

## **Insegnare ad apprendere alla scuola primaria**

Il percorso descritto nasce da una serie di riflessioni condivise con i colleghi secondo cui, al di là di contenuti, è fondamentale insegnare, fin dalla scuola primaria, ad ogni alunno, l'importanza del metodo di studio e di come strutturare ed organizzare gli apprendimenti. Tanto la normativa italiana ed europea quanto le recenti ricerche in campo educativo EBE pongono l'urgenza di una condivisione sulle strategie da adottare a livello didattico, all'interno della scuola primaria per permettere lo sviluppo di un metodo di lavoro autonomo e consapevole per ogni alunno. L'articolo descrive brevemente la sperimentazione effettuata a partire dall'anno scolastico 2015-2016 e in fase di conclusione nell'anno scolastico 2018-2019 in due classi di scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "Angelo Battelli" di Novafeltria (RN) a cura del team docente (Ambrosi Elvira, Barbieri Carla, Bevitori Claudia, Fabbri Cristina, Sebastiani Marisa, Serra Marisa).

### Sommario

1. La cornice teorica .....	2
1.1 La normativa .....	2
1.2 La ricerca in campo educativo .....	4
2. Il percorso di sperimentazione .....	7
2.1 La comprensione del testo .....	9
2.2 Le abilità di classificare e di schematizzare .....	10
2.3 La lettura globale del testo .....	12
2.4 Porsi domande .....	14
2.5 Leggere e sottolineare le informazioni principali .....	15
2.6 Rielaborazione delle informazioni mediante la creazione di schemi e mappe .....	16
2.6.1 Le mappe mentali .....	16
2.6.2 Le mappe concettuali .....	18
2.7 Le attività di esposizione orale .....	21
2.8 Le attività di autovalutazione .....	22
2.9 Il metodo di studio: uno strumento di apprendimento .....	23
Conclusioni .....	25
Riferimenti bibliografici .....	26

## 1. La cornice teorica

### 1.1 La normativa

Lo sviluppo di un metodo di lavoro autonomo e consapevole è uno degli obiettivi che si dovrebbero raggiungere fin dalla scuola primaria.

Le Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (MIUR, 2011) definiscono, tra gli obiettivi della "didattica individualizzata" quelli di "potenziare determinate abilità e acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio" (pag. 6). Le stesse Linee Guida affermano, inoltre, che "la scuola secondaria richiede agli studenti la piena padronanza delle competenze strumentali (lettura, scrittura e calcolo), l'adozione di un efficace metodo di studio" (pag. 17). Per far sì che alla scuola secondaria di primo grado ogni alunno adotti un metodo di studio efficace è necessario che abbia lavorato, in questa direzione, almeno nell'ultimo triennio di scuola primaria.

Le stesse Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione (MIUR, 2012), all'interno del paragrafo intitolato "L'ambiente di apprendimento" (pag. 35) evidenziano come sia necessario che "l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti".

Infine, al termine della classe quinta della scuola primaria, la certificazione delle competenze (il costrutto delle competenze richiama i concetti di abilità, responsabilità e autonomia - Cerini, Spinosi, 2017), prevede una valutazione complessiva delle otto competenze chiave europee, tra cui

"imparare ad imparare" che afferma quanto segue: "Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo" (DM 742, All. A)<sup>1</sup>.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione (MIUR, 2012), all'interno del paragrafo intitolato "Profilo dello studente" (pag. 11) descrivono in maniera precisa cosa si intende per «Imparare a imparare». Essa è "l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione".

---

<sup>1</sup> Sul tema della Valutazione i docenti dell'I.S.C. "A. Battelli" di Novafeltria hanno creato un documento condiviso reperibile al seguente link

<http://www.icbattelli.it/attachments/article/316/Decreto%2062-2017%20Valutazione%20e%20Autovalutazione%20di%20Istituto%20elaborato%20dai%20docenti.pdf>

## 1.2 La ricerca in campo educativo

Le ultime ricerche in campo educativo, afferenti all'EBE<sup>2</sup> (Evidence Based Education) parlano di evidenza "riferendosi a una conoscenza, su cui vi è convergenza dei risultati di più studi rigorosamente condotti, che sia coerente con un quadro teorico esplicito e che sia traducibile in una decisione o pratica professionale" (Manifesto S.Ap.I.E). Hattie (2016) ha raccolto nel suo testo una serie di metodi e strategie di successo ricavate dalla ricerca evidence-based che caratterizzano un "apprendimento visibile ed un insegnamento efficace". Tra queste ci sono alcune strategie metacognitive con un effect size<sup>3</sup> (ES) piuttosto elevato come:

- riorganizzare, esplicitamente o implicitamente, i materiali didattici per apprendere meglio (ad esempio preparare una scaletta prima della scrittura di un testo),
- rileggere appunti, prove già svolte o libri di testo per prepararsi alla lezione (ad esempio ripassare sul libro di testo prima della lezione).

Mitchell (2018) nello specifico descrive alcune strategie, basate sull'evidenza, utilizzabili nella didattica speciale ed inclusiva, ma che in realtà sono funzionali per l'intero gruppo classe. Tra queste, alcune sono direttamente collegate all'abilità dell'imparare a imparare come ad esempio:

- insegnare strategie cognitive,
- apprendimento autoregolato,
- strategie di memoria,
- insegnamento reciproco di strategie per la comprensione del testo.

---

<sup>2</sup> L'EBE promuove una cultura dell'efficacia pedagogico-didattica, fondata sulla ricerca scientifica e sulla costruzione attiva di conoscenze con i professionisti della formazione e dell'educazione. (Manifesto S.Ap.I.E al link [http://www.sapie.it/images/articoli/20151215\\_SApIE\\_manifesto.pdf](http://www.sapie.it/images/articoli/20151215_SApIE_manifesto.pdf))

<sup>3</sup> L'effect size (ES) è un indice per **confrontare** i risultati ottenuti con strumenti diversi (quali test standardizzati, test fatti dagli insegnanti, compiti a casa), in tempi diversi o da gruppi diversi, su una scala che permette confronti multipli a prescindere dal punteggio del test originale, dal contenuto o dal tempo. Questa **scala indipendente** è uno dei principali vantaggi dell'uso dell'effect size (Hattie, 2016, pag. 46).

Tra le strategie di cognitive, ovvero insegnare agli studenti come pensare, sono presenti strategie generali (attivare le preconcoscenze, formulare ipotesi, confrontare con i compagni le previsioni fatte, pensare ad alta voce) e strategie specifiche relative a quattro aree di apprendimento: la comprensione del testo, la scrittura di una storia, la composizione di un testo argomentativo e la risoluzione di problemi (Mitchell, 2018, pag. 161). Calvani (2011, pag. 96-99) descrive alcune raccomandazioni essenziali relative ai processi di insegnamento tra cui:

- orientare l'attenzione dell'allievo sugli aspetti rilevanti di ciò che deve apprendere limitando il carico cognitivo estraneo;
- attivare le preconcoscenze dell'allievo;
- fornire preliminari visioni d'insieme prima di entrare nei dettagli;
- controllare gli strumenti e i codici di comunicazione (ricercando l'essenzialità delle informazioni ed evitando la ridondanza);
- aiutare gli allievi a sviluppare immaginazione mentale e pensiero ad alta voce;
- favorire un progressivo spostamento dal che cosa apprendere al come apprendere;
- di fronte a compiti complessi, scomporre, scorporare e sequenzializzare;
- favorire l'apprendimento attraverso dimostrazioni e padronanza guidata;
- favorire la rielaborazione interiore delle conoscenze variando il contesto applicativo e ritornando sulle conoscenze a distanza di tempo.

Naturalmente le attività sul metodo di studio sono strettamente connesse ai processi di comprensione del testo ai quali deve esser posta estrema attenzione ed una rigorosa progettazione per far sì che ogni alunno, con le proprie strategie cognitive e metacognitive, possa raggiungere l'obiettivo di una comprensione efficace. Diversi studi e sperimentazioni (Martinelli,

2016) hanno dimostrato come si possano "ottenere significativi miglioramenti dei livelli di comprensione se in classe si fanno percorsi di lavoro esplicito ed intenzionale su alcune specifiche difficoltà testuali; in altri termini, se la scuola dedica alla lettura (intesa come comprensione del testo scritto) un'attenzione almeno pari a quella che ha tradizionalmente dedicato all'insegnamento e all'esercitazione della scrittura. Una seconda ipotesi è che gli allievi dislessici, come quelli che presentano altri tipi di disturbi dell'apprendimento che si manifestano anche con difficoltà di comprensione del testo, possano trarre da interventi di questo tipo un beneficio almeno pari a quello che ne possono avere allievi che incontrano difficoltà minori o di origine diversa. In formula: ciò che è utile ai DSA e, in genere, agli alunni con difficoltà, è spesso utile a tutti" (Martinelli, 2016, pag. 5). Per tale motivo si sono dimostrate molto utili le attività sugli incapsulatori anaforici, sui campi semantici, sull'esplicitazione dei pronomi clitici, sui connettivi, sulle inferenze, sul lessico (iperonimi, iponimi, sinonimi, polisemia) e sulle nominalizzazioni.

La comprensione deve intendersi, perciò, come un processo costruttivo e interattivo (Capuano et al., 2014, pag. 12) che parte ancora prima della decodifica del testo, attraverso l'analisi degli indici extratestuali. A tal proposito, una delle strategie che può esser utilizzata nei processi di lettura e comprensione del testo è la cosiddetta SQ3R ovvero Survey (dare uno sguardo al testo), Question ( porsi domande), 3 R, cioè Read (leggere), Recall (rielaborare) e Review (rivedere) (Calvani, 2011, pag. 90-91). La prima indicazione del dare uno sguardo generale prima della lettura comporta l'analisi del titolo, della suddivisione in paragrafi, della ricerca di parole chiave e l'osservazione di immagini, di cartine, di linee del tempo, di diagrammi. Al fine di rendere sempre più consapevole ogni alunno del proprio modo di apprendere potrebbe essere utile fornire loro una scheda di

osservazione del proprio agire, come ad esempio la griglia dal titolo "Io, studente strategico, studio così" (Capuano et al., 2013, pag. 18).

Le attività sul metodo di studio si fondano su una serie di abilità che hanno lo scopo di sviluppare, migliorare e consolidare le abilità di analisi e di schematizzazione delle informazioni presenti nei testi (Moore, 1997). Tali abilità possono essere potenziate mediante una serie di attività di natura linguistica svolte individualmente, in coppia o in piccoli gruppi.

Infine è importante ricordare come un buon metodo di studio sia il primo degli strumenti compensativi per gli alunni con dislessia (Cornoldi et al., 2010) e funzionale per tutti.

## 2. Il percorso di sperimentazione

Il percorso fonda le sue radici nella stretta correlazione e continuità tra le pratiche di comprensione del testo e le azioni per insegnare ad imparare. Per tale ragione non può essere svolto nelle sole ore di italiano (per le attività di comprensione) e nelle sole ore disciplinari (per il metodo di studio). Il percorso ha una natura trasversale e interdisciplinare e necessita una progettazione condivisa da parte dell'intero team docente. Deve divenire pratica quotidiana partecipata.

Le finalità educative sono molteplici (MIUR, 2012):

- offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base;
- far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni;
- promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali;

- favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi;
- promuovere l'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione;
- garantire una reale continuità metodologica tra i diversi ordini di scuola (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) promuovendo una competenza trasversale (il metodo di studio).

Nello specifico gli obiettivi riguardano:

- sviluppare i processi di comprensione della lettura su livelli molteplici (processi cognitivi generali, competenze propriamente linguistiche, abilità specifiche della lettura);
- sviluppare le abilità di classificazione e di schematizzazione;
- rendere esplicite le diverse fasi di lavoro per la definizione di un metodo di studio efficace ed efficiente;
- promuovere processi di metacognizione relativi al proprio modo di apprendere.

Il percorso può essere suddiviso in otto parti che riguardano nello specifico attività circa:

1. la comprensione del testo,
2. le abilità di classificare e di schematizzare,
3. la lettura globale del testo,
4. il porsi domande,
5. leggere e sottolineare le informazioni principali,
6. rielaborare le informazioni mediante la creazione di schemi e mappe (mentali e concettuali),
7. le attività di esposizione orale,
8. le attività di verifica e autovalutazione.

La progettazione è stata effettuata a partire dalla classe seconda di scuola primaria per arrivare al completamento in classe quinta, in un percorso strutturato ed organico.

## 2.1 La comprensione del testo

Le attività di comprensione del testo, avviate in maniera sistematica fin dalla classe seconda di scuola primaria, hanno previsto momenti di verifica, in ingresso ed in uscita, utilizzando le prove MT<sup>4</sup> (Cornoldi et al., 2018) o prove con simile struttura. Il momento di verifica aveva una valenza formativa per riflettere con gli alunni sui propri punti di forza (ad esempio il lessico o le inferenze) e sulle strutture o strategie da consolidare.

Le attività di comprensione del testo hanno previsto una destrutturazione del materiale scritto mediante una riflessione sulla suddivisione in paragrafi (a volte errata sui libri di testo), sul lessico e sulle inferenze.

Il testo "Non solo DSA. TUTTO CHIARO?" (Martinelli, 2016) ha rappresentato una proposta organica di riferimento fin da subito, anche se il percorso presentato al suo interno è utilizzabile solo a partire dalla classe quarta. Esso prevede una prova di lettura ad alta voce, una verifica iniziale di comprensione, un gruppo di testi in sequenza con attività didattiche, una verifica intermedia ed una verifica finale. I testi utilizzati sono di tipo espositivo vista la loro presenza nei manuali scolastici e il fatto che siano una delle maggiori difficoltà nello studio e una delle più frequenti cause di insuccesso scolastico (Martinelli, 2016, pag. 9). Il lavoro prevede una lettura autonoma del testo espositivo per averne una comprensione globale, un momento di riflessione sulle difficoltà incontrate nella comprensione del

---

<sup>4</sup> Le Prove MT sono una batteria per valutare le abilità di lettura in velocità e correttezza e di comprensione di brani in bambini e ragazzi dal primo anno della scuola primaria fino al biennio della scuola secondaria di secondo grado

testo condivisa con i compagni e un approfondimento di alcune caratteristiche specifiche del testo attraverso le indicazioni dell'insegnante. In classe il lavoro di analisi e destrutturazione del testo si è focalizzato su alcuni temi:

- aspetti lessicali: parole di uso non comune, iponimi e iperonimi, termini specialistici, espressioni polirematiche, usi metaforici;
- fenomeni linguistici di coesione testuale: anafore di vario tipo, ellissi, connettivi sintattici e testuali;
- aspetti sintattici quali lunghezza e complessità dei periodi, incisi, nominalizzazioni;
- inferenze richieste al lettore, sia intratestuali (lacune che il lettore può colmare in base ai dati che il testo presenta o suggerisce), sia extratestuali, che richiedono cioè di richiamare conoscenze enciclopediche.

(Martinelli, 2016, pag. 9).

## 2.2 Le abilità di classificare e di schematizzare

A partire dalla classe seconda di scuola primaria e, in maniera graduale fino alla classe quarta, sono state condotte diverse attività per sviluppare, migliorare e consolidare le abilità di analisi e di schematizzazione delle informazioni presenti nei testi narrativi ed espositivi (Moore, 1997). Il lavoro è stato svolto individualmente o in coppia con un confronto conclusivo a grande gruppo. Le attività sono state inserite nella didattica quotidiana in maniera piuttosto sistematica (poche attività al giorno, ma non meno di tre/quattro volte a settimana). Si è partiti dalle attività di classificazione per giungere a quelle di schematizzazione. Brevemente di seguito verranno elencate le attività svolte relativamente alle abilità di mettere in sequenza,

ovvero mettere in sequenza:

- numeri,
- parole,
- istruzioni,
- azioni,
- frasi (ordinare eventi come dovrebbero accadere o in modo da ricreare una breve storia),
- eventi (secondo un ordine logico o secondo l'ordine in cui sono narrati in brevi storie).

Le attività di classificazione hanno riguardato:

- individuare parole estranee ad una data categoria,
- individuare parole che appartengono ad una stessa categoria,
- trovare l'argomento all'interno di una lista di parole,
- scegliere un argomento che identifica ciascun gruppo di parole,
- elencare una serie di parole e scegliere tra le opzioni il titolo più adatto,
- elencare le frasi e scegliere tra le opzioni il titolo più adatto.

Le attività di schematizzazione si sono focalizzate sul:

- scegliere il miglior titolo per un gruppo di parole fornito,
- scegliere il miglior titolo, tra quelli proposti, in relazione un piccolo brano fornito,
- scrivere il titolo più adeguato per una serie di argomenti,
- scegliere tra gli argomenti solo quelli riferiti al titolo,
- scegliere l'argomento principale,
- scegliere gli argomenti secondari,
- completare gli argomenti,
- scegliere i dettagli,
- completare uno schema.

## 2.3 La lettura globale del testo

A partire dalla classe seconda di scuola primaria, nei testi narrativi del libro di lettura, ed in maniera sistematica dalla classe terza nei testi disciplinari, è stato avviato il lavoro di lettura globale del testo.

L'attività presentata a scuola si chiamava "Leggere senza leggere" e ha previsto la promozione di un atteggiamento di anticipazione del significato dei testi che i bambini avrebbero dovuto leggere successivamente.

L'avvio del percorso è avvenuto a grande gruppo durante la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante (routine che ha accompagnato i bambini tutti i giorni fin dalla classe prima per 10-15 minuti al giorno): l'insegnante, mostrando la copertina del libro (o dell'albo illustrato) stimolava la costruzione anticipata del significato chiedendo ai bambini di formulare ipotesi sul suo contenuto mediante domande guida: "Sarà una storia? O troveremo delle ricette? E se fosse una storia, che storia potrebbe essere? Una di quelle che mettono paura, avventurosa, di principesse e castelli? Ha un titolo? Dove sta scritto? E chi l'avrà scritto?" (Galvan et al, 2006, pag. 71).

A tali attività ne sono seguite alcune da effettuare a coppie o in piccolo gruppo, in cui si è chiesto ai bambini di ipotizzare il contenuto del testo che avrebbero letto analizzando un'immagine fornita e il titolo ad essa riferita. Una volta letto il brano avrebbero dovuto verificare le loro ipotesi (Ferraboschi et al., 1993, pag. 69).

La fase di pre-lettura o lettura globale prevede un'indagine esplorativa e orientativa per identificare il tema centrale del testo espositivo sfruttando gli indici testuali, ovvero le parti del discorso che "saltano all'occhio" e che di per sé costituiscono informazioni preziose: titolo e sottotitolo, parole in grassetto o in corsivo, parole colorate, immagini e didascalie, date. La loro

utilità sta nel fatto che, individuati e sottolineati in un primo approccio al testo, permettono di fare ipotesi sul contenuto, di attivare conoscenze pregresse sull'argomento, di essere di supporto al ripasso e alla creazione di mappe concettuali, mentali e schemi (Capuano et al., 2013, pag. 16-17).

La comprensione del testo è notevolmente agevolata se si riflette a partire dalla suddivisione in paragrafi (i periodi del brano possono essere intervallati anche visivamente con una riga di separazione, mediante parentesi graffe o associando un'immagine gancio) (Stella et al., 2011, pag. 90).

Ad ogni lettura di pagina è stato chiesto ai bambini di fare un'analisi di tutti gli indici extratestuali giocando a "leggere senza leggere".



Figura 1: Cartellone riassuntivo ideato volontariamente da un gruppo di bambini e appeso in classe

Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, pag. 31) evidenziano come sia importante lavorare per "prevedere il contenuto di un testo semplice in base

ad alcuni elementi come il titolo e le immagini per comprendere il significato anche di parole non note".

Uno degli aspetti da non dimenticare nel lavoro sulla comprensione del testo o sul metodo di studio è la condivisione con i compagni delle conoscenze e delle strategie adottate per permettere un incremento delle abilità. Anche le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, pag. 28-35) sottolineano come "saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. La cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi – anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati – è esercizio di fondamentale importanza (...) come lo è formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo".

## 2.4 Porsi domande

Le attività di anticipazione del contenuto sono strettamente collegate all'abilità di porsi domande. In un primo momento i bambini devono essere guidati nella formulazione di quesiti coerenti al testo con cui opereranno. Per consolidare al meglio tale abilità sono state effettuate numerose attività, a coppie o in piccolo gruppo, in cui si è chiesto ai bambini di ipotizzare il contenuto del testo che avrebbero letto analizzando un'immagine accompagnata da domande guida. Tutto questo ha permesso la sollecitazione e l'attivazione delle preconoscenze degli alunni sul tema affrontato (elemento fondamentale nella fase di pre-lettura o lettura globale). Il porsi domande diventa una prassi anche per la presentazione iniziale a tutta la classe di un nuovo argomento: sono domande che hanno l'obiettivo di attivare la conversazione a grande gruppo per sondare le conoscenze pregresse degli

alunni in quanto il pensiero a voce alta favorisce la verbalizzazione dei ragionamenti (Capuano et al., 2014, pag. 55).

## 2.5 Leggere e sottolineare le informazioni principali

Altra attività fondamentale è "esaminare con gli studenti il testo di studio e compiere su di esso una preliminare selezione di passi ritenuti adeguati, motivando la scelta agli stessi studenti. Ad esempio affermando: «Questa parte possiamo saltarla perché a noi interessa piuttosto...»" (Calvani, 2011, pag. 73). Le attività di sottolineatura dovrebbero fondarsi sull'osservazione delle parole chiave presenti già nel testo chiedendosi con i bambini, ad esempio, se sono davvero le parole che rappresentano il concetto essenziale di quel periodo.

Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, pag. 32) evidenziano come sia fondamentale manipolare i testi per agevolarne la comprensione attraverso attività di "ricerca di informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.)".

Tuttavia "segnare" nel testo gli elementi che portano alla padronanza dei concetti non è impresa facile (spesso si notano azioni disfunzionali come evidenziare tutta la pagina, evidenziare tutti i paragrafi con colori diversi) e, per tale motivo, compito dei docenti è quello di insegnare a "navigare" nel testo fornendo coordinate, azioni di orientamento e suggerimenti (Capuano et al., 2014, pag. 58).

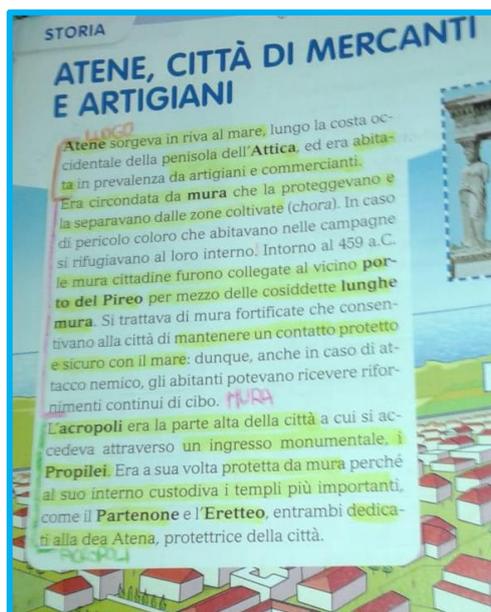


Figura 2: Pagina del libro di storia analizzata dai bambini: suddivisione in paragrafi (con colori), sottolineatura e definizione di una parola chiave per paragrafo

Questa è la fase della lettura analitica, approfondita, per individuare le tematiche centrali, le relazioni, le argomentazioni e distinguere i contenuti principali da quelli accessori. Per estrarre le informazioni o le idee più importanti, dopo una preliminare analisi dei paragrafi (evidenziati con delle parentesi graffe), si procede con l'extrapolazione delle parole chiave, la sottolineatura delle frasi importanti e la definizione di un titolo (o una parola) per paragrafo.

## 2.6 Rielaborazione delle informazioni mediante la creazione di schemi e mappe

### 2.6.1 Le mappe mentali

Le mappe mentali sono una tecnica grafica, espressione del pensiero radiale. Hanno l'obiettivo di fornire un supporto per la rappresentazione della conoscenza (Buzan, 1993; 2012). Si costruiscono mediante una logica

associativa mettendo il concetto principale al centro e seguendo un andamento che va dal generale al particolare. Per la loro realizzazione sono necessari alcuni accorgimenti come ad esempio, sistemare il foglio in orizzontale, seguire il senso orario per l'esplicazione di contenuti, irradiare i temi principali dall'immagine centrale e ricordarsi di inserire nei rami un'immagine o una parola scritta.

La mappa mentale ha avvio da un'immagine colorata al centro che rappresenta il tema della mappa e che i bambini scelgono insieme all'interno del loro gruppo di lavoro. Su ciascun ramo vengono inserite singole parole chiave scelte per valenza o per associazione; la dimensione del ramo e delle parole è relativa all'importanza dei concetti rappresentati. L'aspetto più interessante è assistere al confronto che emerge tra i bambini nella scelta delle parole chiave per associazioni, in quanto ogni associazione è valida solo se rapportata alle conoscenze di quel singolo alunno. Le argomentazioni di ognuno creano discussioni, confronti per poi giungere ad una scelta condivisa.



Figura 3: cartellone riassuntivo sulla mappa mentale ideato volontariamente da un gruppo di bambini e appeso in classe

Altri elementi su cui i bambini si confrontano sono la scelta delle immagini (che aumentano l'effetto evocativo, aiutano la creatività e aiutano il richiamo delle informazioni), l'uso dei colori per i rami e per i termini e

quale carattere di scrittura utilizzare (il consiglio è di scrivere in modo chiaro, ad esempio impiegando lo stampato maiuscolo per i concetti principali).



Figura 4: mappa mentale creata in autonomia all'interno di un lavoro a piccolo gruppo

## 2.6.2 Le mappe concettuali

Per giungere alla costruzione autonoma di mappe concettuali è necessario un lavoro graduale e sistematico che noi abbiamo svolto in tre anni di scuola primaria (dalla classe terza alla classe quinta).

Per molto tempo il lavoro è stato svolto a grande gruppo con la decostruzione collettiva dei testi, a volte modificando anche l'ordine di presentazione dei concetti per rendere più fluida la lettura della mappa. Il lavoro del costruire mappe insieme (inizialmente con carta, penna e post-it mobili poi mediante app gratuite) è stato intervallato dal riempire mappe semivuote o vuote date agli alunni, dopo un lavoro a gruppo di analisi del testo. Ai bambini, però, è sempre piaciuto correggere mappe già fornite, partendo da quelle presenti nei libri di testo, divenendo "redattori per un giorno".

Le mappe concettuali sono uno strumento per l'organizzazione delle informazioni e hanno lo scopo di decostruire i testi (Novak, 2001).

Sono delle rappresentazioni grafiche di concetti espressi in forma sintetica (parole-concetto) e collocati all'interno di nodi (forma geometrica) collegati tra loro da linee (freccette). Le linee hanno delle etichette che rappresentano una relazione attraverso parole legame (verbi o connettivi) espresse con poche parole, meglio se una sola: per individuare le "parole gancio" sono state effettuate numerose attività di riflessione linguistica operando sul significato dei legami piuttosto che sulle categorie grammaticali. Le frecce hanno tre andamenti, ognuno dei quali esprime tipologie diverse di relazione:

- le linee verticali descrivono rapporti di inclusività, causalità, fine e scopo;
- le linee orizzontali delineano rapporti di spazio, tempo, ordine e classificazione;
- le linee oblique arricchiscono la mappa.

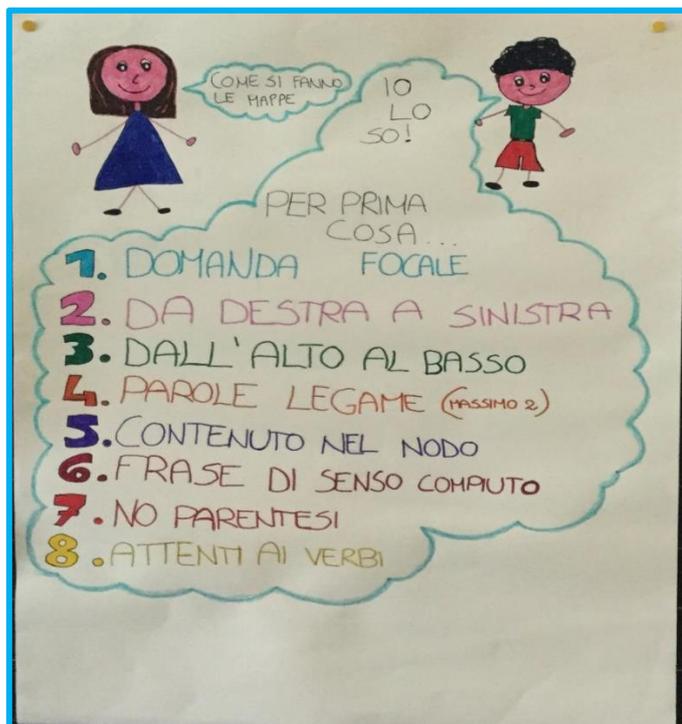


Figura 5: cartellone riassuntivo sulla mappa concettuale ideato volontariamente da un gruppo di bambini e appeso in classe

Nel lavoro sulle mappe concettuali è importante porre attenzione a qualche possibile errore: in classe noi abbiamo creato una griglia con l'elenco di tali

inesattezze e, prima della consegna della mappa, il gruppo ha il compito di revisionarla in base alla tabella fornita. Tra gli errori più comuni abbiamo evidenziato:

- la mancanza della domanda focale,
- il posizionamento del concetto al centro della mappa e non in alto,
- la presenza di troppe parole in un nodo o nel legame,
- la presenza di concetti ripetuti più volte all'interno della mappa, anche se in proposizioni differenti,
- la presenza di concetti nei legami,
- l'assenza di categorie sovraordinate,
- l'assenza di gerarchia nello sviluppo della mappa.

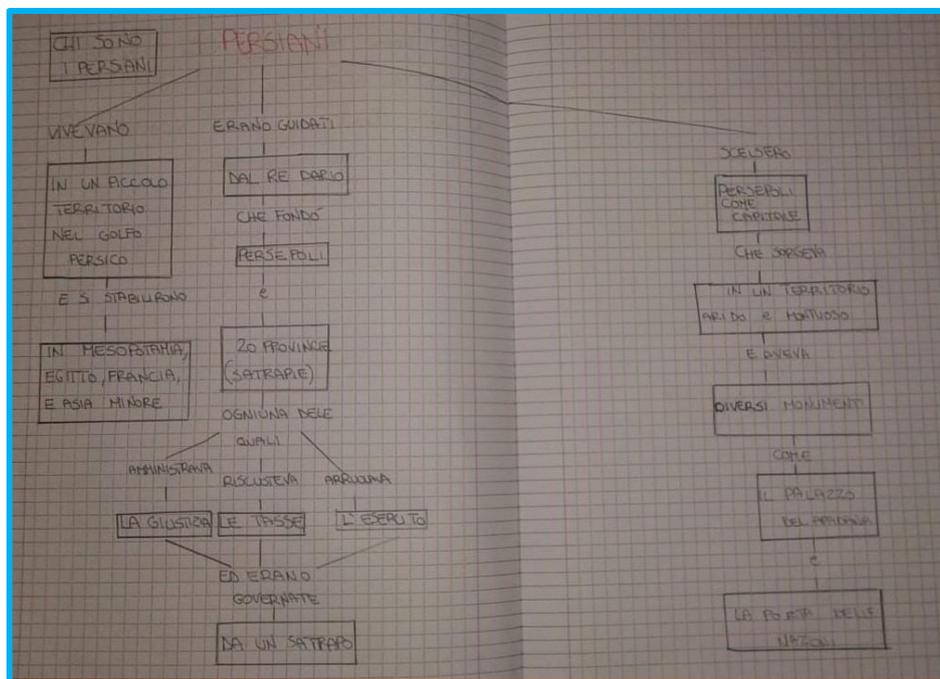


Figura 6: mappa concettuale creata in autonomia all'interno di un lavoro a piccolo gruppo

Le evidenze in campo educativo (Hattie, 2009) sottolineano come le mappe siano un mediatore utile perché sottendono ad uno sforzo cognitivo per chiarire e riordinare significati e sono uno strumento di memorizzazione e trasferimento di conoscenze. Inoltre le stesse evidenze rimarkano come siano più funzionali le mappe da correggere (rispetto ad esempio ad una mappa

presentata dal docente o elaborata autonomamente dagli alunni), le mappe costruite in gruppo (rispetto a quelle costruite autonomamente) e la riflessione sui legami presenti nelle mappe (rispetto al contenuto delle stesse).

## 2.7 Le attività di esposizione orale

Le attività di esposizione orale sono mediate dalle mappe. In un primo momento, in piccolo gruppo, nel rispetto dei propri ruoli (lettore, scrittore, controllore del tempo, controllore del turno, controllore del tono di voce) si effettua la "verbalizzazione della mappa", ovvero la trasformazione della mappa in un testo orale prima e in un testo scritto successivamente.

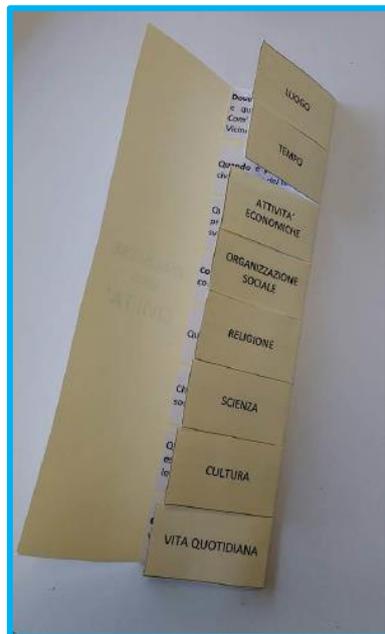


Figura 7: minibook ideato da Lisa Dussin dal titolo "Conoscere una civiltà"

L'esposizione orale dei bambini ha avvio da queste due tipologie di mediatori: la mappa (canale grafico) o il testo (una sorta di piccolo riassunto). Inoltre, ad esempio, per quanto concerne lo studio della storia, ai bambini è stato fornito un minibook (<http://www.laboratoriointerattivomanuale.com/wp->

[content/uploads/2016/12/Minibook\\_Conoscere\\_una\\_Civilt%C3%AO\\_HO\\_PEN\\_SATO\\_UN\\_LAPBOOK\\_Lisa-Dussin.pdf](content/uploads/2016/12/Minibook_Conoscere_una_Civilt%C3%AO_HO_PEN_SATO_UN_LAPBOOK_Lisa-Dussin.pdf)) che contiene i temi principali da conoscere per ogni civiltà (luogo, tempo, attività economiche, organizzazione sociale, religione, scienza, cultura, vita quotidiana) e che diventano una guida per l'esposizione orale.

## 2.8 Le attività di autovalutazione

Accanto della verifica dell'acquisizione dei contenuti (valutazione sommativa) si è dedicata molta attenzione ai processi di autovalutazione (valutazione formativa).

Si è partiti dal fatto che, nell'atto di studiare uno studente strategico compie diverse operazioni:

1. legge e comprende il testo;
2. estrae le informazioni e le idee più importanti;
3. mette in rapporto le nuove informazioni con ciò che già conosce;
4. riorganizza e sintetizza le nuove informazioni secondo un proprio criterio;
5. memorizza e si prepara a rispondere a una serie di domande sull'argomento in questione (Capuano et al., 2013).

Una strategia impiegata nel processo di lettura/comprendimento del testo è la SQ3R (Calvani, 2011). Mediante una tabella di riferimento ideata da Capuano, Storace, Ventriglia (2013) (fig. 7) i bambini monitorano, passo a passo, il loro momento di studio. La tabella è stata plastificata e inserita nel sussidiario delle discipline in modo tale che possa esser sempre disponibile per una riflessione individuale o a coppia.

IO, STUDENTE STRATEGICO, STUDIO COSÌ		
Strategia	Cosa faccio?	Perché lo faccio?
<b>Dare uno sguardo generale al testo (Survey)</b> 	<b>1. CERCO :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• il titolo del capitolo</li> <li>• i titoli dei paragrafi</li> <li>• le parole in grassetto</li> <li>• il sommario</li> <li>• le didascalie delle immagini</li> <li>• le domande di comprensione</li> </ul> <b>2. OSSERVO :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• immagini</li> <li>• cartine</li> <li>• linee del tempo</li> <li>• diagrammi</li> <li>• schemi</li> </ul>	Per capire ciò che già conosco dell'argomento e prepararmi a scoprire nuove informazioni

Figura 8: parte di schema ideato da Capuano, Storace, Ventriglia in BES e DSA (2013)

Inoltre, dopo il momento di verifica, si chiede ad ogni alunno di autovalutare il proprio operato riflettendo sulle proprie modalità di apprendimento, sul risultato dell'impegno e sulle attribuzioni. In sintesi si chiede se si è riusciti nella verifica grazie all'impegno, alla propria bravura, alla fortuna, all'aiuto di qualcuno o alla facilità del compito (Stella et al., 2011, pag. 135).

## 2.9 Il metodo di studio: uno strumento di apprendimento

Il metodo di studio è stato considerato dal nostro team docente lo strumento per eccellenza da coltivare e consolidare in ogni bambino. In accordo con Cornoldi et al., (2010) riteniamo un efficiente metodo di studio, non solo un indispensabile strumento compensativo per un alunno con dislessia, ma un mediatore altamente inclusivo.

Le fasi di lavoro previste in questo articolo sono facilmente applicabili all'interno di un contesto classe e, in breve tempo, offrono risposte positive nell'organizzazione autonoma del lavoro da parte di ogni bambino.

In breve il lavoro può essere sviluppato in quattro diverse fasi:

1. in classe durante la spiegazione,
2. a casa,
3. durante le verifiche,
4. dopo le verifiche.

In classe durante la spiegazione, è necessario insegnare pratiche di ascolto attivo in quanto è il momento in cui si possono chiarire dubbi (chiedere spiegazioni, fare piccole annotazioni) e comprendere quali siano i materiali utili per quelle determinate acquisizioni. La spiegazione deve esser breve e chiara negli obiettivi che si vogliono raggiungere.

A casa, lo stesso giorno della spiegazione, è bene riguardare il materiale (come prima forma di elaborazione), controllare se tutto è chiaro, effettuare alcuni esercizi (brevi, di comprensione globale) e aiutarsi preparando domande (o leggere quelle preparate dal docente) simili a quelle della verifica.

A casa, prima della lezione successiva, si riguarda il materiale creato (attivando le preconcoscenze e la prima forma di elaborazione messa in atto lo stesso giorno della spiegazione) e si risponde ad alcune domande di autovalutazione. Particolare attenzione viene riservata al materiale non chiaro; si producono promemoria che hanno due caratteristiche fondamentali: avere un numero minimo di informazioni da leggere che ci devono permettere, nel tempo, di ricordare il massimo di informazioni nel tempo.

A casa, prima della verifica, si riguarda il materiale ricordando le informazioni mediante l'elaborazione dei promemoria e degli organizzatori grafici (schemi, mappe).

A scuola il materiale prodotto diviene materiale di discussione e confronto con i compagni, per un arricchimento costante.

## Conclusioni

La progettazione, descritta nell'articolo, è frutto di un'intensa condivisione di pratiche e valori non solo all'interno del team docente, ma anche e, soprattutto, in collaborazione con le famiglie che si sono affidate e hanno rispettato pienamente le scelte didattiche effettuate (meno contenuti, ma maggiori strumentalità operative). Nasce inoltre dallo studio attento e costante in ambito didattico e pedagogico, in collaborazione con il gruppo di formatori dell'Associazione Italiana Dislessia. La sperimentazione rappresenta, comunque, solo una piccola proposta in linea con azioni di qualità di altre scuole italiane che sottolineano come alcune abilità trasversali possano essere insegnate ad ogni bambino, al di là della propria neurodiversità, riducendo in maniera significativa le difficoltà scolastiche e aumentando l'autostima e il senso di autoefficacia di ciascuno, all'interno di significati e procedure co-costruite insieme ai compagni. Gli alunni si dimostrano strategici di fronte alle pagine di studio. Anche i ragazzi con disturbo specifico dell'apprendimento non mostrano particolari difficoltà e sostengono che, l'analisi degli indici extratestuali unita ad una lettura con sintesi vocale, agevola il loro studio. La possibilità di esporre oralmente utilizzando le mappe create (schemi visivi o minibook) rende l'interrogazione maggiormente fluida e non si evidenziano differenze con i compagni: mediatori e strategie sono comuni all'intero gruppo classe. Sarà decisivo condividere con i docenti della scuola secondaria di primo grado le modalità operative e l'approccio valutativo (quest'ultimo è già stato affrontato in un lavoro condiviso con l'intero corpo docente dell'istituto<sup>5</sup>) per consolidare le competenze raggiunte dagli alunni al termine della scuola primaria.

---

<sup>5</sup> Cfr il documento definito dai docenti dell'I.S.C. "A. Battelli" di Novafeltria sulla valutazione reperibile al seguente link:  
<http://www.icbattelli.it/attachments/article/316/Decreto%2062-2017%20Valutazione%20e%20Autovalutazione%20di%20Istituto%20elaborato%20dai%20docenti.pdf>

## Riferimenti bibliografici

- Bianchi, M.E., Rossi, V. (2013). Così insegno. Un ponte tra la teoria e la pratica. Firenze, Libriliberi
- Capuano, A., Storace, F., Ventriglia, L. (2013). BES e DSA. La scuola di qualità per tutti. Firenze: LibriLiberi
- Capuano, A., Storace, F., Ventriglia, L. (2014). Viaggio nel testo...orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi. Firenze: LibriLiberi
- Capuano, A., Storace, F., Ventriglia, L. Mappe concettuali e mappe mentali: modelli teorici e utilizzo didattico. Loescher Editore
- Calvani, A. (2011). Principi dell'istruzione e strategie per insegnare, Roma, Carocci
- Calvani, A. (2012). Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive. Trento: Erickson
- Calvani, A. (2018). Come fare una lezione inclusiva, Roma, Carocci
- Colombo A., 2002, Leggere. Capire e non capire, Bologna, Zanichelli
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. E., Tretti, M. L., Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. Dislessia, Vol. 7, n. 1, pp. 77-87
- Cornoldi, C., Colpo, G., Carretti, B. (2018). Prove MT. Kit Scuola. Firenze: Giunti EDU
- Ferraboschi, L., Meini, N. (1993). Strategie semplici di lettura. Trento: Erickson
- Gaggioli, C. (2018). I DSA in classe. Pratiche di insegnamento e processi di apprendimento nelle classi digitali. Canterano: Aracne
- Glavan, N., Andreatta, G. (2006). Leggere prima di leggere. Linee guida per una didattica della letto-scrittura. Firenze: Libriliberi
- Hattie, J. (2016). Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based. Trento: Erickson
- Martinelli, E. (2016) a cura di Gruppo di lavoro "Non solo DSA". TUTTO CHIARO? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi. Percorso 1, per le ultime classi della scuola primaria e le prime classi della scuola secondaria di 1° grado, Lulu. com
- Martinelli, E. (2016) a cura di Gruppo di lavoro "Non solo DSA". TUTTO CHIARO? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi. Percorso 2, per l'ultima classe della scuola secondaria di 1° grado e le prime classi della scuola secondaria di 2° grado, Lulu. com
- Mitchell, D. (2018). Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza. Trento: Erickson
- Moore, G. N. (1997). Analizzare e schematizzare. Abilità per la comprensione del testo. Livello

**Cristina Fabbri**, docente scuola primaria presso I.S.C. "A. Battelli" di Novafeltria (RN), formatrice AID

1. Trento: Erickson

Moore, G. N. (1997). Analizzare e schematizzare. Abilità per la comprensione del testo. Livello

2. Trento: Erickson

MIUR (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento allegate al decreto ministeriale 12 luglio 2011

MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione

Stella, G., Grandi, L. (2011). Come leggere la Dislessia e i DSA. Conoscere per intervenire.

Firenze: Giunti Scuola