta voce (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019, p. 186);

3- Quale modello è più utile nelle situazioni di grave difficoltà a comprendere un testo, per le quali sono stati registrati fenomeni di bisogno frequente dell’adulto e mancanza di interazione efficace. La coppia, in questi casi, ha mostrato criticità da affrontare per contribuire a completare il quadro di ricerca.

## RINGRAZIAMENTI

Sono tante le persone che vorrei ringraziare per la ricchezza e l'intensità delle esperienze vissute durante il corso di dottorato. Ritengo doveroso citarne alcune, anche se ricordo con gratitudine ogni incontro.

In primis la relatrice, prof.ssa Roberta Cardarello, che ha accompagnato il mio percorso con passione, pazienza ed innumerevoli spunti di riflessione ed approfondimento.

Grazie a tutto il gruppo di ricerca da lei coordinato, in particolare alla prof.ssa Chiara Bertolini e alla dott.ssa Lucia Scipione, con le quali ho potuto condividere gioie e difficoltà della vita accademica, affrontare dubbi e sperimentare la bellezza della collaborazione.

Grazie al dott. Stefano Versari, direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, che ha compreso, permesso e sostenuto il senso di questo percorso di formazione, con i colleghi che mi hanno sostituito, in un momento certamente difficile per la scuola italiana.

Grazie ai membri del Collegio di Dottorato, in particolare alla prof.ssa Marina Bondi, presidente del corso e alla prof.ssa Annamaria Contini, per il costante entusiasmo e l'incoraggiamento autentico offerto fin dall'inizio.

Grazie agli insegnanti delle classi in cui è stata condotta la ricerca, perché si sono messe in gioco e hanno collaborato con energia per proporre attività mirate a promuovere la comprensione del testo.

Da tutti ho potuto cogliere il profondo e instancabile impegno per l'educazione delle nuove generazioni e per la ricerca, intesa come servizio al bene comune. Davvero Teoria e Pratica continuano a dialogare, a beneficio degli studenti e degli insegnanti.

Infine, ma certo non da ultimo, grazie alla mia famiglia, ai miei genitori Dante e Daniela, e ai miei figli Marcello e Chiara, perché ci accompagniamo a vicenda nel lavoro di gruppo più importante.

## Bibliografia

---

- AbuSeileek, A. F. (2012). The effect of computer-assisted cooperative learning methods and group size on the EFL learners' achievement in communication skills. *Computers & Education, 58*, 231-239.
- Ajello, A., Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and social psychology bulletin, 5*(4), 438-446.
- Ascenzi, A., & Fattori, G. (2003). L'alfabeto e il catechismo. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1829-1830). p. 99-146.
- Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1986). *Educational Psychology: A Cognitive View. (2nd ed.)*. New York : Werbel and Peck.
- Baker, L. (1984). Children's Effective Use of multiple standards for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 588- 620.
- Baron, N. (2013). "But Still It Moves": Screens, Print, and Reading. *AoIR Selected Papers of Internet Research, 1-5*.
- Baron, N. (2015). *Words onscreen: the fate of reading in a digital world*. USA: Oxford University Press.
- Baron, N., Calixte, R., & Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: An exploratory study. *Telematics and Informatics, 34*(5), 590-604.
- Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New directions for teaching and learning, 68*, 3-12.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti Scuola.
- Beck, I., McKeown, M. G., Sandora, C., & Kucan, L. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text., 96(4), . *The Elementary School Journal, 96*(4), 385-414.
- Beker, K., Jolles, D., & Van der Broek, P. (2017). Meaningful Learning from Texts. The Construction of Knowledge Representations. In J. A. Leòn, & I. Escudero (A cura di), *Reading Comprehension in Educational Settings* (p. 29-62). Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Benvenuto, G. (1987). *Insegnare a riassumere*. Torino: Loescher.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1999). Process and product in PBL research. *Ontario Institutes for Studies in Education/University of Toronto*. Toronto.
- Bertolini, C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Parma: Junior - Spaggiari Edizioni.
- Bertolini, C., Pintus, A., & Vezzani, A. (2019). Dentro alle classi: un approfondimento sulla implementazione del programma RC-RT. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo*. (p. 393-407). Firenze: SAPIE.
- Bianco, M. (2012). Un insegnamento precoce della comprensione. In R. Cardarello, & A. Contini (A cura di), *Parole, immagini e metafore: per una didattica della comprensione* (p. 55-71). Azzano S. Paolo, BG.
- Biggeri, M., & Santi, M. (2012). *Journal of Human Development and Capabilities, 13*(3), 373-395.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.

- Bonariva, S., Bramati, E., & Bramati, L. (2018). *Nati per leggere. Letture per la classe 4<sup>a</sup> della scuola elementare*. Milano: Mondadori.
- Bonica, L., & Sappa, V. (2010). Le metodologie didattiche. In A. Cavalli, & G. Argentin (A cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (p. 129-159). Bologna: Il Mulino.
- Borman, G. D., Hewes, G., Overman, L., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, 73(2), 125-230.
- Boyce, T. E., & Hineline, P. N. (2002). Interteaching: A strategy for enhancing the user-friendliness of behavioral arrangements in the college classroom. *The Behavior Analyst*, 25(2), 215-226.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. In J. Day, & J. Borkowski (A cura di), *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment and instructional practices* (p. 81-132). Westport CT, US: Ablex Publishing.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading Comprehension Difficulties. Correlates, Causes and Consequences. In K. Cain, & J. Oakhill (A cura di), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (p. 41-76). New York: Guilford Press.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Calvani, A. (2019). Presentazione della ricerca. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 155-179). Firenze: SApIE.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (A cura di). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo*. Firenze: SApIE.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2019). La prova quantitativa di sintesi: Il Summarizing Test (ST). In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 411-429). Firenze: SApIE.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 83-112.
- Calvani, A., Fornili, F., & Serafini, M. (2018). *Comprendere e riassumere testi*. Trento: Erickson.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di Storia della Pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Caprini, T. (2015). *Che spettacolo! Sussidiario dei linguaggi*, 5. Firenze: Giunti.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Cardarello, R. (2018). Literacy, reading and writing in the Italian School System. *Pedagogia Oggi*, 2, 303- 316. doi:DOI: 10.7346/PO-022018-19
- Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Cardarello, R., & Contini, A. (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni.



- Cardarello, R., & Lumbelli, L. (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti Edu.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2018). Didattica della comprensione del testo in ambiente collaborativo. Una ricerca quasi sperimentale. *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*. 13, p. 145-152. SIRD.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale. *Italian Journal of Educational Research*, 2, 189-204.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 47-75). Firenze: SAPIE.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A., & Scipione, L. (2016). Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di self-efficacy. *La professionalità dell'insegnante. La ricerca e le pratiche*. PensaMultimedia.
- Carlberg, C. G., Johnson, D., Johnson, R., Maruyama, G., Kavale, K., Kulik, C., . . . Walberg, H. (1984). Meta-analysis in education: A reply to Slavin. , 13(8), 16-23. *Educational researcher*, 13(8), 16-23.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Clark, R. C. (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement*, 39(10), 31-38.
- Clearinghouse, W. W. (2010). *Reciprocal Teaching*. Tratto da [ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionREports/wwc\\_rec\\_teach\\_091410.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionREports/wwc_rec_teach_091410.pdf)
- Cohen, E. (1998). Complex Instruction. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(2), 127-131.
- Cohen, E., Lotan, R., Scarloss, B., & Arellano, A. (1999). Complex Instruction: Equity in Cooperative Learning Classrooms. *Theory into Practice*, 38(2), 80.
- Collins, A., Brown, J., & Newman, S. (1988). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2-10.
- Collins, J. L., Lee, J., Fox, J., & Madigan, T. (2017). Bringing together reading and writing: An experimental study of writing intensive reading comprehension in low-performing urban elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 311-332.
- Comitato scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione. (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. GU C 195 del 18.8.2006.
- Connor, C. M., Morrison, F., & Petrella, J. (2004). Effective reading comprehension instruction: Examining child x instruction interactions. *Journal of educational psychology*, 96(4), 682-698.
- Consiglio dell'Unione Europea e Commissione Europea. (2015). *Raccomandazione Europea 2015, Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET2020), GU C 417 del 15.12.2015*.
- CONSIGLIO E COMMISSIONE EUROPEA. (s.d.). Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione. (ET 2020). GU C 417 del 15.12.2015.
- CONSIGLIO EUROPEO, R. 2. (22 maggio 2018). Raccomandazione 2018/C 189/01 relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente.

- Cornoldi, C. (A cura di). (2016). *A scuola si legge 5. Letture libro A*. Firenze: Giunti.
- Cornoldi, C. (A cura di). (2016). *A scuola si legge 5. Sussidiario dei linguaggi B*. Firenze: Giunti.
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. (A cura di). (2013). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Routledge.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1998). *Prove di lettura MT per la scuola elementare-2*. Firenze: Giunti OS.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Carretti, B. (2018). *Prove MT. Kit scuola primaria*. Firenze: Giunti O.S.
- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, (G.U. 298 DEL 27/12/1947) <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:costituzione:1947-12-27!vig=>
- Cousinet, R. (1973). *Un metodo di lavoro libero per gruppi*. Firenze: La nuova Italia.
- Dansereau, D. F., McDonald, B., Collins, K., Garland, J., Holley, C., Diekoff, G., & Evans, S. (1979). Evaluation of a learning strategy. In H. F. O'Neil, & C. Spielberger (A cura di), *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Davis, D. S. (2013). Multiple comprehension strategies instruction in the intermediate grades: three remarks about content and pedagogy in the intervention literature. *Review of Education*, 47(2), 194-224.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo. Introduzione teorica generale al programma*. Trento: Erickson.
- De Conti, M., & Giangrande, M. (2017). *Debate: pratica, teoria e pedagogia*. Torino: Pearson.
- Del Carlo, S. (2012). *Bella Becca. Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Parma: Ed. Junior Spaggiari.
- Delquadri, J., Greenwood, C., Whorton, D., Carta, J., & Hall, R. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52(6), 535-542.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. (1994). Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104.-122.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 40-58.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. In S. J. Samuels, & A. Farstrup (A cura di), *What research has to say about reading instruction* (Vol. 4, p. 51-83). International Reading Association.
- ELINET. (2016). *European Framework of Good Practice in Raising Literacy Levels of Children, Adolescents and Adults*. Tratto da [http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/European\\_Framework\\_of\\_Good\\_Practice1.pdf](http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Framework_of_Good_Practice1.pdf)
- Eurydice Education, Audiovisual and Culture Executive Agency of the European Commission (2011). (s.d.). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. doi:10.2797/65298
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Fondazione San Carlo di Modena (a cura di). (2014). *Filosofare – filosofia con i bambini. Percorsi, esperienze, strumenti per la pratica educativa* (Artebambini ed.). Bazzano Valsamoggia, Bologna.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44.

- Fuchs, D., Fuchs, L., Mathes, P., & Simmons, D. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2000). Building student capacity to work productively during peer-assisted reading activities. In B. M. Taylor, M. Graves, & P. W. van den Broek (A cura di), *Reading for meaning: fostering comprehension in the middle grades* (p. 95-115). New York: Teachers College Columbia University.
- Furlan, P. (2015). *Quante meraviglie! Sussidiario dei linguaggi 5*. Oderzo (TV): Tredici.
- Girotti, G., & Monteverdi, C. (2017). *Capire il presente 5. Sussidiario delle discipline*. Minerva Scuola (Mondadori Education).
- Gorard, S., Siddiqui, N., & Huat See, B. (2017). Can 'Philosophy for Children' improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J., & Hall, R. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 371-383.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403-423.
- Hall, R. H., Dansereau, D., O'Donnell, A., & Skaggs, L. (1989). The effect of textual errors on dyadic and individual learning. *Journal of Reading Behavior*, 21(2), 127-140.
- Hare, R. M. (1972). Freedom of the will. *In Essays on the Moral Concepts*, 1-12.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento Visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence based* (Italiana ed.). (G. Vivanet, A cura di, & C. Calovi, Trad.) Trento: Erickson.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hoover, W. A., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Horn, E. M., Collier, W., Oxford, J., Bond, C., & Dansereau, D. (1998). Individual differences in dyadic cooperative learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 153- 161.
- Hutchinson, N. L. (1994). Evaluating career development in school-based programs: Performance assessments. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 28(4).
- INDIRE Avanguardie Educative. (2020). <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>.
- INVALSI. (2019). Rapporto prove Invalsi 2019. [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc. .
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89(1), 47.

- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Ed. Lavoro.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1994). The structural approach: new tools for teachers. *The Language Teacher*, 18(10), 12-15.
- Karafkan, M. A., & Aghazadeh, Z. (2015). Investigating the Effects of Group Investigation (GI) and Cooperative Integrated Reading and Comprehension (CIRC) as the Cooperative Learning Techniques on Learner's Reading Comprehension. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(6), 8-15.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The elementary school journal*, 96(3), 275-293.
- Klvacek, M., Monroe, E. E., Wilcox, B., Hall-Kenyon, K. M., & Timothy, M. (2017). Follow the reader: An effective strategy to support students reading more complex text. *Reading Psychology*, 38(5), 542-551.
- La Marca, A., Di Martino, V., & Gulbay, E. (2019). Il questionario metacognitivo QMeta. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 479-487). Firenze: SApIE.
- Larson, C., & Dansereau, D. (1986). Cooperative learning in dyads. *Journal of Reading*, 29(6), 516-520.
- Lasito, & Storch. (2013). Comparing pair and small group interactions on oral tasks. *RELC Journal*, 44(3), 361-375.
- Le Fevre, D. M., Moore, D. W., & Wilkinson, I. A. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. , 73(1). *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 37-58.
- Lee, S. H., & Tsai, S. (2017). Experimental Intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment outcomes. *Reading and Writing*, 30(4), 917-943.
- Limbrick, E., McNaughton, S., & Glynn, T. (1985). Reading gains for underachieving tutors and tutees in a cross-age tutoring programme. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(6), 939-953.
- Lipman, M. (1985). Thinking skills fostered by Philosophy for Children. *Thinking and learning skill*, 1, 83-108.
- Lumbelli, L. (1993). Il criterio dell'efficacia. Appunti per una discussione. In L. Calonghi (A cura di), *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica* (p. 117-126). Napoli: Tecnodid.
- Lumbelli, L. (2007). Complex Connective Inference and a Possible Type of Implicature. *Lingue e Linguaggio*, 1, 85-100.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Marks, M., Pressley, M., Coley, J. D., Craig, S., Gardner, R., DePinto, T., & Rose, W. (1993). Three Teachers' Adaptations of Reciprocal Teaching in Comparison to Traditional Reciprocal Teaching. *The Elementary School Journal*, 94(2), 267-283.
- Martin-SanJosé, J.-F., Juan, M.-C., Seguí, I., & García-García, I. (2015). The effects of computer-based games and collaboration in large groups vs. collaboration in pairs or traditional methods. *Computers & Education*, 87, 42-54.
- Mayo, M. d., & Zeitler, N. (2017). Lexical language-related episodes in pair and small group work. *International Journal of English Studies*, 17(1), 61-82.

- McKeown, M. G., & Beck, I. (2002). Questioning the Author: Making Sense of Social Studies. *Educational Leadership*, 59(3), 44-47.
- Mecacci, L. (2017). *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*. Firenze: Giunti.
- Menichetti, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 369-396. Tratto il giorno 07 24, 2020 da <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1567/1114>
- Menichetti, L. (2019). Comprendere e riassumere testi: l'efficacia del programma Reading Comprehension - Reciprocal Teaching. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 217-267). Firenze: SApIE.
- Menichetti, L. (2019). Reading Comprehension - Reciprocal Teaching, disegno progettuale e attuazione. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cayola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 181- 216). Firenze: SApIE.
- Menichetti, L., & Bertolini, C. (2019). La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 431-462). Firenze: SApIE.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2015). Migliorare le competenze degli adulti italiani. *Rapporto della Commissione di esperti sul Progetto PIAAC*. [https://www.istruzione.it/allegati/2014/PIAAC\\_finale\\_14feb.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/PIAAC_finale_14feb.pdf).
- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca. (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*.
- Minna, K., & Kumpulainen, K. (2005). The Discursive Practice of Participation in an Elementary. *Instructional Science*, 33, 213-250.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. London: Routledge.
- Montesano, L. (2019). Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola Primaria: la Prova di Significato Verbale. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 463- 477). Firenze: SApIE.
- Muller, B., Richter, T., Krizan, A., Hecht, T., & Ennemoser, M. (2016). How to Analyze Interpersonal and Individual Effects in Peer-Tutored Reading Intervention. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 744-763.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Hooper, M. (2017). ePIRLS 2016: International Results in Online Informational Reading. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. <http://pirls2016.org/download-center/> p. XII.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85-101.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to read: An Evidence-based Assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science education*, 86(4), 548-571.

- O'Donnell, A. M., Dansereau D. F., Hythecker, V., Larson, C., Rocklin, T., Lambiotte, J., & Young, M. (1986). Effects of monitoring on cooperative learning. *Journal of Experimental Education*, 54, 169-173.
- OECD. (2006). Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: a Framework for PISA 2006. <http://www.oecd.org/education/school/assessingscientificreadingandmathematicalliteracyaframeworkforpisa2006.htm>.
- OECD. (2011). PISA 2009 results: Students on Line. Digital technologies and performance. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD <https://doi.org/10.1787/9789264196261>.
- OECD. (2016). *Risultati TALIS 2013: una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251694-it>.
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (2019). PISA 2018 Nota Paese - Italia. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Country%20Note\\_Nota%20Paese.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Country%20Note_Nota%20Paese.pdf).
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Slegers, P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of research in reading*, 41(1), 20-41.
- Osguthorpe, R. T., & Scruggs, T. (1986). Special Education Students as Tutors: A Review and Analysis. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(4), 15-25.
- Ostenc, M. (2007). Anna Ascenzi, Giuseppina Fattori, L'alfabeto e il catechismo. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1819-1830). *Archives de sciences sociales des religions*, p. 1-3.
- Ott, L. E., Kephart, K., Stolle-McAllister, K., & La Course, W. R. (2018). Ott, L. E., Kephart, K., Stolle-McAllister, K., & LaCourse, W. R. (2018). Students' understanding and perceptions of assigned team roles in a classroom laboratory environment. *Journal of college science teaching*, 47(4), 83-91.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO. (18 dicembre 2006). Raccomandazione 2006/962/CE relativa alle Competenze Chiave per l'apprendimento permanente.
- Pascucci, M., & Rossi, F. (2004). Insegnanti e bambini nei discorsi per la costruzione di testi scritti. In C. Pontecorvo, A. Ajello, & C. Zuccheromaglio, *Discutendo si Impara* (p. 175-196). Roma: Carocci.
- Pellegrini, M. (2019). L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 77-98). Firenze: SApIE.
- Pilonieta, P., & Medina, A. (2009). Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can do it, too!". *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129.
- Pintus, A., Bertolini, C., Cardarello, R., & Vezzani, A. (2019). Riassumere e comprendere a confronto. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (A cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (p. 361-375). Firenze: SApIE.

- Pintus, A., Bertolini, C., Cardarello, R., & Vezzani, A. (2019). Valutare l'efficacia di una sperimentazione didattica basata sull'insegnamento reciproco: il ruolo della complessità delle classi e della competenza iniziale nella comprensione dei testi. *Italian Journal of Educational Research*, 23, 69-85.
- PIRLS. (2016). Reading Framework. [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_FW\\_Chap1.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf).
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zuccheromaglio, C. (2007). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- RC/RT Reading Comprehension/Reciprocal Teaching. Programma di miglioramento della comprensione del testo con il Reciprocal Teaching. (2018). In A. Calvani (A cura di). Documento SApIE. Tratto il giorno 07 24, 2020 da <http://www.sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/RC-RT-presentazione-completa.pdf>
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.) (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society  
Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Robinson, F. (1970). *Effective Study*. New York: Harper & Row.
- Rosales, R., & Soldner, J. (2018). An assessment of group size in interteaching. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(2), 105-117.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Roseth, C. J., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223- 246.
- Rubini, V., & Rossi, M. (1982). Analysis of the psychometric characteristics of the Primary Mental Abilities Tests (Level 4-sup-6, 1962 revision) applied to a group of Italian subjects. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 161, 87-105.
- Saavedra, A., & Opfer, V. (2012). Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences. *A Global Cities Education Network Report*. Asia Society.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore.
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. *Fundamental of educational planning*, 68. Tratto da [www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep)
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Scott, C. L. (Dec 2015). *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?* UNESCO: Education Research and Foresight, Paris.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Shanahan, T. (1988). The reading-writing relationship: Seven instructional principles. *The Reading Teacher*, 41(7), 636-647.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 17-21.
- Simona, B., Bramati, E., & Bramati, L. (2018). *Nati per leggere*. Milano: Mondadori.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. USA: Oxford University Press.

- Skaggs, L., Rockling, T., Dansereau, D., Hall, R., O'Donnell, A., Lambiotte, J., & Young, M. (1990). Dyadic Learning of Technical Material: Individual Differences, Social Interaction, and Recall. *Contemporary Educational Psychology, 15*(1), 47-63.
- Skon, L., Johnson, D., & Johnson, R. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts: Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology, 73*(1), 83-92.
- Slavin, R. (1978). Student teams and achievement divisions. *Journal of research and development in education, 12*(1), 39-49.
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological bulletin, 94*(3), 429-445.
- Slavin, R. (1988). *Student team learning: An overview and practical guide*. (2nd Ed. ed.). PO Box 509, West Haven, CT 06516.: NEA Professional Library.
- Slavin, R. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. *Handbook of research on learning and instruction, 4*.
- Slavin, R. E. (1995). Best evidence synthesis: an intelligent alternative to meta-analysis. *Journal of clinical epidemiology, 48*(1), 9-18.
- Slavin, R. E. (1996). Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students placed at Risk, 1*(1), 41-76.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review, 6*(1), 1-26.
- Slavin, R., Lake, C., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Beyond the Basic: Effective Reading Programs for the Upper Elementary Grades. *Center for Data-Driven Reform in Education*.
- Slavin, R., Madden, N., Farnish, A., & Stevens, R. (1995). Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC). A Brief Overview.
- Soriano, M., Vidal-Abarca, E., & Miranda, A. (s.d.). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje, 19*(74), 57-65.
- Soter, A. O., Wilkinson, I., Murphy, P., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research, 47*, 372-391.
- Sporer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and instruction, 19* (3), 272-286.
- Staarman, J. K., Krol, K., & van Der Meijden, H. (2005). Peer interaction in three collaborative learning environments. *Journal of classroom interaction, 29*-39.
- Stanovich, K. E., West, R., Cunningham, A., Cipelewski, J., & Siddiqui, S. (1996). The Role of Inadequate Print Exposure as a Determinant of Reading Comprehension Problems. In C. Cornoldi, & J. Oakhill (A cura di), *Reading Comprehension Difficulties, Processes and Intervention* (p. 15-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N. L., & Glenn, C. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R. freedle (A cura di), *Advances in Discourse Processes* (p. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stevens, R. J., Madden, N., Slavin, R., & Farnish, A. (1987). Cooperative Integrated Reading and Composition: Two field experiments. *Reading research quarterly, 433*-454.



- Stevens, R. J., Slavin, R., & Farnish, A. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83, 8-16.
- Stone, D. E., & Crandell, T. (1982). Relationships of illustrations and text in reading technical material. . *Advances in reading/language research*.
- Storch, N. (2001). How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5(1), 29-53.
- Storch, N. (2007). Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research*, 11(2), 143-159.
- Storch, N. (2011). Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics Cambridge University Press*, 31, 275-288.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3), 320-337.
- Sylvestre, E. (2012). La dimensione del controllo: un software per insegnare a capire. In R. Cardarello, & A. Contini (A cura di), *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione* (p. 73-90). Parma: Junior - Spaggiari.
- Tarchi, C., & Pinto, G. (2016). Reciprocal teaching: Analyzing interactive dynamics in the co-construction of a text's meaning. *The journal of Educational Research*, 109(5), 518-530.
- Topping, K. (1986). Effective service delivery: Training parents as reading tutors. *School Psychology International*, 7(4), 231-236.
- Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *The Reading Teacher*, 40(7), 608-614.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-Operative Learning*. Cambridge: Brookline Books.
- Topping, K. (2014). *Tutoring*. Trento: Erickson.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2010). The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders' reading. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 33-45.
- Vansielegheem, N. (2006). Listening to dialogue. , 25(1-2), 175-190. *Studies in philosophy and education*, 25(1-2), 175-190.
- Webb, N. (1980). A process-outcome analysis of learning in group and individual settings . *Educational Psychologist*, 15(2), 69-83.
- Webb, N. (1982). Peer interaction and learning in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 642-655.
- Webb, N. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International journal of Educational research*, 13(1), 21-39.
- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 366-389.
- Webb, N. M., Ender, P., & Lewis, S. (1986). Problem-solving strategies and group processes in small groups learning computer programming. *American Educational Research Journal*, 23(2), 243-261.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.

Winograd, P., & Johnston, P. (1982). Comprehension monitoring and the error detection paradigm. *Journal of reading behavior*, 14(1), 61-76.

WWC What Works Clearinghouse. (2009). *Intervention Report: Success for All*. Institute of Education Sciences, US Department of Education, Washington DC.

Zucchermaglio, C. (2004). Condividere socialmente la convenzionalità della lingua scritta. In C. Pontecorvo, A. Ajello, & C. Zucchermaglio, *Discutendo si Impara* (p. 269-284). Roma: Carocci.