

Promuovere la comprensione del testo come modo per rendere visibili l'apprendimento e il pensiero

Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible

Chiara Bertolini^{1,2}, Agnese Vezzani
Università di Modena e Reggio Emilia

Marco Bartolucci, Debora Catania
Università di Parma

Sintesi

Il contributo presenta una ricerca composita, volta da un lato a promuovere la capacità di comprensione del testo in studenti di quarta primaria, dall'altro a promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Il progetto ha previsto la sperimentazione di tre differenti percorsi didattici progettati a partire da evidenze empiriche: uno centrato sul testo su supporto cartaceo, uno centrato sul testo su supporto digitale e uno centrato sul pensiero combinatorio in contesto ludiforme. Ciascun approccio didattico è stato sperimentato in modalità individuale e a coppie. La sperimentazione ha coinvolto 432 alunni. Le prime analisi mostrano l'efficacia di tali approcci nello sviluppo dell'abilità di comprensione del testo.

In parallelo, il progetto ha sviluppato tre ricerche-formazioni coinvolgendo 35 insegnanti, orientando la ricerca alla promozione della professionalità docente, in particolare affrontando la valutazione formativa con un'ottica inclusiva, in coerenza con l'ordinanza ministeriale 172/2020 e con le recenti disposizioni normative. I primi risultati evidenziano esiti positivi sulla riflessione didattica degli insegnanti.

Parole Chiave: Didattica della comprensione del testo; Didattica inclusiva; Valutazione formativa; Ricerca-Formazione; Imparare a imparare.

¹ chiara.bertolini@unimore.it.

² Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli autori; tuttavia, si precisa l'attribuzione dell'elaborazione dei capitoli. Il cap. 1 e 4.1 a Chiara Bertolini, il cap. 2 a Marco Bartolucci; il cap. 3 e 4.2 ad Agnese Vezzani, il cap. 4.3 e 5 a Debora Catania.

Abstract

This contribution presents a multifaceted research project aimed, on the one hand, at enhancing reading comprehension skills in fourth-grade primary school students and, on the other, at fostering teachers' professional development. The project involved the implementation of three different instructional pathways, each designed based on empirical evidence: one focused on texts in paper format, one on texts in digital format, and one on combinatory thinking within a game-based context. Each approach was tested both individually and in pairs. The experimental phase involved 432 students. Preliminary analyses indicate that these approaches are effective in developing text comprehension skills.

In parallel, the project also carried out three Research-based Teacher Professional Development initiatives involving 35 teachers, aimed at promoting teacher professionalism, particularly with respect to formative assessment from an inclusive perspective, in line with Ministerial Ordinance 172/2020 and recent national guidelines. Early findings highlight positive outcomes in teachers' instructional reflection.

Keywords: Teaching text comprehension; Inclusive education; Formative assessment; Research-based Teacher Professional Development; Learning to learn.

1. Il problema e lo stato dell'arte

Il progetto PRIN³ prende avvio in epoca post-pandemica, al crocevia tra la lettura di cambiamenti, anche normativi, che hanno caratterizzato la scuola primaria negli ultimi anni e la rilevazione di alcune criticità che si sono rese via via più evidenti in quel periodo.

Innanzitutto, il progetto riconosce l'importanza della capacità di comprendere il testo per il successo non solo scolastico di ciascun bambino e ciascuna bambina⁴, ma come presupposto ineludibile per una vera capacità di partecipazione alla vita comunitaria. Tuttavia, studi internazionali dimostrano che comprendere un testo non è un compito banale e scontato. Hanno fatto discutere i risultati recentemente pubblicati delle indagini PIAAC (INVALSI, 2021) che hanno misurato e comparato la capacità di comprensione del

testo negli adulti tra 16 e 65 anni, mostrando che i risultati ottenuti dall'Italia si collocano sotto la media OCSE. Meno preoccupanti sono i risultati PIRLS (OECD, 2024). Nel 2022-23, la capacità di comprensione del testo nei bambini italiani di 9 anni è nella media OCSE. Fa pensare, però, il calo di 11 punti rispetto agli esiti ottenuti nel 2017. La principale difficoltà riguarda lo svolgimento di inferenze complesse, ossia la capacità di collegare informazioni del testo, anche lontane tra loro, con conoscenze enciclopediche per ricavare informazioni non esplicitate dal testo ma necessariamente implicate.

Per tale ragione la principale domanda che il progetto di ricerca si è posto riguarda il "come" la scuola primaria può lavorare per sostenere lo sviluppo delle capacità di comprensione.

³ Progetto "Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible", finanziato dall'Unione Europea attraverso le azioni PNRR 2022 - Project code 2022WC8JJ4 (CUP E53D23012010006).

⁴ Per mere ragioni di sintesi, nelle parti successive del contributo si utilizzerà solo il genere maschile.

Recenti studi ipotizzano che il peggioramento nelle prove PIRLS possa essere stato causato almeno in parte dalla discontinuità scolastica in periodo di emergenza sanitaria da Covid-19. Proprio in epoca post-pandemica, per sostenere la ripresa delle scuole e gli apprendimenti dei bambini, lo Stato italiano ha investito 2,1 miliardi di euro per l'acquisto di strumentazione tecnologica utile per innovare la didattica. Il PNRR prevedeva anche percorsi di formazione per gli insegnanti a favore di un utilizzo in chiave educativa dei dispositivi digitali (Agenda digitale, 2024). Tuttavia, le tempistiche previste nella maggior parte delle situazioni hanno reso tali iniziative formative incapaci di cambiare realmente le pratiche degli insegnanti più tradizionali, senza spostare la loro prospettiva da un insegnamento trasmissivo ad uno più attivo e costruttivo.

Il gruppo di ricerca si è chiesto, allora, se fosse possibile e “in che modo” promuovere le abilità di comprensione dei bambini anche attraverso modalità che fanno uso e perno sulle tecnologie digitali.

Gli studi mostrano che non è la stessa cosa comprendere un testo su carta o su schermo digitale. Secondo Naomi Baron (2022) si tratta di esperienze cognitivamente diverse. La lettura su carta consente tempi di attenzione più duraturi, la fruizione di testi più lunghi e una comprensione più completa e profonda. Diversamente, la lettura su schermo digitale è più faticosa per gli occhi del lettore, tende a riguardare testi brevi, è più spesso interrotta da notifiche (o simili) e sostiene l'abitudine del lettore di cercare informazioni nel testo, dando luogo a una “lettura a salti” che sembra far perdere di vista il significato complessivo del testo. La ricerca, tuttavia, lascia spazio ad interrogativi ancora aperti.

Come già anticipato, il progetto intende dunque sperimentare differenti didattiche della comprensione del testo nella scuola primaria. A tal fine, tiene conto e vuole approfondire ulteriori evidenze sperimentali.

Nel quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente stabilite dal Consiglio dell'Unione Europea (2018), trova posto ed assume un ruolo via via sempre più cogente anche la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare. Si tratta di una competenza multifaccettata e complessa. Il gruppo di ricerca ha deciso di intercettarla almeno per tre ragioni.

Ne tiene conto perché una delle componenti di tale competenza ha a che vedere con la metacognizione. Si tratta di una capacità che gli studi mostrano essere coinvolta anche nel processo di comprensione del testo (Levorato, 1988). I “*poor-comprehenders*”, infatti, risultano carenti sia nelle abilità inferenziali che nelle capacità di controllo metacognitivo (Cain & Oakhill, 2006). A questo riguardo, il progetto PRIN ha costruito un diario di bordo per i bambini come strumento a supporto dello sviluppo dell'imparare a imparare e un test di autovalutazione per gli studenti di scuola primaria, non ancora presente nel contesto italiano.

La complessa competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare hanno a che fare anche con il pensiero flessibile, divergente e creativo. Secondo Vygotskij (1972) infatti, è creativo colui che è capace di combinare in modo nuovo elementi posseduti allo scopo di costruire qualcosa che prima non aveva.

Per tale ragione, si è deciso di mettere a punto e sperimentare un ulteriore approccio alla didattica della comprensione del testo, capace di far perno su abilità combinatorie tipiche della creatività. Tale dispositivo didattico è stato potenziato a partire da ulteriori considerazioni.

Alla base della capacità di comprensione del testo, inoltre, così come la letteratura testimonia (Batini & Bartolucci, 2019), vi è anche il pensiero narrativo:

«La narrazione è un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo, in unità temporalmente significative, unità di esperienza (vera o immaginaria che sia), attribuendo loro un ordine, dei rapporti, dei significati: questo processo si mette in moto ogni qualvolta leggiamo, ascoltiamo, vediamo, scriviamo, raccontiamo qualcosa a qualcuno» (Batini, 2010, p.13).

La ricerca dimostra, inoltre, che il pensiero narrativo è sostenuto dal gioco condiviso e da attività di carattere ludico (Batini, 2000), le quali intendono il narrare come una forma di gioco: tutto questo favorisce l'attivazione del processo narrativo favorendo quindi la comprensione del testo e lo sviluppo di inferenze. Queste sono le ragioni per cui il progetto PRIN si è chiesto se è possibile promuovere le abilità di comprensione del testo attraverso un dispositivo capace di far perno sul pensiero combinatorio.

Infine, la complessa competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare riguardano anche aspetti di natura socio-relazionale, quali le capacità di collaborare, di ascoltare attivamente, di risolvere conflitti e di negoziare. A tal riguardo, il progetto ha deciso di lavorare sulla comprensione del testo prevedendo in alcune classi attività individuali e in altre classi un lavoro a coppie, che richiede ai bambini di discutere e accordarsi nell'affrontare le consegne affidate. Lo scopo del progetto è anche quello di confrontare in quali condizioni e per quali aspetti è più efficace il lavoro a coppie e in quali il lavoro individuale.

L'ultimo elemento di contesto che il progetto ha tenuto in considerazione riguarda la valutazione. La scuola primaria negli ultimi anni è stato teatro di diversi cambiamenti legislativi in merito alle modalità valutative. L'Ordinanza 172/2020 aveva introdotto alcune novità importanti. Nella valutazione periodica, erano scomparsi i voti in decimi per ciascuna disciplina. Erano stati introdotti gli obiettivi di apprendimenti, valutati attraverso l'uso di livelli e di giudizi descrittivi. Questo ha determinato e segnato un cambio di passo significativo, perché si è passati da una valutazione di prodotto e performance finale a un'ottica di valutazione di processo. L'attribuzione dei livelli di apprendimento dipende infatti da 4 dimensioni: autonomia nello svolgere il compito, uso di risorse fornite e/o proprie, applicazione di quanto appreso in contesti noti e/o non noti e continuità negli apprendimenti. Tale Ordinanza non intendeva modificare soltanto le modalità valutative, ma implicava un cambiamento significativo anche nella didattica. Per valutare come richiesto, l'insegnante da un lato deve progettare percorsi che prevedano non solo lezioni frontali e dialogate ma anche attività diversificate, di graduale complessità e dotate di risorse di supporto, dall'altro l'insegnante è chiamato a osservare ciascuno studente per rilevare l'impiego di risorse, l'autonomia e la continuità.

Durante lo svolgimento del progetto PRIN, è arrivata poi l'Ordinanza 3/2025, che ha introdotto alcune modifiche rispetto a quanto contenuto nell'Ordinanza del 2020. Ha sostituito l'attribuzione di livelli e i giudizi descrittivi con i giudizi sintetici. Ha cambiato in parte le dimensioni da utilizzare per la valutazione periodica, mantenendo quelle della continuità e dell'autonomia. Sono comparse poi le dimensioni della padro-

nanza e utilizzo degli apprendimenti, dell'uso del linguaggio specifico e della capacità di espressione e rielaborazione personale.

Tali novità normative hanno determinato la nascita e il riconoscimento da parte delle scuole di un forte bisogno di formazione sia sul piano della didattica, anche inclusiva, che su quello docimologico, che il progetto PRIN non ha ignorato.

2. Le domande di ricerca

Possiamo pensare al progetto come all'intreccio di due linee di ricerca differenti ma tra loro connesse.

La prima linea riguarda le didattiche della comprensione del testo. Sono stati messi a punto 3 differenti protocolli sperimentali: uno centrato sul testo con supporto cartaceo, uno centrato sul testo su supporto digitale e uno centrato sul pensiero combinatorio in contesto ludiforme. Ciascun gruppo, al suo interno, è stato suddiviso in un gruppo "a lavoro individuale" (ogni bambino svolge il proprio compito in autonomia, mentre i compagni portano avanti il proprio) e un gruppo "a lavoro di coppie" (la classe viene organizzata per coppie omogenee). In tutti i gruppi sperimentali, l'attività sulla comprensione del testo è stata accompagnata dall'impiego di un diario di bordo per i bambini a sostegno della capacità di imparare a imparare.

Questa linea di lavoro si è dunque interrogata rispetto:

- all'efficacia degli interventi sperimentali;
- alla possibilità di integrare le tecnologie nella didattica della comprensione del testo secondo un protocollo didattico centrato sul testo;
- alle differenze in termini sia di coinvolgimento che di apprendimento tra lavoro individuale e lavoro di coppia, tra una didattica centrata sul testo e una didattica ludiforme;
- alla possibile evoluzione della capacità di imparare a imparare durante attività di comprensione del testo.

Si propone, inoltre, di validare lo strumento di

autovalutazione della capacità di imparare a imparare per bambini di scuola primaria.

La seconda linea di ricerca, invece, ha lavorato nella direzione dello sviluppo della professionalità docente, in particolare rispetto alla valutazione formativa nell'ambito delle abilità di comprensione di un testo da un lato, e dall'altro rispetto alla didattica inclusiva. La Ricerca-Formazione (R-F) è una modalità di "fare" formazione attraverso la messa a punto e lo svolgimento di una ricerca comune, portata avanti da un gruppo composto sia da insegnanti che da ricercatori (Asquini, 2018; Dodman et al., 2025). Condurre una ricerca in modo collaborativo con gli insegnanti significa costruire insieme la domanda di ricerca, oltre che la metodologia e gli strumenti per raccogliere dati utili. Significa anche condurre tale ricerca per poi leggere, analizzare e interpretare insieme i dati ottenuti, allo scopo di costruire in modo congiunto una risposta alla domanda di partenza.

Nel progetto PRIN, sono stati costruiti 3 gruppi di ricerca-formazione, uno per ciascun gruppo sperimentale. Pur concentrandosi sul medesimo tema – ossia quello della valutazione alla scuola primaria attraverso l'uso delle dimensioni previste dalla normativa ed applicata a percorsi di promozione della comprensione del testo – i 3 gruppi hanno costruito altrettante e differenti domande di ricerca e altrettanti diversi strumenti osservativi. Hanno raccolto diverse osservazioni durante le attività di didattica della comprensione del testo e attraverso il confronto sono pervenuti a differenti risposte. Con gli stessi gruppi di R-F si è, inoltre, ragionato sugli adattamenti da apportare sia ai materiali che alle procedure didattiche affinché tutti i bambini di ciascuna classe potessero partecipare e apprendere dalle attività sperimentali.

Questa seconda linea di ricerca si è pertanto interrogata sull'impatto delle 3 ricerche-formazioni rispetto alla professionalità docente, con particolare riferimento alla didattica e docimologia della comprensione del testo e alla didattica inclusiva.

3. Il disegno della ricerca

Hanno partecipato alla ricerca 6 Istituti Comprensivi dell'Emilia-Romagna, 432 alunni e 35 insegnanti di classe quarta di scuola primaria.

3.1. La fase iniziale

In fase di pre-test sono stati proposti a tutti i bambini prove di comprensione del testo scritto (MT, 2004 e INVALSI, 2018-19, 2020-21), di riassunto (SQA, in OMISSIS) e di vocabolario (Montesano, 2020). Sono stati somministrati questionari sul benessere scolastico (Marzocchi & Tobia, 2015) e di autovalutazione della capacità di imparare a imparare, messo a punto dal gruppo di ricerca. Su un piccolo sotto-campione scelto casualmente sono state fatte approfondimenti ulteriori proponendo prove di comprensione del testo orale (Carretti *et al.*, 2013), di creatività (Torrance, 1989) e delle abilità pragmatiche del linguaggio (Lorusso, 2009).

Successivamente, sono stati costruiti 4 gruppi equivalenti sulla base dell'andamento alla prova MT:

- un gruppo di controllo che ha partecipato alle attività di comprensione del testo progettate e condotte dalle insegnanti;
- un gruppo sperimentale dove è stata implementata la didattica centrata sul testo su supporto cartaceo;
- un gruppo sperimentale dove è stata implementata la didattica centrata sul testo su supporto digitale;
- un gruppo sperimentale dove è stata implementata la didattica centrata sul pensiero combinatorio in contesto ludiforme.

Ciascun gruppo sperimentale è poi stato suddiviso in 2 gruppi equivalenti: uno ha proposto ai bambini di lavorare da soli alle consegne e una ha proposto ai bambini di lavorare a coppie. Contemporaneamente sono stati costruiti 3 gruppi di Ricerca-Formazione a cui sono stati presentati i materiali e i protocolli didattici.

3.2. Lo svolgimento

Dopo le prime attività sperimentali svolte in aula dai ricercatori, i gruppi di ricerca-formazione hanno costruito le proprie domande di ricerca e definito gli strumenti per raccogliere dati osservativi utili alla valutazione di una o alcune dimensioni previste dall'attuale normativa sulla valutazione nella scuola primaria.

Durante lo svolgimento delle successive attività didattiche in aula, gli insegnanti hanno osservato come lavoravano i bambini. Tali osservazioni sono state utili in itinere per discutere con le insegnanti sui processi di insegnamento-apprendimento a cui avevano assistito anche in ottica di revisione in prospettiva inclusiva. Al termine degli interventi sperimentali, le osservazioni sono state la base di partenza per costruire in modo congiunto e condiviso le risposte alle domande di ricerca iniziali.

Nel corso della sperimentazione, insegnanti e ricercatori hanno messo a punto adattamenti sui materiali e sui protocolli per ciascun bambino con bisogni educativi speciali. Quotidianamente, ogni insegnante teneva un diario per annotare punti di forza e di criticità sia dell'attività sperimentale del giorno che degli specifici adattamenti previsti.

3.3. La verifica delle ipotesi di ricerca

Al termine della sperimentazione, tutti i bambini sono stati sottoposti ai post-test, utili per conoscere l'efficacia degli interventi didattici.

L'impatto delle ricerche-formazioni, infine, è stato esaminato attraverso una molteplicità di strumenti: la risposta a un questionario – iniziale e finale – di *self-efficacy* (Cardarello *et al.*, 2016) e sulle abitudini nella didattica della comprensione del testo, i diari di bordo degli insegnanti e i focus group condotti a conclusione del percorso.

4. Gli interventi sperimentali

Per consentire comparazioni tra i diversi interventi sperimentali, si è deciso di mantenere costanti alcuni aspetti dei 3 protocolli didattici, in particolare rispetto a:

- durata complessiva del percorso in 12 incontri;
- durata di ciascun incontro di 90 minuti;
- testi su cui svolgere le attività, ovvero 12 testi narrativi, uno per ciascun incontro (dal meno complesso al più complesso, in termini di lunghezza, qualità e quantità delle inferenze, conoscenze enciclopediche implicate, ecc.),
- organizzazione degli incontri, dove ciascun incontro ha previsto una fase di introduzione all'attività, una di consegna del materiale del giorno, una di attività (individuale o a coppie) sul testo, una di discussione a grande gruppo in merito alle risposte date fino all'individuazione di quella ritenuta dalla classe maggiormente adeguata e poi una fase di compilazione da parte di ciascun bambino del diario sulla competenza dell'imparare a imparare.

Ciascun intervento, tuttavia, differiva per tipologia di supporto al testo e per attività proposta.

4.1. La didattica centrata sul testo su supporto cartaceo

Tale approccio fonda le proprie radici nell'intervento compensatorio individualizzato di Lucia Lumbelli (2003). Si tratta di un intervento pensato per promuovere le abilità di comprensione del testo in un contesto diadico, di interazione tra un adulto esperto e un soggetto in apprendimento. Lo scopo è quello di rallentare il processo di comprensione, in particolare in corrispondenza degli snodi inferenziali, di fronte ai quali l'apprendente è invitato a cercare indizi e a usare il pensiero ad alta voce. L'errore gioca un ruolo importante. Di fronte all'errore, l'adulto non chiede di corregge-

re ma sostiene il riconoscimento autonomo da parte del soggetto. Si tratta di un adulto che interagisce attraverso un dialogo centrato sul lettore, senza giudicare, utilizzando domande inferenziali e metacognitive e la tecnica del rispecchiamento verbale. La ripetizione di queste attività su una decina di testi in altrettanti incontri è utile per allenare le capacità inferenziali e le strategie di controllo metacognitive, dapprima a un livello di consapevolezza da parte dello studente che progressivamente passa a un impiego delle strategie “allenate” in modo automatico. Tale intervento è risultato efficace dai bambini in età infantile agli adulti (Lumbelli, 2009).

A partire da questo approccio, negli anni successivi è stata sviluppata una modalità didattica utilizzabile in contesto scolastico, pertanto proposta non in una dimensione duale ma di gruppo, capace di mantenere gli elementi essenziali e imprescindibili dell'intervento individualizzato ma che sostituisce l'interazione tra esperto e apprendente con il confronto tra pari, guidato e sostenuto da un adulto che utilizza un linguaggio accettante e centrato sui processi cognitivi.

In seguito a svariate e positive sperimentazioni condotte in aula (Cardarello & Pintus, 2018), è nato un eserciziario (Cardarello & Lumbelli, 2019) costruito con l'intento di replicare i meccanismi attivati dall'intervento compensativo individualizzato. Ciascun esercizio pone al centro un testo. Il testo è suddiviso in alcune porzioni, segmentato laddove è richiesta un'inferenza necessaria e sufficientemente difficile. In tali interruzioni vengono poste domande inferenziali a risposta multipla. Vengono anche usate domande di tipo metacognitivo (per esempio “sottolinea nel testo gli elementi che hai usato per rispondere”), inoltre ci sono inviti sia alla rilettura, che alla revisione di risposte, che alla spiegazione delle ragioni per cui si è scelta un'alternativa di risposta piuttosto che un'altra.

L'eserciziario è pensato sia per un uso individuale da parte di ciascun bambino che per un uso a coppie. L'attività si conclude sempre con una discussione a grande gruppo sulle risposte fornite, sulle motivazioni e sui ragionamenti svolti per rispondere al quesito, fino a riconoscere collettivamente la risposta più pertinente/probabile/certa alla luce delle informazioni presenti nel testo.

Il gruppo sperimentale centrato sul testo ha utilizzato 12 testi narrativi con le rispettive

domande presenti nell'eserciziario. Lo scopo dell'intervento era quello di verificare l'efficacia sia del materiale che della procedura didattica, confrontando la modalità di lavoro individuale in classe con la modalità a coppie.

4.2. La didattica centrata sul testo su supporto digitale

Questo secondo gruppo sperimentale nasce con l'intenzione di trasferire su supporto digitale i testi e gli esercizi proposti nel gruppo precedente su carta. A tale scopo, si è deciso di utilizzare la piattaforma *Moodle*. Su di essa sono stati caricati i testi e gli esercizi, inserendo il cambio di pagina esattamente dove era presente sul supporto cartaceo. Ciascun bambino aveva a disposizione un computer con cui lavorare. Aveva, inoltre, la possibilità di andare avanti e indietro nelle pagine proprio come potevano farlo i bambini del gruppo sperimentale precedentemente illustrato.

All'attività sui testi seguiva sempre, analogamente al gruppo che ha lavorato sulla carta, una discussione a grande gruppo sulle risposte fornite e sui ragionamenti condotti fino al riconoscimento collettivo della risposta più pertinente.

4.3. La didattica centrata sul pensiero combinatorio in contesto ludico

La messa a punto della procedura didattica di questo gruppo sperimentale ha mosso i primi passi proprio dall'analisi dei 12 testi narrativi che il progetto PRIN ha scelto di utilizzare. Per la costruzione dello strumento, i testi sono stati letti, approfonditi e studiati. Dopo di che si è scelto di suddividerli in sequenze differenti da quelle usate nei precedenti gruppi sperimentali, classificando i brani narrativi per lunghezza, complessità e potenziale difficoltà di comprensione. Il gioco nominato “My MaCreative Game” è stato realizzato per la prima volta in occasione di questo progetto PRIN. L'obiettivo di tale gioco è quello, attraverso un'attività ludica, di favorire i processi cognitivi legati alla motivazione, allo sviluppo del pensie-

ro narrativo e combinatorio, della comprensione del testo e del pensiero inferenziale. Di seguito saranno descritte le caratteristiche del gioco, le regole e le diverse modalità.

I dodici testi narrativi sono stati segmentati secondo il criterio che segue:

- i testi di 1 pagina (o poco di più) sono stati suddivisi in 3 sequenze;
- i testi di 2 pagine (o poco di più) sono stati suddivisi in 4 sequenze;
- i testi di 3 pagine (o poco di più) sono stati suddivisi in 5 sequenze.

Le sequenze di testo non sono state suddivise secondo la logica delle storie (introduzione, svolgimento e conclusione), bensì sono state porzionate seguendo una logica causa-effetto di significato del testo e dei nodi principali della narrazione. Tale suddivisione è stata messa in atto allo scopo di sottrarre in seconda battuta alcuni nodi focali della storia, al fine di favorire i processi inferenziali e lo svolgimento stesso del gioco. L'idea sorta durante la costruzione del prototipo di base dello strumento ha tenuto conto della possibilità di interagire con il gioco, mantenendo uno stesso testo, ma progettando modalità di gioco a difficoltà variabile/crescente. Le sequenze prese in considerazione per ogni testo sono rimaste invariate per tutte le diverse modalità di gioco progettate, ma le parti delle storie sono state articolate in modi differenti in base alla difficoltà potenziale.

Le modalità di gioco ipotizzate sono tre e sono state articolate secondo la seguente logica:

1. versione "riordino dei pezzi";
2. versione "completamento della parte mancante";
3. versione "riordino dei pezzi e completamento della parte mancante".

Come gli stessi titoli esprimono, nella prima modalità, le sequenze della storia scelta vengono consegnate in disordine. L'obiettivo di questa modalità è quello di far riordinare le sequenze secondo una logica che il lettore ritiene cronologica e coerente per contenuto, comprensione, inferen-

ze e/o altro. All'interno della seconda modalità, le sequenze di testo sono mantenute nell'ordine previsto dalla narrazione, ma una sequenza è stata sottratta. L'obiettivo di questa modalità è quello per il lettore di immaginare e scrivere la parte di storia che manca. Nella terza modalità, entrambe le precedenti si fondono insieme: le sequenze della storia sono in disordine tra loro e una sequenza di testo è stata sottratta. L'obiettivo di questa modalità è immaginare e scrivere la parte di storia mancante e riordinare le sequenze della storia. Questa modalità crea quindi una logica di gioco più complessa e articolata. La modalità tre si ipotizza possa essere sfruttata come una modalità di gioco autonoma, ma anche come modalità da somministrare a posteriori dopo aver svolto la prima e la seconda riferite allo stesso testo. Si ipotizza pertanto che le tre modalità potrebbero aprire a scenari di gioco più articolati e complessi seppur mantenendo invariati i testi. Le modalità di gioco potrebbero rappresentare un secondo parametro di valutazione della difficoltà da collegare (forse) al primo parametro riferito al numero di sequenze per testo.

L'idea di gioco è quella di sfruttare l'utilizzo dei magneti. Sul piano operativo è stata costruita una scatola contenente il kit di gioco, il quale è dotato di un coperchio modulabile che si trasforma in lavagna magnetica ad uso comune di tutta la sezione o del gruppo di gioco. Ogni sequenza per ciascun testo è stata trasformata in un magnete. Il gioco è dotato anche di un set di materiali cartacei, su cui le coppie o i singoli bambini vanno ad agire rispetto al testo e alla modalità di gioco specifica operando ragionamenti e relazioni con le proprie penne e matite. Una volta svolte le proprie riflessioni su carta, i singoli o le coppie possono recarsi in uno spazio comune, precedentemente deciso in accordo con la docente, su cui è stata posizionata la lavagna magnetica. A questo punto con l'uso dei magneti i bambini ripercorrono la propria riflessione svolta sul foglio, in merito all'eventuale riordino delle sequenze, o completamento o entrambe le azioni. In questa fase, definita di "restituzione" vi è una vera e propria lettura ad alta voce del testo e un'esposizione dei ragionamenti svolti per il riordino. Al termine, tutte le coppie, o i singoli, possono esprimere una propria votazione, in base al testo preferito narrato/letto dai compagni. La squadra, o il singolo maggiormente votato "vince" il match.

5. Verso la conclusione

Le attività sperimentali si sono concluse al termine nell'anno scolastico 2024-25. Dalle prime analisi dei numerosi dati raccolti emerge l'efficacia di tutti e tre programmi (pur con alcune differenze tra loro) rispetto alle classi di controllo. Le differenze tra bambini che hanno lavorato individualmente o a coppie non sono statisticamente significative. Sembra interessante rilevare che l'efficacia non dipende dalla complessità della classe: questo sembra premiare la logica inclusiva con cui sono stati affrontati tutti i protocolli sperimentali nelle classi reali, ricche di ogni forma di complessità. I diari di bordo dei bambini mostrano una riflessione individuale significativa per quanto concerne l'aspetto dell'imparare a imparare e consentono di apprezzare sia i ragionamenti dei bambini che le difficoltà maggiormente percepite. I diari di bordo mostrano il coinvolgimento e la crescita professionale degli insegnanti, che dichiarano di fatto la praticabilità degli interventi.

Dunque, le prime indagini non solo confermano l'efficacia dei tre interventi sperimentali nella promozione della comprensione del testo, ma suggeriscono anche effetti positivi per quanto riguarda lo sviluppo della professionalità docente.

In successivi contributi verranno pubblicati gli esiti di più approfondite analisi dei dati.

Bibliografia

- Agenda Digitale** (2024). *Il futuro della scuola nel PNRR: progetti e condizioni per l'innovazione*. Retrieved from <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-futuro-della-scuola-nel-pnrr-progetti-e-condizioni-per-linnovazione/> [Accessed 23.02.2026].
- Asquini, G.** (Ed.). (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baron, N. S.** (2022). *Come leggere. Carta, schermo o audio?* (S. Garassini, Trad.). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Batini, F.** (2010). *L'orientamento narrativo. Narrazione e sviluppo della persona nei contesti educativi*. Roma: Armando Editore.
- Batini, F., & Zaccaria, R.** (Eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M.** (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia. *Ricerche Pedagogiche*, 211, 121-134.
- Cain, K., & Oakhill, J. V.** (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683–696.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A., & Scipione, L.** (2016). Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di self-efficacy. In L. Perla (Ed.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 25-26). Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto tra pari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21(2), 189-204.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (Eds.). (2025). *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- INVALSI** (2021). *PIRLS 2021: sintesi dei risultati italiani*. Roma: INVALSI.
- Levorato, M. C.** (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L.** (2003). Per un controllo consapevole della comprensione di testi: un approccio alla diagnosi e alla stimolazione. In O. Albanese, P. A. Doudin & D. Martin (Eds.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 159-177). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L.** (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari-Roma: Laterza.
- 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 (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 431-462). Firenze: SApIE.
- Montesano, L.** (2020). Vocabolario e comprensione del testo. Uno strumento per la valutazione del lessico nella scuola primaria. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 463-477). Firenze: SApIE.
- OECD** (2024). *Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of Adult Skills 2023*. Parigi: OECD Publishing.
- Vygotskij, L. S.** (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (A. Villa, Trad.). Bologna: Il Mulino.