

INSEGNAMENTO METACOGNITIVO CON L'ADOLESCENTE IN DIFFICOLTA' SCOLASTICA

Punti di vista teorici e piste di lavoro

A cura di Edo Dozio e Osvaldo Arrigo

Atti del Convegno del 24-25 agosto 2000

Aula magna Scuola di diploma, Canobbio

organizzato da

Divisione della scuola, Ufficio insegnamento medio, Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media, Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale

Lettura e metacognizione di Silvia Andrich

La dottoressa Andrich ha trattato la relazione tra lettura e metacognizione. Nell'approccio da lei proposto, la lettura è intesa non in senso decifrativo¹, ma in quanto comprensione del testo. Come rilevano De Beni e Pazzaglia (1991, p.2) “ *Le due abilità, quella di correttezza e rapidità nella lettura ad alta voce, e quella di comprensione nella lettura silente, sono abilità distinte. Pur non negando l'importanza degli aspetti tecnici della lettura bisogna riconoscere che questi sono soltanto delle componenti del processo e che l'automatizzazione dei processi di decodifica può essere condizione necessaria, ma non certo sufficiente ai fini della comprensione.*” Nell'intervento con allievi con deficit di lettura gli insegnati, a volte, basano il loro intervento unicamente sulla decodifica, tralasciando la comprensione del testo e quindi l'attivazione di strategie che la possano favorire. L'allievo è così portato a rinforzare l'idea che per capire un testo bastano le abilità di decifrazione. In quest'ottica, la principale domanda alla quale l'atelier ha cercato di rispondere è “*quale intervento didattico proporre con adolescenti che presentano delle difficoltà nella comprensione del testo?*”.

In primo luogo la relatrice ha definito un quadro teorico di riferimento al fine di descrivere i vari elementi in atto durante la comprensione di un testo (vedi Figura 1). Il modello proposto identifica tre caratteristiche sulle quali è possibile agire direttamente:

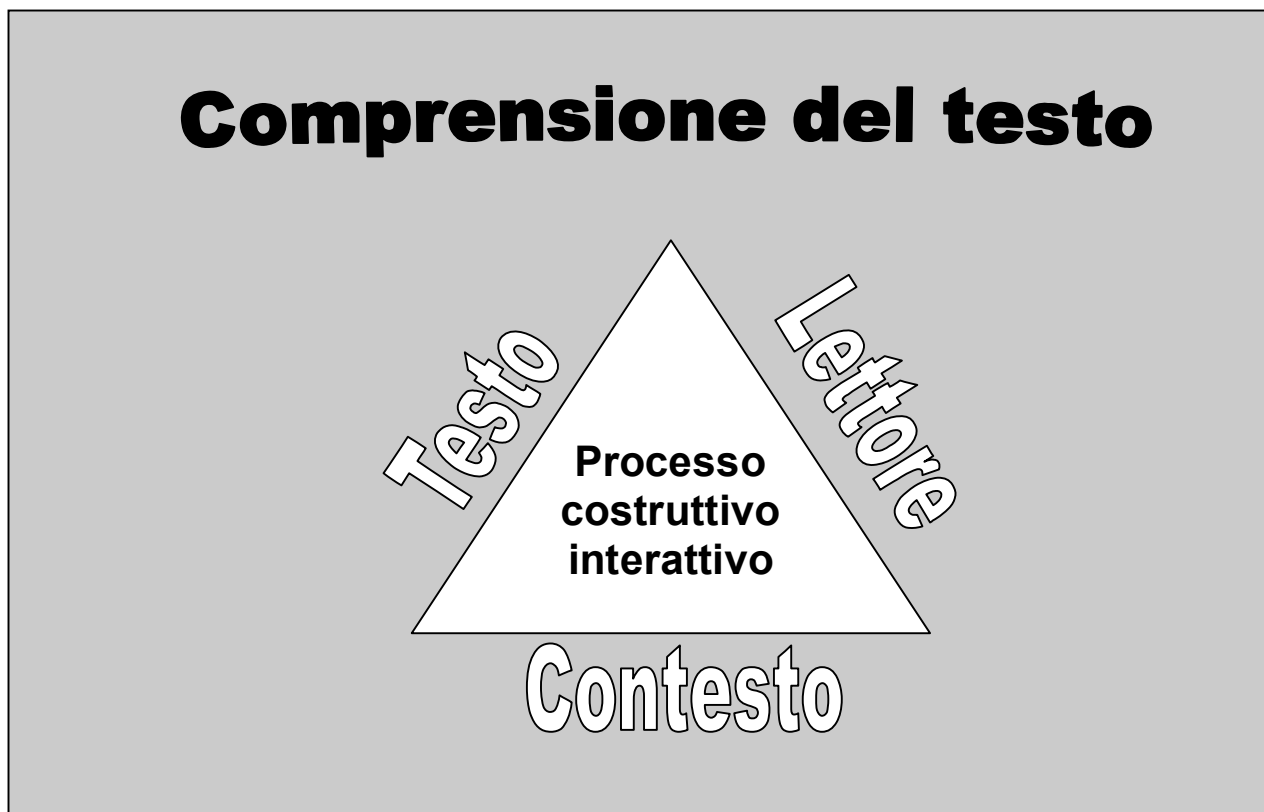
- 1. Caratteristiche del lettore**
- 2. Caratteristiche del testo**
- 3. Caratteristiche del contesto**

La comprensione di testo è un processo costruttivo e interattivo tra le caratteristiche del lettore, del testo e del contesto. Il lavoro nell'atelier si è focalizzato sull'analisi dei primi due aspetti tralasciando i fattori legati al “*contesto*” (luogo di lettura, caratteristiche dell'insegnante,

¹ Questo aspetto è trattato da Friso, G. , Molin, A. e Poli, S. (1992). Difficoltà di lettura nella scuola media. Percorsi e materiali di recupero per le abilità di decodifica. Trento: Erickson.

aspetti temporali, ecc...), nei quali rientra tutto ciò che non è relativo né al testo, né al lettore in quanto già trattati, in parallelo, all'interno dell'atelier animato dal Dottor M. Polito.

Figura 1 Caratteristiche principali nel concetto di comprensione di un testo



1. Caratteristiche del lettore

In questo capitolo rientrano tutte le caratteristiche che un lettore deve possedere per riuscire a comprendere e ad imparare da un testo. Silvia Andrich include in questo capitolo quattro categorie: attivare le conoscenze pre-esistenti, atteggiamento più o meno attivo di fronte al testo, corretto funzionamento del sistema cognitivo-sensoriale-neuropsicologico e sviluppo di abilità metacognitive.

a. Attivare le conoscenze pre-esistenti

Spesso, prima di iniziare un'attività di lettura, gli insegnanti non attivano le conoscenze pre-esistenti dei loro allievi. I ragazzi da soli non riescono ad avviare questo processo, soprattutto chi è in difficoltà e deve confrontarsi ad un testo tecnico, infarcito di vocaboli sconosciuti, ritiene una percentuale minima o addirittura nulla d'informazioni.

Le conoscenze pre-esistenti dell'allievo vanno attivate a tre livelli:

- conoscenze generali (inerenti la conoscenza del mondo);
- conoscenze specifiche (inerenti l'argomento): es. se il testo concerne le montagne, si tratta attivare le conoscenze del ragazzo su questo tema: se si ricorda come sono fatte, presenza di ruscelli, In questo modo si costruisce un schema iniziale al quale collegare le informazioni apportate dal testo.
- conoscenze lessicali: la relatrice ha citato alcune ricerche recenti che dimostrano come una delle cause della difficoltà di comprensione di testi è la carenza lessicale. Oltre a non conoscere i vocaboli i ragazzi sono poco autonomi nell'utilizzo del dizionario perché non lo sanno usare adeguatamente. Ad esempio, se gli allievi devono cercare una parola che inizia con le lettere NA, partono da un punto che trovano per caso (es. parola che comincia con NU) e tornano indietro pagina per pagina fino a quando la trovano. La fatica nel cercare le definizioni corrette li porta a tralasciare il vocabolario come strumento-risorsa e ad indovinare il significato delle parole.

b. Atteggiamento più o meno attivo di fronte al testo

Gli allievi che mostrano un atteggiamento passivo di fronte ad un testo presentano delle abitudini dovute all'incapacità di variare la velocità della lettura. Al contrario, gli allievi che hanno un atteggiamento attivo verso un testo riescono a variare il ritmo a dipendenza dallo scopo della lettura e dal tipo di brano al quale sono confrontati. Ad esempio, un fumetto richiede una lettura veloce e poco concentrata mentre un testo scientifico una lettura lenta ed accurata. La conoscenza del documento è un altro elemento decisivo, in effetti, è diverso consultare uno scritto già letto precedentemente o se lo si legge per la prima volta. Nel caso di un allievo dislessico, il ritmo di lettura aumenta solo dopo la terza o quarta volta che affronta lo stesso brano. Inoltre, l'attenzione varia secondo l'importanza che si attribuisce alle diverse parti di un testo. Infatti, ogni scritto presenta dei paragrafi, frasi, che richiedono un livello d'attenzione differente. Il più delle volte, chi ha delle difficoltà di comprensione, quando si confronta con un brano si spaventa, perché è convinto che deve capire tutto oppure perché il documento è troppo lungo. Utili sono perciò alcuni testi che aiutano a direzionare l'attenzione grazie a delle frecce, dei grassetti o altri aiuti stilistici. Quando invece non esiste nessun tipo di supporto editoriale e il docente a dover sostenere l'allievo nella distinzione delle parti più e meno rilevanti.

L'attività dell'allievo dinnanzi al testo è indotta dalle domande di comprensione formulate dal docente, ma anche in questo caso è necessario definire il grado di difficoltà che stiamo richiedendo all'allievo. Possiamo distinguere tre livelli di domande:

- a. Domande di comprensione di aspetti espliciti all'interno di un testo: basta quindi andare a scoprire la parte cruciale del testo per trovare la risposta giusta.
- b. Domande implicite che abbisognano di un'inferenza dal testo: il lettore deve rendere esplicito ciò che è implicito.
- c. Domande generate da conoscenze pre-esistenti: la persona deve fare riferimento a nozioni acquisite precedentemente per rispondere correttamente,

Il docente deve rendersi conto del livello di domanda scelto in funzione degli obiettivi che si è proposto e del tipo d'allievi con il quali è confrontato.

c. Corretto funzionamento del sistema cognitivo-sensoriale-neuropsicologico

Nel processo di lettura rientrano altresì fattori d'ordine cognitivo, sensoriale e neuropsicologico.

Una corretta traduzione sensoriale (es. l'allievo deve vederci bene) è indispensabile per avere un'efficace memoria di lavoro. Nel caso in cui ci fossero dei deficit nella memoria di lavoro, che serve a mantenere informazioni nel preciso istante nel quale l'individuo sta lavorando, vi possono essere delle difficoltà a trasferire le conoscenze nella memoria a lungo termine, necessaria a mantenere le informazioni per molto tempo. Si tratta di un tema rilevante in quanto, secondo la dottoressa Andrich, i ragazzi in difficoltà d'apprendimento denotano, con una certa frequenza, dei problemi nella memoria a lungo termine. È per questo motivo che talvolta sembra che l'allievo abbia capito alcuni concetti, ma dopo qualche minuto non si ricorda più niente come se l'argomento non fosse mai stato trattato. Questa situazione è provocata a causa del mancato trasferimento delle informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine. Ritornando al tema della lettura di un testo, l'allievo con tali difficoltà dimenticherà con facilità le informazioni lette nel paragrafo precedente e non riuscirà quindi a seguire il filo del discorso.

d. Sviluppo di abilità metacognitive

Non si nasce metacognitivi ed è difficile sviluppare delle abilità metacognitive da soli. L'elaborazione di queste competenze avviene grazie all'interazione con altre persone più competenti di noi in quest'ambito che ci aiutano a diventarlo (vedi Doly, 1999). Il docente deve aiutare l'allievo in questo cammino, ma quali aspetti sono fondamentali per diventare dei lettori metacognitivi?

Il lettore deve possedere delle conoscenze relative ai propri processi cognitivi. Un lettore "metacognitivo" deve essere consapevole di tutto ciò che sta avvenendo nel momento in cui legge. Una delle caratteristiche dei cattivi lettori è che non si accorgono se stanno capendo o no il testo che stanno leggendo. Qualora avessero la consapevolezza che la loro comprensione sta scadendo, potrebbero attivare alcune strategie di rimediazione come rileggere la parte del testo non capita. Al contrario, i ragazzi in difficoltà non tornano quasi mai indietro nel testo e molte volte, nel rispondere a domande di comprensione, si rifanno unicamente alla loro memoria, non rendendosi conto che un test di comprensione non è un test di memoria. Si determina che un ragazzo ha capito il brano quando è in grado di andare a ricercare l'informazione richiesta all'interno del testo. Per questo motivo è necessario lasciare la documentazione a disposizione degli allievi nel rispondere alle domande poste.

Per quanto riguarda i processi metacognitivi, l'allievo deve, in definitiva, possedere una serie di conoscenze su come funziona la lettura, su quali abilità sono implicate nell'atto di leggere, sulle strategie di lettura e sui processi di controllo. Il lavoro dell'atelier è continuato approfondendo le abilità implicate nel concetto di comprensione della lettura. In due sottogruppi abbiamo identificato alcune abilità che sono state, in seguito, inglobate in un modello teorico, elaborato da Cornoldi e al. (1989). In effetti, un ragazzino che si trova di fronte ad un'attività di comprensione, ha uno scoglio molto alto da superare, in quanto per

comprendere bisogna possedere diverse capacità che cercheremo di approfondire². nei seguenti paragrafi. Le abilità presentate sono dieci.

Inferire il significato della parola in base al contesto

Il significato di una parola è inferito partendo dal contesto (es. in un testo che parla di navi, il termine “albero” avrà un significato differente da quello abituale), “*compriamo cioè dei ragionamenti che ci portano ad acquisire informazioni che non c’erano state esplicitamente fornite dal testo*” (Cornoldi e al., 1989, p.163). Le inferenze sono assai importanti poiché fanno guadagnare del tempo, mentre, come vedremo, la mancanza di questa abilità impedisce una giusta comprensione del testo. In generale, esistono due processi di lettura: il primo dall’alto verso il basso (*top-down*) e il secondo dal basso verso l’alto (*bottom-up*). Un individuo deve armonizzare entrambi i processi per raggiungere una buona comprensione del testo. I processi *top-down* sono guidati dall’alto e permettono una comprensione più veloce guidata da concetti, attivando conoscenze, esperienze, aspettative ed ipotesi interpretative. Nel caso in cui questi processi sono troppo forti vi è il rischio di commettere degli errori nella comprensione, perché il lettore anticipa troppo il contenuto senza considerare quello che c’è scritto. I processi *bottom-up* sono guidati dal basso, dai dati e dalla loro decifrazione. Gli allievi che iperdecifrano un testo, spesso, non riescono a capirne il contenuto. Tali processi sono in atto, ad esempio, quando leggiamo a voce alta e la nostra concentrazione è centrata sulla giusta formulazione di esse e non sul contenuto. Un metodo d’intervento con ragazzi iperdecifratrici è il CLOSE che consiste nel togliere alcune parole o una parte del vocabolo da un testo e chiedere allo studente di ipotizzare la parola o la sillaba mancante³. All’inizio si può cominciare nascondendo pochi vocaboli ed in seguito più parole fino a cancellarne una su cinque. Tanto più si diventa veloci nell’ipotizzare il termine corretto, tanto più si diventa veloci nella lettura. Con questo metodo si vede se l’allievo ha capito il senso della lettura o se si è basato ad una semplice decifrazione del testo parola per parola.

Trovare le inferenze semantiche

Abbiamo già trattato il tema delle inferenze legate al contesto precedentemente, in questo caso il significato scaturisce dalle conoscenze precedenti immagazzinate dal soggetto. Un esempio tipico è il proverbio (es. “*chi dorme non piglia pesci*”) nel quale il senso corretto deve essere inferito dal lettore in base alle proprie conoscenze. Nei testi vi sono pure dei “modi di dire” che se presi nel letteralmente non hanno alcun significato (es. titolo di un giornale: *il computer sale in cattedra*).

Seguire la struttura sintattica di un brano

In un brano troviamo con una certa frequenza frasi di difficile comprensione dovute a vari fattori come: doppia negazione (es. “Non sapeva di non essere simpatico ad Andrea”), passivi (es. “Giovanna è rincorsa da Mario” piuttosto che “Mario rincorre Giovanna”), superlativi (es. “Il libro è più piccolo della palla”), congiunzioni di difficile comprensione (es. “sebbene parlasse piano l’insegnante riuscì a sentire la domanda dell’allievo”). Altre volte la comprensione scade perché non sono chiari i significati di alcuni connettivi o parole come ogni, ciascuno, comunque, ecc.. .

² Potrete trovare nel testo di Cornoldi e al. (1989) delle attività didattiche per sviluppare ognuna delle singole abilità presentate.

³ Si possono trovare alcuni esempi in Cornoldi e al, 1991, pp.111-131.

Silvia Andrich sottolinea anche che nei questionari che vengono sottoposti a scuola agli allievi di frequente ci sono delle affermazioni che contengono la particella “non” e alle quali bisogna rispondere con sì o no. Molti allievi sbagliano la risposta a causa di un’errata comprensione della formulazione della frase, non del testo.

Correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi, utilizzando informazioni successive per la comprensione.

Si tratta di un aspetto importante per la comprensione, perché quando leggiamo un libro, un brano, il primo passo che un lettore abile fa è porsi delle domande (Es. di che cosa parla? Che cosa succederà?). Elaboriamo così delle ipotesi che saranno confermate o invalidate man mano che avanziamo nella lettura. Tutto questo dipende dalle nostre aspettative in funzione del tipo di testo che stiamo accingendoci ad affrontare. In un libro di cucina, ad esempio, pensiamo di trovare parole e argomenti che trattano del cibo. A questo proposito, l’animatrice ha presentato un testo che illustra con efficacia come le ipotesi sono rielaborate man a mano che avanziamo nella lettura di un brano. (vedi tabella 1)

Tabella 1: Esempio della variazione delle ipotesi attivate da un testo.

TESTO	IPOTESI ATTIVATE
<i>“I due si guardavano nervosamente mentre si avvicinavano all’uomo che stava lì ad aspettarli”.</i>	Si tratta di un giallo, una storia di suspense, le persone si trovano in un luogo dove non c’è nessun altro, l’uomo che aspetta è qualcuno di pericoloso,.....
<i>“Egli si rivolse loro parlando per circa 10 minuti, ma parlò abbastanza forte in modo che le altre persone presenti nella sala poterono sentire”</i>	Si tratta di una riunione di un gruppo di persone, non c’è tensione,
<i>“Alla fine diede loro due oggetti che gli erano stati dati. Dopo che ebbe pronunciato qualche altra parola, tutto ebbe fine. “</i>	Si tratta di un matrimonio?
<i>“Con il velo di lei alzato, i due si baciaron, si girarono, si affrettarono fuori dalla stanza e tutti li seguirono”:</i>	È un matrimonio.

Nell’esempio sopraccitato si vede quanto è importante per un lettore avere delle conoscenze generali, la prima ipotesi corretta scaturisce dall’informazione “due oggetti” che il lettore interpreta come “due anelli”. Un allievo proveniente da una cultura nella quale il rituale del matrimonio non presenta questa caratteristica non sarebbe mai riuscito ad attuare una simile inferenza.

Cogliere il significato letterale della frase e saperla tradurre in parafrasi

Cornoldi e al.(1989, p.573) definiscono questa abilità nel seguente modo: *“esporre un concetto già noto usando vocaboli e contesti diversi con lo scopo di chiarire e sviluppare il concetto medesimo”* (Cornoldi e al., 1989, p.573). La capacità di parafrasi è un elemento indispensabile per l’assimilazione dei contenuti, come dimostrato dai seguenti dati pubblicati sul *Corriere Salute* del 24 maggio 1999.

Noi impariamo il

- 10% di ciò che leggiamo
- 20% di ciò che ascoltiamo
- 30% di ciò che vediamo
- 50% di ciò che vediamo e ascoltiamo
- 70% di ciò che discutiamo con gli altri
- 80% di ciò di cui abbiamo esperienza diretta
- 95% di ciò che spieghiamo agli altri**

Secondo l’animatrice dell’atelier, quest’ultimo dato conferma l’importanza della rielaborazione personale delle informazioni assimilate per l’apprendimento, in quanto l’attività di spiegazione implica un’integrazione delle informazioni e una parafrasi fatta con parole proprie.

Modificare l’approccio al testo in rapporto a scopi e consegne diverse, saper ricercare particolari di cui si ha bisogno

Cosa vuol dire essere sensibili ad un testo? Di fronte ad uno stesso testo, il lettore, a dipendenza del suo ruolo e degli scopi che si è prefissato, focalizzerà la sua attenzione su alcuni aspetti piuttosto che su altri. La relatrice ha quindi presentato una scheda con un testo pubblicitario nel quale si descrive una villa da vendere (tratta da Cornoldi e al., 1989, p.474). Gli allievi devono in seguito identificare quali parti del brano interesserebbero un ladro e quali un eventuale acquirente.

Individuare personaggi, luoghi e tempi

Alcuni autori (Cornoldi, Colpo, Gruppo MT, 1981) considerano l’individuazione dei personaggi, tempi e luoghi come l’aspetto preminente nella comprensione di un brano, in particolare per i testi di narrativa. Questi elementi sono quelli su cui si lavora di più nella scuola e sono anche quelli di più facile accesso per l’allievo. Le difficoltà che alcuni allievi incontrano sono relative all’identificazione dei personaggi, dei tempi o dei luoghi quando questi non sono direttamente esplicitati nel brano. Compito del docente è di portare gli allievi ad isolare all’interno di una storia queste componenti ponendo delle domande mirate: quali personaggi (principali e secondari) compaiono in questa vicenda? Quando si svolge la vicenda? Da cosa l’hai capito?

Individuare azioni, risposte interne, eventi, e seguire la sequenza dei fatti.

L'aspetto "risposte interne", e cioè gli stati d'animo, i sentimenti e le intenzioni espresse dal personaggio che non si concretizzano in un'azione vera e propria, ha attirato la nostra attenzione durante l'atelier. Per individuare risposte interne bisogna essere capaci di mettersi nella pelle del personaggio: che idee? Che pensieri potrà aver avuto? Che sentimenti ha provato?. Senza questa capacità, alcune volte, non si riesce a seguire la sequenza della trama.

Cogliere gli elementi importanti e l'idea principale

E' un aspetto fondamentale, spesso i ragazzi sottolineano in continuazione i testi, magari tralasciando le parti importanti. Il docente deve dunque abituare gli allievi ad identificare gli aspetti rilevanti e tralasciare quelli meno importanti attraverso attività di sintesi e di riassunto.

Cogliere la struttura del testo

"La comprensione di un testo è guidata dalle conoscenze preesistenti nella mente di un lettore, le quali, organizzate in schemi guidano dall'alto questo processo" (Cornoldi e al., 1988, p.797). Mentre sto leggendo un giallo cercherò d'inserirmi nella sua struttura, attivando le conoscenze che possiedo in materia. Invece se consulto un libro di favole o un quotidiano farò riferimento ad altre strutture. Saper individuare abbastanza velocemente di che tipo di testo si tratta è una delle abilità più complesse, anche perché richiama in se stessa molte delle abilità citate precedentemente.

e. Conclusione

La prima parte dell'atelier incentrata sulle caratteristiche dell'allievo ci ha permesso di prendere coscienza dell'estrema complessità della materia trattata. L'obiettivo "imparare a leggere", solitamente citato nel primo ciclo di scuola elementare, ha così assunto la sua reale caratura. Di fronte ad un tale scenario gli insegnanti come possono agire? Gli allievi con seri limiti cognitivi possono realmente sviluppare le abilità necessarie per comprendere un testo? E se sì, quali strategie e percorsi didattici intraprendere?

L'attività svolta con la dottoressa Andrich ha confermato l'idea che un intervento didattico in quest'ambito non può esimersi da un approccio metacognitivo. Questa affermazione è rinforzata dalle ricerche che constatano una forte correlazione tra le prestazioni di lettura e le conoscenze metacognitive siano correlate nei soggetti in età scolare (vedi De Beni e Pazzaglia, 1991).

2. Caratteristiche del testo

Dopo aver considerato le caratteristiche del lettore, la dottoressa Andrich ha focalizzato la sua attenzione sulle caratteristiche del testo. Una breve discussione ha permesso di rilevare i principali elementi di difficoltà che si riscontrano solitamente nelle produzioni scritte. Innanzi tutto, si notano difficoltà *lessicali* e *sintattiche*, ma anche *grafiche-stilistiche* (il tipo di carattere, le illustrazioni possono influenzare la comprensione) e *dimensionali* (alcuni testi sono decisamente lunghi, risulta perciò difficile determinarne gli aspetti pertinenti). Un docente deve essere cosciente di questi ostacoli alla comprensione quando decide di utilizzare un testo complesso come materiale d'apprendimento per i suoi allievi. In tale

situazione due possibilità operative sono, per lui, attuabili. La prima è di lavorare con gli allievi più bravi sul testo scelto e con quelli in difficoltà su un altro documento che tratta una tematica diversa. La seconda possibilità è di intervenire sul testo per renderlo maggiormente agevole ed accessibile anche ad allievi in difficoltà, permettendogli in tal modo di raggiungere i medesimi obiettivi del resto della classe. Questa strategia equivale ad una differenziazione degli strumenti che dà a tutti gli allievi uguali contenuti. E' un modello concepito per gli insegnanti e non per gli allievi che implica un lungo tempo di preparazione, sebbene, come ogni strategia, la continua pratica ne velocizzi lo svolgimento. In alcuni casi si può però utilizzare la tecnica del tutoring, dove gli allievi più esperti aiutano gli altri a schematizzare un testo.

La tecnica di riduzione del testo presentata segue il modello proposto da Scataglini e Giustini (1998), in questo libro sono presentati vari esempi. Il metodo operativo schematizzato nella figura 2, prevede tre fasi operative (analisi delle caratteristiche dell'allievo, analisi delle caratteristiche del testo e semplificazione del testo).

a. Analisi delle caratteristiche dell'allievo

Il docente deve identificare alcuni aspetti che possono in qualche modo essere correlati alle abilità di lettura dell'allievo. Ad esempio le *modalità percettive* dell'alunno (es. un allievo con seri problemi di vista può essere ostacolato da un testo scritto con caratteri grafici piccoli) e le *sue capacità cognitive* che possono informarci su quale livello di semplificazione dovremo attuare al testo. Oltre a ciò, non vanno dimenticati altri aspetti come la *memoria* (difficoltà di memoria, metodi per farlo ricordare meglio), la *motivazione* (es. si tratta di un allievo che è motivato oppure no) e lo *stile cognitivo* (es. un allievo verbale necessiterà di poche immagini mentre uno visivo sarà facilitato proprio da quest'ultime).

b. Analisi delle caratteristiche del testo

Ogni testo presenta caratteristiche proprie che vanno valutate accuratamente. In primo luogo, occorre determinare, a livello contenutistico, quali sono le idee principali ed i concetti chiave del brano. In tal modo è possibile individuare gli elementi di *rilevanza mnestica* (quello che può far sì che un allievo ricordi di più?) e *motivazionali* presenti nel testo (qual è la cosa che lo può attirare di più?). In secondo luogo, è indispensabile evidenziare gli *aspetti di difficoltà* presenti nel testo come: parole troppo difficili, collegamenti sintattici complessi, concetti troppo lunghi, caratteri grafici troppo piccoli, assenza di immagini, troppi schemi, ecc... .

c. Semplificazione del testo

La terza fase relativa alla semplificazione del testo vera e propria si suddivide in tre fasi. Ad un *primo livello* le varie sezioni del testo saranno evidenziate a partire dall'idea principale e dai concetti chiave rilevati precedentemente. Il *secondo livello* permette una schematizzazione (riorganizzazione e semplificazione delle idee esposte) e una riduzione del testo. Sono quindi state tolte tutte le informazioni ridondanti o di dettaglio e rimangono solo i concetti fondamentali. Infine, al *terzo livello*, il testo è ulteriormente ridotto e ogni paragrafo deve essere supportato da un'immagine o da un disegno significativo che ne raffigura l'idea. Si possono utilizzare immagini che sono già presenti nel testo ma che hanno poco senso (es.

sono disposte lontano dal paragrafo) oppure semplici disegni, anche schematici, elaborati dal docente ma che possono essere di grande aiuto alla comprensione. Per ogni frase c'è un'immagine, una figura corrispondente che facilita la memorizzazione del concetto.

Il livello di semplificazione di un testo va correlato al tipo d'allievo al quale ci stiamo rivolgendo: con ragazzi che non hanno particolari problemi di comprensione basterà il primo livello, il secondo servirà a quelli che invece presentano alcuni problemi di comprensione, mentre che il terzo per alunni che denotano importanti difficoltà di comprensione, È così possibile capire uno stesso testo secondo le capacità individuali.

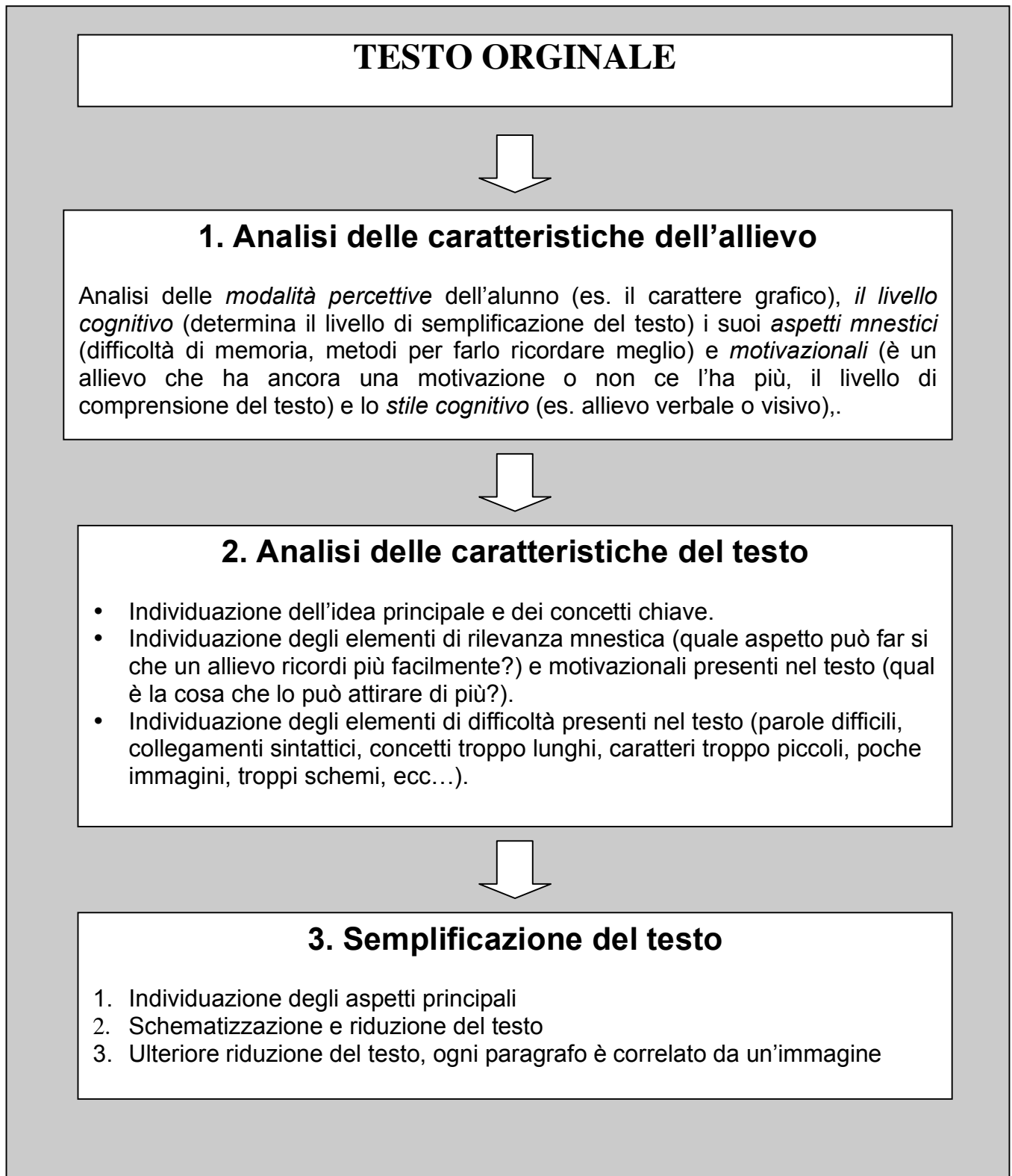
d. Conclusione

In questa conclusione cercherò di sviluppare un'obiezione posta in fine giornata alla strategia di semplificazione del testo.

La semplificazione di un testo appare come una tecnica che impedisce agli allievi di sviluppare delle abilità metacognitive. Se è il docente a svolgere il lavoro d'analisi e riduzione di un brano, che cosa apprende l'allievo? Non è troppo semplice confezionargli un prodotto "asettico" che nella vita reale non troverà mai?

La portata di quest'osservazione richiede un approfondimento. Prima di tutto, mi sembra doveroso specificare che la tecnica presentata è da applicare in parallelo alle attività volte allo sviluppo d'abilità metacognitive e non in maniera esclusiva. Oltretutto, la riduzione del testo va proposta solamente quando il docente lo ritiene necessario. Secondariamente, l'allievo può anche partecipare a qualche fase di semplificazione (es. ricerca degli aspetti importanti, disegno dei concetti, ecc...), magari con l'aiuto di un compagno più competente che lo sostiene in quest'attività. Inoltre, come ribadito dalla relatrice, un testo semplificato permette anche un lavoro di tipo metacognitivo e di riflessione che un testo troppo complesso non permetterebbe. Infine, vorrei citare un ultimo aspetto. L'obiettivo che un testo semplificato permette di raggiungere non è solamente d'ordine cognitivo ma anche affettivo. Sappiamo che l'autostima è una delle variabili psicologiche soggiacenti che maggiormente determinano i processi d'apprendimento e non da ultimo il funzionamento cognitivo. Un materiale troppo diverso (es. testo differente da quello usato dal resto della classe) può produrre un senso d'inferiorità rispetto ai compagni e influenzare in negativo l'autostima dell'allievo (lanes, 1991). Il raggiungimento degli stessi obiettivi, tramite un materiale simile a quello utilizzato dal resto della classe, non è forse uno degli elementi fondamentali per infondere un sentimento di sicurezza indispensabile in ogni percorso formativo?

Figura 2: Modello operativo della semplificazione di un testo



Bibliografia

- Cornoldi, Coplo, Gruppo MT (1981). La verifica dell'apprendimento della lettura. Firenze: Ed. OS
- Cornoldi, C., De beni, R. e Gruppo MT (1989). Guida alla comprensione del testo. Bergamo: Edizioni scolastiche Walk Over.
- De Beni, R. e Pazzaglia, F. (1991). Lettura e metacognizione. Trento: Erickson.
- Doly, A.-M. (1999). Métacognition et médiation à l'école. In Merieu, P. (sous la direction de) La métacognition, une aide au travail des élèves (pp.17-60). Paris: ESF.
- Frisio, G., Moli, A. e Poli, S. (1992). Difficoltà di lettura nella scuola media. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (1991). Introduzione: la didattica metacognitiva nelle difficoltà di apprendimento. In Ashman, F.A. e Conway, R.N.F. Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento (pp.7-35) . Trento: Erickson.
- Scataglini e Giusti (1998). Adattamento dei libri di testo. Trento: Erickson.

Esempio: storia “I capelli del gigante” di G. Rodari, *Favole al telefono*.

Idea principale: I tre fratellini ingannano il fratello gigante tagliandoli i capelli, facendolo lavorare e intascando i soldi.

Concetti chiave: I tre fratelli piccolissimi e molto furbi; un fratello gigante molto forte e con l'intelligenza nei capelli; i capelli tagliati corti-corti; la malattia del gigante; la crescita dei capelli; la punizione dei fratelli.

→ servono per una schematizzazione del testo.

Analisi degli elementi di rilevanza mnestica e motivazionale presenti nel testo

I fratelli piccoli ma furbi e il gigante buono sono elementi classici delle fiabe perciò molto noti ai bambini.

L'intelligenza nei capelli ricorda la forza di Sansone.

Analisi degli elementi di difficoltà presenti nel testo

La struttura del testo è abbastanza chiara., semplice e ben delineata.

Tuttavia ci sono dei termini il cui significato può essere poco chiaro, poco conosciuti e desueti: *una forza smisurata, intascavano il denaro, far girare la ruota del mulino, sedevano a cassetta, un colpetto di forbici, vino di fontana, per tutto saluto, perfidi, sommare due più due e quattro più quattro.*

1° livello di semplificazione del testo: schematizzazione

Evidenziazione delle parti più importanti a partire dall'idea principale e dai concetti chiave:

2° livello: Schematizzazione e riduzione del testo

Si prendono gli aspetti principali e si mettono delle cornici:

Tre fratellini piccoli e furbi avevano un fratello gigante molto forte con l'intelligenza nei capelli.

3° livello: Ulteriore riduzione del testo e per ogni frase c'è un'immagine, una figura corrispondente.

Sintesi di Luca Bonini, docente di scienze dell'educazione, ISFPF