ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

Dottorato di ricerca
in Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione

XXII ciclo

Apprendere ad apprendere e capacità di comprensione della lettura

Il caso degli studenti adulti della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre

Tutor:
prof. Aureliana Alberici

Dottoranda:
Cinzia Angelini

a.a. 2008-2009

Molte sono le persone che vorrei ringraziare per aver dato il loro contributo a questo lavoro: la professoressa Aureliana Alberici, per la disponibilità con cui mi ha seguito, mettendo a mia disposizione la sua professionalità e la sua lunga esperienza; il professor Paolino Serreri, perché senza di lui tutto questo non sarebbe stato possibile; la professoressa Emma Nardi e il professor Benedetto Vertecchi, che mi hanno dimostrato stima e fiducia accogliendomi nella grande famiglia del DiPED; il professor Bruno Losito, per i prezioni suggerimenti e gli spunti di riflessione che ha fornito ad ogni mia richiesta; le colleghe e i colleghi del DiPED, per la pazienza e l'affetto con cui hanno sopportato, giorno dopo giorno, i miei lunghi monologhi; gli studenti che hanno accettato di partecipare alla ricerca. E poi i miei genitori, mio fratello, mia cognata e i miei splendidi nipoti perché il mio traguardo è anche il loro traguardo.

Indice

Introduzione……..... **p. 8**

PARTE PRIMA - IL QUADRO TEORICO

Capitolo 1 - IL LIFELONG LEARNING DAL 1996 AD OGGI: LE POLITICHE EUROPEE E NAZIONALI…… **p. 19**
1. Il *lifelong learning*: introduzione, definizioni, evoluzione…… p. 19
   1.1. Dai messaggi chiave allo spazio europeo dell'apprendimento permanente…… p. 23
   1.2. Verso la definizione di un *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*…….…… p. 31
   1.3. La proposta europea per il 2007-2013..……. p. 33
   1.4. L'approccio europeo all'educazione degli adulti……..... p. 36
2. Il contesto nazionale……..… p. 38

Capitolo 2 - L'APPRENDIMENTO IN ETÀ ADULTA……..... p. 45
1. L'adulto, un mondo da scoprire……..… p. 45
   1.1. Le teorie dello sviluppo……...…… p. 47
   1.2. Gli studi sociali……..… p. 50
   1.3. La prospettiva del corso di vita e le transizioni……... p. 53
2. L'apprendimento in età adulta……..... p. 56
   2.1. Gli adulti in quanto studenti: Malcolm Knowles…… p. 60
   2.2. L'apprendimento nelle esperienze: David Kolb e Peter Jarvis……. p. 63
   2.3. L'apprendimento come consapevolezza di sé: la teoria trasformativa…… p. 70
3. Riflettere nel corso dell'azione: Donald A. Schön……..... p. 74

Capitolo 3 - APPRENDERE AD APPRENDERE……... p. 77
1. Premessa…….…… p. 77
   1.1. Approcci disciplinari al concetto di competenza……..…. p. 78
      1.1.1. L'emersione del concetto di competenza professionale……..…. p. 83
   1.2. Dalla competenza alla metacompetenza……..…. p. 91
      1.2.1. L'autodirezione nell'apprendimento……..…….. p. 93
      1.2.2. L'autoregolazione e la teoria sull'autoefficacia…….….. p. 95
      1.2.3. La metacognizione e i processi metacognitivi…… p. 100
      1.2.4. La metacompetenza o competenza strategica in un'ottica lifelong…….. p. 102
   1.3. L'apprendere ad apprendere come metacompetenza per il *lifelong learning*…….. p. 105
   1.4. L'apprendere ad apprendere: casi pratici di valutazione…….. p. 107
      1.4.1. Il modello di Gibbons……... p. 108
      1.4.2. Il progetto Alberta……... p. 112
      1.4.3. Da ELLI - Effective Lifelong Learning Inventory ad ELOISE - ELli Online Instrument Second Edition…… p. 113
      1.4.4. Il modello finlandese…… p. 119

Capitolo 4 - LA COMPRENSIONE DELLA LETTURA: DAL LIVELLO COGNITIVO AL LIVELLO METACOGNITIVO……. p. 124
1. L'attività di lettura…… p. 124
2. Alcuni modelli di comprensione della lettura…….. p. 125
3. Dalla lettura inconsapevole alla lettura come *problem solving*…… p. 129
3.1. La selezione delle informazioni tra micro e macrostruttura…… p. 129
3.1.1. Le conoscenze pregresse……..… p. 132
3.1.2. Le categorie inferenziali……..…. p. 133
3.1.3. La stimolazione della comprensione attraverso il thinking aloud…….. p. 135
4. La comprensione della lettura e le abilità di secondo livello…….. p. 137
4.1. Le conoscenze metacognitive sulla lettura…….…….. p. 137
4.2. I processi metacognitivi di controllo sulla lettura…….…. p. 139
5. Uno sguardo alle indagini internazionali sulla comprensione della lettura……..... p. 141
5.1. Ocse-Pisa……..... p. 141
5.2. Ocse Ials-Sials e ALL…….……..... p. 142
5.3. Ocse PIAAC…….. p. 144
5.4. Iea Sal……. p. 145
5.5. Iea Pirls…….. p. 146

PARTE SECONDA - L'INDAGINE EMPIRICA

Capitolo 5 - APPRENDERE AD APPRENDERE E COMPRENSIONE DELLA LETTURA: IPOTESI, METODOLOGIA, STRUMENTI DELLA RICERCA……..... p. 148
1. Lo scenario…… p. 148
1.1. Abilità di secondo livello e comprensione della lettura: attività di ricerca……... p. 152
2. Domande e ipotesi di ricerca…….…. p. 153
3. Definizione del disegno di ricerca…….…… p. 154
3.1. La scelta della metodologia…… p. 154
3.2. Individuazione dei partecipanti e loro caratteristiche……... p. 156
3.3. Le fasi della ricerca e gli strumenti adottati……. p. 157
3.3.1. Le prove di comprensione della lettura……..... p. 158
3.3.1.1. La descrizione degli item……..…. p. 162
3.3.2. L'intervista semistrutturata……..…….. p. 167
3.3.3. I lavori di gruppo……..…... p. 172

Capitolo 6 - I RISULTATI DELLA RICERCA……. p. 177
1. La comprensione della lettura…….…. p. 177
1.1. I risultati delle prove di comprensione della lettura…….…... p. 179
1.2. I risultati in rapporto al tipo di compito e al livello di difficoltà….. p. 194
2. Dallo scritto al parlato: le interviste semi-strutturate……. p. 201
2.1. I lettori *eccellenti*…….……...…….... p. 203
2.1.1. Conoscenze metacognitive (CAR, COM, STRA)…….…. p. 203
2.1.2. Processi metacognitivi di controllo (PRE, PIA, MON, VAL)…….…….. p. 205
2.2. I lettori *normali*…….....……. p. 206

2.2.1. Conoscenze metacognitive (CAR, COM, STRA)……... p. 206
2.2.2. Processi metacognitivi di controllo (PRE, PIA, MON, VAL)…….….. p. 208
2.3. I lettori *deboli*……. p. 210
2.3.1. Conoscenze metacognitive (CAR, COM, STRA)……... p. 210
2.3.2. Processi metacognitivi di controllo (PRE, PIA, MON, VAL)…….….. p. 212
3. La lettura compresa dai gruppi……... p. 213
4. Osservazioni conclusive…….….. p. 216
4.1. Riflessioni sui risultati……. p. 216
4.2. Per tornare al punto di partenza……..…….. p. 221

Bibliografia…….……... p. 227

Allegati……..…….. p. 246

Introduzione

La ricerca presentata in questo lavoro ha per oggetto lo studio della relazione tra le capacità di secondo livello e la comprensione della lettura in un gruppo di studenti adulti iscritti a diversi corsi di laurea della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Gli adulti, infatti, sono sempre più spesso protagonisti di scelte formative e professionali dovute al venir meno dei percorsi di linearità che un tempo caratterizzavano l'esistenza: il ciclo vitale contrassegnato da "tappe obbligate e definitive", quali gli studi formali e l'ingresso nel mondo del lavoro, è sovente sostituito da fuoriuscite e rientri nei percorsi educativi e nel mercato del lavoro. Ciò comporta la necessità di aggiornare costantemente le proprie conoscenze e competenze in una prospettiva di apprendimento per tutto l'arco della vita.

Con l'introduzione nei documenti europei e nella letteratura internazionale del concetto di *lifelong learning*, si introduce anche la distinzione tra apprendimento formale, non formale ed informale insieme all'invito, da parte dell'Unione europea, a progettare percorsi di istruzione finalizzati non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche di saperi pratici e comportamentali declinati e descritti in termini di obiettivi dell'apprendimento e valutati in crediti.

In questa direzione si muove anche il processo europeo di riforma dell'università che va sotto il nome di Processo di Bologna e che mira alla realizzazione, entro il 2010, di un sistema universitario distinto in tre cicli (laurea triennale, laurea specialistica di due anni, dottorato di ricerca di tre anni) la cui articolazione sia analoga in tutti i Paesi europei che aderiscono al Processo stesso e che favorisca quindi il riconoscimento dei percorsi e la mobilità da un Paese all'altro.

La valutazione in crediti del carico di lavoro sostenuto dagli studenti è uno dei fattori che oggi incoraggiano ed agevolano il riconoscimento di attività di studio e lavoro formali, non formali ed informali, consentendo l'attribuzione di crediti a tali attività e dunque, ove possibile, una riduzione del percorso di studi.

Questa è una delle ragioni per le quali oggi si assiste al rientro nei percorsi universitari di studenti appartenenti a fasce d'età diverse da quella canonica, fenomeno che è apparso sin da subito quasi come una conferma "fattuale" degli approdi più avanzati e delle ricerche in ambito

andragogico e socio-psico-pedagogico relative alla natura della società in cui viviamo, ai processi di apprendimento durante tutto il corso della vita ed alle molteplici transizioni in età adulta (Alberici, 2007a).

Di fronte all'emersione improvvisa del fenomeno, nasce l'esigenza di dover gestire questa nuova categoria di utenza che presenta caratteristiche differenti rispetto a quelle degli utenti tradizionali, gli studenti universitari in età canonica.

Gli adulti, infatti, (ri)entrano all'università con un bagaglio di vita e di esperienze che influenza in modo determinante il rapporto con l'apprendimento nonché le modalità con le quali si affronta lo studio.

L'adulto, quindi, diventa il centro del lavoro di ricerca qui presentato, in relazione alla capacità di leggere e comprendere un testo attraverso il passaggio dal livello cognitivo al livello superiore, quello delle capacità di ordine meta che rientrano sotto l'etichetta di *apprendere ad apprendere*.

Gli studi di settore (Brown, 1978; Brown *et al.*, 1983; Zimmerman, 1989; Lumbelli e Paoletti, 1999; De Beni e Pazzaglia, 2003; Lumbelli, 2003; Giasson, 2003; Mason, 2006), condotti prevalentemente nell'ambito della psicologia cognitiva, hanno infatti dimostrato che la comprensione della lettura è migliore in quei lettori che sono più consapevoli delle proprie *conoscenze metacognitive* e dei propri *processi metacognitivi di controllo*. Tali studi, però, si sono rivolti a studenti di varie età e vari cicli del percorso formale, ma sempre in età canonica, mentre è ancora pressoché inesplorato l'ambito degli adulti all'università proprio perché, come si è detto, si tratta di un fenomeno improvviso e recente.

Gli studenti universitari adulti (i cosiddetti lavoratori-studenti) e la loro capacità di comprensione della lettura in rapporto al possesso di capacità di secondo livello e in funzione dello sviluppo di tali capacità sono quindi il fulcro del presente lavoro e hanno costituito il punto di riferimento per la costruzione delle domande e conseguenti ipotesi di ricerca, le quali presuppongono una forte dipendenza tra i processi gestiti attraverso il ricorso ad abilità di secondo livello e la comprensione della lettura e una maggiore consapevolezza di tali processi nei lettori migliori.

La metodologia di ricerca sviluppata per trovare una conferma alle ipotesi formulate è una metodologia qualitativa che si colloca all'interno del paradigma teorico della *ricerca azione* in quanto utilizzabile in tutti

quei contesti in cui un "a problem involving people, tasks and procedures cries out for solution. […] Action research can be used in a variety of areas, for example: *teaching methods* […], *learning strategies* […], *evaluative procedures* […], *management and control* […]" (Cohen *et al.*, 2004, p. 226).

Si è quindi proceduto ad impostare le attività di ricerca in tre fasi:

- nella prima fase, i partecipanti hanno svolto delle prove per la comprensione della lettura;
- nella seconda fase, attraverso delle interviste semistrutturate, è stato chiesto ai partecipanti di ripercorrere le prove di comprensione della lettura svolte nella fase precedente e di ricostruire, ispirandosi alla tecnica del *thinking aloud*, i processi cognitivi applicati per leggere i brani e fornire le risposte;
- nella terza fase, i partecipanti sono stati suddivisi in tre gruppi di livello (un gruppo composto dai lettori migliori, uno dai lettori normali, uno dai lettori deboli) e invitati a svolgere nuove prove di comprensione della lettura (simili per tipologia e natura del compito a quelle della prima fase) e a fornire risposte condivise.

Il lavoro di ricerca è presentato nei sei capitoli che seguono, quattro dedicati alla ricostruzione del quadro teorico e due alla presentazione della ricerca.

Nel primo capitolo, *Il lifelong learning dal 1996 ad oggi: le politiche europee e nazionali*, si ripercorre lo sviluppo degli orientamenti europei sull'apprendimento permanente attraverso l'analisi dei documenti più significativi. Emergono i concetti di istruzione e formazione permanente prima (*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Commissione europea, 2000) e apprendimento permanente/*lifelong learning* poi (Comunicazione della Commissione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, 2001), dell'apprendere ad apprendere e della necessità di favorire lo sviluppo della capacità di comprensione della lettura a tutte le età.

Si fa altresì riferimento all'introduzione del neologismo *lifewide learning* per sottolineare la dimensione spaziale dell'apprendimento: non solo per tutto l'arco della vita (*lifelong*), ma anche in tutti i contesti di vita (*lifewide*); non solo apprendimento formale, ma anche non formale ed informale.

Infine, si presentano il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, il *Programma di apprendimento permanente 2007-2013* e le due recenti comunicazioni della Commissione destinate esplicitamente all'educazione degli adulti: *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere* (2006) e *È sempre il momento di imparare* (2007).

Dal quadro europeo si passa ad esaminare quello nazionale, in cui si prendono in considerazione le diverse disposizioni con le quali, dal 1996 ad oggi, l'Italia ha recepito le raccomandazioni e indicazioni europee relative all'apprendimento permanente e all'educazione degli adulti. In particolare, ci si sofferma sull'istituzione dei Centri territoriali permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta, avvenuta in seguito all'emanazione dell'ordinanza ministeriale n. 455 del 27 luglio 1997 *Educazione in età adulta - istruzione e formazione*, e alla loro riorganizzazione, con il decreto interministeriale del 25 ottobre 2007, in "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti" (C.P.I.A.) organizzati su base provinciale e articolati in reti territoriali.

Nel secondo capitolo, *L'apprendimento in età adulta*, si propone una ricostruzione degli approcci teorici al concetto di adulto e delle relative definizioni (Jung, 1933; Erikson, 1975; 1984; Levinson *et al.*, 1978; Kohlberg e Armon, 1984; Merriam-Cunningham, 1991; Levinson and Levinson, 1996; Alberici, 2002; Demetrio, 2003a; Keegan, 2006; Wolf, 2009).

A questa segue una ricognizione delle principali teorie dell'apprendimento in età adulta, che si riconduce a tre tipologie, secondo la distinzione operata da Merriam e Caffarella (1991): le teorie basate sulle caratteristiche degli adulti in quanto studenti; le teorie basate sulle situazioni di vita degli individui in età adulta; le teorie basate sull'apprendimento come acquisizione di consapevolezza di sé.

Prendendo come riferimento tale tripartizione, sono stati esaminati alcuni degli studiosi più rappresentativi all'interno di ciascun gruppo: in relazione agli adulti in quanto studenti, sono stati introdotti il concetto di *andragogia* elaborato da Malcolm Knowles (1968) e il suo modello andragogico (1973; 1989), che si sviluppa intorno ad una serie di concetti-chiave: il bisogno di conoscere; il concetto di sé del discente; il ruolo dell'esperienza del discente; la disponibilità ad apprendere; l'orientamento verso l'apprendimento; la motivazione.

In relazione all'apprendimento nelle situazioni di vita, sono stati presi in esame i modelli di apprendimento di David Kolb (1984) e Peter

Jarvis (1987; 1988; 2006; 2009). Il primo fa riferimento all'esistenza di quattro cicli che includono quattro modalità adattive di apprendimento, l'*esperienza concreta* (EC), l'*osservazione riflessiva* (OR), la *concettualizzazione astratta* (CA), la *sperimentazione attiva* (SA). Le basi strutturali del processo di apprendimento risiedono nelle transazioni che avvengono tramite queste modalità adattive.

Jarvis, invece, sostiene che l'apprendimento è legato alle diverse situazioni di vita e che ogni forma di apprendimento inizia sempre con l'esperienza e deve pertanto essere studiata nello spazio, nel tempo e nelle relazioni in cui si verifica. È quindi un'impresa individuale che si costruisce nel rapporto tra la biografia personale e l'esperienza, anche se sempre all'interno di un quadro sociale che ne condiziona lo sviluppo. Egli definisce *paradosso dell'apprendimento* la mediazione che la persona opera tra le proprie esigenze di sviluppo e le limitazioni del contesto sociale che la circonda. Ed è in questo processo di esperienze della vita quotidiana continuamente mediate e negoziate con il contesto che Jarvis colloca l'apprendimento per tutto l'arco della vita.

Infine, in relazione all'apprendimento degli adulti inteso come acquisizione di consapevolezza di sé, di coscientizzazione, emerge in particolare il nome di Jack Mezirow il quale, ispirandosi alla *pedagogia degli oppressi* di Freire (1972), elabora quella che diventerà la teoria trasformativa (2003).

Secondo questa teoria, l'apprendimento diventa *trasformativo* quando un'esperienza viene riletta in base ad aspettative nuove per cui acquisisce un significato e una prospettiva nuovi. L'apprendimento può allora verificarsi in quattro forme distinte: *attraverso gli schemi di significato* preacquisiti o preesistenti; *attraverso l'apprendimento di nuovi schemi di significato* coerenti e compatibili con le prospettive di significato preesistenti in modo da integrarle efficacemente e ampliarne la portata; *attraverso la trasformazione degli schemi di significato* che si verifica quando i punti di vista e le convinzioni diventano disfunzionali e subiscono una conseguente trasformazione; *attraverso la trasformazione della prospettiva*, che consiste nel prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta. Questa viene allora trasformata attraverso una riorganizzazione del significato.

L'apprendimento attraverso la riflessione è preso in considerazione anche secondo il punto di vista di Donald A. Schön, il quale ha fornito dei contributi interessanti alle teorie dell'apprendimento degli adulti (Schön, 1983; Argyris e Schön, 1996) introducendo i concetti del *conoscere nell'azione*, del *riflettere nel corso dell'azione*, e del *riflettere sull'azione*.

Il terzo capitolo, *Apprendere ad apprendere*, si presenta come un percorso "in salita", nel senso che si procede dal primo livello, quello delle competenze, al secondo livello, quello delle metacompetenze. Percorso, questo, che comporta uno spostamento dell'accento dallo sviluppo della triade sapere, saper fare, saper essere, alla ricerca delle competenze che possano consentire la crescita e la trasformazione delle competenze di cui il soggetto è portatore (Montedoro, 2004).

Si parte, perciò, con una rapida presentazione degli approcci disciplinari alla competenza (Alberici-Serreri, 2009), soffermandosi sull'emersione del concetto di competenza professionale che viene ricostruita a partire dall'articolo rivoluzionario di David McClelland del 1973, *Testing for competence rather than for intelligence*, che mette in discussione l'uso dei test per la misurazione del quoziente intellettivo e introduce test finalizzati a misurare le abilità in relazione al compito da svolgere. Il filone così inaugurato vede tra i sui attuali esponenti Daniel Goleman, i cui studi si concentrano sull'intelligenza emotiva (2001; 2005).

Da qui si introduce il ragionamento sulle abilità di secondo livello attraverso la posizione di Le Boterf (1995), per il quale la competenza consiste nel mobilitare dei saperi che sono stati selezionati, integrati e combinati e che egli distingue in saperi teorici, procedurali, saper fare procedurali, saper fare esperienziali, saper fare sociali. A questo elenco l'autore aggiunge le *metaconoscenze*, definite come le conoscenze che il soggetto ha dei propri saperi, delle proprie capacità, delle proprie modalità d'azione. Le *metaconoscenze* sono essenziali per la competenza perché permettono al soggetto di prendere le distanze dal proprio funzionamento cognitivo per orientarlo e perfezionarlo. Questo distacco è alla base del processo che consente di *apprendere ad apprendere*, al quale si giunge attraverso tre livelli di azione:

- *livello 1*: la realizzazione dell'azione;
- *livello 2*: la verbalizzazione dell'azione compiuta al livello 1;

- *livello 3*: l'esplicitazione del modo in cui il soggetto arriva a realizzare il livello 2: il soggetto prende consapevolezza di come prende consapevolezza. È quest'ultimo livello che permette di *apprendere ad apprendere*.

Si procede quindi con la definizione del concetto di *metacompetenza* (Alberici, 2004) e con l'esplorazione di concetti quali l'*autodirezione* nell'apprendimento (Knowles, 1975; Guglielmino, 1977; Caffarella and O'Donnell, 1987; Brockett and Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Merriam and Caffarella, 1991; Confessore and Confessore, 1992; Hiemstra, 1994/a; 1994/b; 2004), l'*autoregolazione* e la teoria dell'*autoefficacia* (Bandura, 1977; 1995; 1997; Zimmerman, 1995; 2002), la *metacognizione* e i *processi metacognitivi* (Flavell, 1976; 1979; 1981; 1987; Brown, 1978; Cornoldi, 1990; 1995; Mason, 2006), la *competenza strategica* (Alberici, 2001a; 2004; 2008; Alberici-Serreri, 2009) per poi ritornare all'*apprendere ad apprendere* (Smith, 1990; Alberici, 2008; Di Rienzo, 2008; Serreri, 2009), definito termine-ombrello al cui interno trovano posto tutte le abilità che si collocano a livello meta, e ad alcuni esempi di casi pratici di valutazione dell'apprendere ad apprendere: il modello di Gibbons (1990), il progetto Alberta (Collett, 1990), ELLI (Harlen and Deakin-Crick, 2002), il modello finlandese (Snow, 1990; 1994; Hautamäki, A. & Hautamäki, J., 2001).

Il quarto capitolo, *La comprensione della lettura: dal livello cognitivo al livello metacognitivo*, ripercorre brevemente alcuni approcci teorici alla comprensione della lettura in funzione del rapporto con le capacità di secondo livello indagate nel capitolo precedente, fino a descrivere l'attività di lettura come una vera e propria attività di *problem solving* (Lumbelli, 2009) in cui il lettore indaga il testo utilizzando gli indizi in esso contenuti, ricorre alle proprie conoscenze pregresse e attiva delle strategie cognitive che lo conducono a formulare ipotesi sul significato del testo che sta leggendo e a verificarle alla luce del testo stesso (De Beni-Pazzaglia, 1995).

L'attenzione si concentra in particolare su uno dei modelli interpretativi della comprensione del testo che più hanno influito sulla ricerca in questo settore, il *modello proposizionale* di Kintsch e Van Dijk (1978; Van Dijk e Kintsch, 1983), che sostiene la distinzione, all'interno di un testo scritto, tra *microstruttura* e *macrostruttura*: la prima riguarda l'insieme delle singole proposizioni e le loro relazioni a livello locale, la seconda il discorso nella sua globalità.

Si presentano quindi alcune ricerche svolte su allievi di età diverse finalizzati ad evidenziare il rapporto tra la comprensione della lettura e le abilità di secondo livello, raggruppate - mutuando la terminologia adottata nell'ambito della psicologia cognitiva - sotto la denominazione di *metacognizione*, e distinte in *conoscenze metacognitive* e *processi metacognitivi di controllo* (Brown *et al.*, 1983; De Beni e Pazzaglia, 2003; Lumbelli e Paoletti, 1999; Lumbelli, 2003).

Il capitolo si conclude con una rapida descrizione delle principali caratteristiche delle indagini internazionali sulla comprensione della lettura promosse dall'Ocse e dall'Iea.

Termina a questo punto la ricostruzione del quadro teorico. I due capitoli successivi, come anticipato, sono dedicati alla presentazione del disegno della ricerca e all'analisi e interpretazione dei risultati.

Il quinto capitolo, *Apprendere ad apprendere e comprensione della lettura: ipotesi, metodologia, strumenti della ricerca*, presenta il percorso che ha portato alla definizione del disegno della ricerca: partendo dall'analisi dei dati di Alma Laurea e del Miur che danno conto della portata del fenomeno costituito dalla presenza di adulti all'università, sono state impostate le ipotesi di ricerca e si è optato per una metodologia qualitativa composta da diversi momenti di indagine: prove di comprensione della lettura da svolgersi individualmente; ricostruzione dei processi di comprensione della lettura attraverso interviste semi-strutturate ispirate alla tecnica del *thinking aloud*, prove di comprensione della lettura da svolgersi in gruppi composti da lettori dello stesso livello.

I partecipanti all'indagine, 14 studenti adulti iscritti alla facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, hanno aderito alla ricerca spontaneamente.

Il sesto e ultimo capitolo, *I risultati della ricerca*, presenta l'analisi delle prove di comprensione della lettura, delle interviste e dei lavori di gruppo, mettendo in risalto per ciascuna fase dell'indagine i nodi emersi come cruciali rispetto alle finalità della ricerca. Si evidenziano in particolare le caratteristiche dei lettori *eccellenti* e dei lettori *deboli* alla luce delle differenze rilevate soprattutto nel corso delle interviste in relazione all'uso di diverse capacità: le due categorie di lettori dimostrano di far ricorso alle conoscenze ed esperienze pregresse per interpretare il testo da leggere (stabilendo relazioni che nei lettori migliori sono di supporto alla comprensione, nei lettori meno abili possono diventare fuorvianti); hanno

modelli mentali più o meno flessibili che agevolano o impediscono la comprensione del testo; utilizzano una capacità più o meno affermata di "uscire" dal testo e riflettere su di esso individuando strategie appropriate per comprenderlo al meglio.

Le conclusioni sono dedicate ad una lettura dei risultati in termini di prospettive educative per gli adulti che (ri)entrano all'università in funzione dello sviluppo di capacità di comprensione della lettura nell'ottica dell'apprendere ad apprendere e del *lifelong learning*.

PARTE PRIMA

IL QUADRO TEORICO

Capitolo 1

IL LIFELONG LEARNING DAL 1996 AD OGGI: LE POLITICHE EUROPEE E NAZIONALI

1. Il *lifelong learning*: introduzione, definizioni, evoluzione

Il *lifelong learning*[1] irrompe nella letteratura internazionale a partire dal 1996, proclamato *European Year of Lifelong Learning - Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita* con la Decisione emanata dal Parlamento europeo e dal Consiglio nell'ottobre del 1995, che fa seguito alla proposta della Commissione, contenuta nel Libro Bianco *Crescita, competitività e occupazione*, di istituire un anno europeo dell'istruzione e della formazione al fine di lanciare un segnale per chiarire le esigenze essenziali e gli obiettivi comunitari a lungo termine nel settore dell'educazione (Parlamento europeo e Consiglio, 1993).

La Decisione, pertanto, stabilisce una serie di temi da sottoporre ad approfondimento nel corso del 1996, tra cui:

- l'importanza di un'istruzione generale di alto livello, aperta a tutti senza alcuna forma di discriminazione, inclusa la capacità di apprendimento autonomo come preparazione all'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita;

[1] Nel presente lavoro, le locuzioni *lifelong learning*, *apprendimento permanente* e *apprendimento per tutto l'arco della vita* saranno utilizzate come equivalenti.

- la promozione di una formazione professionale qualificante per tutti i giovani come premessa di una transizione agevole alla vita attiva e come base dell'ulteriore sviluppo personale, del riadattamento al mercato del lavoro e della realizzazione di pari opportunità per uomini e donne;
- la promozione dell'istruzione e della formazione permanenti quale prolungamento dell'istruzione scolastica e della formazione professionale iniziale e che tenga conto delle nuove esigenze del mondo del lavoro e della società;
- la motivazione delle persone ad accedere all'istruzione e alla formazione lungo tutto l'arco della vita;
- la promozione di una migliore cooperazione fra gli istituti di istruzione e di formazione e gli ambienti economici, in particolare le piccole e medie imprese;
- la sensibilizzazione dei genitori rispetto all'importanza dell'istruzione e della formazione dei bambini e dei giovani in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
- lo sviluppo della dimensione europea dell'istruzione e della formazione iniziali e permanenti, la promozione della reciproca comprensione e della mobilità in Europa nonché di uno spazio europeo di cooperazione nel settore dell'istruzione;
- la sensibilizzazione dei cittadini europei alle attività dell'UE, in particolare per quanto riguarda il riconoscimento accademico e professionale dei diplomi e delle qualifiche secondo i sistemi degli Stati membri e la promozione delle competenze linguistiche.

La Decisione stabilisce inoltre che durante tutto il 1996 vengano intraprese azioni di informazione e di promozione sulle possibilità di istruzione e formazione professionale continua, nell'intento di promuovere lo sviluppo personale e lo spirito di iniziativa delle persone, e la loro capacità di adeguamento ai cambiamenti economici, tecnologici e sociali.

Fanno seguito, alla fine del 1996, le Conclusioni del Consiglio su una strategia per l'apprendimento durante tutto l'arco della vita. Prendendo atto dell'inadeguatezza delle strutture esistenti di istruzione e formazione a fornire agli individui gli strumenti necessari per adattarsi ai mutamenti

della società dell'informazione, si fa appello all'apprendimento durante tutto l'arco della vita (inteso come apprendimento formale e non formale) quale mezzo essenziale per far fronte alle nuove sfide. Il Consiglio procede quindi con la definizione dei principi che stanno alla base di una strategia per l'apprendimento permanente. Essi traggono origine dall'obiettivo fondamentale dell'istruzione e della formazione che consiste nel contribuire al benessere individuale, culturale, sociale e economico e nel migliorare la qualità della vita di tutti i cittadini e sono così declinati:

- le iniziative per l'apprendimento durante tutto l'arco della vita devono costituire un giusto equilibrio tra le dimensioni personali, culturali, civiche e sociali e le preoccupazioni economiche e occupazionali;
- ogni fase dell'istruzione e della formazione deve contribuire opportunamente ad un apprendimento durante tutto l'arco della vita;
- l'apprendimento durante tutto l'arco della vita deve basarsi su una vasta gamma di opportunità, per consentire a tutti gli individui di progredire nella loro istruzione secondo i propri interessi e bisogni sociali, culturali ed economici;
- l'istruzione e la formazione iniziali sono fondamentali per l'apprendimento durante tutto l'arco della vita e dovrebbero comprendere, oltre alle capacità connesse con l'alfabetizzazione di base, un'ampia gamma di conoscenze, capacità, attitudini ed esperienze che incoraggerà e sosterrà l'apprendimento durante tutto l'arco della vita;
- l'apprendimento durante tutto l'arco della vita dovrebbe essere volto a promuovere le capacità individuali, a rafforzare l'attitudine al lavoro, ad utilizzare al meglio il talento delle risorse umane disponibili;
- l'apprendimento durante tutto l'arco della vita richiede lo sviluppo di approcci flessibili e innovativi all'istruzione e alla formazione, allo scopo di promuovere il senso della ricerca, l'iniziativa e la motivazione degli individui nel processo di apprendimento;
- l'apprendimento durante tutto l'arco della vita richiede che gli individui sviluppino un sempre crescente senso di

responsabilità riguardo alla propria istruzione, formazione e sviluppo personale e a questo proposito dovrebbero essere disponibili per gli adulti appropriati mezzi di orientamento e di consulenza;

- collettivamente, gli individui, le istituzioni, le imprese, le autorità regionali, i governi centrali, le parti sociali e la società in generale dovrebbero, nei loro settori di competenza, favorire un atteggiamento positivo verso l'apprendimento durante tutto l'arco della vita e ridurre al minimo gli ostacoli alla partecipazione all'istruzione e alla formazione e ad altre attività di apprendimento (Consiglio dell'Unione europea, 1996).

Nel documento si specifica inoltre che affinché si verifichi, nei Paesi dell'UE, una positiva conversione del concetto di apprendimento durante tutto l'arco della vita in una realtà viva, si rendono necessarie una chiara comprensione del concetto stesso, la volontà di individuare nuovi obiettivi e la motivazione, da parte dei singoli individui, ad impegnarsi in processi di apprendimento permanente. È da sottolineare, inoltre, l'invito ad attivare modalità di istruzione e formazione flessibili e centrate sul discente attraverso l'istituzione di percorsi formativi e accademici più accessibili nell'intero arco della vita, e la creazione di meccanismi di valutazione e valorizzazione dell'istruzione che garantiscano standard di qualità e favoriscano le procedure di certificazione e riconoscimento dei titoli.

Sono dell'anno successivo, il 1997, la *Risoluzione del Consiglio europeo su crescita e occupazione*, in cui si esplicitano i nuovi orientamenti comunitari finalizzati allo sviluppo di una forza lavoro competente, qualificata e flessibile, e la Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni intitolata *Per un'Europa della conoscenza*, in cui vengono presentati alcuni orientamenti comunitari nei settori dell'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita per il periodo 2000/2006.

Quest'ultimo documento si articola intorno a due temi principali: a) lo sviluppo della società della conoscenza, che induce a considerare l'istruzione e la formazione come azioni fondamentali e strategiche della politica dell'Unione; b) la promozione dell'occupazione, raggiungibile solo favorendo l'acquisizione delle competenze professionali da parte dei lavoratori, una solida istruzione generale di base, avanzate competenze

scientifiche e tecnologiche, la conoscenza delle lingue comunitarie, una forte attitudine alla ricerca, alla sperimentazione e all'innovazione.

In particolare, si raccomanda lo sviluppo delle attitudini all'occupazione attraverso l'acquisizione di quelle competenze che sono diventate indispensabili in seguito alla ristrutturazione del mercato del lavoro. Perciò, al fine di evitare l'obsolescenza ormai rapida delle qualifiche e di favorire azioni volte ad anticipare i bisogni e a promuovere l'evoluzione dei profili professionali, si rende necessario incoraggiare, lungo tutto l'arco della vita, la creatività, la flessibilità, la capacità di imparare ad apprendere e a risolvere i problemi.

1.1. Dai messaggi chiave allo spazio europeo dell'apprendimento permanente

Particolarmente significativo ai fini della diffusione di una cultura del *lifelong learning* è il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione europea, 2000) con il quale la Commissione risponde al mandato assegnatole dai Consigli europei di Lisbona e di Feira del 2000 di tradurre in pratica il concetto di istruzione e di formazione permanente. L'obiettivo del *Memorandum* consiste nel dare l'avvio ad un dibattito su scala europea su una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente a livello sia individuale che istituzionale, in tutte le sfere della vita pubblica e privata, a partire dalla seguente definizione di istruzione e formazione permanente:

"*ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenza, qualifiche e competenze*" (Commissione europea, 2000, p. 3).

La nozione di istruzione e formazione permanente cessa quindi di rappresentare esclusivamente un aspetto della formazione generale e professionale, per diventare il principio informatore dell'offerta e della domanda in ogni contesto di apprendimento.

Le conoscenze, le competenze e i modi di comprensione appresi da bambini o adolescenti, nell'ambito della famiglia, della scuola, della formazione, dell'istruzione superiore o universitaria devono necessariamente essere integrate con nuovi apprendimenti che diventeranno parte di un processo più ampio, caratterizzato da un

apprendimento senza soluzioni di continuità da un capo all'altro dell'esistenza. In questo nuovo approccio alla formazione dell'individuo, si rivela fondamentale provvedere ad una istruzione di qualità che fornisca le basi per un aggiornamento costante dei propri saperi e delle proprie competenze, che insegni ad apprendere e che stimoli nei discenti un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento.

Tutto ciò comporta necessariamente un'attenzione nuova all'individuo, con le sue esigenze e con il suo vissuto, le sue motivazioni personali e professionali, lo stile, le modalità e i contesti di apprendimento. A questo proposito, viene introdotta la distinzione tra le tre seguenti categorie fondamentali di apprendimento:

- *l'apprendimento formale*, che si svolge negli istituti d'istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute;
- *l'apprendimento non formale*, che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione, non porta a certificati ufficiali ed avviene sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può avere luogo inoltre presso organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi d'istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami);
- *l'apprendimento informale*, che avviene nella vita di tutti i giorni. Contrariamente ai due precedenti, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze (Commissione europea, 2000, p. 9).

Si legge ancora nel *Memorandum* che "fino a questo momento, l'istruzione formale ha dominato la riflessione politica, influenzando l'impostazione dei modelli d'istruzione e formazione nonché la percezione generale di *apprendimento*. L'apprendimento permanente senza soluzioni di continuità consente l'inserimento dell'apprendimento non formale ed informale in un unico contesto. L'istruzione non formale, per definizione, è impartita al di fuori di scuole, istituti d'istruzione superiori, centri di formazione o università. Questo tipo di istruzione è raramente percepito come una formazione *vera e propria* e i suoi risultati non hanno un valore

riconosciuto sul mercato del lavoro. L'apprendimento non formale è pertanto in generale sottostimato. Tuttavia, è l'apprendimento informale che rischia di essere completamente trascurato, benché costituisca la prima forma di apprendimento e il fondamento stesso dello sviluppo infantile" (p. 9).

Perciò con l'espressione "istruzione e formazione permanente" (*lifelong learning*), nel *Memorandum* si fa riferimento ad una formazione che avviene in modo costante o ad intervalli regolari lungo l'intero arco della vita (p. 10) e che abbraccia anche gli apprendimenti non formali ed informali. Il concetto è poi ampliato con l'introduzione del neologismo "*lifewide learning*" (istruzione e formazione estese a tutti gli aspetti della vita), con il quale si vuole sottolineare la dimensione orizzontale - e quindi spaziale - dell'apprendimento (in aggiunta alla dimensione verticale che si sviluppa sull'asse temporale).

Tale dimensione mette ulteriormente in luce la complementarità dell'apprendimento formale, non formale ed informale, poiché fa riferimento a tutto quel bagaglio di conoscenze che si possono acquisire in contesti altri rispetto a quelli comunemente preposti ad attività di insegnamento/apprendimento, quali la famiglia, il tempo libero, il lavoro quotidiano.

Il concetto di "istruzione e formazione riguardante tutti gli aspetti della vita" rivela anche che le attività di insegnamento e di apprendimento sono ruoli e attività intercambiabili in funzione del momento e del luogo (p. 10).

Per esplicitare e chiarire meglio il concetto adottato nel *Memorandum*, la Commissione, nello stesso documento, elenca sei messaggi chiave che scaturiscono da una riflessione sulle esperienze maturate a livello europeo grazie ai programmi comunitari e al già citato *Anno europeo dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita*:

1. **Nuove competenze di base per tutti:** *garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione, per consentire l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza*.
2. **Maggiori investimenti nelle risorse umane**: *assicurare una crescita visibile dell'investimento nelle risorse umane per rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa - la sua gente*.

3. **Innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento:** *sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti.*
4. **Valutazione dei risultati dell'apprendimento:** *migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale.*
5. **Ripensare l'orientamento:** *garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita.*
6. **Un apprendimento sempre più vicino a casa:** *offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC.*

In risposta al *Memorandum*, il Comitato economico e sociale (CES, 2001) esprime un parere nel quale, oltre ad approvare e condividere quanto dichiarato dalla Commissione, sintetizza le proprie posizioni rispetto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita ed individua tre principi fondamentali che ne definiscono le caratteristiche:

- *principio di adattabilità*, inteso come la capacità dei cittadini di adeguarsi alle condizioni della vita moderna, caratterizzate da continui mutamenti, e di acquisire, rivedere, valorizzare e completare le loro conoscenze e competenze attraverso azioni di formazione permanente;
- *principio di mobilità*, definito come la capacità del cittadino di passare, senza restrizioni né limiti, dal lavoro all'istruzione o alla formazione e viceversa nel corso di tutta la sua esistenza. Rientra in tale principio anche la facoltà del cittadino di trovare dei passaggi fra i diversi livelli e fra le diverse forme d'istruzione, per proseguire i suoi studi se e quando lo desidera;
- *principio di globalità*, che sancisce l'estensione della formazione lungo tutto l'arco della vita, oltre che all'istruzione degli adulti, a tutti gli stadi e a tutti i tipi di istruzione e formazione esistenti.

Segue una definizione di "formazione permanente" intesa come

"lo sforzo sistematico e attivo in materia di formazione compiuto dai cittadini europei nel corso della vita per far fronte alle attuali esigenze di realizzazione individuale e collettiva, nonché alle necessità di perfezionamento individuale e sociale (queste ultime si intendono nel senso delle condizioni per lo sviluppo massimo delle potenzialità individuali e sociali)" (Comitato economico e sociale europeo, 2001, pp. 3-4).

La definizione è poi arricchita da un ulteriore approfondimento con il quale si specifica che con "esigenze attuali per la realizzazione individuale e collettiva" si fa riferimento all'adeguamento attivo del cittadino ad un quadro operativo politico, economico, sociale, ambientale, tecnologico e scientifico in continua trasformazione; al suo adattamento continuo ai nuovi mezzi, ai nuovi ritmi e alle nuove velocità richiesti e imposti da ogni nuovo quadro operativo; al riconoscimento del diritto individuale di accesso all'istruzione e alla formazione professionale nonché alla formazione permanente a livello nazionale ed europeo.

La formazione permanente, quindi, non si pone semplicemente come una nuova forma, un nuovo livello o una nuova frammentazione in parti dell'istruzione. Né costituisce una procedura che mira solo a garantire l'occupabilità dei cittadini europei. Essa rappresenta piuttosto una concezione e un approccio globali di misure didattiche che si basano l'una sull'altra, e comprende tutte le fasi e i livelli dell'istruzione e della formazione professionale, per tutta la durata e in ogni aspetto della vita, al fine di creare i presupposti per realizzare una società della conoscenza democratica.

L'altro documento che, insieme al *Memorandum*, segna una tappa fondamentale negli orientamenti europei in materia di apprendimento permanente è la Comunicazione della Commissione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (2001). In questo documento, pubblicato un anno dopo il *Memorandum*, non si fa più riferimento all'"istruzione e formazione permanente", ma all'"apprendimento permanente", sottolineando nuovamente la necessità di un approccio che non si limiti all'educazione degli adulti, ma che includa sia la dimensione verticale (per tutto l'arco della vita/*lifelong*), sia la dimensione orizzontale (in tutti i contesti di vita/*lifewide*). Si fa sempre più forte la convinzione che le politiche in materia di istruzione e formazione, in Europa, necessitino di un rinnovamento generale in funzione dell'apprendimento permanente. Le politiche tradizionali, infatti, tendono ad insistere sui dispositivi istituzionali; l'apprendimento permanente, invece, è centrato

sull'individuo di cui prende in considerazione le conoscenze e le competenze acquisite in tutti gli ambiti della vita.

Più nello specifico, al fine di raggiungere l'obiettivo posto dal Consiglio di Lisbona del 2000 di fare dell'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, si intende collocare lo spazio europeo dell'apprendimento permanente in stretta correlazione con lo spazio europeo della ricerca, al fine di favorire ed incrementare lo sviluppo del capitale umano. Gli Stati membri sono pertanto chiamati ad elaborare e attuare strategie d'insieme coerenti per l'apprendimento permanente, attraverso azioni concertate avviate a livello europeo.

La Commissione procede quindi ad elaborare una propria definizione di apprendimento permanente, basata sulla convinzione che l'apprendimento persegua quattro obiettivi generali che si rafforzano reciprocamente: l'autorealizzazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e l'adattabilità professionale. La definizione che ne deriva è la seguente:

"qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale" (Commissione delle Comunità europee, 2001, p. 10).

La definizione si presenta assai ampia proprio perché ingloba l'insieme delle attività di apprendimento formale, non formale ed informale e pone l'accento sul ruolo centrale attribuito al discente. Più in generale, si evidenzia la necessità di basare qualsiasi attività di apprendimento permanente sulla comprensione dei bisogni dei cittadini, delle collettività e della società, a partire dall'uso di indicatori provenienti dal livello locale. Pertanto, al fine di favorire un'attività di apprendimento costante e sempre più approfondita, è indispensabile l'aggiornamento continuo delle competenze di base, tra cui la lettura, e lo sviluppo della capacità di *apprendere ad apprendere*. Occorre inoltre facilitare l'accesso alle opportunità di apprendimento non solo rendendo l'offerta più visibile e flessibile, ma anche elaborando "nuovi processi, prodotti e contesti di apprendimento" (p. 15). In questo modo, si rende possibile la creazione di una *cultura dell'apprendimento* finalizzata a motivare i potenziali discenti e conseguentemente ad aumentare i livelli di partecipazione.

Tali considerazioni pongono necessariamente l'accento sulla necessità di spostare la priorità dalla *conoscenza* alla *competenza* e dall'*insegnamento*

all'*apprendimento*, insistendo ancora una volta sul ruolo centrale del soggetto in apprendimento. Considerando questa evoluzione, lo sviluppo della capacità di apprendere ad apprendere dovrebbe essere sostenuto sin dagli inizi del percorso scolastico attraverso il ricorso a metodi che tengano conto della situazione specifica di ogni singolo discente, del mediatore dell'attività di apprendimento e del contesto, rivoluzionando i ruoli tradizionali e preparando gli operatori del settore (insegnanti, docenti, formatori) ad applicare nuovi metodi e a gestire una nuova popolazione di soggetti in apprendimento. Spetta in particolare alle istituzioni di istruzione superiore e ai centri di ricerca realizzare studi e proporre percorsi formativi nel campo dell'apprendimento permanente.

In risposta all'importanza crescente che l'apprendimento assume in Europa, la Commissione elabora e diffonde degli indicatori di qualità per il *lifelong learning* attraverso il documento *European Report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators* (2002). Riconoscendo ancora una volta nel *lifelong learning* una strategia essenziale per lo sviluppo della cittadinanza attiva, della coesione sociale, dell'occupazione e della realizzazione personale, il documento raggruppa e suddivide gli indicatori in quattro aree fondamentali, come indicato nella tabella 1:

Tabella 1. *Indicatori di qualità sul* lifelong learning

Area	Indicatori
Area A: Skills, Competencies and Attitudes	*1. Literacy*
	2. Numeracy
	3. New Skills in the Learning Society
	4. Learning-to-Learn Skills
	5. Active Citizenship Cultural and Social Skills
Area B: Access and Participation	*6. Access to Lifelong Learning*
	7. Participation in Lifelong Learning
Area C: Resources for Lifelong Learning	*8. Investment in Lifelong Learning*
	9. Educators and Training
	10. ICT in Learning

Area D: Strategies and System Development	*11. Strategies of Lifelong Learning*
	12. Coherence of Supply
	13. Counselling and Guidance
	14. Accreditation and Certification
	15. Quality Assurance

È di qualche anno successiva la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006). In essa si insiste ancora una volta sulla necessità, per ogni cittadino, di disporre di "un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione" (p. 4). Tali competenze sono definite come una

"*combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione*" (p. 4)

e sono declinate come segue:

1) comunicazione nella madrelingua;

2) comunicazione nelle lingue straniere;

3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;

4) competenza digitale;

5) imparare a imparare;

6) competenze sociali e civiche;

7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;

8) consapevolezza ed espressione culturale.

1.2. Verso la definizione di un *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*

Nel 2004, il Consiglio e la Commissione redigono un rapporto relativo all'attuazione del programma *Istruzione e Formazione 2010*, in cui persistono sulla necessità di adottare a livello nazionale delle strategie per il *lifelong learning* attraverso la creazione di partenariati che coinvolgano il mondo delle aziende, le parti sociali, le istituzioni educative di ogni ordine e grado. Tali strategie dovrebbero includere la validazione degli apprendimenti e la realizzazione di ambienti di apprendimento aperti, attraenti e accessibili a tutti. A tal fine, si stabilisce che saranno definiti, a livello europeo, dei principi da adottare a livello di singoli Stati nel rispetto della normativa nazionale. In questo ambito si colloca la creazione di un quadro europeo per il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze, a sua volta essenziale per favorire sia lo sviluppo del mercato del lavoro europeo che della "cittadinanza europea".

Il passo successivo è infatti rappresentato dal documento *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (Commissione delle Comunità europee, 2005), che invita l'Unione europea a dotarsi di un quadro delle qualifiche che favorisca la trasparenza e il riconoscimento dei titoli e perciò la mobilità tra gli Stati membri. Il modello europeo si pone come un "metaquadro" che funge da riferimento per i quadri nazionali. Esso è composto da tre elementi principali:

1. un insieme di punti di riferimento comuni;
2. un insieme di strumenti finalizzati a soddisfare le esigenze dei cittadini (un sistema di crediti, lo strumento Europass, il database Ploteus sulle opportunità di apprendimento);
3. un insieme di principi e procedure comuni che costituiscano delle linee guida per la cooperazione tra *stakeholders* soprattutto relativamente alla qualità, alla validazione, all'orientamento e alle competenze chiave.

Il quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) viene approvato il 23 aprile 2008 con una *Raccomandazione* del Parlamento europeo e del Consiglio. Coerentemente con quanto stabilito in precedenza, esso si configura come un quadro europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di Paesi diversi, consentendo una maggiore leggibilità e comprensione delle qualifiche tra sistemi

differenti. Due sono i suoi principali obiettivi: promuovere la mobilità dei cittadini e agevolarne l'apprendimento permanente. La *Raccomandazione* pone inoltre due date limite, il 2010 per rapportare i sistemi nazionali di qualificazione all'EQF e il 2012 per introdurre nei singoli certificati di qualifica un riferimento al livello corrispondente dell'EQF. L'EQF è infatti suddiviso in otto livelli che coprono l'intera gamma di qualifiche previste, dal livello di base 1 (uscita dall'istruzione primaria) al livello più avanzato 8 (p. es. i dottorati di ricerca) e sono descritti non in termini di qualifiche conseguite, ma di risultati dell'apprendimento. Ogni risultato definisce ciò che un individuo che ha raggiunto un dato livello ha acquisito in termini di conoscenze, abilità e competenze. Inoltre, trattandosi di uno strumento per la promozione dell'apprendimento permanente, include tutti i livelli delle qualifiche acquisite nell'ambito dell'istruzione generale, professionale e accademica nonché della formazione professionale.

Con l'utilizzo dei risultati dell'apprendimento come punto di riferimento comune, l'EQF agevola i raffronti e il trasferimento delle qualifiche fra Paesi, sistemi e istituzioni, interessando dunque un numero molto elevato di utenti all'interno dell'UE.

In risposta alle sollecitazioni europee, dal 2004 in poi molti Stati membri hanno attivato le procedure necessarie per l'elaborazione di quadri nazionali delle qualifiche rispondenti ai criteri dell'EQF con l'obiettivo di rispettare la scadenza del 2010 stabilita nella *Raccomandazione* e di far sì che dal 2012 tutti i nuovi certificati di qualifica, titoli e diplomi riportino un riferimento al livello corrispondente dell'EQF.

Il sistema, così strutturato, dovrebbe apportare dei vantaggi notevoli anche rispetto all'apprendimento permanente poiché determinerà l'incremento delle possibilità di accesso e partecipazione degli individui ai percorsi di istruzione e formazione a tutti i livelli. Stabilendo un punto di riferimento comune, infatti, l'EQF indicherà in quale modo i risultati dell'apprendimento possono essere combinati partendo da differenti contesti (scolastico, formale, lavorativo) e da Paesi diversi, contribuendo pertanto all'abbattimento delle barriere tra fornitori di servizi di istruzione e formazione che potrebbero operare separatamente gli uni dagli altri. L'intento è quello di promuovere la progressione evitando la ripetizione di cicli di apprendimento.

Inoltre, focalizzando l'attenzione sui risultati dell'apprendimento, l'EQF permette di valutare se i risultati ottenuti in contesti diversi da

quelli istituzionali siano equivalenti alle qualifiche formali in termini di contenuto e pertinenza. In questo modo si valorizzano anche le esperienze maturate sul lavoro o in altri campi di attività in funzione di una possibile successiva validazione degli apprendimenti non formali ed informali.

1.3. La proposta europea per il 2007-2013

Il percorso a sostegno della diffusione di una cultura dell'apprendimento permanente iniziato nel 1996 ha un punto fermo nell'istituzione, da parte del Parlamento europeo e del Consiglio, del *Programma di apprendimento permanente 2007-2013* (2006). L'obiettivo del programma è, in particolare, quello di promuovere all'interno dell'UE gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. A tal fine, vengono istituiti quattro sottoprogrammi settoriali:

1. il programma Comenius, destinato a tutte le persone coinvolte nell'istruzione prescolastica e scolastica fino al termine degli studi secondari superiori;
2. il programma Erasmus, che risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone coinvolte nell'istruzione superiore di tipo formale e nell'istruzione e formazione professionali di terzo livello (indipendentemente dalla lunghezza dei corsi o dalla qualifica e compresi anche gli studi di dottorato);
3. il programma Leonardo da Vinci, che si rivolge alle persone coinvolte nell'istruzione e formazione professionali non di terzo livello;
4. il programma Grundtvig, specificamente dedicato alle diverse forme di istruzione degli adulti.

A questi si aggiunge il programma trasversale incentrato su obiettivi non legati ad un singolo settore dell'istruzione e della formazione, ma all'intero processo dell'apprendimento permanente. È quindi un ponte che collega i quattro programmi settoriali e promuove la cooperazione politica e l'innovazione nel settore dell'apprendimento permanente.

In questa fase, si inserisce anche la relazione *L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione* (Consiglio e Commissione europea, 2008) sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010". Nella relazione si riconosce l'adozione, da parte di numerosi Paesi europei, di strategie esplicite di apprendimento permanente, che stabiliscono priorità politiche a livello nazionale e modalità di interazione tra i vari settori. La maggior parte di tali strategie contempla una visione globale dell'apprendimento permanente, che abbraccia tutti i tipi e tutti i livelli di istruzione e formazione, anche se alcune si concentrano prevalentemente sull'istruzione e sui sistemi di formazione formali.

Rispetto ai sistemi di convalida dell'apprendimento non formale e informale, questi sono in via di istituzione, ma si invitano gli Stati membri a passare rapidamente dalla fase sperimentale alla piena applicazione nei sistemi di qualificazione nazionali.

La relazione, però, si concentra soprattutto sui settori in cui i progressi si sono rivelati insufficienti, tra cui spiccano l'attuazione di politiche a favore dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in cui si riscontra la mancanza di un deciso impegno istituzionale, di coordinamento e partenariato fra tutte le parti in causa; l'acquisizione di competenze di base, da favorire anche contenendo la dispersione scolastica e intervenendo sulla capacità di comprensione della lettura; la partecipazione degli adulti all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, decisamente lontana dal livello di riferimento stabilito dall'UE.

Seppure non menzionato nell'elenco, anche l'orientamento (già presente in uno dei sei messaggi chiave del *Memorandum*) entra a pieno titolo tra i settori che necessitano di essere potenziati. Prova ne è la successiva risoluzione del Consiglio, in collaborazione con i rappresentanti dei governi degli Stati membri, *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente* (2008) in cui si stabilisce, appunto, lo stretto collegamento esistente tra apprendimento e orientamento. Quest'ultimo viene definito come un

"processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel

mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze" (p. 4).

Nell'invitare gli Stati membri ad incentivare le proprie strategie di orientamento, il documento elenca quindi una serie di linee di azione, tra cui quella che raccomanda di "favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita" (p. 5). Tale capacità viene ritenuta determinante affinché i cittadini possano costruire consapevolmente il proprio percorso di apprendimento, formazione, inserimento e vita professionale. È una capacità che necessita di un arricchimento costante lungo tutto l'arco della vita e poggia su alcune competenze chiave, in particolare l'imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità.

L'intento di promuovere l'apprendimento per tutto l'arco della vita è infine ribadito nelle *Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)* in cui si definiscono gli obiettivi di sviluppo da raggiungere entro il 2020 (Consiglio dell'Unione europea, 2009). L'obiettivo principale della cooperazione europea è il sostegno all'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri. La cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione per il periodo fino al 2020 dovrebbe essere istituita nel contesto di un quadro strategico che abbracci i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente. Questo dovrebbe infatti essere il principio ispiratore dell'intero quadro, che è inteso a contemplare l'apprendimento in tutti i contesti, formali, non formali o informali, e a tutti i livelli, dall'istruzione della prima infanzia all'istruzione superiore e all'istruzione e alla formazione professionali fino all'istruzione e alla formazione degli adulti. Il quadro dovrebbe affrontare, in particolare, quattro obiettivi strategici (pp. 3-4):

1. *Fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà* attraverso lo sviluppo di nuove iniziative nel settore dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, il perfezionamento dei quadri nazionali delle qualifiche e il loro collegamento al quadro europeo delle qualifiche, l'istituzione di percorsi di apprendimento più flessibili.
2. *Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione* grazie a sistemi d'istruzione e di formazione di elevata qualità

che garantiscano a tutti l'acquisizione e il miglioramento del livello delle competenze di base come la lettura, la scrittura e il calcolo.

3. *Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva* favorendo in tutti i cittadini, quali che siano le loro circostanze personali, sociali o economiche, l'acquisizione, l'aggiornamento e lo sviluppo lungo tutto l'arco della vita delle loro competenze professionali e delle competenze necessarie per favorire l'occupabilità e l'approfondimento della propria formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale.
4. *Incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione* promuovendo l'acquisizione, da parte di tutti i cittadini, di competenze trasversali fondamentali, in particolare le competenze digitali, l'imparare ad imparare, lo spirito d'iniziativa e imprenditoriale, la sensibilizzazione ai temi culturali e vigilando sul buon funzionamento del triangolo della conoscenza istruzione/ricerca/innovazione.

1.4. L'approccio europeo all'educazione degli adulti

Un'importante riflessione sui temi relativi all'educazione degli adulti si ritrova in particolare in due documenti europei, la comunicazione della Commissione *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere* (2006) e la comunicazione successiva *È sempre il momento di imparare* (2007).

A fronte dell'esistenza diffusa di sistemi d'istruzione e di formazione organizzati prevalentemente intorno ai giovani, nel primo documento la Commissione riconosce nell'educazione degli adulti una componente essenziale dell'apprendimento permanente e declina il proprio messaggio in cinque punti chiave (pp. 6-11):

1. *Eliminare gli ostacoli alla partecipazione* incrementando la presenza degli adulti alle attività di apprendimento e favorendo la partecipazione delle persone poco qualificate.
2. *Garantire la qualità dell'educazione degli adulti* investendo nel miglioramento della metodologia e dei materiali didattici adattati

ai discenti adulti e nell'aggiornamento continuo di coloro che operano nell'educazione degli adulti.

3. *Riconoscere e convalidare i risultati dell'apprendimento* attraverso l'attivazione di sistemi di riconoscimento e convalida dell'apprendimento non formale e informale basati su principi comuni europei.
4. *Investire nella popolazione che invecchia e nei migranti* mettendo a punto un'istruzione e una formazione adattate alle esigenze del discente.
5. *Definire indicatori e punti di riferimento* che favoriscano il miglioramento della qualità e della comparabilità dei dati sull'educazione degli adulti evidenziando i vantaggi dell'educazione e gli ostacoli presenti.

Nella comunicazione successiva, *È sempre il momento di imparare* (2007), viene stabilito il piano d'azione per dare attuazione a tali messaggi nella convinzione che con la creazione di un sistema efficiente di educazione degli adulti si possa contribuire in modo decisivo al raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, all'apprendimento permanente (*lifelong*) e all'apprendimento che abbraccia ogni aspetto della vita (*lifewide*). Sono però fondamentali alcuni elementi tra loro strettamente correlati:

- le *politiche* adottate per rispondere ai bisogni e alle esigenze della società e dell'economia;
- le strutture di *governance*, riguardanti tra l'altro la qualità, l'efficienza e l'affidabilità dei risultati del sistema dell'educazione degli adulti;
- i sistemi di *erogazione* - intesi come attività didattiche, sostegno all'apprendimento e riconoscimento dei risultati dell'apprendimento che tengano conto della motivazione e dei bisogni formativi dei discenti nel quadro dei bisogni e delle esigenze della società e dell'economia.

L'esistenza e l'integrazione di tali elementi costituiscono la premessa essenziale per l'attuazione del piano proposto dalla Commissione, che prevede azioni nei seguenti ambiti:

- analisi degli effetti sull'educazione degli adulti prodotti dalle riforme realizzate negli Stati membri in tutti i settori dell'istruzione e della formazione;
- migliore qualità delle prestazioni nel settore dell'educazione degli adulti;
- maggiori possibilità offerte agli adulti di acquisire almeno la qualifica di livello immediatamente superiore a quella precedentemente posseduta;
- accelerazione del processo di valutazione delle competenze e abilità sociali, e loro convalida e riconoscimento in termini di risultati dell'apprendimento;
- migliore monitoraggio del settore dell'educazione degli adulti.

Entrambi i documenti proposti dalla Commissione vengono accolti favorevolmente dal Consiglio, che nelle sue *Conclusioni sull'istruzione destinata agli adulti* (2008) condivide l'idea che l'istruzione rivolta agli adulti possa apportare vantaggi non solo economici e sociali, quali un aumento dei posti di lavoro, l'accesso a lavori di migliore qualità, una cittadinanza più responsabile e una maggiore partecipazione dei cittadini, ma anche vantaggi individuali come una migliore autorealizzazione, un miglioramento della salute e del benessere e un'accresciuta autostima. Pertanto il Consiglio sottolinea che l'educazione degli adulti dovrebbe essere oggetto di maggiore considerazione e di più efficace sostegno a livello nazionale nel contesto degli sforzi globali per sviluppare una cultura dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Gli Stati membri, con il supporto della Commissione, sono quindi tenuti ad investire nell'ulteriore sviluppo e miglioramento dell'istruzione rivolta agli adulti, non soltanto nel senso di accrescerne le possibilità e di allargare l'accesso e la partecipazione, ma anche al fine di ricavare risultati più pertinenti e mirati.

2. Il contesto nazionale

Dal 1996 - *Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita*, l'approccio all'educazione degli adulti (EdA) in Italia si è modificato progressivamente. Inizialmente limitata alla sola istruzione

(soprattutto corsi "150 ore" per il conseguimento della licenza media) o alla formazione professionale, l'EdA ha assunto sempre più le caratteristiche del *lifelong learning*, cioè di una formazione orientata al soggetto che apprende e che si estende a tutti i contesti di apprendimento: formale, non formale ed informale. Il *Patto per il lavoro* siglato dal Governo e dalle Parti sociali nel settembre 1996 e il successivo *Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione* del 22 dicembre 1998 rappresentano la matrice del nuovo assetto del sistema formativo italiano. I principali cambiamenti che caratterizzano tale sistema ruotano intorno a due assi: quello dell'integrazione e quello del decentramento.

Il *Patto per il Lavoro* dedica ampio spazio alla formazione, intesa sia come sviluppo della professionalità che come cultura e crescita individuale del soggetto adulto. A partire da un esplicito riferimento agli orientamenti comunitari in materia di istruzione e formazione, nel documento si prende atto della carenza, nel nostro Paese, di un'offerta formativa sufficientemente professionalizzante per gli adulti e si sollecitano interventi strutturali che perseguano l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione e formazione. Si pone inoltre, tra gli obiettivi prioritari, oltre all'innalzamento del livello generale di scolarità, anche la creazione delle condizioni per assicurare continuità di accesso alla formazione per tutto l'arco della vita. In particolare, la formazione continua "costituisce la nuova prospettiva strategica della formazione e l'affermazione del diritto del cittadino alla qualificazione e all'arricchimento della propria professionalità [...] La possibilità di aggiornare e modificare conoscenze e abilità anche professionali deve essere agevolata dall'adozione di un sistema di crediti formativi, secondo la logica proposta dai più recenti orientamenti dell'Unione Europea. Il sistema di istruzione e di formazione, anche di livello universitario, va collocato in questa prospettiva, e diviene la base su cui innestare proficuamente interventi di formazione continua e di educazione degli adulti".

Se il *Patto per il Lavoro* rappresenta un primo segnale del mutato atteggiamento e della attenzione crescente da parte dei decisori politici ai temi dell'EdA, altrettanto decisiva è l'ordinanza ministeriale n. 455 del 27 luglio 1997 *Educazione in età adulta - istruzione e formazione* che istituisce i Centri territoriali permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta e li apre a tutti gli adulti privi del titolo della scuola dell'obbligo

nonché a quegli adulti che, pur in possesso di titolo, intendano rientrare nei percorsi di istruzione e formazione.

Nell'Ordinanza, il Ministero della Pubblica Istruzione parla per la prima volta di educazione degli adulti ed inserisce nella scuola attività che vanno ben oltre l'offerta di istruzione scolastica: "L'educazione in età adulta è inserita nello scenario generale dell'istruzione e della formazione durante tutta la vita, in una prospettiva nella quale ogni persona, a qualunque età, sia posta in grado di sviluppare le proprie capacità, di governare il proprio apprendimento, di partecipare a processi di riconversione e di usufruire di offerte di istruzione che consentano di migliorare la qualità della vita". Destinatari delle attività formative diventano quindi i cittadini tutti, in una prospettiva di apprendimento *lifelong*.

Ed è proprio l'educazione degli adulti intesa come *lifelong learning*, e non semplicemente come percorso tradizionale di istruzione, a rappresentare uno degli elementi di novità dell'O.M., che promuove inoltre l'attuazione di attività integrate con il territorio, l'attenzione alla *domanda* di formazione del territorio, inteso come società e soggetti singoli, la flessibilità organizzativa del servizio formativo che viene offerto dalla scuola.

L'Ordinanza segna quindi il passaggio dall'offerta di istruzione, finalizzata al conseguimento del titolo di studio obbligatorio, alla domanda di formazione del cittadino adulto che apprende durante tutta la vita.

Conformemente a tali sviluppi, la Conferenza Unificata Stato, Regioni, Autonomie locali del 2 marzo 2000 approva un documento volto a facilitare *la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti*, che, in coerenza con le indicazioni della legge n. 59 del 15 marzo 1997 *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni e enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, e con il successivo decreto legislativo n. 112 del 31 marzo 1998 *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali*, definisce le materie che lo Stato mantiene a sé e quelle da attribuire alle Regioni e agli Enti locali. Il documento, secondo quanto previsto dalle politiche dell'Unione europea, ribadisce la necessità di valorizzare sia le opportunità educative formali, sia quelle non formali rivolte ai cittadini, con l'obiettivo di recuperare i bassi livelli di

istruzione e formazione della popolazione adulta in una prospettiva di formazione lungo tutto il corso della vita, favorire il rientro nel sistema formale di istruzione e formazione professionale di gruppi di ogni età e condizione sociale, al fine di ampliare le conoscenze di base e consentire l'acquisizione di specifiche competenze connesse al lavoro o alla vita sociale.

L'Accordo, delineando la struttura del nuovo sistema integrato di formazione degli adulti, individua tre livelli di indirizzo e governo tra loro interconnessi: nazionale, regionale, locale. In particolare:

- lo *Stato* si occupa della gestione del sistema a livello nazionale, attraverso un Comitato che ha la funzione di definire gli indirizzi generali, le priorità strategiche, le risorse attivabili e i criteri di distribuzione, le linee guida per la determinazione degli standard, del monitoraggio e della valutazione, della certificazione e del riconoscimento dei crediti;
- le *Regioni* si avvalgono di un Comitato regionale preposto alla programmazione regionale dell'offerta formativa integrata, alla definizione dei criteri per la realizzazione delle attività sul territorio, alla promozione, al monitoraggio e alla valutazione del sistema, all'individuazione delle risorse disponibili e al raccordo con le politiche di sviluppo e occupazionali;
- le *Province* svolgono funzioni relative alla programmazione territoriale, all'organizzazione dei servizi di informazione, pubblicizzazione e monitoraggio del sistema;
- i *Comuni* si occupano del monitoraggio e dell'analisi dei fabbisogni formativi, del coordinamento delle opportunità presenti sul territorio, dell'organizzazione di iniziative;
- i *Comitati locali* hanno il compito di promuovere l'educazione degli adulti sul proprio territorio, programmando le attività in linea con i criteri definiti a livello regionale e formulando proposte per il calendario complessivo dell'offerta formativa, per l'istituzione dei Centri territoriali permanenti e per la loro dislocazione.

Nell'ottica dell'apprendimento permanente si muove anche la legge n. 53 dell'8 marzo 2000 *Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città* poiché, nell'istituire il congedo per la formazione continua e

l'estensione dei congedi per la formazione, riconosce ai lavoratori occupati e non occupati il diritto di accedere a percorsi di formazione per tutto l'arco della vita, per accrescere conoscenze e competenze professionali. È compito dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali assicurare un'offerta formativa caratterizzata da percorsi personalizzati, certificati e riconosciuti come crediti formativi in ambito nazionale ed europeo.

Inoltre, con l'attuazione della riforma del Titolo V della Costituzione (2001), la possibilità di integrare i diversi sistemi formativi esistenti passa attraverso il raccordo tra Stato, Regioni, Province e Comuni che, con funzioni e modalità diverse, contribuiscono alla creazione e gestione del sistema formativo integrato. In particolare, il ruolo dello Stato viene ad essere proiettato verso funzioni di governo strategico finalizzate a fornire indicazioni operative ed omogenee su tutto il territorio nazionale. I protagonisti della gestione del sistema formativo integrato (soggetti istituzionali, non istituzionali e Parti sociali) sono invece chiamati ad assumere un impegno comune indirizzato alla gestione e al rafforzamento delle offerte di istruzione e formazione permanente in un'ottica integrata, ciascuno nel rispetto dei propri mandati e delle specifiche competenze.

Ferme restando le competenze delle Regioni e degli enti locali in materia, con la legge finanziaria n. 196 del 26 dicembre 2006 e il successivo decreto interministeriale del 25 ottobre 2007, anche i centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti vengono riorganizzati su base provinciale, articolati in reti territoriali e ridenominati "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti" (C.P.I.A.). A partire dall'anno scolastico 2008/2009, essi vengono inoltre inseriti in un processo di progressivo conferimento dell'autonomia, da realizzarsi entro il 2009/2010.

Dotati di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo, i C.P.I.A. hanno un proprio organico, distinto da quello degli ordinari percorsi scolastici, e sono destinati ad una utenza costituita da adulti, anche extracomunitari, interessati a:

- conseguire un livello di istruzione corrispondente a quello previsto a conclusione della scuola primaria;
- acquisire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione;
- recuperare i saperi e le competenze necessarie per acquisire la certificazione di assolvimento dell'obbligo di istruzione;

- conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore;
- frequentare corsi modulari per l'alfabetizzazione funzionale in relazione al nuovo obbligo di istruzione e per maturare crediti ai fini dell'acquisizione di un titolo di istruzione secondaria superiore;
- apprendere, se stranieri, la lingua italiana per l'integrazione linguistica e sociale[2].

Il modello organizzativo dei C.P.I.A. si articola in reti territoriali, in modo da agevolare la partecipazione da parte di tutte le persone interessate e favorire il pieno esercizio dei loro diritti di cittadinanza.

I C.P.I.A. potrebbero costituire una importante risposta nazionale agli indirizzi dell'Unione europea in direzione dello sviluppo delle persone nel quadro dell'apprendimento permanente. Si evidenzia però da più parti che rispetto agli indirizzi europei, essi restringono l'intervento alla sola istruzione.

L'applicazione progressiva della nuova normativa, comunque, accompagna la messa a regime dei nuovi ordinamenti del primo ciclo e del secondo ciclo di istruzione e formazione nell'anno scolastico 2009/2010, che comprende anche il riordino e il rilancio degli istituti tecnici e degli istituti professionali, presso i quali funziona la maggior parte dei corsi serali.

Vale infine la pena di ricordare in questa sede la proposta di legge di iniziativa popolare sul diritto all'apprendimento permanente[3], elaborata dalla Cgil nel mese di giugno 2009 e presentata alla Camera dei deputati il 18 gennaio 2010, nella quale si specifica che il diritto di ogni persona all'apprendimento permanente si esercita lungo tutto il corso della vita: infatti, se i percorsi di istruzione iniziale sono finalizzati a garantire le conoscenze e le competenze culturali e professionali necessarie per continuare ad apprendere per tutta la vita, i percorsi di formazione permanente successivi sono assicurati dal sistema integrato per l'apprendimento permanente. In particolare, l'articolo 2 della proposta (*Promozione dell'apprendimento permanente*) incoraggia l'adozione di:

[2] Cfr. Decreto del Ministro della Pubblica Istruzione del 25 ottobre 2007, http://www.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/dm25102007.pdf

[3] Cfr. http://www.flcgil.it/notizie/news/2009/settembre/apprendimento_permanente_ depositata _la_proposta_di_legge_di_iniziativa_popolare

- azioni e misure a sostegno e promozione dei processi di apprendimento permanente;
- azioni e misure per sostenere e promuovere la domanda di apprendimento permanente;
- azioni e misure per sostenere e promuovere l'offerta di apprendimento permanente;
- azioni e misure di sviluppo dei servizi di supporto all'apprendimento permanente.

****

Il percorso descritto è un tentativo di rintracciare i passi fondamentali compiuti a livello comunitario e nazionale dal 1996 ad oggi e tiene conto delle proposte formulate dall'Unione europea agli Stati membri, gradualmente arricchite da richieste sempre più specifiche finalizzate alla realizzazione di un sistema trasparente e flessibile di istruzione e formazione nell'ottica dell'apprendimento permanente, e delle risposte italiane alle sollecitazioni di Bruxelles.

I documenti commentati nei paragrafi precedenti sono stati selezionati in funzione della loro coerenza con il progetto di ricerca oggetto del presente lavoro e ruotano intorno alle seguenti parole chiave: *lifelong learning/ apprendimento permanente/apprendimento per tutto l'arco della vita*, *imparare ad apprendere/imparare ad imparare/apprendere ad apprendere*, *literacy*/[capacità di comprensione della] *lettura*, *educazione degli adulti*.

La ricerca presentata di seguito nasce infatti dall'esigenza di esaminare un fenomeno relativamente recente che caratterizza l'università, ossia la ripresa degli studi da parte di un numero sempre crescente di adulti, e dalla volontà di compiere un passo avanti nella comprensione del ruolo che lo sviluppo della capacità di apprendere ad apprendere può avere nel facilitare l'approccio all'apprendimento di questa nuova categoria di studenti inserita in un contesto che fino a qualche anno fa era principalmente - se non esclusivamente - popolato dai cosiddetti studenti in età canonica.

Capitolo 2

L'APPRENDIMENTO IN ETÀ ADULTA

1. L'adulto, un mondo da scoprire

Nel capitolo precedente è stato tracciato un percorso tra le politiche europee e nazionali destinate all'educazione degli adulti; questo capitolo, invece, proporrà una ricognizione delle principali teorie dell'apprendimento in età adulta. Si rende perciò necessario, ai fini della comprensione del presente lavoro, delimitare il settore partendo da due domande fondamentali: chi è l'adulto? A cosa si fa riferimento quando si parla di educazione degli adulti?

Gli approcci presentati di seguito hanno almeno due elementi fondanti in comune: il rifiuto di considerare l'età adulta come una meta a cui tendere per diventare uomini e donne maturi abbandonando l'incompiutezza delle età precedenti, e l'accettazione del concetto di adultità come fase della vita in cui si continua ad evolvere.

Le ricerche di settore più recenti rivelano uno spostamento dell'attenzione dalle definizioni classiche di adulto, fondate sui ruoli sociali e sulla maturità psicologica dell'individuo, alla dimensione della molteplicità delle figure adulte, della loro complessità e diversità sul piano

qualitativo. “Si parla dunque di individui adulti, dentro la complessità della società contemporanea in cui si manifesta, con sempre maggiore evidenza, la profonda trasformazione dei tempi, dei modi e dei percorsi individuali nel corso della vita” (Alberici, 2002, p. 65). Gli adulti della nostra epoca sono individui in continua evoluzione, indotta anche o soprattutto dall’instabilità dei tempi moderni che costringe a continui mutamenti, transizioni, adattamenti. Non più, quindi, individui segnati irrimediabilmente dal percorso di vita precedente al punto da non poter essere che il risultato irreversibile di tale percorso: l’adulto si inserisce nello scenario delle società complesse, in cui si assiste al crollo della razionalità classica della civiltà occidentale che porta con sé l’emergere della soggettività, la messa in discussione del dualismo uomo/donna e dell’attribuzione di ruoli e compiti “di genere”, la scomparsa delle certezze permanenti e il confronto con la provvisorietà. L’adulto cessa allora di essere un soggetto cresciuto e compiuto e assume una nuova veste, quella del soggetto che cresce, cambia, si evolve, anche in continuità con le altre fasi della vita.

Le linee di ricerca più recenti si concentrano prevalentemente sull’individuazione delle caratteristiche descrittive dell’età adulta nei singoli contesti, nelle specifiche situazioni esistenziali, sulla biografia e sulle storie di vita (Alberici, 2002). Esse possono essere raggruppate intorno alle seguenti variabili:

- l’ambito disciplinare di afferenza: inizialmente di carattere psicologico, sociologico, antropologico, psicoanalitico e filosofico, gli studi si sono ampliati includendo il settore delle neuroscienze, dell’informazione e della formazione;
- i modelli di ricerca utilizzati: quello funzionale e quello strutturale, ma anche i modelli fondati su tre grandi prospettive di studio dello sviluppo degli adulti, ossia l’invecchiamento, i cambiamenti psicologici e i fattori socio-culturali;
- i nuclei concettuali che strutturano i modelli di ricerca: sono le classificazioni che individuano i concetti discriminanti attraverso cui si distinguono le diverse teorie.

1.1. Le teorie dello sviluppo

Se si escludono alcuni riferimenti da parte di autori del passato[4], l'interesse per l'adulto (inteso come soggetto passibile di crescita e di cambiamento e non come individuo statico perché giunto alla fase conclusiva del processo di sviluppo) è relativamente recente in letteratura. Uno dei primi studiosi ad occuparsene, all'inizio del secolo scorso, fu Carl Gustav Jung (1933), che definì l'età adulta "*the middle of life*". Interessato ai cambiamenti che intervengono nella personalità con lo scorrere del tempo, Jung individua nei giovani adulti (che colloca nella fascia d'età compresa tra i trenta e i quarant'anni) un impegno costante a liberarsi dai conflitti infantili nell'intento di formarsi una nuova famiglia e di affermarsi professionalmente. È allo scoccare dei quarant'anni, però, che inizia un vero e proprio percorso di crescita e cambiamento a livello psicologico che conduce ad un processo continuo di individuazione di sé.

Egli ritiene, infatti, che nella prima parte della vita, gli aspetti più importanti dell'essere uomo e dell'essere donna siano soppressi o tralasciati, per tornare alla ribalta nella fase successiva (quella, appunto, che inizia dopo i quarant'anni), quando subentra un atteggiamento nuovo, più costruttivo, più riflessivo, che induce ad interpretare le esperienze di vita in modi diversi e ad attribuire nuovi significati. La seconda parte della vita costituirebbe perciò un periodo di individuazione e di grande intuizione, durante il quale il soggetto entra in contatto con la propria energia psichica. Per questo Jung la definisce una "seconda adolescenza" (Jung, 1933, pp. 106-107).

Qualche decennio dopo, Erick H. Erikson si chiedeva se dopo il "secolo del bambino", non fosse ormai prossima la realizzazione pedagogica di un "secolo dell'adulto" (1975). Nel momento in cui l'adulto diventa oggetto di studio delle scienze umane attirando su di sé l'attenzione fino a quel momento riservata all'infanzia e all'adolescenza, si impongono infatti degli inevitabili cambiamenti. Ad esempio, per Freud e per i suoi seguaci, la formazione della personalità è già decisa nell'infanzia

[4] Ad esempio, riferimenti all'adulto si ritrovano già nell'*Oracolo: manuale di arte e prudenza* (1647) del gesuita spagnolo Baltasar Graciàn, per il quale l'adulto è colui che "muta modo nell'operare", "riflette sulle cose", "si adopera per rinnovare il proprio splendore"; nell'*Émile*, che Jean-Jacques Rousseau scrive nel 1762 individuando nell'infanzia un'età dell'uomo specifica e autonoma e perciò distinta dall'età adulta, condizione umana complessa da considerare dal punto di vista psicologico e sociale prima ancora che da quello cronologico e biologico.

e si consolida durante l'adolescenza; le eventuali modifiche in età adulta avvengono solo se causate da eventi eccezionali. Altrimenti, l'età adulta rappresenta il compimento della crescita, il raggiungimento di una struttura stabile e definitiva.

È, come si è detto, con Jung prima e con Erikson pochi anni dopo che si comincia a riconoscere all'adulto la capacità/possibilità di crescere ulteriormente, di approfondire senza limiti la conoscenza di sé. "La data d'inizio di questa nuova visione può essere considerata il 1951, anno di pubblicazione di *Infanzia e società*, in cui Erikson presentò la sua teoria epigenetica degli stadi dello sviluppo psicosessuale: dove affermava che esistono compiti evolutivi specifici di ogni singola età, compresa la vecchiaia" (Demetrio, 2003a, p. 24).

Si giunge quindi ad aprire uno spiraglio sull'età adulta quando si riconosce da un lato uno sviluppo nei ritmi psicologici e biologici dell'essere umano, dall'altro un insieme di caratteristiche legate a questa fase della vita in cui la persona si imbatte in eventi nuovi, mai conosciuti prima. Tra i quaranta e i cinquant'anni, infatti, spesso si verificano situazioni, anche problematiche, che impongono degli adattamenti a livello emozionale e conoscitivo e un necessario adeguamento dello stile di vita e di pensiero.

Erikson (1984) individua otto stadi della crescita umana: il passaggio da uno stadio a quello successivo, se ben riuscito, comporta l'acquisizione di una *virtù* di base che trova una sua espressione propria nelle successive fasi di crescita. In ogni stadio, inoltre, emergono qualità e attitudini già presenti in embrione negli stadi precedenti. Ogni stadio è caratterizzato da una crisi evolutiva centrata su facoltà diverse, ma appartenenti al patrimonio psicosociogenetico dell'individuo, e pertanto rappresenta una tensione al miglioramento, tensione che si scontra necessariamente con ostacoli ambientali indipendenti dalla volontà individuale. Nelle prime esperienze di vita si pongono le basi per lo sviluppo del senso dell'identità, da Erikson definito *fiducia*, che costituisce il nucleo originario di ciò che poi si trasformerà in caratteristiche come l'autocontrollo, l'autostima, l'iniziativa personale.

Nell'adolescenza le conquiste precedenti vengono però messe in discussione poiché prevale la tendenza a liberarsi degli schemi infantili e a costruirsi un'immagine di sé soddisfacente a livello personale e socialmente accettata.

Il raggiungimento dell'età adulta comporta l'acquisizione della *virtù* propria di questo stadio, la *generatività*. È infatti il compito riproduttivo a dominare questa fase, inteso non necessariamente - o esclusivamente - in senso biologico, ma anche in termini di consapevolezza e di scelta di cosa fare e cosa non fare. Generatività, quindi, come atto creativo che, se represso, condurrebbe alla *stagnazione*, all'impoverimento personale, ad una eccessiva indulgenza verso se stessi.

Altro sostenitore delle teorie dello sviluppo è Daniel Levinson, a cui si deve la prima indagine empirica sulle storie di vita di uomini adulti (Demetrio, 2003a). La ricerca di Levinson (1978) nasce dall'esigenza di dimostrare che non si può studiare la crescita scindendo l'individualità dall'azione sociale: questi due aspetti sono infatti compenetrati poiché il soggetto costruisce la propria esistenza in un mondo già strutturato secondo precise regole sociali, anche se poi sceglie in quali campi di tale mondo mettersi in gioco. Egli introduce perciò il concetto di "struttura di vita", intendendo la costruzione di una personalità che è il risultato di decisioni, scelte, imposizioni prese o subite all'interno dei confini del mondo precostituito in cui si trova ad esistere.

La "struttura di vita" non è però unica e immutabile. Le storie di vita dei soggetti intervistati da Levinson rivelano infatti un alternarsi di periodi di stabilizzazione (che durano sei-otto anni) e transizione (della durata di quattro o cinque anni). Nelle transizioni, l'individuo è costretto a vivere delle interruzioni, delle separazioni più o meno drammatiche e a trovare delle modalità di reazione provenienti da varie componenti dell'identità (non necessariamente tutte), sollecitate anche dalle aspettative sociali. È nel corso di queste transizioni che si riconsiderano le proprie situazioni e si cercano nuove possibilità di cambiamento e rinnovamento (Levinson *et al.*, 1978; Levinson and Levinson, 1996). La scelta finale che ne scaturisce perciò, anche se in apparenza repentina, corrisponde in realtà all'esito, alla manifestazione finale di questo percorso evolutivo che si sviluppa su un arco temporale di durata variabile.

A volte la scelta finale è una risposta necessaria a quelli che Levinson chiama *marker events* (eventi contrassegno), ossia i momenti più o meno obbligati (matrimonio, procreazione, ma anche malattia e perdita di persone care). Le aspirazioni e i compiti individuati durante le transizioni devono essere realizzati nei successivi periodi di stabilità in modo da ottenere una struttura di vita soddisfacente che permetta l'espressione di importanti parti del sé.

Il bisogno di stabilità tende a diventare pressante durante la transizione dei trent'anni. È in questa fase che si fa impellente il desiderio di trovare una propria nicchia nella società, accompagnato dal timore che se si perde l'occasione, le conseguenze negative condizioneranno il resto dell'esistenza. In questa fase, insomma, l'individuo deve strutturarsi in modo da diventare un membro della comunità, con un ruolo preciso e una buona padronanza di sé. A quarant'anni subentra invece una fase caratterizzata da una profonda riflessione su ciò che si è fatto o non si è fatto e su come proseguire. Una buona integrazione tra le fasi conduce, per Levinson come per Erikson, all'insorgere di un atteggiamento realmente generativo.

Le teorie dello sviluppo possono essere connotate dalla presenza di un'ipotesi lineare di evoluzione nel tempo attraverso stadi definiti, esperienze ed eventi fissati, oppure possono essere costruite intorno ad una concezione stadiale in cui ogni stadio implica delle modificazioni sistematiche, sequenziali, della struttura psichica ed è dotato di una sua completezza e una sua logica. Erikson, ad esempio, pur individuando una sequenza precisa di stadi di crescita, la colloca all'interno di una struttura vitale in movimento che rompe la linearità rigida dello sviluppo stadiale e traccia un vero e proprio corso di vita. Così anche Levinson, che pur intravedendo una rigida relazione tra gli stadi e le sequenze dell'età, non ritiene che il passaggio da uno stadio all'altro comporti necessariamente sviluppo (Alberici, 2002).

1.2. Gli studi sociali

Negli anni Ottanta e Novanta, i fattori socioeconomici di uno scenario improvvisamente mutato inducono ad intraprendere nuove indagini su come le scelte di vita subiscano il condizionamento indotto da tali fattori. Sono indagini che hanno origine soprattutto nell'ambito delle teorie dei ruoli sociali, cioè riguardanti la posizione che un individuo occupa nella famiglia, nella società, nel lavoro. Esse evidenziano, a fronte di un senso diffuso di precarietà, una molteplicità di occasioni positive, anche riferite alla scoperta di sé. Per esempio, il passaggio da una società caratterizzata da distinzioni di genere acquisite e consolidate, ad una in cui queste distinzioni si fanno sempre più sfumate e meno definite,

sollecita l'esplorazione di parti di sé prima sconosciute o scarsamente considerate perché tipicamente maschili o femminili.

La molteplicità di occasioni, a sua volta, è evidentemente stimolante, ma al tempo stesso faticosa, difficoltosa, addirittura ansiogena poiché impone una corsa continua verso un traguardo a cui molti aspirano, ma che pochi raggiungono. Gli studi sociologici dimostrano che ad avvalersi delle opportunità sono spesso individui di estrazione sociale e culturale medio-alta, tagliando fuori quindi una porzione considerevole della società. Un livello culturale medio-basso invece sembrerebbe comportare una riduzione degli spazi di apertura al cambiamento e di conseguenza una limitazione dei momenti di riflessione che producono crescita e maturazione.

A partire da questi studi, Kohlberg e Armon (1984) descrivono due modelli di ricerca sull'adultità:

- un modello *funzionale*, riconducibile a quello di Erikson, in cui i compiti che l'adulto è chiamato a svolgere nell'arco della vita si intrecciano con i problemi e le soluzioni adottate. Particolarmente significative, in questo modello, risultano sia le figure adulte con le quali il soggetto, volontariamente o involontariamente, si confronta, sia i momenti di passaggio che contribuiscono a ridefinire l'identità dell'adulto sulla base delle relazioni che vive;
- un modello *strutturale*, riconducibile a quello di Levinson, in cui l'attenzione si focalizza sui fattori che impongono una riformulazione delle mete di vita a partire dalle esperienze quotidiane. Secondo questo modello, ogni stadio sarebbe da intendersi come l'inizio di un nuovo periodo in cui l'individuo rifiuta quelli precedenti per riorganizzarsi in modo diverso dal punto di vista emotivo, cognitivo e pratico.

In entrambi i modelli, ad ogni stadio emergono nuovi comportamenti che derivano dall'esigenza di attribuire significati nuovi, anche molto distanti da quelli precedenti.

Indagini più recenti hanno messo in rilievo i cicli di cambiamento in età adulta (Merriam-Cunningham, 1991). Quattro sono le fasi individuate, tutte definibili a partire dai compiti che occorre svolgere per passare da una fase alla successiva. La rapidità di evoluzione di ogni fase e del

passaggio dall'una all'altra sarebbe strettamente individuale poiché determinata da aspetti legati al carattere della persona, alle occasioni in cui si imbatte, al supporto ricevuto da altre persone, alla maturità conoscitiva e affettiva. La prima fase è *la ricerca della conformità*. Prende forma intorno ad una raffigurazione del futuro (il "sogno") che diventa fonte di motivazione a sviluppare un programma di vita personale. In questa fase il soggetto costruisce la propria missione, che può essere sottoposta ad adattamenti nel corso del tempo e costituisce il primo nucleo della struttura del sé che verrà formandosi gradualmente grazie alla definizione di componenti di natura razionale ed emozionale.

Segue la seconda fase, *la mancanza di sincronia*, che si verifica quando il percorso verso il completamento della missione perde la sua linearità perché attraversato da elementi di carattere dissonante rispetto ai desideri iniziali. È allora necessario eliminare tutto ciò che non risulti funzionale al cammino, che deve essere riprogettato di conseguenza. La struttura perde l'equilibrio e l'armonia della fase precedente e si sfalda, inducendo l'individuo ad allontanarsi dagli spazi sociali e a concedersi dei momenti di rifugio introspettivo che rappresentano dei nuovi spazi di riflessione. Ciò che si verifica qui è la crisi di attaccamento affettivo a momenti e interessi che nella fase precedente erano cruciali. Sopraggiunge una fase di stasi, di routine, che - ben lungi dall'avere la spinta passionale della fase precedente - comporta una discesa nella noia della quotidianità, anche se la missione è stata compiuta e il "sogno" si è realizzato. In altri termini, la struttura vitale desiderata all'inizio è diventata inefficace e ha perso la sua funzione di stimolo.

Si entra allora nella terza fase, *la presa di distanza*. Alla frammentazione della struttura corrisponde la scoperta della drammaticità dell'esistenza e delle lacerazioni affettive, seguita dal bisogno di risorgere con le proprie forze. Iniziano momenti di smarrimento, angoscia, solitudine; la missione perde la sua attualità e diventa una memoria del passato. La scoperta dell'illusorietà del "sogno" e della precarietà della vita porta gradualmente ad una nuova maturazione poiché il dialogo interiore crea nuove certezze: il distacco dalle cose e dalle passioni induce riflessioni non più su ciò che si è fatto o si può fare ancora, ma sul senso dell'essere.

Arriva infine la quarta fase, *la reintegrazione*, che segna l'inizio di un periodo nuovo in cui si esce dall'isolamento e si recuperano i contatti con il mondo esterno. Il "sogno", a sua volta, subisce una ristrutturazione che

gli darà una forma profondamente differente rispetto a quella originaria, poiché meno condizionata dalla paura del fallimento, dalla competizione e più legata alla riscoperta di se stessi.

L'attuale generazione di adulti presenta dimensioni sempre più varie e complesse da esplorare, che sintetizzano molte delle caratteristiche sin qui individuate. Essi hanno inventato nuovi stili di vita. Con un livello di istruzione tendenzialmente più alto rispetto alla generazione precedente, hanno una percezione delle fasi della vita in cui la transizione nell'età adulta è continuamente rimandata. Wolf (2009) elenca le seguenti caratteristiche:

- una rivalutazione dei ruoli, soprattutto di quelli tradizionali;
- una rivalutazione dei rapporti;
- sogni e desideri più realistici;
- necessità di adattamento ai cambiamenti fisici;
- il riconoscimento del fenomeno della cosiddetta "*sandwich generation*" in cui l'adulto si trova tra i propri figli e i propri genitori ed è responsabile degli uni e degli altri;
- l'emergere di nuove responsabilità;
- un maggior controllo del proprio mondo;
- una nuova enfasi nella relazione di coppia;
- generatività piuttosto che stagnazione;
- sensazione di "tempo rimasto" piuttosto che di "tempo passato";
- il bisogno di apprendere.

1.3. La prospettiva del corso di vita e le transizioni

In questo ambito si collocano quegli approcci teorici e quelle linee di ricerca che considerano l'età adulta all'interno di un processo di sviluppo e cambiamento che scorre durante tutta la vita e che fa emergere il ruolo delle scelte e dei comportamenti individuali rispetto ai condizionamenti esterni (nonché a quelli bio-psicologici).

Si parla perciò di *life span perspective* o *ciclo vitale*, ma anche del rapporto tra cambiamento e sviluppo, del ruolo e della funzione del cambiamento nella dinamica delle diverse età della vita, del ruolo delle transizioni nella prospettiva dello sviluppo nell'arco vitale.

Gli studiosi che seguono questo ambito di ricerca negano la possibilità di individuare un modello unitario di adultità e un'unica metodologia di indagine e sostengono l'indispensabilità di uno specifico metodo di ricerca sullo sviluppo, al fine di perseguire possibili modelli di sviluppo adulto basati sullo studio delle rappresentazioni dei cambiamenti e dei modelli dei cambiamenti interindividuali piuttosto che sulle singole caratteristiche fisiche ambientali.

Uno degli aspetti più innovativi della *life span perspective* consiste nell'introduzione del concetto di plasticità, che fa riferimento all'unicità di ogni singolo percorso poiché si modella nel rapporto con i diversi agenti che lo influenzano (Alberici, 2002).

Sul concetto del *ciclo vitale/life span perspective* poggia la teoria delle transizioni. Queste possono avere una durata variabile (solitamente da uno a tre anni) e sono sempre in stretta correlazione con l'esterno, con il caso, l'occasione, l'imprevisto.

Demetrio (2003a) elenca una serie di descrittori funzionali alla ricostruzione del ciclo di vita e da considerarsi quali variabili a fini di ricerca: i *condizionamenti* infantili, che hanno plasmato, limitato o arricchito gli anni adulti; la *percezione* dei cambiamenti intrapresi o subiti; la *rielaborazione* progressiva di problemi antichi che si ripresentano in nuove forme; le *influenze* storico-sociali che incidono sugli orientamenti valoriali e sui modelli di azione; le *differenze di genere* riconducibili alla maternità o paternità e alla vita di coppia; la *carriera* e gli ambienti professionali; le *relazioni con le esperienze di morte* e con le malattie proprie e/o altrui; il senso di *integrità* personale, di appartenenza; il rapporto con l'introspezione, la solitudine, la propria interiorità; il rapporto con le esperienze di svago, con l'impegno sociale; il senso della *leadership* personale, quando ci si riconosce portatori di esperienze, valori, pratiche educative.

Smolak (1993, citato in Demetrio, 2003a) aggiunge che per il ricercatore che si occupa dell'adultità, il ciclo di vita non può essere pienamente compreso e interpretato se non si prendono in considerazione le cosiddette sei aree valoriali di base che sono responsabili della produzione di energia motivazionale (anche se scompaiono e riappaiono in momenti diversi). Le aree valoriali sono le seguenti:

- il *senso di sé* (identità, autostima, indipendenza, autonomia, confini, responsabilità), che si acquisisce in modo progressivo interrogandosi ripetutamente su se stessi;

- la *realizzazione*, che si verifica quando si raggiungono i propri obiettivi o si gode del riconoscimento sociale desiderato;
- l'*intimità*, vissuta nell'amore di coppia, nell'amicizia, nel prendersi cura degli altri;
- la *creatività* e il *gioco*, che riempiono i momenti della vita dedicati al piacere, alla spensieratezza;
- la *ricerca del significato*, caratterizzata dalla riflessione, dalla scoperta, dal raggiungimento della pace interiore;
- la *compassione* e la *solidarietà*, ossia il dare agli altri in modo disinteressato, l'aiutare, l'educare, l'essere grati.

Ne deriva un modello evolutivo di adultizzazione[5] caratterizzato dalla corrispondenza tra fascia d'età e area valoriale, sintetizzato nella tabella 1:

Tabella 1. *Modello evolutivo di adultizzazione*

ETÀ	SCOPI VITALI	AREE VALORIALI	SVILUPPO E APPUNTAMENTI EDUCATIVI
Venti	Allontanamento dalla famiglia e conquista del territorio adulto	Intimità, realizzazione, creatività e gioco, senso del sé	Sperimentare, provare attaccamento, creare abitudini di comportamento, avere un rapporto con lo svago
Trenta	Successo nella carriera, creazione di una nuova famiglia,	Intimità, realizzazione, creatività e gioco, senso del sé, ricerca di	Fare carriera, avere una casa, essere genitori, mantenere una vita sociale, affrontare

[5] Uno dei limiti degli studi sull'età adulta è il riferirsi ad un modello di maschio adulto, americano o comunque occidentale, senza tener conto delle differenze di genere e di come queste intervengano nel disegnare percorsi di vita estremamente peculiari e specifici. In reazione a ciò, nascono i cosiddetti *Women's studies* sulla condizione e sull'identità femminile che si sono sviluppati su una traiettoria evolutasi attraverso più fasi: dal femminismo come conflitto permanente tra i sessi alla pedagogia della differenza (Piussi, 1989), dalle politiche sulle pari opportunità al *mainstreaming* di genere, fino alla negazione della differenza intesa come rappresentazione sociale di modelli maschili e femminili connessi con i diversi contesti storici, economici e culturali. Tra le prime contestatrici della scarsa rappresentatività dei modelli di adultità maschile, si collocano Gilligan (1987) e Peck (1986) che evidenziano la preponderanza, nella ricerca empirica, di dimensioni come il lavoro e il successo in termini di dimensioni prettamente maschili e suggeriscono con forza di considerare variabili relative allo sviluppo in cui siano considerati anche aspetti relativi ai rapporti, alle relazioni affettive, alle strategie attraverso le quali le donne costruiscono il proprio senso di sé e ampliano i propri saperi.

	riconoscimento sociale	significati	possibili difficoltà (divorzio, lutti, delusioni professionali ecc.)
Quaranta	Responsabilità della propria vita, sviluppo dell'autoriflessività	Senso del sé, realizzazione, intimità, gioco e creatività, compassione e solidarietà, ricerca di significati	Rivalutare la propria vita, acquistare sicurezza in tutti i ruoli sociali, affrontare possibili cambiamenti lavorativi o sentimentali, esaminare nuove prospettive
Cinquanta	Importanza delle relazioni, consapevolezza	Intimità, gioco e creatività, ricerca di significati, compassione e solidarietà	Divertirsi in compagnia, indulgere in attività di svago, assumere nuovi ruoli (post-genitoriali e di leadership), prepararsi alle perdite
Sessanta	Accettazione degli altri, ridefinizione delle priorità, educazione della generazione successiva	Gioco e creatività, ricerca di significati, senso del sé, compassione e solidarietà, intimità, realizzazione	Trasmettere le conoscenze alle generazioni più giovani, creare un nuovo inizio
Sessanta-Ottanta	Cammino verso la conclusione, celebrazione, completamento	Ricerca di significati, compassione e solidarietà, intimità, creatività e gioco	Valutare la propria vita, accettare la morte, affrontare il declino fisico

Fonte: Demetrio, 2003a, pp. 48-49.

Keegan (2006) parla della transizione all'età adulta come di una "realtà emergente" in cui il soggetto, trovandosi all'improvviso adulto, avverte la necessità di trasformare la propria immagine di sé attraverso nuovi apprendimenti. L'identità resta un problema centrale in questa fase di vita. Le relazioni, i rapporti e le esperienze di lavoro, la maternità/paternità fanno emergere nuove necessità e l'esigenza di riorganizzare la vita quotidiana. Inoltre, è questo un periodo in cui le transizioni sono forti e profondamente vissute e i compiti specifici dell'età adulta sono pienamente operativi.

2. L'apprendimento in età adulta

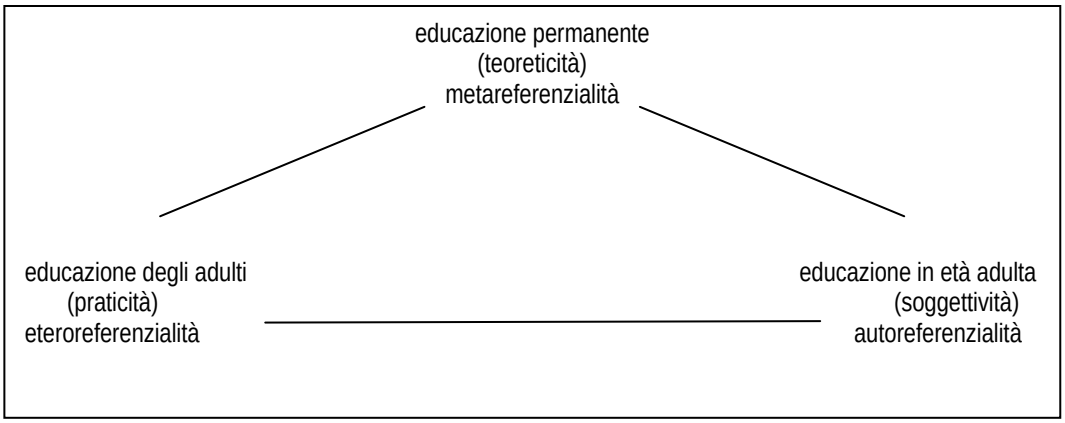
Una volta accettata l'immagine dell'adulto che si configura attraverso una pluralità di dimensioni e l'incidenza dei contesti in cui tali dimensioni si manifestano e prendono forma, l'attenzione non può che spostarsi sul rapporto tra adulto e apprendimento, sugli aspetti individuali e dunque sulle differenze che impediscono di formulare teorie

astratte, generalizzabili e universalmente applicabili. Ciò non corrisponde ad una negazione della possibilità di definire dei modelli di apprendimento degli adulti; significa piuttosto considerare tali modelli come dei principi ordinatori per studiare ed interpretare le differenti modalità in cui l'adulto apprende.

Demetrio (2003a, pp. 5-7), in riferimento all'apprendimento in età adulta, opera una distinzione in tre livelli (rappresentata nella figura 1): *educazione permanente* (livello comprensivo e strategico), *educazione degli adulti* (livello intenzionale e istituzionale), *educazione in età adulta* (livello fenomenologico ed esistenziale).

L'*educazione permanente* è la dimensione teoretica e speculativa che include tutto ciò che nella storia è stato detto, scritto e raffigurato in merito alle necessità dell'imparare per tutto il corso della vita. L'*educazione degli adulti* ne costituisce la declinazione pragmatica e si occupa di dare un ordine alle aspirazioni e necessità conoscitive legate al mutare delle esigenze sociali, economiche, generazionali. L'*educazione in età adulta*, infine, riguarda il percorso esistenziale degli individui, la loro storia formativa, e vi si accede soltanto laddove la donna o l'uomo prendano coscienza della loro identità.

Figura 1. *Le tre dimensioni dell'educazione della vita adulta*



Fonte: Demetrio, 2003a, p. 7

In ognuna delle tre dimensioni, il concetto di educazione è inteso come "quell'esperienza spontanea, casuale o progettata, nel corso della quale, o dopo la quale, si avverta di aver appreso nozioni, metodi, modalità cognitive, comportamenti, significati prima sconosciuti o conosciuti non direttamente o per approssimazione, connessa a processi cognitivi e compiutamente affettivi" (p. 8). Vista l'ampiezza della

definizione, occorre sistematizzare i dati empirici in base ad alcuni principi ordinatori: il *condizionamento*, il *cambiamento*, la *comunicazione*. Il primo esplora le varie circostanze - personali o sociali - che sovrintendono al realizzarsi degli eventi di apprendimento o che lo ostacolano. In particolare, a condizionare gli adulti sono gli eventi vissuti nelle precedenti fasi di sviluppo. Anche se, come si è visto nel paragrafo precedente, sono ormai state superate le concezioni che vedono l'adulto come un accumulo progressivo di quanto ha appreso, è tuttavia vero che chi riceve un'istruzione adeguata nei primi anni, più probabilmente da adulto sentirà il bisogno di continuare ad apprendere. Ne deriva che gli "incentivi" allo studio *lifelong* vengono già coltivati negli anni di scuola. Tutto ciò che nei differenti luoghi educativi è in grado di generare attitudini all'apprendimento continuo diventa una preziosa fonte di condizionamento, anzi di *autocondizionamento*.

L'attenzione per il secondo principio ordinatore, il *cambiamento*, consente di delimitare i mutamenti a livello biologico e mentale dovuti al passaggio da una fase esistenziale all'altra, le trasformazioni relative al modo in cui ci si pone nei luoghi della relazione con il progressivo modificarsi dei ruoli o degli status sociali. Inoltre, in ogni cambiamento sono ravvisabili indizi di carattere educazionale legati all'esperienza del cambiamento stesso da parte dell'adulto. L'esperienza che induce cambiamento ha sempre una valenza pedagogica: lo sguardo retrospettivo sollecitato nell'approccio autobiografico interpreta la vita passata come costellata di eventi educativi, poiché solo ciò che produce cambiamento resiste alla tendenza all'oblio. E ciò che produce cambiamento induce apprendimento.

Il terzo principio, la *comunicazione*, è la prova che dimostra se e come si è appreso: dopo un'esperienza esistenziale forte al punto da rivelarsi apprenditiva, e dopo una significativa esperienza di formazione, il bisogno di farne partecipi gli altri è quasi pressante.

Ma al di là dei contesti storici e sociali, e al di là delle esperienze personali di uomini e donne, la motivazione che spinge ad intraprendere un percorso di apprendimento, un'esperienza educativa, resta ovunque e comunque la tensione al miglioramento, la volontà dell'adulto di elevarsi, di perfezionarsi: si apprende, si cambia, si esplora l'esistenza propria e altrui per alimentare conoscenza e per perseguire fini di avanzamento nella professione, nella genitorialità, e più in generale nella sopravvivenza.

In sostanza, convivono nell'adulto due istanze: l'istanza *funzionale* e l'istanza *esistenziale*.

Si introduce, a questo punto, il concetto di *formazione*. Convenzionalmente, esso sintetizza in un unico termine due modalità di trasmissione del sapere: quella *educativa*, che attiene al mondo dei valori e dei comportamenti, e quella *istruttiva* o *addestrativa*. Entrambe hanno il loro fine ultimo nell'apprendimento. Educazione e istruzione hanno il compito di intervenire sulla "materia umana" per plasmarla, formarla. Il risultato dell'azione educativa ed istruttiva si ha nel cambiamento. La nozione di formazione sancirebbe questa integrazione tra educare ed istruire, includendo nel proprio ambito di studio non solo ciò che avviene nei luoghi formali dell'apprendimento, ma anche tutto ciò che si apprende in contesti altri. Perciò le scienze della formazione, quando chiamate ad occuparsi degli adulti, devono confrontarsi con questa duplice via e osservare, spiegare ed interpretare sia i cambiamenti veicolati dalle agenzie a ciò deputate, sia gli accadimenti esistenziali.

Il campo dell'apprendimento si presenta perciò come un campo complesso in quanto caratterizzato dalla pluralità delle finalità, delle forme, dei soggetti, dei contesti, degli stili e delle relazioni tra questi diversi aspetti. Non c'è un unico processo di apprendimento così come non c'è un'unica identità adulta, ma una pluralità di forme riconducibili alla varietà di esperienze di apprendimento nelle vite individuali.

Un tentativo di sistematizzare lo studio dell'apprendimento in età adulta circoscrive due grandi filoni:

- quello che definisce le caratteristiche di tale apprendimento in funzione delle relazioni che esso ha con le metodologie, i mezzi, le risorse impegnate, i docenti. L'apprendimento allora può essere insegnato, oppure può essere apprendimento in sé, distinto in naturale e ambientale;
- quello che definisce le caratteristiche dell'apprendimento in età adulta in base alle modalità e al soggetto che esercita la funzione di controllo del processo di apprendimento. Si ha, in questo caso, l'apprendimento guidato o l'apprendimento autodiretto/autoguidato (Alberici, 2002).

In generale, la letteratura sull'apprendimento degli adulti ritiene l'apprendimento autodiretto come una modalità più funzionale poiché più

in sintonia con le motivazioni dell'adulto, con i suoi bisogni, con la capacità di apprendere per tutto l'arco della vita. L'autodirezione nell'apprendimento si distingue per tre aspetti specifici: l'*autodidassi*, intesa come il controllo del processo e del metodo di studio; il *controllo dell'apprendimento*, cioè la capacità di autodirigersi; l'*autonomia della persona*, intesa come tratto caratteriale specifico di ogni soggetto. Ne consegue che ai fini dell'autodirezione nell'apprendimento è fondamentale il possesso dei prerequisiti dell'apprendimento, cioè quei prerequisiti - cui si è già fatto riferimento - che provengono dagli stimoli ad apprendere ricevuti nei primi anni e dalla rilevanza data agli apprendimenti pregressi.

Nella letteratura anglosassone, un'attenzione alla ricerca e definizione di modelli specifici dell'apprendimento in età adulta è da attribuire a Merriam e Caffarella (1991), che individuano tre tipologie di teorie sull'apprendimento adulto:

- quelle basate sulle caratteristiche degli adulti in quanto studenti;
- quelle basate sulle situazioni di vita degli individui in età adulta;
- quelle basate sull'apprendimento come acquisizione di consapevolezza di sé.

A partire da questa distinzione, è opportuno ripercorrere il pensiero di alcuni degli studiosi del panorama internazionale che hanno dedicato i loro studi all'apprendimento in età adulta, suddividendoli all'interno delle tre tipologie.

2.1. Gli adulti in quanto studenti: Malcolm Knowles

Nel primo gruppo si colloca Malcolm Knowles, uno dei più noti studiosi di apprendimento in età adulta, il quale, in un articolo del 1968, presenta alla comunità scientifica internazionale il nuovo concetto di *andragogia*, etichetta coniata per distinguere l'apprendimento degli adulti dalla *pedagogia*, l'apprendimento dei giovani[6]. Il termine *andragogia* non fu però coniato da Knowles, il quale riferisce di un suo primo utilizzo nel

[6] L'articolo fu pubblicato nell'aprile del 1968 sulla rivista americana *Adult Leadership* con il seguente titolo: *Androgogy, not Pedagogy*. Lo stesso Knowles richiama simpaticamente l'attenzione dei lettori sull'errore di ortografia (*androgogy* vs. *andragogy*) "finchè sono stato corretto grazie ad una corrispondenza con gli editori dei dizionari Merriam-Webster" (1973, pp. 70-71).

1833 da parte di un maestro elementare tedesco, Alexander Kapp. Successivamente, il termine si ritrova in un testo del 1921 redatto dal sociologo Eugen Rosenstock dell'Accademia del lavoro di Francoforte, che parla della necessità di avere docenti specializzati nell'insegnare agli adulti, contrapponendo la figura del *pedagogo* a quella dell'*andragogo*. Il termine è poi utilizzato da uno psichiatra svizzero, Heinrich Hanselmann, in un libro del 1951 sui trattamenti di rieducazione degli adulti, e sei anni più tardi, nel 1957, da un insegnante tedesco, Franz Poggeler, in un libro sui principi dell'educazione degli adulti.

Da questo periodo in poi, il termine travalica i confini dei paesi di lingua tedesca e si ritrova nei paesi di lingua slava, in Ungheria, infine in Olanda: risale al 1970 l'istituzione, presso la Facoltà di Scienze sociali dell'Università di Amsterdam, di un Dipartimento di Scienze pedagogiche e andragogiche.

Nel 1981, la voce "Andragogia" viene inserita per la prima volta in un dizionario, nello specifico negli "Addenda" del *Webster's 3rd New International Dictionary (Unabridged)*, entrando così nel linguaggio ufficiale (Knowles, 1973, p. 73).

Knowles adotta quattro definizioni di "adulto": la definizione *biologica*, secondo cui si diventa adulti quando si raggiunge l'età della riproduzione; la definizione *legale*, collegata al raggiungimento dell'età per votare; la definizione *sociale*, che prende forma quando si acquisisce un ruolo adulto (es. lavoratore a tempo pieno, coniuge, cittadino con diritto di voto); la definizione *psicologica*, che coincide con l'acquisizione di un concetto di sé come persona autonoma e responsabile.

L'ultima definizione è quella cruciale dal punto di vista dell'apprendimento, anche se il concetto di sé come individuo autonomo inizia a formarsi precocemente nella vita e cresce progressivamente con l'aumentare e il mutare dei ruoli che l'individuo assume. Si diventa perciò adulti per gradi, attraversando l'infanzia e l'adolescenza, e il ritmo della crescita è probabilmente accelerato se si ricevono stimoli che promuovono l'assunzione di responsabilità. Ciò non toglie che ogni individuo tenda a sviluppare un concetto di sé come persona autonoma solo quando trova un lavoro a tempo pieno e si crea una propria famiglia.

Da qui, Knowles procede con la descrizione dei presupposti che stanno alla base del suo modello andragogico (1973; 1989), elaborato negli anni Settanta e poi rivisitato e ampliato nel decennio successivo:

- *il bisogno di conoscere*: gli adulti hanno l'esigenza di sapere perché è necessario apprendere qualcosa prima di intraprenderne l'apprendimento. Il primo compito del facilitatore di apprendimento è quello di aiutare i discenti adulti a diventare consapevoli del loro bisogno di sapere;
- *il concetto di sé del discente*: gli adulti si ritengono persone responsabili delle loro decisioni, della loro vita, perciò hanno un profondo bisogno, a livello psicologico, di essere considerati come persone capaci di gestirsi autonomamente e respingono le situazioni in cui subiscono imposizioni. Tuttavia, quando entrano o rientrano in un'attività di formazione, tornano ai condizionamenti ricevuti nelle esperienze scolastiche precedenti e si pongono in una situazione di dipendenza dal docente. Compito di quest'ultimo è pertanto quello di realizzare esperienze di apprendimento che mettano gli adulti in condizione di operare il passaggio da discenti dipendenti a discenti che si autogovernano;
- *il ruolo dell'esperienza del discente*: gli adulti entrano in un'attività di formazione con un'esperienza maggiore e diversa da quella dei giovani perché hanno vissuto più a lungo, perciò necessitano di percorsi individualizzati di insegnamento e apprendimento e di tecniche che valorizzino le loro esperienze (discussioni, simulazioni, laboratori). Al fine di evitare che le esperienze creino delle abitudini mentali rigide, è compito del docente accompagnare i discenti adulti in un riesame delle loro abitudini e pregiudizi per favorire l'incontro con approcci nuovi;
- *disponibilità ad apprendere*: gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che occorre loro sapere per fronteggiare efficacemente le situazioni della vita. "Una fonte particolarmente ricca di "disponibilità ad apprendere" sono i compiti evolutivi associati al passaggio da uno stadio evolutivo al successivo" (1973, p. 80). È importante però sincronizzare le esperienze di apprendimento in modo che coincidano con quei compiti evolutivi;
- *orientamento verso l'apprendimento*: l'orientamento all'apprendimento degli adulti è centrato sulla vita reale, anche

perché essi apprendono molto più efficacemente quando conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti sono presentati nel contesto della loro applicazione alle situazioni della vita reale;

- *motivazione*: le motivazioni più potenti sono quelle intrinseche (maggiore soddisfazione nel lavoro, autostima, aumento della qualità di vita), che tuttavia convivono con quelle estrinseche (lavoro migliore, promozioni, retribuzione più alta).

La metodologia che scaturisce dal modello proposto da Knowles si oppone a quella pedagogica tradizionale trasmissiva e contenutistica e valorizza il discente adulto in quanto protagonista e partecipe delle scelte di apprendimento. Il richiamo alla responsabilità del discente pone l'accento anche sull'annullamento della simmetria gerarchica docente/discente, poiché nel caso degli adulti scompare la distanza generazionale che favorisce l'assunzione di ruoli diversi nelle metodologie tradizionali di insegnamento ed è addirittura sostituita da una simmetria di età (Alberici, 2002). Diventa strategico, allora, il *contratto di apprendimento*, che presuppone la condivisione, tra il docente e il discente, di un piano di attività comprensivo di obiettivi di apprendimento e scadenze temporali intermedie e finali.

Knowles inoltre inserisce le sue idee sull'educazione degli adulti in una prospettiva di apprendimento per tutto l'arco della vita, mettendo in discussione la possibilità di concepire l'apprendimento al di fuori di un percorso continuo in cui il "prima" si lega ed è condizione per il "dopo".

2.2. L'apprendimento nelle esperienze: David Kolb e Peter Jarvis

Uno dei principali teorici dell'*apprendimento esperienziale* è David Kolb. All'inizio del primo capitolo di uno dei suoi testi fondanti, *Experiential Learning* (1984), egli chiarisce immediatamente che la caratteristica fondamentale degli esseri umani è l'adattività, cioè la capacità di adattarsi "not only in the reactive sense of fitting into the physical and social worlds, but in the proactive sense of creating and shaping those worlds" (p. 1). E la capacità di adattarsi evolve nel processo di apprendimento.

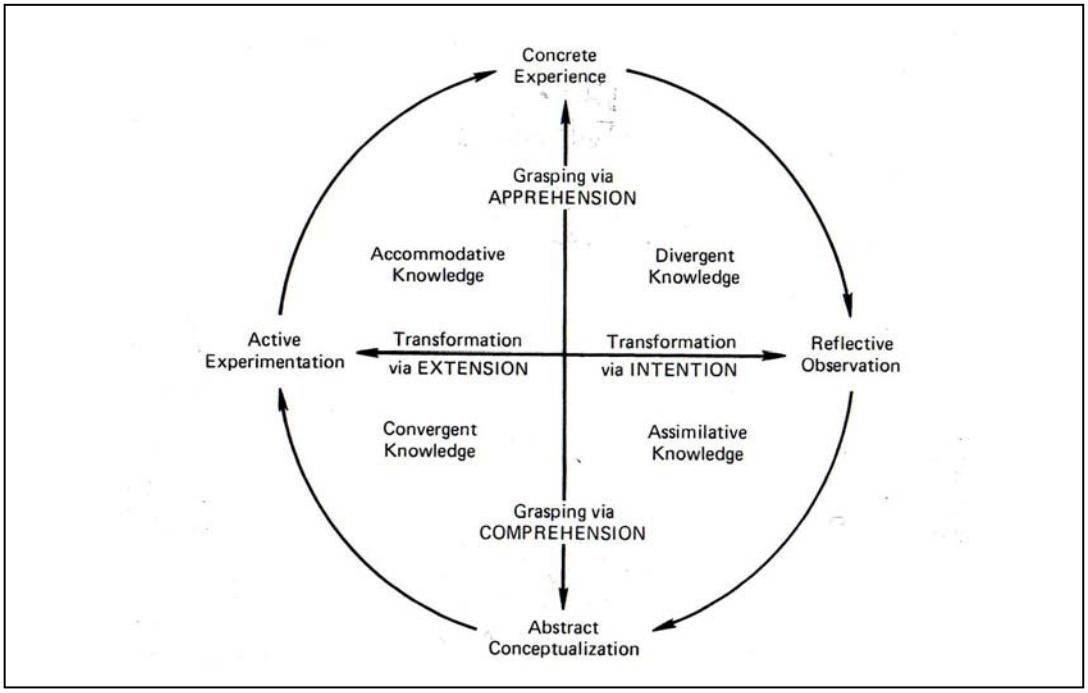
Kolb suddivide il processo dell'apprendimento esperienziale in quattro cicli che includono quattro modalità adattive di apprendimento,

l'*esperienza concreta* (EC), l'*osservazione riflessiva* (OR), la *concettualizzazione astratta* (CA), la *sperimentazione attiva* (SA). Le quattro modalità si collocano in due dimensioni differenti (esperienza concreta e concettualizzazione astratta da un lato, sperimentazione attiva e osservazione riflessiva dall'altro), che rappresentano due orientamenti adattivi dialetticamente opposti. Le basi strutturali del processo di apprendimento risiedono nelle transazioni che avvengono tramite queste modalità adattive. La dialettica astratto/concreto è una dialettica di *prensione* che allude a due procedure differenti e opposte di "afferrare e mantenere" l'esperienza basandosi o sull'interpretazione concettuale e la rappresentazione simbolica, attraverso un processo di *com-prensione*, o sulle qualità tangibili dell'esperienza immediata, attraverso un processo di *ap-prensione*.

La dialettica attivo/riflessivo, invece, è una dialettica di *trasformazione* che allude a due modalità opposte di trasformare quanto "afferrato" con l'esperienza basandosi o sulla riflessione interna, attraverso un processo di *intenzione*, o sulla manipolazione attiva del mondo esterno attraverso un processo di *estensione*.

L'esperienza "afferrata" attraverso l'apprensione e trasformata attraverso l'intenzione produrrà un sapere *divergente*; l'esperienza "afferrata" attraverso la comprensione e trasformata attraverso l'intenzione produrrà un sapere *assimilativo*; l'esperienza appresa attraverso la comprensione e trasformata attraverso l'estensione dà un sapere *convergente*; infine, l'esperienza appresa attraverso l'apprensione e trasformata attraverso l'estensione dà un sapere *accomodativo*, come illustrato nella figura 2:

Figura 2 - *Le dimensioni strutturali del processo dell'apprendimento esperienziale*



Fonte: Kolb, 1985, p. 42

Il processo di apprendimento può, in diversi momenti, essere governato da uno o più di questi processi che interagiscono simultaneamente, spostandosi da una base strutturale all'altra in relazione alle circostanze. Questo significa che il processo di apprendimento varia da persona a persona poiché ogni individuo attiverà un procedimento adattivo che tenderà ad enfatizzare le proprie predisposizioni.

Al fine di valutare tali predisposizioni, Kolb elabora un inventario degli stili di apprendimento (*Learning Style Inventory - LSI*) in cui gli stili individuati sono concepiti non come dei tratti di personalità prestabiliti, ma come delle strutture che risultano dalle modalità individuali di programmare la struttura di base - ma flessibile - del proprio apprendimento. Queste strutture, a loro volta, sono definibili come delle modalità adattive che consentono di pervenire ad una sorta di stabilità attraverso gli schemi di transazione con il mondo circostante.

Un altro sostenitore dell'apprendimento legato alle diverse situazioni di vita è Peter Jarvis, il cui pensiero si sviluppa intorno all'idea fondamentale che ogni forma di apprendimento inizia sempre con l'esperienza e perciò deve essere studiata nello spazio, nel tempo e nelle relazioni in cui si verifica (1987). È quindi un'impresa individuale che contraddistingue ogni persona, la rende unica poiché costruita nel

rapporto tra la propria biografia e l'esperienza, anche se all'interno di un quadro sociale che ne condiziona lo sviluppo. Il *paradosso dell'apprendimento* è infatti rappresentato dalla mediazione che la persona opera tra le proprie esigenze di sviluppo e le limitazioni del contesto sociale che la circonda. Ed è qui che Jarvis colloca l'apprendimento per tutto l'arco della vita, in questo processo di esperienze della vita quotidiana continuamente mediate e negoziate con il contesto.

L'apprendimento è quindi inevitabilmente permanente (*lifelong*) in quanto rappresenta un fenomeno esistenziale la cui durata coincide con quella della vita cosciente e consapevole; è permanente perché avviene quando l'individuo è consapevole di apprendere; non è incidentale né strumentale in sé, ma è una parte intrinseca dell'esistenza, una combinazione di processi tale per cui la persona nella sua totalità (caratteristiche fisiche, biologiche, genetiche, nonché conoscenze, abilità, attitudini, valori ed emozioni) sperimenta situazioni sociali e ne elabora il contenuto cognitivamente, emotivamente, praticamente o attraverso una combinazione di modalità, per poi integrarlo nella propria biografia (Jarvis, 2006).

L'apprendimento è un bisogno basilare negli esseri umani (Jarvis, 1988), perciò il processo di apprendimento avviene per buona parte dell'esistenza. L'educazione per tutto l'arco della vita dovrebbe allora essere considerata come un diritto umano e come una necessità fondamentale in qualsiasi società civile, per consentire agli individui di assecondare i loro bisogni di apprendimento, realizzare il proprio potenziale e scoprire il proprio posto nella società.

Il modello del processo di apprendimento proposto da Jarvis si realizza quando si verifica una situazione all'interno della quale i comportamenti soliti e familiari non sono più efficaci. Si crea allora un'interruzione tra le situazioni note che richiedono comportamenti abituali, e le situazioni nuove che impongono il ricorso a nuovi comportamenti: questa interruzione rappresenta lo spazio da colmare tra l'esperienza personale di una situazione data e la biografia individuale, che fornisce le conoscenze e le abilità per agire consapevolmente.

Il modello di apprendimento di Jarvis prende in considerazione nove percorsi esplorabili partendo dall'esperienza in situazione e raggruppabili in tre tipologie (Jarvis, 1987; Alberici, 2002, pp. 100-101):

1. *non-apprendimento*: presunzione, non considerazione, rifiuto;

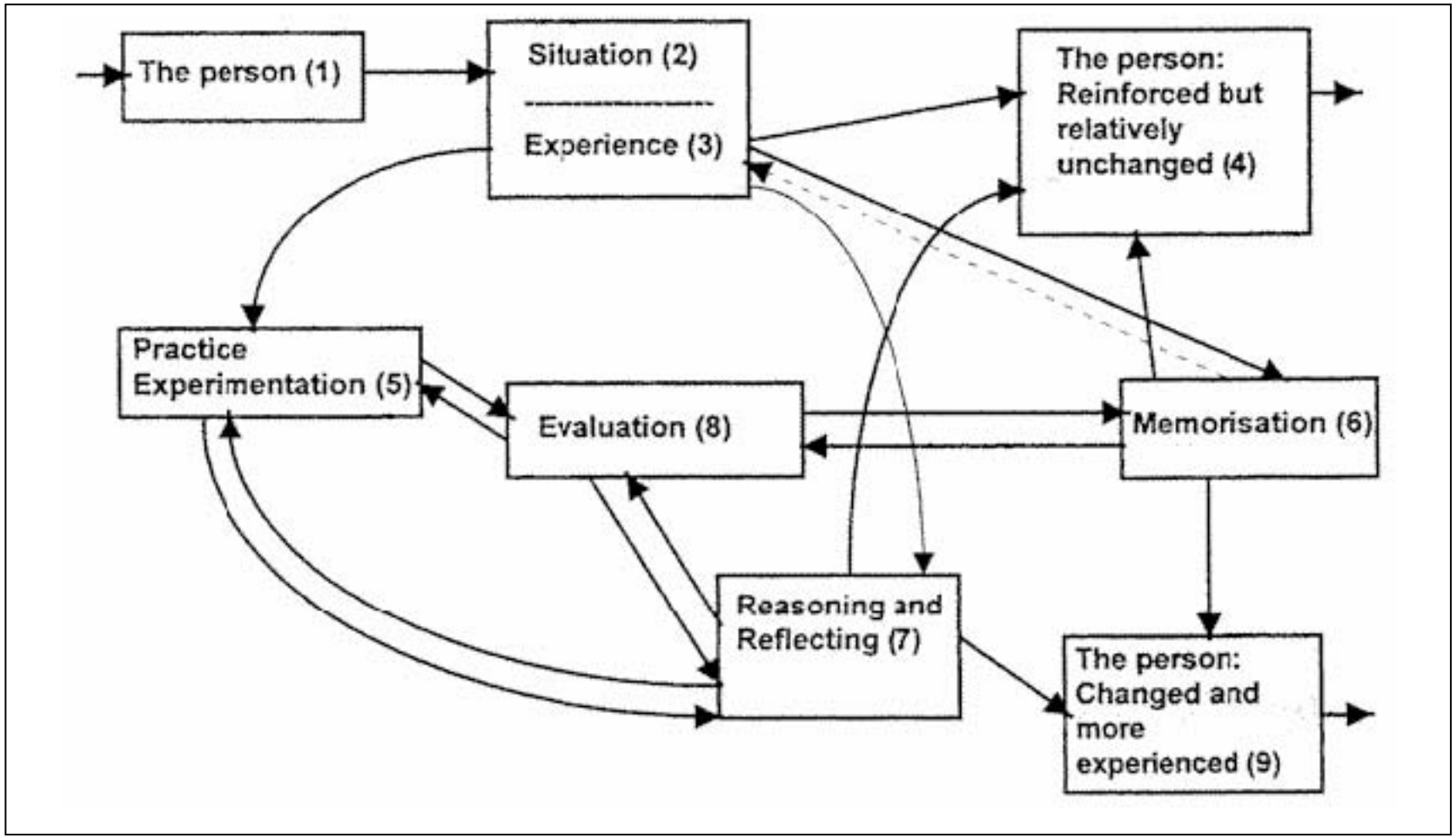
2. *apprendimento non riflessivo*: apprendimento preconscio, apprendimento di abilità, memorizzazione;
3. *apprendimento riflessivo*: speculazione, apprendimento riflessivo di abilità, apprendimento sperimentale.

La prima tipologia si riferisci ai comportamenti dei soggetti adulti che possono essere ostativi all'apprendimento; l'ultima, invece, rappresenta la forma massima di apprendimento poiché implica la riflessione che modifica l'esperienza e i comportamenti e perciò induce l'individuo a cambiare.

L'apprendimento è per Jarvis un fenomeno individuale, esistenziale ed esperienziale (2009). Anche in presenza di esperienze e fenomeni analoghi, è sempre diverso da individuo ad individuo e condizionato dal contesto sociale all'interno del quale ognuno è inserito, vive ed agisce. Ogni individuo è portatore di una propria cultura che condivide nell'interazione con gli altri, internalizzando cose nuove ed esternalizzando parti di sé. L'interazione sociale è il terreno ideale per la negoziazione culturale: c'è sempre uno scambio di differenze legate al contesto personale e ogni persona interagisce adattandosi a tali differenze; in altre parole, l'apprendimento può non essere immediatamente riconosciuto poiché non sempre si verifica in una condizione di totale consapevolezza da parte del soggetto che apprende.

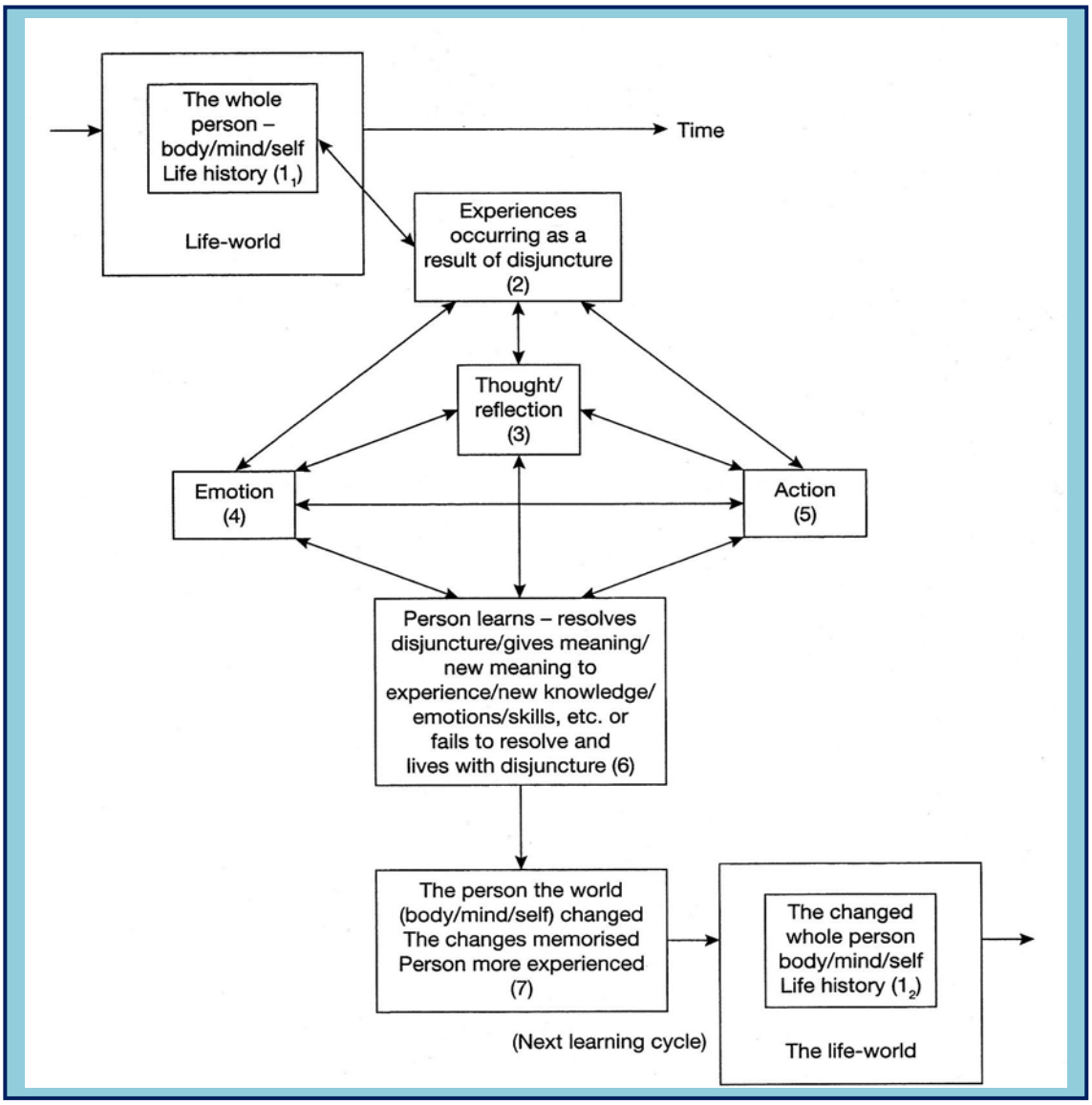
Quando però il soggetto, divenuto consapevole, pensa di aver trovato una modalità di adattamento ad una situazione nuova, è pronto a praticarla in un contesto sociale. Se la modalità non è respinta dall'ambiente circostante, allora si suppone che sia socialmente accettabile e con il tempo viene acquisita e generalizzata fino al momento in cui interviene un'altra situazione nuova - una nuova interruzione - che richiede un nuovo adattamento. Se invece la modalità adottata non è condivisa dall'ambiente, il soggetto procederà con tentativi successivi fino a quando non riceverà segnali positivi. La figura 3 e la figura 4 raffigurano il modello dell'apprendimento e la trasformazione dell'individuo attraverso l'apprendimento secondo Jarvis (1987; 2009).

Figura 3 – *Il modello dell'apprendimento*



Fonte: Jarvis (1987)

Figura 4 - *Trasformazione della persona attraverso l'apprendimento*



Fonte: Jarvis (2009)

La casella 1_1 descrive l'individuo nella vita quotidiana e la qualità delle sue esperienze in base al proprio rapporto con se stesso e con il mondo esterno. Quando questa linearità viene interrotta da un evento inusuale, si verifica l'interruzione che conduce ad una nuova esperienza (casella 2). L'esperienza può subire modifiche attraverso il pensiero, l'emozione o l'azione (caselle 3, 4, 5) o attraverso una loro combinazione. Il processo di trasformazione può condurre ad un adattamento e quindi ad un nuovo apprendimento o ad una mancanza di adattamento (casella 6), ma in entrambi i casi il soggetto avrà subito un cambiamento (casella 7) e sarà pronto ad affrontare un nuovo ciclo (casella 1_2).

Il contributo di Jarvis rappresenta la molteplicità delle vie dell'apprendimento esperienziale, ossia di quell'apprendimento che - come si è detto - avviene nelle situazioni di vita e nei contesti sociali. Gli individui possono apprendere in presenza o in assenza di interventi specifici, ma quando questi vengono a mancare, le esperienze quotidiane possono essere molto ristrette e limitarsi alle esperienze primarie. Di conseguenza, grande importanza rivestono i processi di insegnamento, che possono corrispondere a diverse tipologie: "didactic, socratic or facilitative. If teachers play their role in a didactic fashion, they expound the knowledge to be learned by the students; if they are socratic, they lead students towards a conclusion to their enquiry by shrewd questioning; if they are facilitative, they create conditions under which learning can occur but they do not seek to control its outcome" (1988, p. 101). Quale che sia l'approccio adottato, *didattico*, *socratico* o *facilitativo*, è evidente che l'educatore degli adulti, oltre a possedere un bagaglio di conoscenze ed esperienze rilevante, deve avere alcune caratteristiche specifiche, tra cui la conoscenza dei processi educativi, l'attitudine all'insegnamento, capacità relazionali, al fine di creare un ambiente che favorisca l'apprendimento da parte del discente adulto.

Trattandosi sempre di un'interazione, anche il docente/facilitatore impara attraverso il confronto con i destinatari dell'apprendimento. Il raggiungimento delle forme più alte di apprendimento si può dunque realizzare attraverso una pluralità di situazioni che implicano la predisposizione di strategie consapevoli finalizzate a rendere gli individui autonomi.

E questo diventa fondamentale nella realtà attuale in cui i cambiamenti repentini interrompono sempre più spesso la linearità di quelle che Jarvis definisce "situazioni abituali" e introducono continuamente in quelle "situazioni nuove" che impongono rinnovati tentativi di adattamento e pongono costantemente nella condizione di dover apprendere (2009).

2.3. L'apprendimento come consapevolezza di sé: la teoria trasformativa

Nell'ambito delle teorie dell'apprendimento degli adulti inteso come acquisizione di consapevolezza di sé, di coscientizzazione, emergono i nomi di Paulo Freire e di Jack Mezirow.

Studioso di origine brasiliana, Freire, a partire dalla realtà del suo paese negli anni Sessanta, propone una *pedagogia degli oppressi* (1972) volta ad offrire alle classi deboli l'alfabetizzazione quale strumento di presa di

coscienza e di emancipazione. Egli è infatti convinto che solo attraverso la conquista della scrittura e della lettura le masse popolari possono prendere coscienza della propria condizione esistenziale di oppressione, liberarsi dai vincoli del dominio e della sottomissione e acquisire una visione della realtà critica e creativa (Frabboni-Pinto Minerva, 2002). La pedagogia degli oppressi perciò concepisce l'educazione come un momento del processo di trasformazione della società e propone l'educazione per consentire la conquista degli strumenti espressivi attraverso i quali le masse diventano co-autrici della propria storia. Con questi strumenti, infatti, si giunge gradualmente alla *presa di distanza* dalla propria esperienza di individuo e di comunità, la si astrae dalla dimensione dell'immediatezza del vissuto e la si sottopone a riflessione critica. Raccontando e scrivendo il proprio pensiero e la propria vita, quindi, il soggetto non solo amplia le proprie competenze lessicali e semantiche, ma matura anche la capacità di *ricostruire* i significati della propria storia e di inserirli in un più ampio schema di significato. In questa prospettiva, la pedagogia di Freire si configura come una vera e propria *presa di coscienza* di sé, della propria storia passata, e apre la via ad una reinterpretazione dell'esistenza che contraddistinguerà il percorso futuro.

All'opera di Freire si ispira Mezirow all'inizio degli studi e ricerche che lo conducono all'elaborazione della teoria trasformativa. "La sua ambizione è insegnare anzitutto a pensare, a ragionare, a riflettere con la propria testa a donne e uomini che si trovano coinvolti in eventi formativi progettati per loro e in quelle situazioni critiche che ogni adulto conosce e attraversa vivendo" (Demetrio, 2003b, p. VIII).

Una caratteristica peculiare dell'essere umano è il bisogno di capire, attribuire un significato alle esperienze per poter agire efficacemente. Trovare un significato è infatti una forma di interpretazione che serve a dare un senso alle nostre esperienze, ed è fondamentale nell'apprendimento poiché nel processo di apprendimento l'individuo interagisce con situazioni ed eventi sotto la guida di un insieme precostituito di aspettative. Queste aspettative consolidate sono gli strumenti di cui ci si serve per capire e analizzare la natura di un'esperienza nuova o poco chiara o erroneamente interpretata. Per fare delle interpretazioni che ci aiutino a scegliere le dimensioni di una nuova esperienza, occorre attingere alle esperienze pregresse. Il processo tacito di revisione delle esperienze pregresse attraverso il quale arriviamo a delimitare l'esperienza attuale è la cosiddetta *percezione*, cioè un'operazione di riconoscimento che comporta l'identificazione di un'esperienza attraverso il raffronto tra l'esperienza stessa con uno o più simboli interiorizzati. Tramite questo processo, si identificano gli oggetti

familiari. Quando ci si imbatte in un oggetto non familiare, si avverte la mancanza di un termine di raffronto, di un modello simbolico utilizzabile per interpretare il significato di quell'oggetto e renderlo familiare.

L'apprendimento diventa *trasformativo* quando un'esperienza viene riletta in base ad aspettative diverse per cui acquisisce un significato e una prospettiva nuovi. Cinque sono i contesti primari di interazione necessari per l'apprendimento: 1. lo schema di riferimento - o prospettiva di significato - a cui appartiene l'apprendimento; 2. le condizioni di comunicazione (la padronanza del linguaggio, i codici, le modalità di trasmissione); 3. la linea d'azione con cui avviene l'apprendimento (intenzionalità, desiderio e volizione da parte del discente); 4. l'immagine di sé del soggetto in apprendimento; 5. le circostanze esterne in cui si verifica l'apprendimento (2003).

Nella sua teoria trasformativa, Mezirow identifica quattro forme distinte in cui può verificarsi l'apprendimento degli adulti:

1. l'*apprendimento attraverso gli schemi di significato*, cioè finalizzato ad elaborare criticamente gli schemi di significato preacquisiti o che avviene entro la struttura degli schemi di riferimento preesistenti. Questa forma di apprendimento include le risposte abituali e stereotipate alle informazioni ricevute attraverso delle categorie di significato note;

2. l'*apprendimento di nuovi schemi di significato*, cioè la creazione di nuovi schemi coerenti e compatibili con le prospettive di significato preesistenti in modo da integrarle efficacemente e ampliarne la portata. In questa forma di apprendimento, la prospettiva di significato, anche se si amplia, non cambia radicalmente. La prospettiva prevalente viene rafforzata perché la comprensione di nuove aree di esperienza resa possibile dal nuovo schema di significato risolve le incongruenze e le anomalie esistenti nel vecchio sistema di riferimento;

3. l'*apprendimento attraverso la trasformazione degli schemi di significato*, cioè l'apprendimento che comporta una riflessione sui presupposti. Esso si verifica quando i punti di vista e le convinzioni diventano disfunzionali, subentra un senso di inadeguatezza per gli approcci soliti alla ricerca e alla comprensione dei significati e gli schemi di significato subiscono una conseguente trasformazione;

4. l'*apprendimento attraverso la trasformazione della prospettiva*, che consiste nel prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la

> critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta. Questa viene allora trasformata attraverso una riorganizzazione del significato. Questo è il tipo di apprendimento più significativo. Inizia quando ci si imbatte in una situazione che non corrisponde alle aspettative e quindi appare priva di significato; ridefinendola, si rivalutano criticamente gli assunti che supportano lo schema di significato che viene messo in discussione. Queste trasformazioni si associano spesso ad una crisi esistenziale che impone una ridefinizione degli schemi precedenti.

La teoria trasformativa suggerisce una forma di progressione evolutiva nell'età adulta che non segue degli schemi chiaramente definiti, anche se gli adulti mostrano diversi livelli di disponibilità alla progressione che sono significativamente correlati sia all'età, sia all'istruzione. Una volta completato, però, l'apprendimento trasformativo diventa irreversibile: quando la comprensione è diventata chiara e il soggetto si è impegnato ad intraprendere l'azione che essa suggerisce, non è più possibile retrocedere a livelli inferiori di comprensione. Raggiungere questo livello di piena comprensione è però difficile, e molti regrediscono prima di arrivarci.

Mezirow (2003) specifica che la trasformazione degli schemi di significato non conduce necessariamente all'autoriflessione; può infatti limitarsi ad una semplice correzione degli errori. Questo perché la trasformazione degli schemi coinvolge il senso del sé e implica una riflessione critica sulle premesse che sorreggono la struttura di aspettative. La trasformazione delle prospettive è il processo attraverso cui si diventa critici sulle modalità e sulle ragioni per le quali i nostri assunti sono arrivati a condizionare il nostro modo di percepire il mondo. Queste strutture si modificano solo per acquisire una prospettiva più inclusiva, discriminante e integrativa e alla fine si compiono nuove scelte o si intraprendono nuove azioni sulla base delle conoscenze così acquisite.

Il processo di trasformazione può avvenire tramite l'accumulazione di schemi di significato trasformati, che deriva da una serie di dilemmi, o in risposta ad un evento sconcertante imposto dall'esterno. Qualunque sfida significativa ad una prospettiva consolidata può indurre una trasformazione. Ma si tratta sempre di sfide dolorose perché spesso mettono in discussione dei valori profondamente radicati e minacciano il senso del sé.

Le difficoltà della trasformazione descrivono un doloroso iter di negoziazione, compromesso, stallo, ritorno all'antico, autoinganno. Infatti, anche se a livello intellettuale si comprende l'esigenza di modificare il proprio modo di agire, per procedere occorrono forza emotiva e un atto di

volontà. Il ritorno all'antico, che si riscontra spesso nel processo di trasformazione, si può spiegare proprio alla luce del conflitto che si crea nell'immediato tra la prospettiva di significato consolidata e la prospettiva di trasformazione.

Qual è, in tutto ciò, il ruolo del docente/facilitatore? Secondo Mezirow, egli deve accettare le priorità di apprendimento iniziali del discente, ma non deve sentirsi costretto a restringere il suo campo d'azione entro i limiti che tali priorità suggeriscono. La trasformazione delle prospettive è una modalità di apprendimento che né il discente, né il docente possono prevedere o indurre a comando. Ciò che l'educatore dovrebbe porsi come obiettivo è esclusivamente che il discente impari liberamente e decida se, come e quando agire. In altri termini, che diventi autonomo.

3. Riflettere nel corso dell'azione: Donald A. Schön

Pur non rientrando nelle finalità specifiche del presente lavoro, il filone di studi relativo all'apprendimento organizzativo, o *learning organization*, ha fornito dei contributi interessanti alle teorie dell'apprendimento degli adulti (Schön, 1983; Argyris e Schön, 1996). In particolare, ci si riferisce al lavoro di Donald Schön su quello che egli definisce *il professionista riflessivo* (1983).

Partendo da una critica alla Razionalità Tecnica[7], Schön afferma che l'attività professionale quotidiana si sviluppa sulla base del conoscere tacito. Ogni professionista competente, infatti, è in grado di individuare i fenomeni per i quali non è capace di fornire una descrizione ragionevolmente accurata o completa. Nella pratica quotidiana, egli formula dei giudizi di qualità per i quali non sa fornire dei criteri e mostra di possedere delle capacità senza saper elencare le regole e le procedure che ne stanno alla base. Anche quando fa un uso consapevole di teorie e tecniche fondate sulla ricerca, egli dipende da taciti riconoscimenti, giudizi e azioni esperte.

Quando però si confronta con un fenomeno enigmatico, problematico o interessante, egli cerca di coglierne il senso riflettendo anche sulle comprensioni implicite nella propria azione, che viene criticata, ristrutturata e incorporata nell'azione successiva. È questa la normale attività cognitiva che caratterizza un'azione intelligente, il *conoscere nell'azione*, al quale Schön attribuisce le seguenti proprietà (1983, p. 80):

[7] Secondo il modello della Razionalità Tecnica, l'attività professionale consiste nella soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica.

- vi sono azioni, riconoscimenti e giudizi che sappiamo spontaneamente come effettuare; non dobbiamo pensarci sopra prima o durante il loro svolgimento;
- siamo spesso inconsapevoli di aver imparato a fare queste cose; semplicemente ci troviamo a farle;
- in alcuni casi, eravamo un tempo consapevoli di comprensioni che erano susseguentemente interiorizzate nella nostra sensibilità per la sostanza dell'azione. In altri casi, non avremmo mai potuto esserne consapevoli. In entrambi i casi, comunque, siamo di solito incapaci di descrivere l'attività cognitiva rivelata dalla nostra azione.

Dopo il *conoscere nell'azione*, l'autore introduce il *riflettere nel corso dell'azione*, che si verifica quando il professionista pensa a ciò che sta facendo. Questo tipo di riflessione dipende dall'esperienza della sorpresa: se una prestazione è intuitiva, spontanea e non produce risultati inattesi, di solito non è oggetto di riflessione. Ma se una prestazione porta alla sorpresa (voluta o non voluta), la risposta solita è la riflessione nel corso dell'azione, cioè una conversione del *conoscere nell'azione* in *conoscenza dell'azione* (p. 85). Questo meccanismo sembra inevitabile ogni qualvolta si voglia esprimere a parole un'attività di tipo cognitivo.

Ogni pratica professionale comprende una componente ripetitiva poiché comporta il ripetersi di situazioni similari. Il professionista sperimenta perciò molte varianti di un numero limitato di casi, sviluppando un repertorio di aspettative, immagini e tecniche. Fino a quando la sua pratica si mantiene stabile, gli procura cioè dei casi tra loro simili, egli è sempre meno soggetto a sorpresa e il suo conoscere nella pratica diventa sempre più tacito, spontaneo e automatico. Ma se la pratica diventa abitudinaria, e il conoscere ancora più tacito e spontaneo, si riducono le occasioni di riflessione. C'è allora il rischio di diventare selettivi e di prestare attenzione solo ai fenomeni familiari, trascurando quelli che non corrispondono alle categorie del suo conoscere nell'azione. Ne derivano limitatezza di orizzonti e rigidità.

Il professionista può ovviare a tutto ciò attraverso la riflessione. Riflettendo, infatti, emergono le comprensioni tacite sorte attorno alle esperienze ripetitive, vengono sottoposte a critica, a riesame, e si aprono nuove possibilità di sperimentazione nelle situazioni caratterizzate da incertezza.

Il professionista riflette *sul* proprio conoscere nella pratica (*reflection on action*) quando, ripensando a posteriori ad un caso, esplora le capacità di

comprensione utilizzate in quel caso specifico. La riflessione però può avvenire anche *nel* corso dell'azione (*reflection in action*), ma è limitata dal presente dell'azione stessa, dall'ambito temporale. In questo caso, i possibili oggetti della riflessione del professionista sono variabili esattamente come i fenomeni che egli affronta e i sistemi di conoscenza che impiega. Egli può riflettere sulle norme e sugli apprezzamenti taciti che sono alla base di un giudizio, o sulle strategie e teorie implicite in un tipo di comportamento. Può riflettere sulle decisioni che lo hanno portato a scegliere una determinata linea d'azione, sul modo in cui ha strutturato il problema che sta tentando di risolvere, o sul ruolo che ha costruito per se stesso nella situazione specifica.

La riflessione nel corso dell'azione è fondamentale per far fronte alle situazioni problematiche divergenti che il professionista spesso deve considerare.

Quando il fenomeno non è inseribile all'interno delle categorie ordinarie del conoscere nella pratica e si presenta unico e instabile, il professionista può criticare la propria comprensione iniziale di esso, costruire una nuova descrizione e verificarla attraverso un esperimento sul campo; può, cioè, impostare il problema in un modo differente, dare un nuovo impianto strutturale alla situazione.

****

In questo capitolo, sono state presentate alcune teorie che definiscono l'età adulta e ne descrivono le caratteristiche, insieme alle teorie dell'apprendimento in età adulta elaborate da alcune figure che hanno fornito un contributo significativo agli studi di settore. Tuttavia, è evidente che i contenuti esposti sono il risultato di una selezione operata in ragione delle finalità del presente progetto di ricerca. Più nello specifico, si è tentato di dare conto in particolare di quelle teorie che evocano la capacità di prendere le distanze dal primo livello, quello dell'attualità, del presente, della concretezza, e di innalzarsi al livello successivo, quello della riflessione sulle strategie e dell'appropriazione delle stesse. E questo ci introduce al capitolo seguente che sarà dedicato all'*apprendere ad apprendere*.

Capitolo 3

APPRENDERE AD APPRENDERE

1. Premessa

Dopo aver definito l'adulto con le sue transizioni e fasi di vita, e dopo aver tracciato un percorso attraverso alcune delle teorie più significative dell'apprendimento in età adulta, è opportuno proseguire con un'ulteriore delimitazione del campo d'indagine e concentrare l'attenzione sulle prospettive teoriche che fanno da cornice al concetto dell'apprendere ad apprendere già citato nel capitolo sulle politiche europee e nazionali.

Si è visto, infatti, che l'Unione europea riconosce nella capacità di apprendere ad apprendere uno dei motori fondamentali del *lifelong learning* poiché consente agli individui di imparare costantemente e mantenere il ritmo evolutivo accelerato della società della conoscenza. È evidente che l'esigenza di una formazione per tutto l'arco della vita è strettamente collegata ai processi di ristrutturazione del mercato del lavoro, che richiedono aggiornamento continuo, flessibilità, capacità di rimanere cittadini attivi evitando il rischio di obsolescenza delle qualifiche.

Ma l'apprendere ad apprendere si colloca all'interno di una cornice teorica ben più vasta che accoglie i contributi di studiosi europei e americani e assume diverse sfaccettature messe in evidenza anche dalla varietà di

approcci che si riscontrano in letteratura. Approcci che superano la logica funzionalistica di un apprendimento teso a garantire risposte immediate e innovative ai mutamenti del mercato del lavoro per ragionare nell'ottica dello sviluppo di un modello di competenza strategica per il *lifelong learning* (Alberici, 2008).

La prospettiva del *lifelong learning* disloca nettamente il tempo dell'apprendimento e costruisce un nuovo sistema identitario del soggetto in apprendimento. Il tempo dell'apprendimento si amplia a tutta la durata della vita, attiva e non.

Risale agli anni Novanta il profondo cambiamento che, sul versante delle innovazioni professionali, ha comportato l'emergere di nuovi fabbisogni di competenze per le organizzazioni e per gli individui (Montedoro, 2004); il ruolo della formazione diventa allora quello di contribuire in modo decisivo allo sviluppo di competenze di secondo livello (o *metacompetenze*), competenze cioè che mettono in evidenza la qualità legata all'azione di riflessività effettuata sulle competenze di ordine inferiore. Le metacompetenze rappresentano perciò il *metacontesto* all'interno del quale sono inserite le competenze. "L'accento quindi si sposta. Dallo sviluppo della triade sapere, saper fare, saper essere, con le sue varianti più o meno creative, ci si avvia alla ricerca delle competenze che possano consentire la crescita e la trasformazione delle competenze di cui il soggetto è portatore. Dalle competenze alle metacompetenze per l'apprendimento in tutte le espressioni della vita. Dalla dimensione individuale a quella collettiva, dal lavoro alle istituzioni scolastiche e formative, fino al tempo libero e ai diversi mondi vitali" (Montedoro, 2004, p. 71).

Le metacompetenze di cui favorire lo sviluppo sono evidentemente quelle orientate alla gestione dell'apprendimento come pratica continua, negli ambienti di lavoro e nelle organizzazioni, nella vita e nei contesti sociali. L'apprendimento diventa quindi un fatto complesso perché avviene in una società complessa, caratterizzata da una molteplicità di contesti che interagiscono in un'ottica di sistema all'interno del quale l'individuo riceve continue sollecitazioni che richiedono risposte differenti.

1.1. Approcci disciplinari al concetto di competenza

Da quando, nel 1965, Noam Chomsky per primo introdusse nella linguistica il concetto di *competenza*, definendolo come la capacità di produrre una lingua e distinguendolo dalla *performance*, riferita all'uso effettivo della

lingua in situazioni concrete, il dibattito si è ampliato ed esteso a molteplici discipline, accogliendo i contributi di numerosi studiosi.

In ergonomia, il concetto di competenza prende forma per rispondere all'esigenza di spiegare i comportamenti professionali. De Montmollin (1991) vede nelle competenze degli insiemi stabilizzati di saperi, abilità, comportamenti–tipo, procedure standardizzate e modalità di ragionamento che si possono attivare senza ricorrere ad un nuovo apprendimento. Nello stesso ambito disciplinare, Leplat (1980) sostiene che la competenza è:

- *finalizzata*, poiché attivata per raggiungere uno scopo;
- *appresa*, in quanto acquisita con lo studio o con il lavoro;
- *organizzata*, perché inserita in una gerarchia o all'interno di relazioni;
- *astratta* o *ipotetica*, perché a partire dall'analisi della performance, se ne possono considerare solo i caratteri manifesti.

Nel campo della sociologia, gli studi più recenti derivano da un'evoluzione delle ricerche sulla qualificazione professionale, che ha interessato i sociologi proprio in virtù del suo impatto sull'impiego, sulla divisione del lavoro e sulle innovazioni tecnologiche (Alberici–Serreri, 2009). A questo proposito, Stroobants (1991) rileva uno slittamento nel tempo dall'uso del termine "qualificazione" all'uso di "competenza", slittamento che traduce l'evoluzione degli approcci riferiti all'analisi del lavoro che si registra a partire dagli anni Ottanta: non più "essere qualificati" nel senso di possedere un sapere, ma "essere competenti" in rapporto al modo di essere del singolo individuo in quanto lavoratore.

Interessante, infine, il dibattito che da tempo coinvolge le scienze dell'educazione. Foulquié (1979) e Mialaret (1997) riconducono la competenza all'etimo latino *cum petere*, cioè convenire, essere adatto, dal quale deriva la definizione di capacità giuridica o professionale di assumere le funzioni richieste per svolgere un'attività specifica; De Landsheere (1992) vede nella competenza la "capacità in un determinato ambito, o capacità di produrre un certo comportamento"; Bertolini (1996) la utilizza per designare una particolare abilità individuale in un ambito specifico di riferimento; Malglaive (1992) la definisce "sapere in uso", composto cioè oltre che dalle conoscenze formalizzate, anche dal sapere pratico accumulato nel corso dell'esperienza (Alberici–Serreri, 2009, pp. 15–16).

In Italia, il dibattito sul concetto di competenza si sviluppa parallelamente al processo di rinnovamento del sistema dell'istruzione, della

formazione e del lavoro finalizzato ad abbattere le barriere di natura organizzativa e culturale che da sempre hanno separato l'istruzione formale dalla formazione professionale. La sopraggiunta esigenza, a livello legislativo, istituzionale e culturale, di rendere i due sistemi sinergici ha comportato necessariamente l'adozione dell'approccio per competenze e della centralità dell'individuo. Viene così alla ribalta la pluralità delle dimensioni che caratterizzano il processo di apprendimento e che inducono a promuovere nell'individuo la capacità di operare in relazione al contesto, integrando ed applicando conoscenze formali ed informali, teoriche, esperienziali e procedurali; di monitorare il proprio operato e di modificarlo – se opportuno – in funzione delle proprie finalità.

Questo richiede evidentemente una riorganizzazione degli oggetti di conoscenza a livello curricolare (Maragliano, 1999): ripensare i contenuti in termini di strumenti per arrivare alla promozione delle competenze implica una ricostruzione dei nuclei fondanti delle discipline, della dimensione procedurale delle conoscenze, delle strategie cognitive (Alberici–Serreri, 2009).

È evidente un aspetto della competenza fondamentale e comune a tutti gli approcci sintetizzati: l'insistenza sul suo manifestarsi "in uso", "in azione", adattandosi a contesti specifici e a quanto necessario per perseguire obiettivi determinati. È importante sottolineare questo "ancoraggio" della competenza a situazioni e scopi specifici per evitare di relegarla ad una semplice conoscenza tecnica, alla mera conoscenza applicativa di principi teorici, che porterebbe ad escludere l'attenzione per i processi cognitivi ed emotivi che attengono alla sfera della *riflessione* e della *creazione*.

Un contributo al dibattito sull'emersione del concetto di competenza "in uso" proviene anche da Howard Gardner (1987), il quale pur non parlando esplicitamente di *competenza* e pur dimostrando una netta preferenza per la sfera cognitiva nella spiegazione del comportamento umano, costruisce un complesso teorico poliedrico che include abilità cognitive prima scarsamente considerate. L'aspetto innovativo delle idee di Gardner risiede nel rifiuto di accettare la classificazione dicotomica secondo cui le persone sarebbero "intelligenti" o "non intelligenti" e nell'introduzione del concetto di *intelligenze multiple*, che scardina il concetto di immutabilità del quoziente intellettivo e si apre all'esistenza di diversi tipi di intelligenza (*formae mentis*), presenti e più o meno sviluppati in tutti gli esseri umani:

- l'*intelligenza linguistica*, che comporta la sensibilità per le sfumature di significato, la capacità di usare il linguaggio per convincere altri individui ad una linea d'azione, il potenziale

mnemonico, la capacità di fornire spiegazioni, la capacità metalinguistica, intesa come la capacità di usare il linguaggio per riflettere sul linguaggio stesso;

- l'*intelligenza musicale*, caratterizzata dalla capacità di riconoscere, ricostruire e ricomporre brani musicali sulla base del tono, del ritmo e del timbro;
- l'*intelligenza logico–matematica*, che si manifesta inizialmente attraverso il confronto con la realtà, nell'ordinare gli oggetti e stimarne il numero, e prosegue poi con l'allontanamento dal mondo materiale e l'acquisizione di abilità nel valutare le azioni che si possono eseguire sugli oggetti, i rapporti che si applicano fra quelle azioni, gli enunciati che descrivono azioni attuali o potenziali e i rapporti tra questi stessi enunciati;
- l'*intelligenza spaziale*, nella quale svolge una funzione centrale la capacità di percepire il mondo visivo con precisione, di eseguire trasformazioni e modifiche delle proprie percezioni iniziali e di riuscire a ricreare aspetti della propria esperienza visiva persino in assenza di stimoli fisici rilevanti;
- l'*intelligenza corporeo–cinestetica*, cioè la capacità di utilizzare il proprio corpo per fini espressivi e di lavorare abilmente con gli oggetti;
- le *intelligenze personali*, per spiegare le quali Gardner fa inizialmente riferimento a William James e a Sigmund Freud: il primo riconosceva nell'uomo "tanti sé sociali quanti sono gli individui che lo riconoscono e che hanno un'immagine di lui nella propria mente" (Gardner, 1987, p. 259); il secondo aveva scelto di concentrare la sua attenzione sullo sviluppo della psiche individuale e sulla conoscenza di sé come ricetta per una buona salute. Sebbene rappresentassero correnti psicologiche e momenti storici diversi (James era già anziano quando Freud iniziò a diffondere le sue idee), i due pensatori avevano un elemento in comune: la fiducia nella centralità del sé individuale, la convinzione che la psicologia dovesse essere costruita attorno al concetto della persona, della sua personalità, della sua crescita, della sua sorte. Entrambi, inoltre, attribuirono molta importanza alla capacità di sviluppo, da cui dipendeva la possibilità di far fronte al proprio ambiente. Entrambi, quindi, riconobbero la rilevanza delle intelligenze personali (anche se nessuno dei due adottò questa definizione).

Gardner va anche oltre ed introduce la distinzione tra *intelligenza interpersonale* ed *intelligenza intrapersonale*. Nella prima, la capacità centrale che agisce è l'accesso alla propria vita affettiva, all'ambito dei propri affetti e delle proprie emozioni, la capacità di discriminare istantaneamente tra questi sentimenti e di classificarli. Al suo livello più avanzato, questa intelligenza consente di esprimere in simboli insiemi altamente complessi e diversificati di sentimenti (è il caso, ad esempio, del romanziere in grado di scrivere un romanzo introspettivo sui suoi sentimenti). Nella seconda l'attenzione è rivolta verso l'esterno, verso gli altri. Qui la capacità centrale è l'abilità di distinguere gli stati d'animo degli individui, i loro temperamenti, le motivazioni, le intenzioni. Nella sua forma più avanzata, questa intelligenza permette ad un adulto perspicace di leggere le intenzioni e i desideri degli altri e di agire su questa conoscenza influenzando i comportamenti (è il caso, ad esempio, dei grandi capi politici).

Il massimo risultato conseguibile dagli esseri umani è, secondo lo stesso autore, un senso del sé ben sviluppato, che egli descrive come una sorta di capacità suprema che sovrintende e presiede ad altre forme di intelligenza più parziali.

Il ragionamento sulla competenza "in uso" si riconduce anche ad alcuni degli studiosi presentati nel capitolo precedente il cui contributo si è rivelato fondamentale nell'evoluzione delle teorie sull'educazione degli adulti e delle pratiche ad esse collegate. Abbiamo visto come Schön (1983) introduca il suo pensiero proprio a partire dalla critica che muove alla Razionalità Tecnica in quanto basata su un modello di pensiero incapace di dare conto della competenza che si esprime in un contesto professionale poiché centrato sui processi di risoluzione del problema pratico. Contrastando tutto ciò con l'evidenza empirica del ruolo determinante dell'esperienza personale nella pratica lavorativa, egli – lo si è visto – costruisce il suo modello sulla *pratica riflessiva* del professionista che riflette nel corso dell'azione e sull'azione in sé. Il professionista, cioè, si pone di fronte ad una situazione nuova studiandola (riflettendo su di essa), mettendola in relazione con esperienze e conoscenze pregresse per pianificare una modalità di azione, metterla in atto e costruirla *in itinere* tenendo conto delle caratteristiche della situazione stessa. Perciò l'apprendimento che ne deriva è anch'esso *in situazione* (come dice Jarvis e come dirà Le Boterf), legato al contesto. Ritorna qui il contrasto con l'istruzione tradizionale, in cui saperi e comportamenti, saperi e capacità richiesti dal contesto sono rigidamente separati. Inevitabile il richiamo a Knowles, già incontrato nel capitolo precedente, che pone al "livello più elevato di competenza la capacità di apprendimento continuo, autodiretto, che dura tutta la vita: la capacità cioè di anticipare continuamente condizioni

nuove e di cambiare in modi tali da evitare l'obsolescenza" (1996, p. 118); e poi ancora, rispetto ai compiti dell'educazione, Knowles immagina in un futuro non troppo lontano "un sistema educativo che generi persone cooperative che si considerano cittadini globali, molto creative e capaci di autodirigersi nell'apprendimento. Naturalmente vorrei che fossero anche istruite, ma in un senso espanso, non statico" (p. 118). Un sistema educativo diverso dalla scuola tradizionale, quindi, poiché costituito da un "sistema di risorse per l'apprendimento" rivolto a tutte le età della vita, un *lifelong learning resource system.* Ed immagina quindi una spirale di progetti di apprendimento che si fanno più complessi con l'avanzare delle fasi della vita e il moltiplicarsi dei ruoli.

1.1.1. L'emersione del concetto di competenza professionale

Come si è detto nel paragrafo precedente, Gardner introduce un elemento di novità quando individua l'esistenza di *intelligenze multiple* (inizialmente sei, poi il numero aumenta fino ad ipotizzarne addirittura venti – Goleman, 2001). Ma il rifiuto di accettare la divisione *intelligente/non intelligente* risale al filone inaugurato da David McClelland, un pioniere degli studi sulle competenze, e approfondito e ampliato da studiosi successivi. Nell'articolo *Testing for competence rather than for intelligence*, apparso nel 1973 sull'*American Psychologist*, McClelland mette in discussione il sistema valutativo statunitense basato sull'uso dei test che misurano il quoziente intellettivo poiché ritenuto anacronistico e dannoso per gli studenti che appartengono a categorie etniche e sociali svantaggiate. Le sue riflessioni si basano sulla constatazione che le differenze tra studenti brillanti e studenti mediocri spesso si annullano una volta che questi studenti entrano nel mondo del lavoro. Da qui egli giunge a formulare una serie di proposte per rivedere le modalità di costruzione dei test, tra cui: a) elaborare dei test finalizzati a misurare abilità specificamente correlate ad un certo tipo di attività; b) predisporre i test in modo da riflettere i cambiamenti nell'individuo che apprende; c) rendere pubblica ed esplicita la possibilità di migliorare la caratteristica testata; d) valutare le competenze richieste nei molteplici settori di esperienza; e) individuare schemi cognitivi operativi e comportamenti causalmente correlati alla riuscita sul lavoro o nella vita.

La posizione che McClelland assume in questo articolo è il risultato di una serie di studi e di ricerche condotte insieme ai suoi collaboratori avvalendosi di una tecnica sviluppata *ad hoc*: la *Behavioral Event Interview*

(BEI), o *Intervista sugli eventi comportamentali*[8], che consiste nel chiedere ad un soggetto di raccontare tre successi e tre fallimenti. Dall'analisi tematica delle interviste ai soggetti più efficaci e a quelli meno efficaci, si procede con l'identificazione delle caratteristiche dei due gruppi, soffermandosi in particolare sui comportamenti osservati nei migliori che vengono codificati e valutati dai ricercatori.

Nel metodo di valutazione delle competenze – che inizia con la BEI e viene successivamente perfezionato e arricchito – "l'analisi comincia con la persona già nella mansione, e non presume quali caratteristiche siano necessarie per svolgere bene un certo lavoro; poi determina, attraverso le interviste sui comportamenti esplicitati in situazioni non strutturate, quali caratteristiche personali sono associabili al successo nella mansione. Il metodo delle competenze attribuisce la massima importanza al criterio della validità (che cosa effettivamente causa la prestazione superiore in una determinata mansione) e non alla ricerca degli aspetti che descrivono nella maniera più attendibile tutte le caratteristiche d'una persona, nella speranza, spesso delusa, che alcune di queste caratteristiche siano associate alla buona performance nella mansione" (Spencer and Spencer, 1995, p. 29).

Ne deriva la seguente definizione di competenza: "una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito" (Spencer and Spencer, 1995, p. 30). Secondo questa definizione, gli elementi che compongono la competenza sono i seguenti:

- le *motivazioni*: gli schemi mentali, i bisogni e le spinte interiori che normalmente inducono una persona ad agire;
- i *tratti*: le caratteristiche fisiche e una generale disposizione a comportarsi o a reagire in un determinato modo ad una situazione o informazione;
- l'*immagine di sé*: gli atteggiamenti, i valori e il concetto di sé;
- la *conoscenza* di discipline o argomenti specifici;
- le *skill*: la capacità di seguire un compito intellettivo o fisico.

Mentre le conoscenze e le *skill* sono osservabili e relativamente facili da acquisire, le motivazioni e i tratti sono più complessi da valutare e

[8] La BEI combina la tecnica degli incidenti critici, elaborata nel 1954 da Flanagan per identificare i compiti in cui si scompone una mansione, e gli studi TAT (*Test sull'Appercezione Tematica*) relativi alla ricerca sulla motivazione.

sviluppare; l'immagine di sé, invece, si trova in una posizione intermedia e può essere modificata, se necessario, attraverso apposite strategie di sviluppo.

In questo ragionamento si inserisce anche il contributo di Daniel Goleman (2001; 2005). Riprendendo la critica di McClelland ai test per la misurazione del quoziente intellettivo e alla loro scarsa capacità predittiva, e rifacendosi alle *intelligenze multiple* di Gardner, egli spiega che la ragione per la quale soggetti con punteggi bassi danno prestazioni buone e soggetti con punteggi alti falliscono è da ricercarsi in quelle capacità che vanno sotto l'etichetta di *intelligenza emotiva*, e cioè la "capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e ancora la capacità di essere empatici e sperare. […] L'attitudine emozionale è una *meta–abilità*, in quanto determina quanto bene riusciamo a servirci delle nostre altre capacità – ivi incluse quelle puramente intellettuali" (2001, p. 54–56).

Goleman non mette in opposizione il quoziente intellettivo e l'intelligenza emotiva; egli piuttosto riconosce ad ogni individuo una miscela di abilità intellettuali ed emozionali di cui si è più o meno consapevoli. Questa consapevolezza è definita dagli psicologi *metacognizione* quando riguarda i processi di pensiero, *metaemozione* quando riguarda le emozioni. Goleman invece preferisce parlare di *autoconsapevolezza*, intesa come attenzione ai propri stati interiori. "In questa consapevolezza introspettiva, la mente osserva e studia l'esperienza, ivi comprese le emozioni" (2001, p. 68).

Proseguendo su questa linea di ricerca, lo stesso autore delimita l'ambito di indagine al settore professionale (2005). Egli fa riferimento ai risultati di un'inchiesta su ciò che i datori di lavoro cercano nei nuovi assunti al primo impiego, risultati che dimostrano la minore importanza delle capacità tecniche rispetto alla *capacità di imparare sul lavoro*, seguita da:

- capacità di ascoltare e comunicare oralmente;
- capacità di adattarsi e di reagire in modo creativo agli insuccessi e agli ostacoli;
- dominio di sé, fiducia e motivazione personale;
- desiderio di sviluppare la carriera e orgoglio per i risultati;
- efficacia nel lavoro di gruppo e nelle relazioni interpersonali;
- capacità organizzative.

A riprova della relazione tra quoziente intellettivo e intelligenza emotiva, Goleman dimostra che queste capacità sono tanto più importanti quanto più sono alte le barriere di intelligenza per l'inserimento in un settore specifico. Il risultato negli studi, per esempio, costituisce "una competenza–soglia; ti serve per accedere nel campo, ma non ti fa automaticamente eccellere. Per dare prestazioni di ordine superiore, contano di più le abilità legate all'intelligenza emotiva" (2005, p. 34). Le capacità che fanno capo all'intelligenza emotiva, infatti, funzionano in sinergia con quelle cognitive; capacità cognitive, *expertise*, ed esperienza sono sì importanti per ottenere una buona prestazione, ma è solo con l'intelligenza emotiva che si raggiungono prestazioni eccellenti.

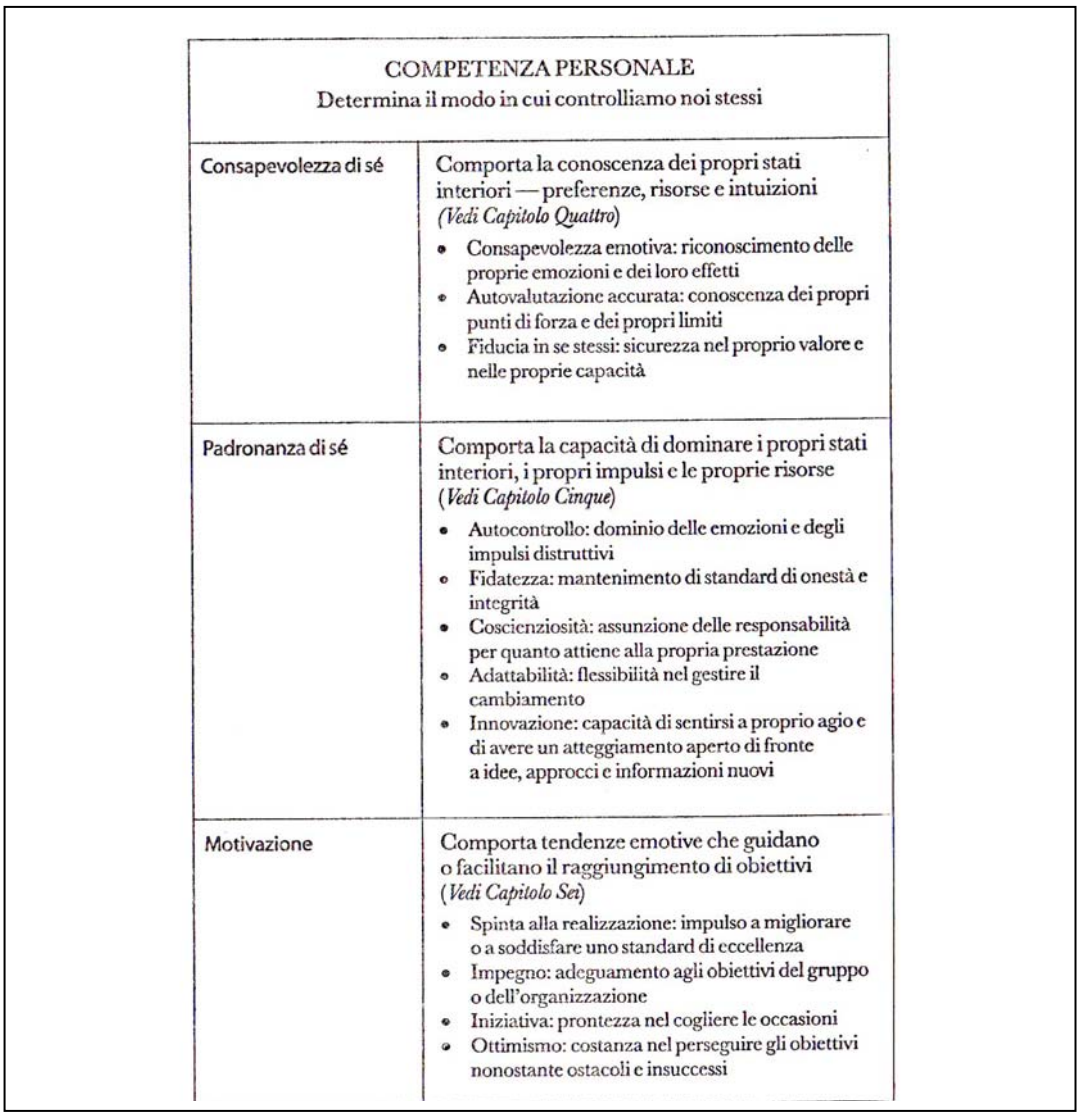
L'intelligenza emotiva determina le *potenzialità* individuali di apprendere le capacità pratiche basate sui cinque elementi che la compongono: autoconsapevolezza, padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali. Le *competenze* emotive dimostrano quanto, di tali potenzialità, si è in grado di tradurre in capacità reali messe in atto sul lavoro. Queste possono essere classificate in gruppi, ciascuno dei quali fondato su una particolare capacità dell'intelligenza emotiva, e sono fondamentali per avere successo. Cinque sono le dimensioni dell'intelligenza emotiva, declinate in venticinque competenze emotive (figura 1) e dotate delle seguenti caratteristiche:

- *indipendenza*, poiché ognuna di esse dà un contributo esclusivo alla prestazione professionale;
- *interdipendenza*, poiché ciascuna di esse attinge in certa misura dalle altre e interagisce con esse;
- *ordine gerarchico*, poiché si fondano le une sulle altre. La consapevolezza di sé, ad esempio, è fondamentale per la padronanza di sé e l'empatia;
- *necessità, ma non sufficienza*, poiché possederle non garantisce automaticamente lo sviluppo delle capacità associate;
- *genericità*, perché trasversali, applicabili cioè a tutti i campi lavorativi e professionali.

Proprio in relazione a quest'ultimo punto, è bene sottolineare come nello stesso testo Goleman (2005) affermi che le medesime competenze possono far eccellere gli individui in contesti di lavoro diversi, ma le competenze per il successo possono cambiare quando si sale nella gerarchia e si possono avere competenze specifiche di certe posizioni: ogni azienda e ogni settore hanno la propria ecologia emotiva, conseguentemente le

caratteristiche di maggior valore adattivo per i lavoratori cambieranno da caso a caso.

Figura 1 – *La struttura della competenza emotiva*



COMPETENZA PERSONALE Determina il modo in cui controlliamo noi stessi	
Consapevolezza di sé	Comporta la conoscenza dei propri stati interiori — preferenze, risorse e intuizioni *(Vedi Capitolo Quattro)* • Consapevolezza emotiva: riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti • Autovalutazione accurata: conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti • Fiducia in se stessi: sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità
Padronanza di sé	Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse *(Vedi Capitolo Cinque)* • Autocontrollo: dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi • Fidatezza: mantenimento di standard di onestà e integrità • Coscienziosità: assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione • Adattabilità: flessibilità nel gestire il cambiamento • Innovazione: capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi
Motivazione	Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi *(Vedi Capitolo Sei)* • Spinta alla realizzazione: impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza • Impegno: adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione • Iniziativa: prontezza nel cogliere le occasioni • Ottimismo: costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi

COMPETENZA SOCIALE Determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri	
Empatia	Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui (*Vedi Capitolo Sette*) • Comprensione degli altri: percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri • Assistenza: anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente • Promozione dello sviluppo altrui: percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità • Sfruttamento della diversità: saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo • Consapevolezza politica: saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo
Abilità sociali	Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri (*Vedi Capitoli Otto e Nove*) • Influenza: impiego di tattiche di persuasione efficienti • Comunicazione: invio di messaggi chiari e convincenti • Leadership: capacità di ispirare e guidare gruppi e persone • Catalisi del cambiamento: capacità di iniziare o dirigere il cambiamento • Gestione del conflitto: capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo • Costruzione di legami: capacità di favorire e alimentare relazioni utili • Collaborazione e cooperazione: capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni • Lavoro in team: capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni

Fonte: Goleman (2005, pp. 42–43)

Dalle considerazioni esposte prende forma quello che potremmo definire il paradigma della competenza, un costrutto complesso che definisce una molteplicità di risorse che si mobilitano ed entrano in relazione tra loro in modo sinergico positivo, piuttosto che per sommatoria. Si evince che la competenza non è riconducibile esclusivamente ad un insieme di conoscenze teoriche; non è una semplice conoscenza applicativa, né attiene alla sola sfera dell'intelligenza emotiva. I saperi e il potenziale di una persona, da soli, non fanno una competenza. Manca, infatti, un elemento costitutivo della competenza stessa, quell'elemento che mancava ai test sul quoziente intellettivo criticati da McClelland: la *predittività*, intesa come la possibilità di prevedere la riuscita professionale di un individuo in possesso di un patrimonio di conoscenze, abilità, potenzialità e intelligenza (Alberici–

Serreri, 2009). La competenza non ha valore per se stessa, ma come *predittrice* di performance coronate da successo nelle attività professionali e sul piano affettivo e sociale. Va da sé che così intesa, è non un accumulo, ma un insieme di capacità che si combinano in relazione alle esigenze del contesto di applicazione.

È quindi una *competenza in atto* poiché, come dice Malglaive (1990), è agendo e pensando che si diventa capaci di agire e pensare. La competenza si realizza nell'azione, si dispiega in una pratica lavorativa e si esercita *in situazione*, in un contesto determinato. Sono queste le considerazioni presentate da Guy Le Boterf, uno dei principali studiosi di competenze a livello internazionale, per introdurre il suo ragionamento sulla competenza professionale (1995; 2001). Egli ribadisce con forza che la competenza non risiede nelle risorse da mobilitare, ma *nella mobilitazione di queste risorse* (1995, p. 17), una mobilitazione che non rientra nell'ordine della semplice applicazione, ma della costruzione. È quindi un concetto che allude ad una realtà dinamica, ad un processo piuttosto che ad uno stato, e all'idea della contingenza: la competenza è contestualizzata e finalizzata, indissociabile dalle condizioni della sua messa in atto. Questo aspetto la riconduce alla capacità di analisi e risoluzione dei problemi in un contesto specifico: saper agire in un contesto di lavoro significa misurarlo e adattarsi ad esso. In altri termini, essere flessibili. Ciò vuol dire che la competenza varia in funzione dell'evoluzione della situazione all'interno della quale viene esercitata attraverso la combinazione dei diversi elementi che la compongono, poiché "être compétent, c'est savoir transférer" (Le Boterf, 1995, p. 22). Non si è competenti se ci si limita all'esecuzione di un compito unico e ripetitivo; si è competenti se si è capaci di apprendere ed adattarsi al fine di risolvere "une classe de problèmes ou pour affronter une catégorie de situations, et non pour *un* problème ou *une* situation" (p. 22). Perciò altra caratteristica della competenza è la *trasferibilità*.

Le Boterf arriva dunque a definire la competenza come un *saper agire* o *reagire* distinto dal semplice *saper fare*. Fare senza agire altro non è che realizzare un movimento senza proiettarne il senso e le implicazioni che esso suppone. Saper agire invece comporta un insieme di *atti* in cui l'esecuzione di ognuno dipende dalla realizzazione degli altri.

La competenza, in sintesi, consiste nel mobilitare dei saperi che sono stati selezionati, integrati e combinati. Le Boterf (1995) li distingue in:

- saperi teorici: i concetti, gli schemi assimilatori, le conoscenze disciplinari, il *sapere che*;

- saperi procedurali: le regole per agire, i saperi operativi in funzione di un'azione da realizzare, il *sapere come*;
- saper fare procedurali: l'applicazione pratica dei saperi procedurali, la gestione di una procedura, il *saper fare*;
- saper fare esperienziali: il sapere che deriva dall'azione, dall'esperienza pratica;
- saper fare sociali: attitudini, qualità personali, valori, il *saper essere*.

Un breve affondo su quest'ultimo punto si rende necessario per circoscrivere ed analizzare gli elementi che costituiscono, secondo l'autore, il *saper essere*. Egli riprende la definizione di *habitus* fornita da Bourdieu (1980, 1987): prodotto dell'esperienza biografica, l'*habitus* è composto da un insieme di disposizioni acquisite, di modi di essere o di fare, di attitudini e di comportamenti. Questi schemi percettivi, di pensiero e di azione sono duraturi, appresi con l'esperienza e trasferibili da situazione a situazione. L'*habitus* permette l'economia dell'intenzione: esso deve evolvere in funzione del saper essere richiesto dal contesto sociale e organizzativo in cui l'individuo agisce. È quindi un generatore di pratiche adattate, di condotte caratterizzate da regolarità e costanza e organizzate come "strategie senza essere il prodotto di una vera intenzione strategica" (Le Boterf, 1995, p. 104).

L'*habitus* contiene svariati elementi: schemi percettivi, rappresentativi, di classificazione e d'azione e costituisce perciò una preziosa risorsa adattiva. È un capitale incorporato nella personalità. Il soggetto competente è colui che sa adottare all'istante un comportamento adeguato ad una situazione anche imprevista.

A questo elenco di saperi, l'autore aggiunge le *metaconoscenze*, definite come le conoscenze che il soggetto ha dei propri saperi, delle proprie capacità, delle proprie modalità d'azione. Le *metaconoscenze* sono essenziali per la competenza perché permettono al soggetto di gestire e controllare le proprie azioni: è solo quando si è in grado di prendere le distanze dal proprio funzionamento cognitivo che lo si può orientare e perfezionare. Le *metaconoscenze* consentono di guidare il proprio apprendimento passando dalla percezione all'appercezione, ossia alla consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo.

Esse derivano dallo stadio piagetiano (1977) in cui il soggetto arriva a prendere le distanze dalle azioni che compie e a descriverle, ma è una presa di distanza che si distingue dalla riflessione sull'oggetto dell'azione. Se infatti le *metaconoscenze* consentono di descrivere i saper fare messi in atto, è con la *metacognizione* che si ha la possibilità di delineare la modalità in cui si

descrivono i saper fare. Questo nuovo distacco è alla base del processo che permette di *apprendere ad apprendere*, al quale si giunge attraverso tre livelli di azione:

- *livello 1*: la realizzazione dell'azione;
- *livello 2*: la verbalizzazione dell'azione compiuta al livello 1;
- *livello 3*: l'esplicitazione del modo in cui il soggetto arriva a realizzare il livello 2: il soggetto prende consapevolezza di come prende consapevolezza. È quest'ultimo livello che permette di *apprendere ad apprendere*.

1.2. Dalla competenza alla metacompetenza

Seguendo le argomentazioni di Le Boterf, nel paragrafo precedente è stato anticipato il concetto di *apprendere ad apprendere*, cui si è già fatto riferimento nel primo capitolo poiché presente nei documenti europei. Prima però di procedere con l'esplorazione di tale concetto, si rende necessario allargare il discorso alla *metacompetenza*.

Attribuire uno status autonomo al concetto di *metacompetenza* non deve comportare la fuoriuscita dal territorio della competenza (Alberici, 2004). È opportuno, piuttosto, mantenere una posizione integrata portando ad un livello di consapevolezza critica i punti di contatto che determinano un'effettiva continuità tra il piano della metacompetenza e quello della competenza.

Da un punto di vista linguistico, il costrutto di metacompetenza appartiene ad un livello superiore rispetto a quello della competenza e per questo dà luogo a proprietà sovraordinate e più generali. La metacompetenza è perciò collegata a quella dimensione dell'azione umana che si riconduce alla *riflessività* del pensiero e al carattere *autopoietico* della competenza.

Riprendendo il lungo *excursus* sulla competenza dei paragrafi precedenti, tali punti di contatto risultano evidenti. Come si è visto, gli studi avviati da McClelland hanno cercato di identificare gli attributi che caratterizzano le pratiche professionali *eccellenti* e che perciò sono qualità alla base delle competenze di successo. Da questo punto di vista, tali qualità sarebbero degli elementi distintivi di *ordine superiore* rispetto alle attività professionali e di *carattere generativo* rispetto alle competenze di successo. Ciò

che emerge dal lavoro di McClelland e dei suoi collaboratori è che gli aspetti essenziali della competenza di successo attengono alla sfera profonda dell'individuo, alla sua struttura motivazionale: competenze di realizzazione e operative; di assistenza e di servizio; d'influenza; manageriali; cognitive; di efficacia personale (Alberici, 2004, p. 107).

Le cinque dimensioni dell'intelligenza emotiva di Goleman, a loro volta, non sono semplicemente descritte e comprese a livello emotivo, ma implicano una messa in azione che apre le porte ad un nuovo modello di apprendimento. Infatti, nello spiegare la *competenza emotiva* egli istituisce un legame tra questa e la spinta intrinseca a migliorarsi nel tempo, cioè ad *apprendere ad apprendere*.

Nella letteratura nazionale, degli spunti di riflessione rispetto alla metacompetenza li fornisce il modello delle competenze trasversali dell'Isfol. La questione centrale in tale modello si snoda attorno alle condizioni che permettono l'attivazione delle competenze e consentono all'individuo di rispondere *strategicamente* al contesto. Assumono perciò rilevanza la categoria concettuale della *trasversalità* e l'individuazione di quelle classi che ne permettono l'espressione. Ne scaturiscono tre macroaree di riferimento, *diagnosticare, relazionarsi, affrontare*, all'interno delle quali si collocano delle operazioni fondamentali e di base con un campo di applicazione ampio. Esse possiedono la caratteristica della *trasversalità* poiché sono riferite ad operazioni cognitive e sociali essenziali per rispondere in modo competente alle sollecitazioni dei diversi contesti applicativi. Questo modello si pone come un sistema di risorse "definite" del soggetto e può essere inteso come una condizione di partenza da cui far derivare una mappa delle abilità.

Anche Gardner, seppure in modo marginale, nella rappresentazione delle *intelligenze multiple* affronta il tema delle capacità di ordine superiore rispetto alla categoria dell'intelligenza, capacità che individua nel buon senso, nell'originalità, nella capacità metaforica, nella saggezza, nonché nel senso del sé che, se ben sviluppato, è in grado di sovrintendere ad altre forme di intelligenza.

A questa istanza di ordine superiore, che porta in primo piano il soggetto, si può ricondurre il modello concettuale che è alla base dei processi di trasferimento della competenza. Da questo punto di vista, risulta che le condizioni soggettive di autodirezione e gli aspetti dell'ambiente formativo consoni a quelle condizioni assumono un valore centrale nel discorso delle qualità di ordine *meta* della competenza.

Di seguito, la metacompetenza sarà esaminata attraverso l'esplorazione di concetti affini: l'autodirezione, l'autoregolazione e la teoria

dell'autoefficacia, la metacognizione e i processi metacognitivi, la competenza strategica.

1.2.1. L'autodirezione nell'apprendimento

Altri autori, oltre a Knowles (più volte menzionato), hanno contribuito all'approfondimento del concetto di *autodirezione nell'apprendimento*, mettendo in evidenza il livello *meta* delle capacità coinvolte nel processo di apprendimento. Roger Hiemstra (1994/a), ad esempio, sottolinea che l'apprendimento degli adulti dipende in larga misura dall'iniziativa personale, a sua volta collegata alla necessità di aggiornarsi e imparare continuamente. L'*apprendimento autodiretto* è per lui "any study form in which individuals have primary responsibility for planning, implementing, and even evaluating the effort. Most people, when asked, will proclaim a preference for assuming such responsibility whenever possible". L'autore attribuisce all'*apprendimento autodiretto* le seguenti caratteristiche (Angelini, 2009):

- i soggetti vengono gradualmente responsabilizzati e resi autonomi rispetto alle decisioni che riguardano l'apprendimento individuale;
- l'adeguamento dell'apprendimento alle caratteristiche personali è presente a livelli diversi in ogni individuo;
- l'apprendimento autodiretto non avviene in modo isolato;
- i soggetti che lo applicano sono in grado di trasferire sia le conoscenze che le abilità acquisite da una situazione all'altra;
- lo studio autodiretto può includere varie attività e risorse, come la lettura autodiretta, la partecipazione a gruppi di studio, il tirocinio, la scrittura riflessiva;
- gli insegnanti possono avere un ruolo attivo attraverso dialoghi con i soggetti, la predisposizione delle risorse, la valutazione dei risultati e la promozione del pensiero critico.

Negli Stati Uniti, l'*apprendimento autodiretto* è diventato un settore della ricerca negli ultimi quarant'anni, a partire dall'opera di Cyril O. Houle (1961) – Università del Wisconsin – nella quale egli riportava le interviste svolte con 22 soggetti adulti in apprendimento e li classificava in tre categorie relative alle diverse motivazioni ad apprendere: 1. *orientamento al risultato*:

partecipazione motivata prevalentemente dal raggiungimento di un obiettivo finale; 2. *orientamento all'attività*: partecipazione per ragioni legate al desiderio di stringere rapporti interpersonali; 3. *orientamento all'apprendimento*: percezione dell'apprendimento stesso come obiettivo da raggiungere. È all'interno di questo ultimo gruppo che sembra collocarsi il soggetto in *apprendimento autodiretto* che sarà identificato da Houle attraverso la ricerca.

In *Self–directed Learning* (1975), Knowles fornisce definizioni e assunti fondamentali che indirizzarono ampiamente le attività di ricerca che seguirono: (a) l'*apprendimento autodiretto* parte dal presupposto che gli esseri umani possano perfezionare le loro capacità; (b) le esperienze dei soggetti in apprendimento sono delle risorse indispensabili per l'apprendimento; (c) gli individui imparano ciò di cui necessitano per eseguire i compiti loro assegnati; (d) l'orientamento naturale di un adulto è centrato sul compito o sulla risoluzione di un problema; (e) l'*apprendimento autodiretto* è motivato da vari incentivi interni, tra cui il bisogno di autostima, la curiosità, il desiderio di riuscire, la soddisfazione conseguente alla realizzazione di un compito.

Un altro importante tassello nella stessa direzione è rappresentato dalla *Self–Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), uno strumento elaborato da Guglielmino nel 1977 e successivamente utilizzato anche da altri ricercatori per misurare la predisposizione all'*apprendimento autodiretto*.

Tra le ricerche più importanti figurano i lavori di Brockett and Hiemstra (1991), Caffarella and O'Donnell (1987), Candy (1991), Merriam and Caffarella (1991), Confessore and Confessore (1992). Sulla base di questa produzione, è stato possibile creare numerosi strumenti per la misurazione dell'*apprendimento autodiretto*; associare la predisposizione all'*apprendimento autodiretto* a variabili di tipo psicologico e sociale; ricorrere alla ricerca qualitativa per proseguire gli studi di settore; definire attività pratiche e relative implicazioni per facilitare l'apprendimento autodiretto.

Si deve a Brockett and Hiemstra (1991) una sintesi dei principali contenuti sull'argomento e la realizzazione del modello *Personal Responsibility Orientation* (PRO). Questo modello riconosce differenze e somiglianze tra l'apprendimento autodiretto, inteso come metodo di istruzione, e il soggetto che si autodirige, inteso come insieme di caratteristiche di personalità. La responsabilità personale fa riferimento ad individui che affermano e riconoscono i propri pensieri e le proprie azioni, non necessariamente nel senso di avere il controllo della propria vita o delle condizioni ambientali, ma nel senso di poter controllare le proprie reazioni alle situazioni. In termini di apprendimento, è la capacità, o la volontà, da

parte degli individui, di autodirigersi, di scegliere la strada da prendere e accettare le conseguenze delle loro scelte e delle loro azioni.

Sempre Hiemstra (1994/b) presenta una tecnica per suddividere il processo di insegnamento/apprendimento in micro–componenti per agevolare la transizione all'autodirezione. Essi sono: l'analisi dei bisogni, l'individuazione degli obiettivi, la definizione dei contenuti, la tempistica, la selezione delle metodologie educative, il controllo dell'ambiente di apprendimento, la promozione della riflessione, la definizione del ruolo del docente, la valutazione.

Negli studi successivi, Hiemstra (2004) continua ad insistere sul concetto di decisionalità individuale, di responsabilizzazione dei soggetti in apprendimento e sul dovere, da parte dei docenti, di renderli più autodiretti e autonomi nel pianificare, implementare e valutare i risultati.

1.2.2. L'autoregolazione e la teoria sull'autoefficacia

Per quanto riguarda l'*autoregolazione* nell'apprendimento, un contributo fondamentale proviene da Albert Bandura e dalle ricerche che lo conducono ad elaborare la *teoria sull'autoefficacia* (1977; 1995; 1997).

Bandura definisce il senso di autoefficacia come "la convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazione personale e agiscono" (1995, p. 15). In questo senso, le persone cercano di esercitare un controllo sugli eventi della loro vita al fine di realizzare gli scenari futuri desiderati e di prevenire il verificarsi di quelli indesiderati. Allo stesso tempo, coloro che non sono in grado di influenzare gli eventi potenzialmente spiacevoli o dannosi sono facilmente vittime di ansia, apatia o frustrazione.

Per comprendere la dimensione dell'influenza personale sugli eventi, è necessaria una teoria globale che colleghi, all'interno di una struttura concettuale unitaria di riferimento, le origini delle convinzioni di efficacia personale, la loro struttura e funzione, i processi attraverso i quali esse operano e i loro molteplici effetti. La teoria del senso di autoefficacia riguarda tutti questi microprocessi, tanto a livello individuale quanto a livello collettivo.

Le convinzioni rispetto alla propria efficacia possono avere origine da quattro fonti principali:

- le *esperienze di gestione efficace*, nelle quali un individuo ha affrontato con successo una situazione specifica. I successi, infatti, stimolano l'acquisizione di fiducia nella propria efficacia personale, mentre i fallimenti, ovviamente, la indeboliscono. Lo sviluppo del senso di autoefficacia comporta l'acquisizione di strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione idonei a progettare ed eseguire la sequenza di azioni appropriata per la gestione di circostanze di vita continuamente mutevoli. Sperimentare solo facili successi porta ad attendersi risultati rapidi e a scoraggiarsi facilmente di fronte agli insuccessi; pertanto, maturare un solido senso di efficacia richiede il superamento di ostacoli per i quali è necessario perseverare nell'impegno. Solo dopo aver imparato a resistere e reagire di fronte alle avversità e a recuperare velocemente le posizioni perdute, le persone si convincono di avere ciò che serve loro per riuscire;

- l'*esperienza vicaria*, fornita dall'osservazione di modelli. Vedere persone simili a sé che raggiungono i propri obiettivi attraverso l'impegno e l'azione personale incrementa nell'osservatore la convinzione di possedere anch'egli la capacità di riuscire in situazioni analoghe. Allo stesso modo, osservare persone che falliscono nonostante l'impegno indebolisce il senso di efficacia dell'osservatore e ne abbassa il livello di motivazione. Naturalmente, queste reazioni sono direttamente proporzionali all'identificazione dell'osservatore con l'osservato. Quanto più forte è l'identificazione, tanto più saranno persuasivi i successi e i fallimenti. L'osservazione di modelli non si riduce però semplicemente ad uno standard sociale con il quale confrontarsi, ma si esplica nella ricerca di modelli esperti che possiedano le competenze alle quali si aspira, al fine di apprendere conoscenze, comportamenti, abilità e strategie per poter meglio rispondere alle sollecitazioni dell'ambiente. L'acquisizione di mezzi migliori, a sua volta, accresce il senso di autoefficacia;

- la *persuasione* operata verbalmente. Coloro che vengono sollecitati a svolgere efficacemente un compito poiché in possesso dei requisiti necessari, tendono ad impegnarsi maggiormente e per un periodo prolungato nel tempo. Tuttavia, la sola persuasione, senza riscontri reali in termini di incremento di autoefficacia, produce effetti di

breve durata. Per questa ragione, chi è abile nel favorire il miglioramento del senso di autoefficacia negli altri non si limita a comunicare valutazioni positive, ma predispone situazioni che consentano alle persone di riuscire con successo e limita la partecipazione a situazioni di sicuro insuccesso;

- gli *stati emotivi e fisiologici*, intesi come reazioni di stress e tensione interpretati come segnali che fanno presagire cattive prestazioni. Il miglioramento delle condizioni fisiche e dello stato d'animo, la riduzione della propensione allo stress e alle emozioni negative contribuiscono a modificare in senso positivo le convinzioni di autoefficacia. Non è tanto l'intensità delle reazioni fisiche ed emotive ad essere importante, quanto il modo in cui queste vengono percepite ed interpretate: nelle persone dotate di un buon senso di autoefficacia, lo stato di attivazione emotiva è considerato come qualcosa che facilita l'azione dando energia, mentre in quelle sfiduciate la stessa attivazione è vissuta come debilitante.

Indipendentemente dalla fonte attraverso la quale venga acquisita, l'autoefficacia non è di per sé portatrice di senso, ma viene selezionata, valutata e integrata attraverso l'elaborazione cognitiva e attraverso un'altra serie di fattori, tra cui quelli di tipo personale, sociale e situazionale. Ad esempio, la misura in cui l'esito delle azioni modifica il senso di autoefficacia dipenderà dai pregiudizi sulle proprie capacità, dalla difficoltà percepita del compito, dalla quantità di sforzo impiegato, dalle condizioni fisiche ed emotive al momento dell'azione ecc.

Le convinzioni di efficacia regolano il funzionamento umano attraverso quattro processi principali: cognitivi, motivazionali, affettivi e di scelta, che tuttavia agiscono in modo integrato e non isolatamente gli uni dagli altri.

Gli effetti delle convinzioni di efficacia sui *processi cognitivi* assumono diverse forme. Infatti, il comportamento umano è prevalentemente intenzionale in quanto regolato da obiettivi che hanno un valore soggettivo. L'individuazione degli obiettivi, a sua volta, è influenzata dalla stima soggettiva delle proprie capacità: maggiore è l'autoefficacia percepita, più elevati saranno gli obiettivi da perseguire e l'impegno ad essi dedicato.

Le linee d'azione per realizzare gli obiettivi vengono prima pianificate mentalmente immaginando lo scenario desiderato: solitamente, coloro dotati di un alto senso di autoefficacia si proiettano vincenti nel futuro, coloro che invece dubitano della propria efficacia immaginano fallimenti e ostacoli. Una delle funzioni principali del pensiero consiste allora proprio nel prevedere i fatti e predisporre i mezzi per intervenire sugli eventi che possono avere una

rilevanza personale. "Nell'apprendimento di strategie predittive e di regolazione del comportamento, le persone devono attingere dalle loro conoscenze per prospettare alternative di azione, valutare e integrare elementi predittivi, mettere alla prova e rivedere i propri giudizi alla luce dei risultati immediati e a lungo termine delle loro azioni, e ricordare quali fattori hanno sperimentato e la qualità dei risultati che essi hanno prodotto" (1995, p. 20).

Rispetto all'autoregolazione della *motivazione*, le convinzioni di efficacia rivestono un ruolo determinante. La motivazione è in gran parte generata a livello cognitivo: ognuno di noi motiva se stesso inizialmente formulando delle previsioni su ciò che sa fare, anticipando i risultati di azioni future, ponendosi degli obiettivi e pianificando i percorsi; successivamente attraverso la mobilitazione delle risorse e dell'impegno necessari per riuscire.

Tre sono le fonti cognitive di motivazione: l'attribuzione causale, le aspettative rispetto al risultato e gli obiettivi rappresentati cognitivamente.

Nel caso della relazione tra convinzione di efficacia e *attribuzione causale*, chi si considera efficace riconduce i propri insuccessi ad un impegno insufficiente o a circostanze contingenti avverse, mentre chi si considera inefficace attribuisce gli insuccessi alla propria incapacità.

Nel caso delle *aspettative rispetto al risultato*, la motivazione è regolata dall'aspettativa che una serie di comportamenti produrrà determinati risultati; esiste pertanto un numero illimitato di alternative di azione che la gente non persegue perché ritenute al di fuori della propria portata.

Infine, la capacità di esercitare un'autoregolazione attraverso azioni tese al raggiungimento di *obiettivi* costituisce uno dei principali meccanismi cognitivi di motivazione. In questo caso, la motivazione agisce creando un processo di confronto cognitivo tra la percezione della propria prestazione e gli standard personali di riferimento. Legando la propria soddisfazione al raggiungimento dello standard, è possibile imporre un corso al proprio comportamento e attribuirsi incentivi per persistere nell'impegno.

L'impatto delle convinzioni di efficacia sulla rappresentazione emotiva di circostanze esistenziali caratterizzate da incertezza diventa evidente di fronte ai cambiamenti nel corso della vita. In quanto prodotte – almeno in parte – dall'ambiente in cui vivono, le persone modellano il proprio destino anche scegliendo i contesti ai quali accedere al fine di coltivare certe potenzialità e condurre lo stile di vita che prediligono. Attraverso queste scelte, si coltivano diversi tipi di competenze, interessi e relazioni sociali che determinano il corso esistenziale. Ciò accade perché le influenze sociali

operanti negli ambienti che si scelgono continuano a promuovere competenze, valori e interessi anche molto tempo dopo che una persona ha abbandonato un dato ambiente.

Trasferendo tutto ciò all'interno dei sistemi educativi, non si può prescindere dalle profonde trasformazioni indotte dall'avvento dell'era informatica. Se un tempo i giovani con un basso livello di scolarizzazione si orientavano verso lavori che non richiedevano particolari abilità cognitive, oggi il mercato del lavoro insiste sempre di più sulla necessità di competenze cognitive e autoregolatorie per ricoprire mansioni lavorative complesse. Una buona scolarizzazione si rende quindi essenziale per favorire la crescita psicosociale, la quale a sua volta contribuisce alla qualità della vita anche in ambiti diversi da quello professionale. "Uno degli obiettivi principali dell'educazione formale quindi dovrebbe essere quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, le convinzioni di efficacia e la motivazione intrinseca necessari per continuare a educare se stessi lungo tutto l'arco della propria vita. Tali risorse mettono le persone in grado di acquisire nuove conoscenze e di coltivare abilità sia per il proprio interesse personale che per migliorare la qualità della propria vita" (Bandura, 1995, p. 34).

La fiducia degli studenti nelle proprie capacità di affrontare gli impegni scolastici determina le loro aspirazioni, il livello di interesse nelle attività di tipo intellettuale, il successo scolastico e la qualità della loro formazione. Uno dei maggiori progressi nello studio dello sviluppo cognitivo lungo l'arco della vita riguarda i meccanismi dell'*apprendimento autoregolato*. Un funzionamento cognitivo efficiente non richiede semplicemente di comprendere le informazioni, ma comporta anche la selezione di strategie appropriate, la verifica della propria comprensione e del proprio livello di conoscenza, la correzione dei propri errori, il riconoscimento dell'utilità delle strategie cognitive.

Il tema dell'*autoregolazione nell'apprendimento* è stato approfondito anche da B. J. Zimmerman (1995; 2002), il quale sottolinea a sua volta la necessità, da parte delle istituzioni educative, di promuovere negli studenti lo sviluppo personale oltre che intellettivo, al fine di favorire l'autoregolazione necessaria a perseguire la propria educazione permanente.

Nei termini del funzionamento nelle attività di studio, il livello di autoefficacia si riferisce alle variazioni in relazione ai diversi livelli dei compiti, mentre la forza del senso di autoefficacia riguarda il grado di certezza circa la capacità di una persona di eseguire determinati compiti. Una questione essenziale è rappresentata dalla validità delle convinzioni di efficacia nel predire la motivazione degli studenti: quelli dotati di un elevato

senso di autoefficacia partecipano più prontamente, si impegnano di più nel portare a termine un compito educativo e resistono di più di fronte ad eventuali difficoltà rispetto a quelli che dubitano delle loro capacità.

Nei contesti educativi, inoltre, la valutazione che si dà della propria efficacia è particolarmente influenzata dal confronto sociale: il successo e l'insuccesso altrui possono influenzare l'autoefficacia e la motivazione personale nel caso in cui l'osservatore si percepisca simile al modello. Tuttavia, a parità di sviluppo della competenza cognitiva, due o più studenti possono differire nelle prestazioni intellettive in base al loro senso di autoefficacia.

1.2.3. La metacognizione e i processi metacognitivi

I primi studi in questo settore provengono dalla psicologia dello sviluppo e sono da attribuire a John Flavell, che definisce il concetto di *metacognizione* come "il controllo attivo e la conseguente regolazione e orchestrazione di questi processi [cognitivi] in relazione agli oggetti cognitivi o ai dati ai quali si riferiscono, generalmente al servizio di qualche scopo od obiettivo concreto" (1976, p. 232). Il soggetto ha quindi un ruolo attivo nel conoscere e comprendere e nello strutturare il proprio processo di apprendimento elaborando e organizzando le conoscenze e acquisendo abilità che lo mettono in grado di produrre e agire autonomamente.

Il pensiero metacognitivo è pertanto deliberato, intenzionale, diretto ad un obiettivo, attivabile in compiti successivi.

Partendo da queste considerazioni, Flavell elabora un modello della regolazione cognitiva (1979) suddiviso in quattro classi di fenomeni che agiscono e interagiscono tra loro:

- la **conoscenza metacognitiva**, che include la conoscenza delle caratteristiche della persona, delle caratteristiche del compito e delle caratteristiche delle strategie che possono essere attuate per potenziare il proprio comportamento cognitivo;
- le esperienze metacognitive, intese come esperienze consapevoli, di natura cognitiva e affettiva, che attengono ad un'impresa intellettiva a cui porta la conoscenza metacognitiva. Secondo Flavell (1987), un'esperienza metacognitiva può verificarsi quando: a) viene esplicitamente richiesta in una determinata situazione; b) la situazione cognitiva è inattesa o nuova; c) è necessario fare inferenze,

formulare giudizi, prendere una decisione; d) si è in difficoltà e si percepisce che è stato compiuto un errore;

- gli obiettivi o compiti da raggiungere;
- le azioni o strategie da mettere in atto per conseguire le mete stabilite.

Come si è detto, questi quattro elementi vanno considerati nella loro interazione reciproca: gli obiettivi cognitivi posti dall'esterno guidano l'attività cognitiva che si svolge mediante una serie di azioni e strategie avvalendosi delle conoscenze metacognitive possedute e portando a compiere delle esperienze metacognitive.

Partendo dal contributo di Flavell, Kluwe (1982) amplia il concetto di metacognizione fino ad includervi quello del controllo e della regolazione del corso del pensiero: nel caso del controllo, egli parla di *metaconoscenza dichiarativa*, nel caso della regolazione, di *metaconoscenza procedurale*. I processi che controllano la selezione e l'applicazione di strategie di soluzione, così come quelli che regolano lo svolgimento delle attività, sono stati definiti processi esecutivi (Kluwe, 1982) o abilità metacognitive (Brown, 1978) o processi metacognitivi di controllo (Cornoldi, 1990).

Pur mantenendo salde le molteplici connessioni tra il piano della conoscenza e il piano del controllo, gli studi sulla metacognizione seguono due filoni prevalenti: quello sulle conoscenze riguardanti le caratteristiche e abilità personali, i compiti e i contesti di apprendimento, le strategie da adottare (*conoscenze metacognitive*), e quello sui meccanismi che portano alla regolazione dell'attività cognitiva, basati sulla previsione, sul controllo e sulla valutazione dei processi attivati per svolgere un determinato compito (*processi metacognitivi di controllo*) (Mason, 2006).

Rispetto alla *conoscenze metacognitive*, Flavell (1981) distingue tra:

- *conoscenze delle caratteristiche della persona* in termini di capacità, limiti di memoria, capacità di elaborazione delle informazioni. Si tratta di intuizioni sulle differenze tra individui diversi che definiscono il concetto che ognuno ha di sé e degli altri rispetto alla capacità di elaborazione cognitiva;
- *conoscenze delle caratteristiche del compito* che riguardano le difficoltà e le richieste poste da un compito specifico, sia esso conosciuto o affrontato per la prima volta;

- *conoscenze delle caratteristiche delle strategie* che riguardano tutto ciò che può essere attivato per potenziare il proprio comportamento cognitivo.

Sapere come interagiscono i diversi aspetti della conoscenza metacognitiva porterebbe ad una sorta di *sensibilità metacognitiva* che si traduce nel riconoscere ed assumere il comportamento più appropriato alla situazione e al compito. Cornoldi (1995) parla anche di *atteggiamento metacognitivo* per sottolineare che nonostante la denominazione, la conoscenza metacognitiva non è data esclusivamente da un insieme di conoscenze, ma anche da una serie di fattori emotivi; l'*atteggiamento metacognitivo* riguarderebbe perciò la propensione generale del soggetto a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e a riconoscere la possibilità di utilizzarla ed estenderla a situazioni nuove adattando i tipi di risposta già posseduti nel proprio repertorio al caso specifico.

Se la *conoscenza metacognitiva* è stabilmente disponibile al soggetto, i *processi metacognitivi di controllo* non sono stabili poiché dipendono da una serie di fattori quali la difficoltà del compito, il livello di attenzione, la motivazione del soggetto. Brown (1978) ne individua quattro:

- la *predizione*, ossia la capacità di predire il livello di prestazione richiesto da un compito, stimare il grado di difficoltà di una prova;
- la *pianificazione*, cioè la capacità di stabilire un piano d'azione organizzando tutti i passaggi che conducono al conseguimento di un obiettivo;
- il *monitoraggio*, inteso come la capacità di tenere sotto controllo l'attività cognitiva in corso di svolgimento;
- la *valutazione*, cioè la capacità di valutare l'uso di una determinata strategia nel suo complesso e non fase per fase come nel monitoraggio.

I *processi metacognitivi di controllo* sembrano intrecciarsi di continuo con le *conoscenze metacognitive*.

1.2.4. La metacompetenza o competenza strategica in un'ottica lifelong

Accogliendo i diversi punti di vista presentati, è evidente che il soggetto è sempre al centro del processo e che l'esistenza non si pone come un destino predeterminato, ma come progetto da costruire continuamente, che richiede

la volontà costante di imparare e la disposizione soggettiva a costruire attivamente le competenze in relazione alle richieste del contesto. È qui che inizia a manifestarsi il *carattere autopoietico* della competenza, che deriva dal riconoscimento della funzione proattiva che spinge l'individuo ad andare oltre il confine della realtà conosciuta, verso l'ignoto, al fine di acquisire nuove conoscenze e apprendere in una prospettiva *lifelong*. In questo senso si esprime la significatività della metacompetenza o *competenza strategica* (Alberici, 2004). E in questo senso si esprime anche la nuova concezione dell'apprendimento indotta dalla prospettiva del *lifelong learning* in cui la formazione non è più intesa come prolungamento delle opportunità formative, ma come un processo dipendente dalle potenzialità apprenditive del soggetto e dalla sua capacità di essere un attore sociale. Si può perciò affermare che la realtà della conoscenza e della competenza è interna alla persona e all'ambiente intersoggettivo e non esiste come realtà esterna indipendente.

La *competenza strategica* si presenta quindi come un costrutto che emerge dalla dimensione del *lifelong learning* e la cui rilevanza si esprime in due direzioni: da un lato l'individuazione di un repertorio culturale storicamente definito, in cui si manifestano i saperi per l'apprendimento permanente; dall'altro la possibilità di definire i principi e di strutturare l'intervento per la promozione intenzionale delle dimensioni della competenza stessa. In questo senso, *apprendere ad apprendere* diventa un contenuto stesso dell'apprendimento (Alberici, 2001a; Alberici–Serreri, 2009). Riconoscere il valore formativo dell'*apprendere ad apprendere* significa porre domande relative a come si sviluppano le diverse forme di intelligenza, a come cambia il modo di pensare nei diversi contesti, a quali sono i contesti e quali i contenuti e la qualità dell'agire formativo che facilitano i processi di apprendimento da parte degli individui. Rispetto alla finalità dell'*apprendere ad apprendere* si distinguono due livelli, due piani di rappresentazione:

- la *valenza radicale* di rappresentazione della competenza, cioè gli apprendimenti di secondo livello che agendo sulla costruzione del pensiero e sulla trasferibilità delle competenze, rappresentano la condizione affinché si realizzi il carattere autopoietico della competenza. È questa la categoria della metacompetenza, che si colloca al livello generale della regolazione della competenza e delle forme empiriche che essa assume;
- la *valenza strategica* di funzionalità della competenza, che deriva da un'operazione di attribuzione di significato nei confronti di quelle forme della competenza che si caratterizzano per la dimensione

culturale e la dimensione proattiva. Questo piano comprende quei saperi necessari agli individui per poter vivere nella società della conoscenza.

La *competenza strategica* così definita fa riferimento ad un complesso di dimensioni del sapere integrati in modo significativo che connotano il profilo culturale adulto funzionale rispetto alle istanze di riflessività dei contesti di vita. Ciò evidenzia il problema del legame tra i processi di apprendimento e le operazioni di attribuzione di senso del soggetto incluso all'interno dei contesti di vita, che presiedono all'elaborazione dei significati e che rinviano a quelle operazioni di natura sociale che vi sono implicate. Infatti i processi apprenditivi vanno collocati in una visione organica che integri i temi dell'apprendimento, dell'esperienza e della riflessione critica. Ecco allora che il carattere strategico della competenza viene a manifestarsi nella natura stessa del cambiamento che, nell'ottica del *lifelong learning*, si esprime nella metacompetenza dell'*apprendere ad apprendere* (Alberici, 2008).

In questo senso, la competenza strategica assume una *polisemia* di significati poiché comprende una pluralità di dimensioni strategiche rispetto alla prospettiva dell'apprendimento permanente, attorno alle quali si declina la finalità educativa dell'*apprendere ad apprendere*:

- *dimensione biografica*: capacità di riconoscersi, di attribuire significato, di orientarsi, di progettare, di scegliere;
- *dimensione della metacognizione*: consapevolezza degli schemi cognitivi acquisiti, dialogo con la situazione, scoperta e diagnosi del problema, adeguamento dei saperi alle richieste ambientali, controllo di processi messi in atto, disponibilità a creare nuova conoscenza, a gestire le competenze in modo autoregolato;
- *dimensione cognitivo–simbolica*: competenza simbolica relativa alla comprensione verbale e al ragionamento logico (*literacy, numeracy*);
- *dimensione sociale ed emotiva*: competenze emotive di tipo personale ed interpersonale; competenze di comunicazione e del vivere insieme (Alberici, 2008).

La capacità di mobilitare queste dimensioni, integrandole in modo significativo, deriva dall'*energia apprenditiva* che caratterizza l'individuo.

1.3. L'apprendere ad apprendere come metacompetenza per il *lifelong learning*

Apprendere ad apprendere è un "umbrella term [that] implies a continuing process […] Not only is learning to learn a concept, but it represents a goal, a process, and an area of inquiry. As a goal, it challenges educators to foster and individuals to acquire the skills and understanding necessary to learn effectively in the various contexts or settings that they encounter. The process actually consists of a set of interrelated processes and activities, some *intrapersonal* (for example, self–monitoring and reflection), some *interpersonal*, such as those involved in deliberate efforts to facilitate the improvement of others' skills for learning" (Smith, 1990, p. 5).

Così Robert Smith (1990), studioso americano, definisce l'apprendere ad apprendere; egli spiega la complessità del concetto in quanto processo riferito sia all'acquisizione, sia al potenziamento di attitudini, capacità di comprensione e abilità associate ad una effettiva ed efficace partecipazione ad attività educative e all'espletamento dei compiti che ne risultano. Se considerato secondo la prospettiva dell'arco di vita di un individuo, l'apprendere ad apprendere rappresenta almeno in parte un processo di sviluppo che può essere rappresentato nei termini di un individuo che, raggiunta la maturità, mostra di essere attivo, flessibile, sicuro di sé; conosce le sue capacità e strategie di apprendimento e riesce perciò ad imparare in modo efficace e significativo in contesti diversi e per svariati scopi.

È ovvio che il processo che porta al raggiungimento di questa condizione è diverso da individuo ad individuo e perciò unico, ma chiunque riesca a portarlo a completamento avrà sviluppato un pensiero critico, avrà consapevolezza delle proprie risorse per l'apprendimento, saprà porre e risolvere problemi, apprendere dai pari e dai superiori e condurre un proprio progetto di apprendimento. Svilupperà, inoltre, abilità cruciali come l'automonitoraggio durante il processo di apprendimento e la riflessione sull'esperienza e sull'attività finalizzata all'apprendimento.

Coerentemente con quanto si è detto nei paragrafi precedenti, anche questo autore considera l'apprendere ad apprendere al tempo stesso un obiettivo e un processo di sviluppo, che non sfugge al confronto con il contesto inteso come ambiente di apprendimento, materia di studio o contenuto, interessi e orientamenti personali (valori e obiettivi che l'individuo trasferisce nell'ambiente di apprendimento, nonché stile di apprendimento e strategie disponibili).

Il repertorio di risorse che l'individuo introduce e utilizza nell'ambiente di apprendimento è il risultato delle esperienze di studio nei contesti formali

e di apprendimento in contesti informali e non formali. Il contesto perciò ha un ruolo centrale nel capire il concetto di apprendere ad apprendere e le sue implicazioni a livello pratico.

Risulta evidente da queste considerazioni, così come da quelle esposte in precedenza, che l'*apprendere ad apprendere* si posiziona in quello che è stato definito un livello *meta*, sovraordinato, e che si configura non come una competenza definibile una volta per tutte, ma come una competenza in continua costruzione, pronta ad assorbire stimoli e sollecitazioni interne ed esterne e a rielaborarle in un processo di continuo adattamento, miglioramento, apprendimento. Come abbiamo visto anche con Le Boterf, è la capacità del soggetto di apprendere anche il proprio processo di apprendimento, capacità che implica riflessività. "Abituare il pensiero a pensare se stesso e quindi controllare i processi di apprendimento sono operazioni che non possono dissociarsi dall'analisi/riflessione nella e sulla trama fatta di relazioni/storie sociali, emotive, biografiche e cognitive, professionali, al cui interno quei processi avvengono" (Alberici, 2008, p. 48).

Fondamentale, ovviamente, risulta essere il ruolo dell'esperienza messo in evidenza con Kolb e Jarvis: è nell'esperienza che l'adulto impara e cambia dedicando all'esperienza un'attenzione riflessiva. Tale disposizione è da intendersi come una pratica di pensiero che consente di valutare i modi abituali di conoscere/apprendere, di proiettare gli individui in una prospettiva di cambiamento e di trovare sempre soluzioni innovative: è questa la dimensione strategica dell'*apprendere ad apprendere*. L'attività di riflessione e di descrizione del modo in cui le esperienze vengono vissute incide sulle dimensioni biografiche, cognitive ed emotive della competenza strategica e favorisce la formazione proattiva che consente di attribuire senso e significato all'agire individuale.

Ne risulta un processo che presuppone una circolarità tra la dimensione della conoscenza teorica, dell'operatività riflessiva, della produzione di nuova conoscenza, il tutto finalizzato a produrre nuovo apprendimento. L'andamento di questo processo si riferisce non solo alle modalità di apprendimento, ma anche al rapporto con le logiche in atto nelle situazioni specifiche in cui avviene l'apprendimento. La formazione diventa allora un processo ricorsivo all'interno del quale essa è al tempo stesso strumento e contenuto poiché riguarda sia l'oggetto identificato come apprendimento della formazione, sia il processo della formazione nel senso di apprendere ad apprendere. Entra qui in gioco la dimensione metacognitiva secondo la quale la formazione diventa oggetto di se stessa.

È questa la funzione riflessiva già sottolineata in Mezirow (2003), il quale vede nell'educazione un processo in cui l'educatore deve favorire l'emersione di "psycho–cultural assumptions into critical consciousness to help a person understand how he or she has come into possession of conceptual categories, rules, tactics and criteria for judging implicit in habits of perception, thought and behavior" (p. 20).

E questa è anche la funzione riflessiva che Schön riteneva indispensabile per adattarsi a contesti mutevoli, non più caratterizzati dalle certezze della Razionalità Tecnica, ma da situazioni impreviste e sconosciute. In questa logica formativa di tipo riflessivo, diventano particolarmente significative le dimensioni relative al processo di costruzione dei significati e alle operazioni che i soggetti attivano per rielaborare le loro esperienze di vita e quindi formative.

In questo senso, si sottolinea anche il ruolo generativo dell'*apprendere ad apprendere* che "consente di adottare altri punti di vista, di modificare le nostre prospettive e di utilizzare chiavi di lettura per interpretare la complessità che viviamo, per trasformare i significati e nel nostro caso la concezione relativa alla natura dell'apprendimento, della formazione, della conoscenza" (Di Rienzo, 2008, pag. 120). In termini ancora più estensivi, si può dire che questa competenza consente di apprendere a cambiare le forme dell'esperienza e ad acquisire in questo modo quel bagaglio di abitudini astratte, di disposizioni mentali ed emotive durevoli, tra cui la disponibilità e l'attitudine ad apprendere sempre. Un bagaglio definibile, sulle orme di Bateson (2001), *deuteroapprendimento*, quindi un apprendimento di ordine logico superiore, distinto dal *protoapprendimento*, che è invece riferito all'apprendimento di conoscenze e abilità (Zaggia, 2008); un bagaglio che consenta di coniugare lo specifico e il generale, il soggettivo e il sociale, l'esperienza e i sistemi interpretativi della stessa; un bagaglio che sia un'armatura fatta di pensiero critico, divergente, creativo, e forte culturalmente (Serreri, 2009).

1.4. L'apprendere ad apprendere: casi pratici di valutazione

È possibile valutare l'apprendere ad apprendere? Di seguito saranno ripercorsi alcuni esempi pratici di valutazione di questa metacompetenza messi a punto da ricercatori e studiosi internazionali e che si riconducono in vario modo ai numerosi approcci teorici presentati.

1.4.1. Il modello di Gibbons

Nel suo modello, Maurice Gibbons (1990) propone quello che chiama "a journey of investigation into the meaning of the term *learning how to learn* (LHTL)" (p. 64). Prima di presentare il suo modello, Gibbons dà una definizione di LHTL: egli giustamente sostiene che nel definire l'*apprendere come apprendere* (poiché questa è la traduzione letterale di *learning how to learn*) non si può prescindere da una definizione di apprendimento, che egli indica come qualsiasi incremento nelle conoscenze, abilità, capacità o attitudini di una persona, attraverso qualsiasi mezzo, a qualunque età e in qualsivoglia circostanze. Di conseguenza, LHTL diventa un aumento nelle *abilità* individuali di *favorire l'incremento* delle proprie conoscenze, abilità e capacità.

Partendo dalla consapevolezza che ogni esperienza umana è potenzialmente un'esperienza di apprendimento, ne consegue che ogni esperienza è una sfida ad apprendere come apprendere da essa. Si impara, però, solo una porzione di ciò che ogni esperienza offre: LHTL implica anche la capacità/necessità di essere selettivi e scegliere cosa apprendere. Ma come distinguere tra apprendimento e LHTL, dal momento che sono entrambi forme di apprendimento e possono trovarsi in qualsiasi esperienza? L'apprendimento può essere riconosciuto come una funzione operativa, LHTL come una funzione esecutiva: con la prima si apprende, con la seconda si impara come apprendere. LHTL sarebbe perciò in stretta relazione con l'apprendimento poiché risulta in un aumento dell'abilità generale dell'individuo di gestire operazioni specifiche di apprendimento. Il concetto può essere rappresentato in un *continuum* che si estende dallo specifico al generale, dai fatti ai processi complessi che generano conoscenza. Su questo *continuum* è possibile mostrare che ad ogni compito molto specifico corrisponde un compito più generale che rappresenta LHTL. Maggiore è la generalizzabilità di LHTL, maggiori saranno le possibilità dell'individuo di riuscire ad apprendere in compiti specifici. Allo stesso modo, maggiore è il controllo che attraverso la generalizzabilità l'individuo riesce ad avere sull'esperienza di apprendimento, maggiore è il grado di autonomia che ne risulta. LHTL rappresenta quindi una funzione esecutiva dell'apprendimento che serve a favorire l'aumento dell'abilità individuale di gestire attività di apprendimento specifiche in modo da avere il controllo di ogni esperienza educativa.

Gibbons prosegue individuando tre tipologie di apprendimento:

- *naturale*: avviene in qualsiasi momento di vita, in modo accidentale e spontaneo. È osservabile soprattutto nei bambini, che

recepiscono informazioni dall'ambiente circostante e di conseguenza imparano (a camminare, parlare, relazionarsi ecc.). Ma è anche condizionato dal desiderio che il bambino ha di imparare, dal livello di abilità che sviluppa. La visione del mondo evolve in modo graduale, condizionata anche dalle caratteristiche personali, dai valori, da ciò che si apprende di se stessi vivendo. In questa forma di apprendimento, LHTL deriva: a) dalle interazioni con gli altri; b) dagli stimoli ambientali; c) dall'esplorazione dell'ambiente; d) dalla pratica; e) da se stessi in quanto soggetti che apprendono. Il modo in cui questi processi di LHTL si sviluppano dipende da ciò che fornisce il contesto, dalle disposizioni dell'individuo, e dall'interazione tra contesto e individuo. L'*apprendimento naturale* è comunque cumulativo ed integrativo e pone le basi per l'apprendimento formale e personale;

- *formale*: nelle situazioni formali di apprendimento, tutto è prestabilito: il contenuto, i tempi, i ritmi, le modalità. Ciò che di solito manca è l'addestramento su come svolgere il compito di apprendimento, come organizzare i concetti e memorizzarli, come stabilire collegamenti. In situazioni formali, LHTL richiede spirito di iniziativa, determinazione ad avere successo, fiducia in sé. Esso deriva da: a) istruzioni; b) esecuzione dei compiti di apprendimento assegnati; c) apprendimento dall'esecuzione dei compiti assegnati; d) abilità di apprendimento di base; e) generalizzazioni a partire da un'attività di apprendimento. L'*apprendimento formale* di solito prevale sulle altre forme e sembra essere l'unico metodo educativo legittimo. Le modalità di LHTL in questo caso agiscono da "ponte" tra le tre forme di apprendimento rendendo l'*apprendimento formale* portatile e perciò applicabile in altre dimensioni di vita;

- *personale*: riguarda la capacità di motivarsi e mobilitarsi per raggiungere un obiettivo e rientra nell'LHTL. Quale che sia il campo di applicazione, le abilità essenziali sono: a) apprendere a decidere cosa apprendere; b) apprendere a gestire il proprio apprendimento; c) apprendere come apprendere dall'esperienza; d) apprendere ad apprendere in modo intenzionale; e) apprendere ad agire.

Queste tre forme di apprendimento (naturale, formale e personale) possono aver luogo in qualsiasi momento di vita, in prossimità o anche nella

stessa situazione. Gibbons immagina però un programma scolastico, relativo perciò all'istruzione formale, che inizi con il favorire l'apprendimento naturale prima di slittare, in modo graduale, verso quello formale e parallelamente quello personale, sottolineando che "it seems clear from this exploration that any plan for lifelong learning must include preparing people of all ages to meet the demands of personal learning successfully" (p. 80).

Tutte e tre le forme di apprendimento poggiano su una combinazione di ragione, emozione ed azione, differentemente associate con LHTL. La *ragione* è la funzione operativa di LHTL ed è implicata nella gestione del pensiero piuttosto che nel pensiero in sé. Ha a che fare con le attività di percezione, analisi, immaginazione, riflessione, condotte in modo consapevole o accidentale, attivamente o passivamente; l'*emozione* coincide con la capacità di "sentire i propri sentimenti" e capire la relazione tra l'esperienza e la risposta personale ad essa. In questa sfera rientra anche l'autocontrollo, inteso come la capacità di concentrare le energie sul compito fino a completarlo; l'*azione* è il linguaggio del corpo così come il pensiero è il linguaggio della mente. Bisogna capirli e integrarli per condurre un'azione consapevole. Il paradosso risiede nel fatto che abbiamo bisogno di entrambi i linguaggi per ragionare e per agire, ma li sviluppiamo solo ragionando e agendo. Questa interconnessione tra ragione, emozione e azione conduce Gibbons ad affermare che nessun apprendimento può ritenersi completato fino a quando non conduce ad eseguire un'azione che sia significativa nell'esistenza dell'individuo.

Da queste considerazioni emergono tre elementi fondamentali: la *riflessione*, il *controllo* e l'*iniziativa*. LHTL è un atto *riflessivo*: "entrare ed uscire" da un compito, "entrare ed uscire" da se stessi permettono di valutare le diverse modalità di esecuzione e di dare forma ai propri pensieri, sentimenti, azioni. Il *controllo* dovrebbe trovarsi nell'individuo e renderlo capace di gestire i propri processi di apprendimento all'interno o all'esterno delle istituzioni educative. L'*iniziativa*, infine, consiste nell'agire in modo consapevole e appropriato alla situazione contingente. LHTL significa allora *riflettere* sulle proprie finalità, *assumere il controllo* in modo responsabile e *prendere* coraggiosamente *l'iniziativa*.

Altrettanto importanti nell'economia generale del discorso di Gibbons sono le interazioni dell'individuo con l'ambiente, con gli altri e con se stesso, che egli definisce il dominio tecnico, sociale e dello sviluppo:

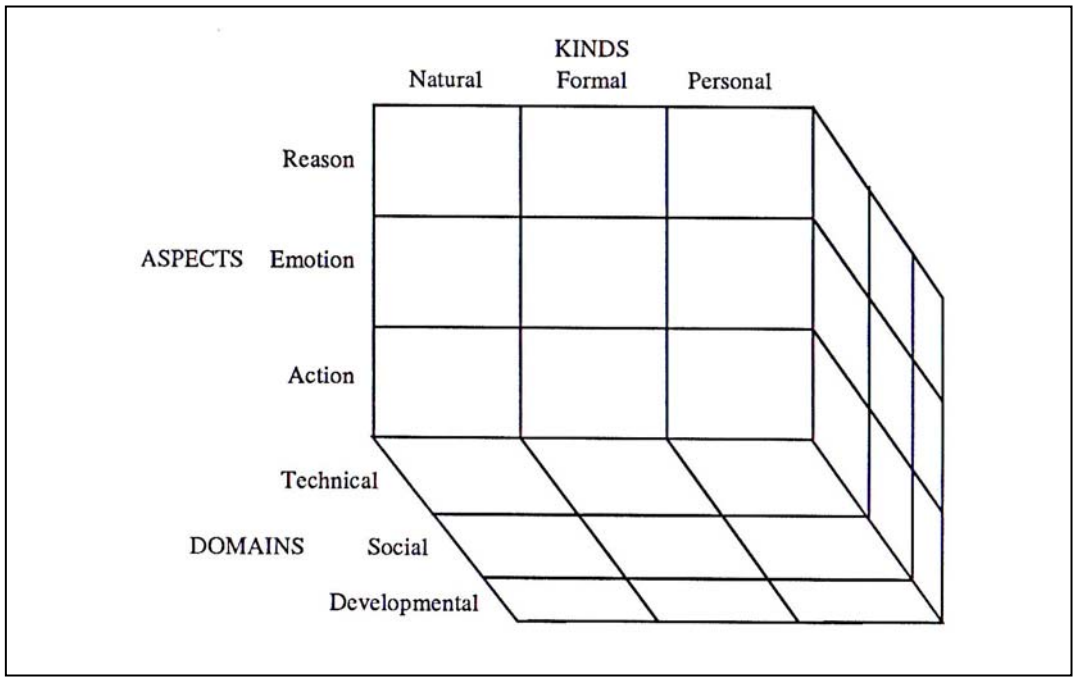
- il *dominio tecnico* include tutti gli sforzi che un individuo compie per avere un controllo strumentale sull'ambiente: l'apprendimento riguarda perciò la comprensione delle relazioni causali tra

condizioni o eventi e l'abilità di gestire tali relazioni al fine di raggiungere risultati prevedibili; in questo dominio, l'azione è apprendimento e apprendere come agire coincide con LHTL;

- il *dominio sociale* riguarda tutti gli aspetti delle interazioni con gli altri e LHTL coincide con l'apprendere e il migliorare la capacità di comunicare;
- il *dominio dello sviluppo* comprende gli sforzi individuali per ottenere il controllo sulle proprie esperienze al fine di scegliere quelle che permettono di crescere ed evolvere.

Incrociando le forme di apprendimento con gli aspetti e i domini, Gibbons elabora infine un modello del processo LHTL a forma di cubo rappresentato nella figura 2.

Figura 2 – *Il cubo di Gibbons*



Fonte: Gibbons (1990, p. 95)

Il modello evidenzia le possibili implicazioni per un sistema scolastico che educhi in una prospettiva *lifelong*. Richiamare l'attenzione degli allievi sui propri processi di apprendimento significa metterli nella condizione di imparare nelle e dalle esperienze di vita e al di fuori della scuola.

1.4.2. Il progetto Alberta

Si tratta di un progetto sviluppato nell'ambito dei cosiddetti programmi ABE (Adult Basic Education) nello stato di Alberta, in Canada, da cui prende il nome. Il progetto ha coinvolto cinque istituzioni di educazione degli adulti il cui compito è di fornire istruzione di base e programmi di formazione professionale e commerciale a livello base a discenti adulti che nella maggior parte dei casi hanno vissuto esperienze scolastiche di insuccesso. Gli obiettivi più generali di ABE includono lo sviluppo dell'alfabetizzazione funzionale in senso accademico, occupazionale e sociale.

I partecipanti ad ABE hanno un profilo socioculturale simile: spesso appartengo a minoranze svantaggiate e provengono da condizioni socioeconomiche difficili. Le loro storie di vita presentano non di rado casi di insuccesso dovuto a difficoltà di apprendimento a scuola, problemi sociali, incapacità di inserirsi attivamente nella società.

L'applicazione dei concetti relativi all'apprendere ad apprendere nell'educazione di base degli adulti ha implicazioni a livello individuale e sociale (Collett, 1990). L'insuccesso degli adulti che hanno aderito ad ABE, infatti, è spesso riconducibile a difficoltà nello sviluppare le strategie di apprendimento necessarie per riuscire a scuola prima, e per diventare adulti consapevoli dei loro ruoli poi.

Il progetto Alberta è stato suddiviso in cinque fasi:

1. *identificazione delle competenze*: l'obiettivo principale di questa fase consiste nell'elaborazione di un profilo generale di competenze necessarie per gli adulti che vivono nello stato di Alberta. Attraverso una serie di *focus group*, i ricercatori sono giunti all'identificazione di 103 competenze;

2. *validazione delle competenze*: attraverso 448 interviste con i rappresentanti della comunità, è stato possibile validare le 103 competenze rilevate nella fase precedente;

3. *identificazione delle abilità*: attraverso tecniche di gruppo, i set di competenze validati nella seconda fase sono stati ulteriormente sviluppati al fine di ricavare dei "miniprofili" di abilità sui quali impostare i curricula del programma ABE;

4. *catalogazione delle abilità*: durante questa fase, dedicata all'eliminazione delle ridondanze e all'identificazione dei punti in comune tra set di competenze, "Learning how to learn" si è rivelata

una delle categorie all'interno delle quali si riscontrano i bisogni di formazione più numerosi;

5. *tassonomia delle abilità di apprendimento*: prodotta alla fine della quinta fase, la tassonomia è suddivisa in sette categorie, una delle quali è "Learning how to learn", che al suo interno contiene le seguenti aree: Understand Self as a Learner, Manage Self as a Learner, Understand the Learning Environment, Utilize Various Learning Methods, Practical Thinking, Recall and Apply Data to New Situations, Apply Problem Solving Technique to Make Rational and Reasonable Decisions. Ogni area, a sua volta, contiene una serie di abilità di base.

Il successo della tassonomia è riconducibile a diversi fattori. Intanto, l'ampiezza delle abilità elencate costituisce materiale al quale educatori e ricercatori possono attingere per sperimentare nuove attività. In secondo luogo, essa non è il risultato di un tentativo deliberato di identificare i bisogni formativi relativi alle aree dell'apprendere ad apprendere, ma sono tali bisogni che attraverso le indagini sul campo sono emersi come fondamentali per vivere attivamente nella società.

1.4.3. Da ELLI – Effective Lifelong Learning Inventory ad ELOISE – ELli Online Instrument Second Edition

ELLI nasce nel 2002 all'interno di un progetto sviluppato dall'Università di Bristol e finanziato dalla Lifelong Learning Foundation con l'obiettivo di individuare le caratteristiche e le qualità che contraddistinguono degli efficaci *lifelong learners* e per sviluppare strumenti e strategie per monitorare, valutare e registrare l'evoluzione individuale in direzione del *lifelong learning*.

Le due linee di ricerca seguite dagli esperti che hanno portato avanti questo progetto riguardano l'individuazione degli elementi che compongono il cosiddetto potere di apprendimento (*learning power*) e l'esplorazione delle modalità attraverso cui le dimensioni di tale potere possono essere utili nel favorire l'insegnamento e l'apprendimento all'interno di una classe.

I ricercatori coinvolti nel progetto sono partiti dalla seguente definizione di *learning power*: "A complex mix of dispositions, lived experiences, social relations, values, attitudes and beliefs that coalesce to shape the nature of an individual's engagement with any particular learning

opportunity"[9]. Da qui, hanno proceduto all'elaborazione di un questionario finalizzato a rilevare la percezione che i rispondenti (individui o gruppi) hanno di loro stessi in relazione a sette dimensioni riconducibili al loro potere di apprendimento. Le dimensioni differenziano anche i soggetti efficaci da quelli meno efficaci e sono elencate nella figura 3:

Figura 3 – *Le sette dimensioni del potere di apprendimento*

Dimensione	Descrizione
Cambiamento e apprendimento	Senso di sé in quanto soggetto che apprende e cambia nel tempo.
Curiosità critica	Disposizione a voler "andare oltre la superficie".
Costruzione di senso	Costruzione di collegamenti e riconoscimento dell'importanza di apprendere".
Creatività	Assunzione di rischi, gioco, immaginazione, intuito.
Interdipendenza	Apprendere con e dagli altri e capacità di gestirsi anche senza gli altri.
Consapevolezza strategica	Consapevolezza dei propri pensieri, sentimenti e azioni in quanto soggetto che apprende e capacità di utilizzare tale consapevolezza per gestire i processi di apprendimento.
Resilienza	Prontezza e perseveranza nello sviluppo del proprio potere di apprendimento.

Fonte: The Effective Lifelong Learning Inventory, http://www.bris.ac.uk/education/research/centres/cals

Tutte le dimensioni si presentano come aspetti tra loro interrelati del potere di apprendimento.

I risultati delle prime somministrazioni di ELLI hanno dimostrato che tutte le sette dimensioni sono penalizzate dall'istruzione formale poiché non ne favorisce lo sviluppo; quella che risente maggiormente di tale penalizzazione è la creatività. Ne risulta una modalità di apprendimento debole e dipendente dalle figure di riferimento nel processo di apprendimento.

Le sperimentazioni condotte dagli insegnanti all'interno delle loro classi hanno consentito di mettere a punto degli interventi *ad hoc* finalizzati ad alimentare il potere di apprendimento degli studenti a partire dai risultati di ELLI. Questi interventi hanno prodotto miglioramenti in due direzioni: da un lato, è aumentata la consapevolezza dei propri processi di apprendimento, dall'altro lo stile generale è diventato meno dipendente e fragile.

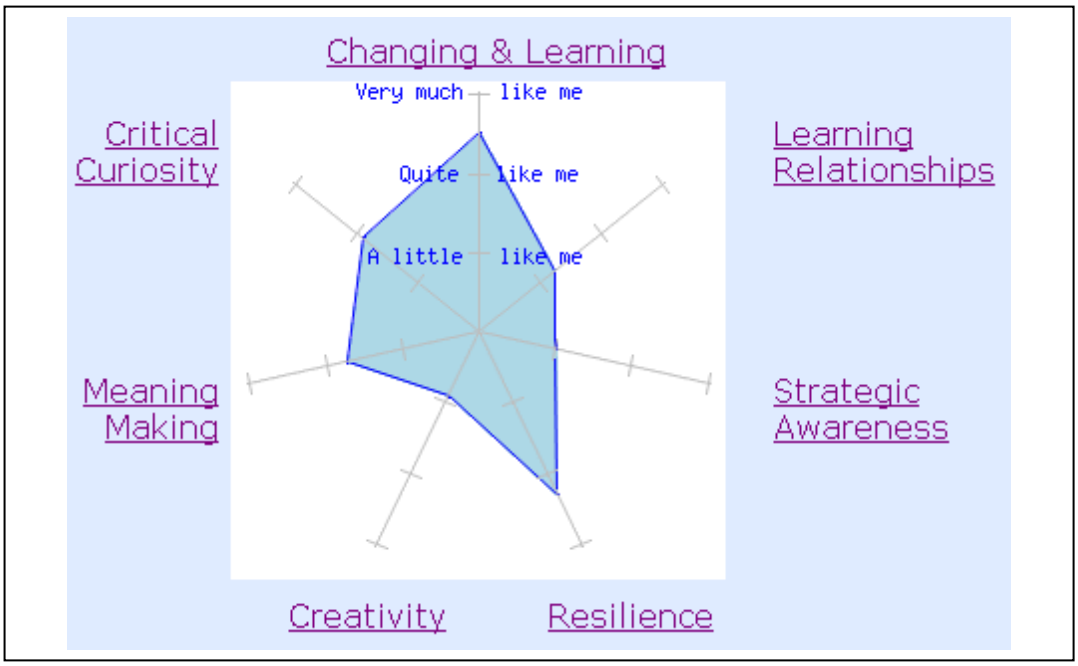
[9] http://www.bris.ac.uk/education/research/centres/cals

Questi risultati sono ancora più significativi se considerati all'interno di un sistema di istruzione formale basato essenzialmente sulla valutazione sommativa della qualità e quantità di motivazione (Harlen and Deakin–Crick, 2002) che orienta gli studenti ad applicarsi prevalentemente in funzione del voto e gli insegnanti ad insegnare in funzione dei test da superare.

Il percorso di somministrazione prevede che gli studenti ricevano una breve formazione al concetto di potere di apprendimento e di miglioramento delle strategie di apprendimento, sottolineando i vantaggi che possono derivare dalla presa di consapevolezza delle proprie strategie e dal conoscere le caratteristiche che contraddistinguono un efficace *lifelong learner*.

Come si è detto, il profilo in uscita può essere relativo ad un solo soggetto (*Individual Learning Profile*) o ad un gruppo (*class* or *group level*). Nel primo caso, il diagramma rilasciato mostra il punteggio medio del soggetto su ogni dimensione dell'apprendimento. L'aspetto grafico è quello di un ragno; ogni "zampa" del ragno corrisponde ad una dimensione. Questa rappresentazione grafica suggerisce un profilo in cui l'individuo è composto da più parti che non sono riducibili ad una semplice sommatoria di punti che determinano la sufficienza o l'insufficienza. Per questa stessa ragione, i punteggi non sono espressi in numeri. Inoltre, il diagramma a forma di ragno consente di visualizzare il soggetto in apprendimento come una unità composta da insiemi dinamici di dimensioni dell'apprendimento, agevolando la possibilità di diagnosticare e pianificare azioni di sviluppo (figura 4).

Figura 4 – *Profilo di apprendimento individuale*



Fonte: The Effective Lifelong Learning Inventory, http://www.bris.ac.uk/education/research/centres/cals

Nel caso del profilo di gruppo, si ricorre all'uso dei colori del semaforo per facilitare l'interpretazione dei risultati da parte dell'insegnante: il *rosso* indica che gli studenti sono da tenere sotto controllo, il *giallo* segnala una situazione in cui sono possibili dei miglioramenti, il *verde* indica l'andamento positivo del gruppo sottoposto al questionario. Negli istogrammi rappresentati nella figura 5, l'area rossa rappresenta il numero di studenti che si posizionano al di sotto del 45% in una particolare dimensione dell'apprendimento, il giallo rappresenta una media compresa tra il 45% e il 75%, il verde una media al di sopra del 75%.

Figura 5 – *Profilo di gruppo*

Fonte: The Effective Lifelong Learning Inventory, http://www.bris.ac.uk/education/research/centres/cals

ELLI è stato sperimentato in numerosi contesti educativi e a diversi livelli (scuola primaria, secondaria, istruzione superiore) e ha prodotto risultati estremamente positivi. Il valore di ELLI è dato dal perché e dal come si utilizza. Se ben applicato, favorisce l'emancipazione e l'*empowerment* attraverso un apprendimento significativo da parte dei singoli, delle organizzazioni, delle comunità. Lo strumento, infatti, si basa su una serie di idee ben approfondite su come le persone possono apprendere in modo efficace. Queste idee sono:

- *olistiche e razionali*: riguardano l'individuo nella sua totalità (pensiero, emozioni, azioni, non semplicemente cognizione o comportamento o abilità); focalizzano l'attenzione sul soggetto in

apprendimento, ma anche sui contenuti dell'apprendimento; si basano sulle sette dimensioni intese come aspetti interconnessi di un concetto singolo ma complesso, quello del potere di apprendere; includono la "costruzione di senso" e le "relazioni dell'apprendimento" che dipendono dai legami e dalle relazioni con altre persone e con nuove idee;

- *relative allo sviluppo*: il soggetto non è considerato "fisso", ma in movimento, in un lungo "viaggio dell'apprendimento";
- basate sui *risultati di ricerche pregresse*;
- ancora in fase di *sperimentazione* e *sviluppo* attraverso nuove ricerche sull'insegnamento e l'apprendimento; su come raccontare il proprio apprendimento attraverso metafore e storie; sulle relazioni tra il potere di apprendere e i risultati dell'apprendimento (positivi o negativi); sui profili specifici del potere di apprendere; sul potere di apprendere e la progettazione del curricolo; sul potere di apprendere e lo sviluppo personale.

ELLI è anche uno strumento di autovalutazione. In quanto tale, permette di riorganizzare l'immagine che l'individuo ha di sé in un profilo basato sulle sette dimensioni menzionate. Somministrato alla stessa persona a distanza di tempo, fornisce indicazioni su come cambia l'autopercezione e su come si modifica il contesto. Questo facilita i processi di *empowerment* individuali e collettivi poiché stimola la riflessione e la presa di consapevolezza di sé e delle proprie strategie di apprendimento, incoraggia ad essere autonomi e indipendenti, a riconoscere, monitorare e raccontare i cambiamenti, gestire le transizioni, slittare da un approccio centrato sul compito ad un approccio centrato sul discente.

Il successo di ELLI ha incoraggiato ulteriori studi e ricerche che hanno portato all'elaborazione di una nuova versione dello strumento, ELOISE (ELli Online Instrument Second Edition), un questionario che, come il suo predecessore, è finalizzato ad evidenziare la percezione che i rispondenti hanno di loro stessi in relazione alle sette dimensioni del potere di apprendere. Attraverso questo tipo di valutazione del potere di apprendere, i rispondenti acquisiscono maggiore consapevolezza di loro stessi in quanto soggetti in apprendimento e possono scegliere autonomamente quale strategia adottare per potenziare i propri processi di apprendimento.

1.4.4. Il modello finlandese

Learning–to–learn assessment project è un progetto finlandese finalizzato, come dice la denominazione, a valutare l'apprendere ad apprendere. Una delle questioni fondamentali del progetto riguarda la necessità di valutare in che modo compiti nuovi possono essere affrontati ricorrendo alle capacità, abilità, convinzioni e motivazioni che gli individui hanno acquisito a scuola; detto in altri termini, significa valutare la capacità di trasferire e adattare le proprie abilità a situazioni nuove e la modalità di fronteggiare nuovi compiti per evitare il fallimento.

Nel modello finlandese, la valutazione dei fattori centrali dell'apprendere ad apprendere si basa su una versione leggermente modificata dei primi modelli di valutazione in educazione proposti da Snow (1990; 1994), che comprendevano le seguenti aree: strutture concettuali, abilità procedurali, strategie di apprendimento, funzioni autoregolatorie, orientamenti motivazionali. Ognuna di queste aree può essere esaminata da tre prospettive diverse e su tre livelli. La prima prospettiva è quella delle attitudini e della condizione iniziale, la seconda quella della transizione apprendimento–sviluppo, la terza quella della realizzazione e della condizione finale: un'attitudine dovrebbe fornire il punto di partenza per un'attività di apprendimento e (ri)apparire come un obiettivo perseguito. C'è, ovviamente, una relazione tra l'attitudine e l'obiettivo, che si riflette nel percorso attitudine–trattamento–interazione–mediazione. Se per la valutazione dell'apprendere ad apprendere si fa ricorso a compiti che richiedono adattamento nel senso della transizione apprendimento–sviluppo, il compito può essere descritto dalla prospettiva dell'attitudine, ma anche dalla prospettiva dell'obiettivo realizzato.

La semplice conoscenza dei fatti o di come procedere, tuttavia, non conduce necessariamente alla volontà di eseguire un compito. Ciò che occorre è l'esplorazione, intesa come la prontezza nel valutare una situazione, fissare uno scopo e agire con perseveranza (Hautamäki, A. & Hautamäki, J., 2001). Nel modello di Snow (1990), le funzioni che rientrano sotto l'etichetta di *esplorazione* riguardano i concetti di strategie di apprendimento e di autoregolazione. Manca però la componente relativa alla speranza, come parte integrante dell'esplorazione, ma concettualmente distinta da essa (Hautamäki, A. & Hautamäki, J., 2001). La speranza si riferisce alla volontà e alla prontezza necessarie per dirigersi verso un compito, formulare degli obiettivi, motivarsi, avere il coraggio di affrontare le sfide ed eventuali sconfitte. Solo se congiunta alla speranza, l'accettazione del compito condurrà allo sforzo e all'esplorazione.

Un altro modo di affrontare la questione riguarda la riflessione sulle azioni dirette a perseguire obiettivi generati autonomamente. Gli obiettivi degli studenti sono collegati ai compiti di apprendimento stabiliti dagli insegnanti. In questo processo, il contesto sociale esterno deve essere sostituito dal contesto interno del sé. La soluzione – sia essa negativa o positiva – sarà quindi valutata su due livelli: il confronto sociale e la valutazione del risultato la collegano al sistema sociale (insegnanti, compagni, genitori), la valutazione interna dell'allievo la riconduce agli obiettivi predefiniti per cui la norma stabilita interiormente dall'allievo stesso sarà rinforzata o riceverà una spinta al cambiamento. È naturale perciò effettuare la valutazione partendo dal contesto normale dei compiti scolastici. Gli allievi devono svolgere dei compiti che devono accettare e fare propri, con tutte le condizioni motivazionali implicate; i processi dell'apprendere ad apprendere entrano in movimento in questa accettazione. Perciò, obiettivo della valutazione sarà non solo quello di misurare le abilità e le capacità, ma anche di verificare in che modo gli allievi percepiscono i compiti loro assegnati e utilizzano tali abilità e capacità per risolverli.

In un modello successivo, Snow (1994) mostra che prima di essere accettato, un compito attiva funzioni di orientamento verso la natura del compito stesso, verso le sue caratteristiche (rilevanza e novità per il soggetto in apprendimento, sistema simbolico dominante), il trattamento delle sue dimensioni (ambiguità, rischio e modalità di valutazione, stress e importanza del risultato, significatività, complessità del processo di elaborazione delle informazioni, struttura e completezza, adattività al soggetto), il contesto di istruzione. Quando il compito viene presentato, le potenzialità cognitive dell'allievo si confrontano con quelle affettive: tutte insieme devono adattarsi al nuovo compito al fine di risolverlo.

Un'altra delle caratteristiche centrali della cornice teorica dell'apprendere ad apprendere adottata nel modello finlandese è la differenziazione tra i contenuti dell'apprendimento e gli strumenti mentali di cui dispone il soggetto. La conoscenza è una funzione della relazione tra il soggetto che conosce e l'oggetto da conoscere e la nuova conoscenza si forma attraverso un processo di attribuzione delle conoscenze pregresse e dell'apparato concettuale al nuovo compito da svolgere. Il potenziale di novità che un nuovo compito contiene in sé si realizza nel processo di essere al tempo stesso mentalmente analizzato e sperimentalmente praticato, mentre gli strumenti mentali si sviluppano ulteriormente nel processo stesso. La valutazione delle competenze cognitive dell'apprendere ad apprendere perciò non si limita a focalizzarsi sugli apprendimenti scolastici, ma include le abilità di analisi del nuovo compito e di formazione di nuovi concetti.

Tradotto in termini piagetiani, significa introdurre la distinzione tra il padroneggiamento di un argomento o di un compito (oggetto di valutazione dei sistemi scolastici tradizionali) e gli strumenti più generali di pensiero e apprendimento (oggetto di valutazione all'interno dell'apprendere ad apprendere).

Per definire il nucleo dell'apprendere ad apprendere si è fatto ricorso ad un approccio epistemologico e di sviluppo. In termini di cognizione, apprendere ad apprendere si riferisce alla prontezza del soggetto ad adattarsi e ad acquisire nuove conoscenze nel risolvere un compito fornito e definito dal contesto. In altri termini, l'apprendere ad apprendere rappresenta il processo attraverso cui un compito attiva un fattore di equilibrio interno al soggetto, il quale a sua volta fornisce la capacità di apprendere e di strutturare il processo di apprendimento–acquisizione–appropriazione. In termini piagetiani, questo processo è rappresentato dall'equilibrazione tra l'assimilazione e l'accomodamento che culmina con l'astrazione riflessiva che conduce il soggetto a dotarsi di una nuova struttura interna e a ristrutturare il contesto. Questo sistema a tre livelli può essere riferito all'apprendere ad apprendere in quanto competenza attraverso la separazione di due sottoaree concettuali dell'apprendere ad apprendere costantemente in interazione: le *attività di apprendimento* e le *attività di ragionamento*.

Entrano in gioco però anche le convinzioni degli allievi, che nella valutazione dell'apprendere ad apprendere sono affrontate secondo due prospettive: la formazione del sé in relazione all'apprendimento e le richieste della scuola e del sistema educativo in generale da un lato, l'autoregolazione nell'apprendimento e i risultati scolastici dall'altro.

Gli allievi generalizzano gradualmente le loro convinzioni su loro stessi in relazione al conseguimento degli obiettivi scolastici. Le concezioni che scaturiscono in relazione al sé e in relazione al contesto sono definite come schemi cognitivi. Gli allievi, infatti, in un contesto scolastico sono degli agenti attivi le cui interpretazioni soggettive delle diverse situazioni in classe intervengono ampiamente a determinare gli obiettivi che essi scelgono. Queste interpretazioni dipendono però dalle motivazioni e dalla percezione di sé, così come il raggiungimento di un obiettivo dipende dalla capacità di controllo esercitata sul compito e dall'impegno profuso per realizzarlo.

Il modo in cui gli allievi ricostruiscono la situazione in classe non si basa solo sulla loro percezione della situazione, ma anche sul modo in cui essi la categorizzano a partire dalla combinazione tra i significati attribuiti ad esperienze pregresse e le informazioni acquisite dalla situazione attuale. Per trasformare la propria valutazione di una situazione in un'azione desiderata

l'allievo deve stabilire degli scopi, definire un piano d'azione per raggiungerli e metterlo in atto.

Seguendo questo ragionamento, le competenze dell'apprendere ad apprendere sono state suddivise in abilità e capacità cognitive da un lato e abilità e capacità di controllo affettivo dall'altro. Le prime fanno riferimento ai processi piagetiani di accomodamento e assimilazione; le seconde al controllo delle emozioni durante l'esecuzione di un compito e presumibilmente riflettono l'uso che ne fa il soggetto in qualsiasi contesto di vita in cui si trovi ad affrontare un compito impegnativo. Non sono semplicemente delle convinzioni, ma delle istanze osservabili delle esperienze emozionali e affettive che si verificano durante l'azione cognitiva.

Le componenti dell'apprendere ad apprendere valutate dallo strumento finlandese sono le seguenti:

- *competenze di apprendimento*: includono vari settori di abilità e capacità e sono suddivise in diversi settori: dell'apprendimento, del ragionamento, della gestione dell'apprendimento, dell'autoregolazione affettiva;
- *convinzioni su di sé*: si riferiscono all'identità dell'individuo quando affronta una situazione sia come soggetto in apprendimento, sia come persona e riguardano la motivazione, l'accettazione del compito, il controllo sulle azioni, la percezione del "sé scolastico", l'autovalutazione, l'orientamento al futuro;
- *convinzioni relative al contesto*: hanno a che fare con le credenze che sostengono, riflettono e mediano la relazione del soggetto con i diversi contesti sociali, la sua percezione dei valori dominanti e l'interpretazione dei fenomeni che agiscono in tali contesti. Esse sono: il valore percepito dell'educazione, il supporto percepito ai processi di studio e apprendimento, le opportunità percepite per l'acquisizione di informazioni;
- *scale per la valutazione dell'apprendere ad apprendere*.

Iniziato nel 1996 e promosso dal National Board of Education, dal Centre for Educational Assessment dell'Università di Helsinki e dall'Education Department del Comune di Helsinki, il progetto finlandese è diventato cruciale nella valutazione dell'efficacia del sistema educativo.

Lo studio pilota è stato condotto nelle scuole elementari nella primavera del 1996. Successivamente, il pacchetto originario di circa 850 item è stato notevolmente sviluppato e somministrato a studenti di diversi livelli:

il nucleo dello strumento è rimasto lo stesso e riflette il costrutto teorico dell'apprendere ad apprendere, ma sono stati introdotti dei cambiamenti al fine di adattare lo strumento a studenti di età diverse e di ridurre il tempo necessario per la valutazione. Le somministrazioni hanno dimostrato che focalizzare l'attenzione sulle strategie, sulle convinzioni e sulle attitudini, oltre che sulla *performance* consente di ricavare molte informazioni sul ruolo che hanno i fattori affettivi ed emozionali e sui meccanismi attraverso i quali tali fattori influenzano la *performance*.

L'ampia varietà delle dimensioni valutate (sia cognitive che motivazionali e attitudinali) consente di procedere con diverse tipologie di analisi, arricchibili ulteriormente con i dati relativi al genere, al livello di istruzione dei genitori e alle aree geografiche di appartenenza.

Il valore dello strumento risiede non solo nei risultati che permette di valutare, ma nella possibilità di combinare tali risultati con informazioni provenienti da altre fonti di indagine.

Valutare l'apprendere ad apprendere consente di raccogliere informazioni per la valutazione in educazione a livello generale e nazionale, ma anche di mettere a punto strategie mirate a livello locale e di singola scuola.

Uno degli aspetti innovativi di questo progetto consiste nell'aver valutato e definito l'apprendere ad apprendere in termini operativi e dimostrato che anche lo stadio piagetiano del ragionamento può essere insegnato.

Inoltre, il valore aggiunto della valutazione dell'apprendere ad apprendere proposta nel progetto finlandese consiste nella possibilità di combinare la motivazione ed altri fattori relativi alle convinzioni personali con diversi livelli di realizzazione nelle aree cognitive, sia quelle vicine ai contenuti delle materie scolastiche, sia quelle relative ad abilità più generiche.

Capitolo 4

LA COMPRENSIONE DELLA LETTURA: DAL LIVELLO COGNITIVO AL LIVELLO METACOGNITIVO

1. L'attività di lettura[10]

La comprensione della lettura, come l'apprendere ad apprendere, è un argomento cui si è già fatto riferimento nel capitolo sulle politiche europee e nazionali perché rientra in quelle competenze di base che sono fondamentali per la formazione dei *lifelong learners*.

Pertanto in questo capitolo si ripercorreranno gli approcci teorici alla comprensione della lettura in funzione del rapporto con le capacità di secondo livello indagate nel capitolo precedente e si passeranno rapidamente in rassegna le indagini internazionali sulla lettura destinate a popolazioni appartenenti a diverse fasce d'età.

L'importanza riconosciuta nella formazione generale alla capacità di comprensione dei testi scritti si traduce in due linee complementari di intervento (Grossi-Serra, 2006): nei primi anni di scolarità, la lettura è finalizzata all'*apprendere a leggere*, ossia allo sviluppo della capacità di decodificare i segni alfabetici; successivamente, l'attenzione si sposta sulla capacità di *leggere per apprendere*, che consiste nell'acquisizione di strategie di lettura adattabili ai diversi contenuti. Le valenze dell'attività di lettura sono

[10] Dal momento che il presente capitolo prende in considerazione i processi legati alla lettura *del testo*, non rientreranno in questa trattazione tutti quei processi – ampiamente studiati in ambito psicolinguistico - relativi alla comprensione delle singole lettere o parole, che qui verranno dati per acquisiti.

quindi molteplici, variano nel tempo e consentono all'individuo non solo di capire un testo scritto, ma anche di essere parte di una comunità sociale.

Negli ultimi decenni, nel campo della ricerca così come nell'elaborazione dei percorsi di studio, ha assunto rilievo un approccio di tipo cognitivista che mette in evidenza i processi mentali attivati per comprendere un testo e si sofferma sulla lettura intesa non come semplice capacità di estrapolare significato da un testo scritto, ma come processo più ampio e dinamico in cui il lettore recepisce e trasforma le informazioni contenute nel testo a partire dalle conoscenze che già possiede. La comprensione perciò risulta dall'interazione tra le informazioni nuove e quelle preesistenti nel soggetto che legge (Grossi-Serra, 2006).

L'attribuzione di significato ad un testo si realizza attraverso una complessa rete di processi distinti ma complementari: da un lato la lettura implica che il lettore sia in grado di decodificare i diversi livelli linguistici, dalla singola parola alle singole frasi (approccio induttivo o *bottom up*) e di decifrare le informazioni direttamente reperibili nel testo; dall'altro deve integrare i dati veicolati dal testo con le informazioni che rientrano nel suo repertorio relative all'universo di significati in cui si iscrive il testo e mediante la conoscenza delle regole linguistiche (approccio deduttivo o *top down*). Il lettore esperto è colui che utilizza nello stesso tempo le informazioni di tipo lessicale, semantico e sintattico di cui dispone per attribuire un significato al testo.

L'attività di lettura diventa allora una vera e propria attività di *problem solving* in cui il lettore indaga il testo utilizzando gli indizi in esso contenuti, ricorre alle proprie conoscenze dichiarative (conoscenze pregresse sull'argomento, sul tipo e sulle strutture del testo) e procedurali (conoscenza delle proprie strategie di lettura e delle modalità di inferenza), e attiva delle strategie cognitive che lo conducono a formulare ipotesi sul significato del testo che sta leggendo e a verificarle alla luce del testo stesso (De Beni-Pazzaglia, 1995).

2. Alcuni modelli di comprensione della lettura[11]

Numerosi sono gli autori che hanno dato il loro contributo allo sviluppo degli studi sulla lettura. Davis (1968) divide le fasi della

[11] Il presente paragrafo non ha alcuna pretesa di esaustività, ma propone un'analisi di quegli approcci che meglio evidenziano le scelte di metodo effettuate nel presente lavoro di ricerca.

comprensione secondo un ordine e una complessità progressive: alla base si trova la *competenza lessicale*, che consente al lettore di riconoscere il significato delle singole parole; segue l'interpretazione corretta del significato di *informazioni esplicite* nel testo; infine, nel momento in cui le informazioni non sono espresse, ma implicite, si ricorre all'*inferenza*.

Alla fine degli anni Settanta, Just e Carpenter (1980) introducono la distinzione tra il livello percettivo, che induce chi legge a collegare le informazioni in ingresso alle conoscenze pregresse, e il livello cognitivo: entrambi i livelli consentono di ricavare dei significati dal testo nel momento in cui le informazioni veicolate si integrano tra loro. Il modello di Just e Carpenter si sviluppa attraverso una serie di passaggi che hanno inizio quando il lettore riceve un nuovo *input* dalla lettura. A questo punto, la parola viene decodificata e il lettore accede al lessico che possiede per attivare il significato della parola stessa e quindi assegnarle un ruolo all'interno della frase che la contiene. La frase viene poi integrata nel testo e inserita in una struttura di significato coerente.

Un diverso approccio alla comprensione della lettura è quello proposto negli stessi anni da Anderson e Pearson (1984), i quali basano la propria riflessione sul modo in cui le conoscenze pregresse del lettore, immagazzinate nella memoria a lungo termine, funzionano nel processo di interpretazione e acquisizione di nuove informazioni. Questo processo può avvenire a livello più o meno consapevole; comunque l'interazione tra vecchie e nuove conoscenze è alla base di quella che i due autori definiscono *comprensione*: un lettore ha *compreso* un testo quando "she has found a mental home for the information in the text, or else that she has modified an existing mental home in order to accommodate that new information" (p. 55).

Uno dei modelli interpretativi della comprensione del testo che più hanno influito sulla ricerca in questo settore è il *modello proposizionale* di Kintsch e Van Dijk (1978). Tale modello sostiene la distinzione, all'interno di un testo scritto, di *microstruttura* e *macrostruttura*: la prima riguarda l'insieme delle singole proposizioni e le loro relazioni a livello locale, la seconda il discorso nella sua globalità. Ogni proposizione è una unità semantica di base. Un testo è composto da un certo numero di proposizioni, a loro volta composte da *predicati*, intesi come le relazioni tra oggetti, e *argomenti*, intesi come gli oggetti e i concetti menzionati nel testo. Le proposizioni sono logicamente connesse tra di loro; la sequenza logica e gerarchica dei contenuti del testo che si sviluppano intorno ad una idea centrale rappresenta la *macrostruttura*.

L'informazione microstrutturale presente nelle proposizioni viene elaborata secondo tre possibili macroregole: a) *cancellazione* di proposizioni ridondanti, ripetizioni e informazioni irrilevanti, senza dover necessariamente compiere inferenze; b) *generalizzazione* delle proposizioni che conduce alla produzione di inferenze necessariamente vere; c) *costruzione* di una nuova proposizione come conseguenza di quelle date, producendo inferenze in questo caso probabili. Fondamentale, in questo modello, è la connessione tra le proposizioni che compongono il testo. Quando queste non vengono esplicitate, è il lettore che deve fare inferenze di collegamento.

Un altro modello interpretativo della comprensione del testo fa riferimento ai *modelli mentali* (Johnson-Laird, 1983). I modelli mentali sono rappresentazioni, a livello psicologico, di situazioni reali, ipotetiche o immaginarie. Il primo a parlarne è Kenneth Craik (1943), psicologo scozzese che descrive dei "modelli su piccola scala" costruiti dalla mente per anticipare eventi, ragionare e spiegare. La loro struttura corrisponde alla struttura di ciò che intendono rappresentare; sono perciò simili ai modelli che gli architetti hanno dei palazzi, i biologi delle molecole complesse, i fisici dell'interazione tra particelle. A partire dall'originale intuizione di Craik, i cognitivisti affermano che la mente costruisce dei modelli mentali come risultato della percezione, dell'immaginazione, della conoscenza e della comprensione del discorso.

I modelli mentali, perciò, vanno intesi non come la rappresentazione di un insieme di enunciati, ma come una rappresentazione strutturalmente analoga a ciò di cui si parla nel testo, sia esso un oggetto, un evento o uno scenario. La costruzione di un modello mentale inizia con la rappresentazione delle proposizioni, che viene affinata e modificata nel corso della lettura. I processi inferenziali, in questo caso, non solo recuperano la coerenza tra le parti del discorso, ma portano a costruire un modello mentale e a modificarlo e riorganizzarlo leggendo.

Secondo questa teoria[12], i modelli mentali forniscono la descrizione di un modello di ragionamento deduttivo, probabilistico e modale: gli individui *deducono* che una conclusione è necessaria (e quindi corrispondente al vero) se rientra in tutti i loro modelli, *inferiscono* che è probabile (e quindi che probabilmente corrisponde al vero) se rientra nella maggior parte dei loro modelli, e *inferiscono* che è possibile (e quindi che potrebbe essere vera) se rientra in almeno uno dei loro modelli.

[12] P. Johnson-Laird, R. Byrne, http://www.tcd.ie/Psychology/other/Ruth_Byrne/mental_models/theory.html

La teoria dei modelli mentali si basa su un importante principio relativo alla *memoria operativa*, ossia la memoria che contiene piccole quantità di informazioni (ad esempio un numero di telefono) per pochi secondi. Dal momento che la memoria operativa, negli esseri umani, ha una capacità limitata, la teoria citata afferma che gli individui tendono a ridurre il carico di lavoro sulla propria memoria operativa proprio attraverso il ricorso ai modelli mentali.

Tuttavia, nel costruire tali modelli, gli individui si concentrano su quelle informazioni che sono esplicite nei loro modelli e difficilmente considerano possibilità al di fuori di questi, con il rischio di non riuscire a cogliere la o le possibilità corrette.

L'integrazione tra i due approcci descritti, quello proposizionale di Kintsch e Van Dijk e quello sui modelli mentali di Johnson-Laird, è ben rappresentata dal modello proposto successivamente da Van Dijk e Kintsch (1983), che parla di concettualizzazione della comprensione come processo a più livelli: a) analisi del testo intesa come elaborazione di frasi; b) rappresentazione coerente del significato del testo sul piano micro e macrostrutturale; c) costruzione del modello situazionale del testo, ossia integrazione del suo contenuto nel sistema di conoscenze del lettore. Sull'integrazione tra preconoscenze e nuove informazioni possono influire sia la caratteristica del materiale di lettura, sia il tipo di compito richiesto per dimostrare l'apprendimento del contenuto.

Questi tre modelli sottolineano il ruolo attivo di chi legge, il quale deve gestire la memoria di lavoro selezionando le informazioni del testo da elaborare più in profondità, attivare le conoscenze appropriate dalla memoria a lungo termine stabilendo relazioni e connessioni con i dati in entrata, giungere ad una rappresentazione globale coerente del testo integrando vecchie e nuove informazioni. In questo senso, la ricerca ha messo in luce che una delle caratteristiche che distinguono i buoni dai cattivi lettori è proprio la capacità di mantenere l'attivazione delle informazioni importanti e diminuire quella delle informazioni meno rilevanti (Palladino *et al*. 2001).

3. Dalla lettura inconsapevole alla lettura come *problem solving*

3.1. La selezione delle informazioni tra micro e macrostruttura

Una delle constatazioni fondamentali della ricerca sulla comprensione della lettura riguarda il suo carattere sequenziale (Lumbelli, 2009), il fatto cioè che leggendo un testo, ogni lettore deve necessariamente leggere, percepire e decodificare una frase alla volta.

Studiare la comprensione come attività mentale equivale a studiare il modo in cui i processi di elaborazione, in un momento specifico, si collegano a quelli già avvenuti nella mente del lettore: come si è visto, la rappresentazione dei significati linguisticamente espressi in un testo corrisponde ad una rappresentazione mentale di quegli stessi significati. Dal punto di vista dei processi di comprensione, la ricostruzione comincia a partire dal risultato dell'elaborazione di ogni singola frase sulla quale si concentra l'attenzione del lettore. In caso però di ripetizione del passaggio appena letto, se compreso correttamente, esso sarà parafrasato conservandone il contenuto, ma cambiando probabilmente la sintassi e il lessico. A questo proposito, Kintsch (1998) spiega che una volta avvenuta l'elaborazione di un elemento testuale, esso viene immediatamente integrato con il resto del testo trattenuto nella memoria di lavoro del lettore, ed è quindi immediatamente integrato con la rappresentazione del testo. Ciò significa che la comprensione di ogni singola frase non resta isolata dal processo di comprensione dell'insieme in cui è inserita, ma è sin dall'inizio influenzata dalla comprensione di quanto è stato già letto.

È questa interazione immediata tra la rappresentazione del singolo significato e la rappresentazione complessiva del testo che spiega perché, nella ripetizione, la veste linguistica specifica con cui il singolo significato è arrivato al lettore viene abbandonata.

Secondo Kintsch, gli elementi trattenuti interagiscono e vengono elaborati nella memoria di lavoro. Questa, infatti, pur condividendo con la memoria a breve termine la capacità limitata di trattenere degli elementi, tuttavia favorisce l'interazione tra i risultati della decodifica di una particolare frase e di quelle precedenti e riveste perciò un ruolo determinante rispetto ai processi di comprensione del testo. "Così come *decisiva* e *irrevocabile* è la perdita della veste linguistica, irreversibile è il cambiamento del significato che deriva dall'integrazione del nuovo significato nella rappresentazione complessiva del testo già letto" (Lumbelli, 2009, p. 6).

Questo cambiamento di significato produce esiti diversi in relazione alle modalità di collegamento con il significato delle frasi precedenti, in

quanto le integrazioni destinate a riempire le lacune di coerenza possono essere adeguate al testo (sia localmente che nel complesso), oppure possono risultare in vere e proprie distorsioni del significato e quindi scaturire in errori di comprensione che influenzeranno le elaborazioni successive. Le conseguenze di tali distorsioni producono effetti gravi in quanto, come specifica Kintsch (1998), i processi di integrazione avvengono al di fuori del controllo consapevole del lettore. A differenza dei processi di pensiero, che sono sequenziali e controllati, i processi di comprensione avvengono in parallelo e affiorano alla coscienza solo quando si verifica un rallentamento dovuto ad una difficoltà. In questo caso, però, il processo cessa di essere di *comprensione* e diventa di *problem solving*, come sarà dimostrato in seguito.

Il risultato dell'interazione tra la frase in ingresso e i contenuti già presenti nella memoria di lavoro può svilupparsi in due direzioni: può avvenire un collegamento coerente con il significato delle frasi immediatamente precedenti, oppure una interazione tra il significato della frase in ingresso e una sintesi selettiva del significato di tutto il contenuto immagazzinato con le frasi precedenti (che corrisponde a quella che è stata definita *microstruttura*). Sia in un caso che nell'altro, comunque, non entrano tutte le relazioni linguisticamente esplicitate nel testo, ma solo le relazioni tra significati presenti nella memoria di lavoro durante il processo di comprensione (Kintsch, 1998).

Qualora la coerenza locale tra i significati delle frasi non sia garantita da elementi linguistici, il significato della singola nuova frase viene collegato con quella o quelle che precedono e che si trovano nella memoria di lavoro attraverso *inferenze di collegamento* tra i significati delle frasi. Queste inferenze assicurano la coerenza locale nello sviluppo della rappresentazione del significato del testo e sono eseguite in modo automatico e al di fuori del controllo consapevole.

Ogni nuova singola frase deve integrarsi con la rappresentazione della microstruttura. Nel caso in cui, però, la frase sia la prima di una nuova microstruttura, l'interazione che avviene nella memoria di lavoro è tra il significato della nuova frase e la microstruttura che si è conclusa con la frase precedente. "L'elaborazione della nuova frase sarà la conferma di una cesura semantica che determinerà così l'uscita della microstruttura dalla memoria di lavoro e la sua spedizione nella *memoria a lungo termine* e precisamente nella *memoria episodica* del testo già letto" (Lumbelli, 2009, p. 13).

La decisione di chiudere una microstruttura è sempre inconsapevole e ha una grande importanza nel processo di comprensione perché comporta la sintesi di un insieme di frasi la cui coerenza è garantita dall'uso di elementi

linguistici propri del testo, come i connettivi, che segnalano i rapporti tra i significati delle frasi o, in assenza di connettivi, le inferenze di connessione. Dopo aver collegato ed elaborato i significati di una serie di frasi successive, si verifica un processo di selezione tra ciò che è importante e ciò che è marginale e che può pertanto essere *cancellato*. Data la capacità limitata della memoria di lavoro, l'attività selettiva deve necessariamente avvenire nel corso della lettura.

Qui è possibile cogliere una differenza tra buoni e cattivi lettori, perché questi ultimi sarebbero incapaci di trovare elementi di continuità e coerenza nella sequenza di frasi successive e quindi di eliminare una sufficiente porzione di significati durante la lettura. Mancherebbe loro, cioè, quel *meccanismo di soppressione* che è fondamentale per selezionare le informazioni necessarie ad una comprensione adeguata del testo. Una caratteristica dei cattivi lettori sarebbe quella di chiudere molto rapidamente le strutture e di immagazzinarne troppe, così da non riuscire a memorizzare adeguatamente i contenuti del testo. Ne risulta una rappresentazione del testo frammentata, dovuta probabilmente all'incapacità di stabilire o inferire relazioni e connessioni tra significati e quindi di integrarli in un'unica struttura o microstruttura coerente, in modo da articolare la rappresentazione del testo in strutture semantiche abbastanza ampie e quindi poco numerose. La capacità di selezionare le informazioni più importanti di un segmento di testo dipenderebbe a sua volta dalla capacità di cogliere i nessi tra frasi adiacenti e/o di inferirli.

Il processo di comprensione del testo non si ferma, però, alla microstruttura. Più i testi sono lunghi, maggiore sarà infatti il numero di microstrutture rappresentate nella mente del lettore. Quando il numero diventa troppo elevato, si pone, a livello di microstruttura, lo stesso problema di sintesi/selezione e cancellazione che si verifica all'interno di una stessa microstruttura. E si entra, quindi, nell'ambito di quella che Kintsch e Van Dijk definiscono *macrostruttura*.

All'interno della macrostruttura, i processi di selezione attivati si riferiscono alla rappresentazione semantica di un insieme di microstrutture che non è più in relazione con la memoria di lavoro, ma con la memoria episodica del testo già letto. Il livello dell'identificazione di macrostrutture è perciò quello in cui viene a delinearsi il riassunto del testo nel suo complesso, la sintesi delle informazioni principali (Van Dijk, 1995). È il livello di elaborazione in cui, sulla base delle selezioni e dei processi precedenti, si arriva alle scelte decisive per determinare cosa resta nella mente di un testo relativamente lungo.

Nell'articolazione in micro e macrostrutture resta comunque sempre il problema della capacità limitata della memoria di lavoro, che costringe ad operare continue sintesi e cancellazioni, che diventano più articolate e selettive quanto più lungo è il testo da comprendere.

3.1.1. Le conoscenze pregresse

Il processo di comprensione della lettura è sempre influenzato da tutto ciò che è già presente nella mente del lettore. Il mantenimento della coerenza locale dipende, infatti, non solo dalla decodifica attenta delle frasi da collegare, ma anche dal ricorso a conoscenze che consentano di trovare i necessari collegamenti tra i significati espressi da quelle stesse frasi.

Il concetto fondamentale per delineare il ruolo che nella comprensione dei testi è esercitato dalle conoscenze pregresse è quello del *modello situazionale*, definito da Van Dijk e Kintsch (1983) ampliando i *modelli mentali* di Johnson-Laird (1980; 1983) cui si è già fatto riferimento.

Il modello situazionale influenzerebbe il modo in cui le categorie di conoscenze pregresse entrano a far parte della rappresentazione semantica del testo (Kintsch, 1998), interagendo con la rappresentazione di significati ricavata dalle frasi che si succedono. Esso sarebbe responsabile anche di eventuali aggiunte al significato esplicitamente espresso nel testo. In caso di modelli situazionali derivanti da conoscenze inadeguate, si verificano ovviamente errori di comprensione: l'attività rielaborativa del significato letterale delle frasi lette può essere sbagliata perché sono sbagliate le inferenze e queste, a loro volta, possono essere sbagliate perché basate su modelli situazionali errati. In questo senso, il concetto di modello situazionale diventa un concetto centrale della teoria dell'apprendere dai testi (Lumbelli, 2009): solo chi sia riuscito a capire il testo integrandolo con modelli mentali corretti, e quindi utilizzando le necessarie conoscenze pregresse, sarà poi capace di applicare autonomamente e produttivamente il risultato di quella comprensione a situazioni nuove. La qualità della rappresentazione costruita nel processo di comprensione di un testo dipende dalla qualità del modello situazionale utilizzato e condiziona quindi la qualità dell'uso di quella stessa rappresentazione nell'apprendimento.

In sintesi, il modello situazionale sembra riferirsi al modo in cui le conoscenze pregresse penetrano nel processo di comprensione interagendo con i significati del testo via via elaborati. Kintsch (1998) ricorre ad un esempio molto semplice per illustrare la progressiva formazione della

rappresentazione del significato nella mente del lettore: leggendo la frase "John viaggiava sul ponte verso la casa in collina", il lettore, in base alle proprie conoscenze circa la funzione prevalente dei ponti, può costruirsi un'immagine mentale in cui sotto al ponte scorre un fiume. Con questo modello situazionale, egli procede nella lettura fino a scoprire che la propria integrazione è sbagliata e viene smentita dalla frase successiva in cui si spiega che il ponte era stato costruito per far passare la strada al di sopra della linea ferroviaria. A questo punto, il lettore si autocorregge, intervenendo sulla distorsione della rappresentazione del testo: la modificazione dell'immagine mentale è strettamente connessa con il cambiamento della conoscenza pregressa recuperata e applicata nella formazione della rappresentazione. L'immagine cambia con il modello situazionale derivato da quella conoscenza.

3.1.2. Le categorie inferenziali

Il riferimento alle conoscenze pregresse nella ricostruzione del processo di comprensione riguarda il momento in cui l'elaborazione del significato delle frasi richiede un'integrazione da parte del lettore per stabilire o ristabilire la coerenza locale attraverso l'esecuzione di inferenze.

Kintsch (1998) distingue quattro categorie di inferenze, due delle quali sarebbero eseguite automaticamente, senza controllo consapevole, e sarebbero impropriamente denominate *inferenze*; la terza, seppure consapevole, non sarebbe ancora una vera inferenza; la quarta, infine, è l'unica che può ragionevolmente essere ritenuta un'inferenza e avverrebbe intenzionalmente e consapevolmente in quanto comporta l'ingresso del ragionamento deduttivo nel processo di comprensione. Infatti, il meccanismo mnestico, che entra in gioco per colmare le lacune nella coerenza del testo nei primi tre casi, non sarebbe sufficiente nel quarto caso, che richiede invece il ricorso ad un vero e proprio ragionamento.

Più nello specifico, la prima categoria è quella delle *bridging inferences*. Si tratta di inferenze connettive che consistono in un'elaborazione associativa effettuata attraverso un recupero dalla memoria a lungo termine. Ad esempio, leggendo la frase "John inchiodò un'asse", ne deriva immediatamente l'integrazione "con un martello", senza che sia richiesto alcun tipo di ragionamento.

La seconda categoria consisterebbe nella *ricerca di conoscenze connettive* nella memoria a lungo termine per riempire una lacuna nella coerenza. Se

prendiamo la frase "Danny desiderava una bicicletta nuova. Egli faceva il cameriere" (Kintsch, 1998, p. 191), si attiva il meccanismo di recupero di un'informazione che faccia da collegamento tra i significati delle due frasi. La rappresentazione del significato delle frasi diventa una sorta di "suggerimento per il recupero" (Lumbelli, 2009, p. 29) che rende direttamente disponibile la conoscenza richiesta mediante l'attivazione delle strutture di recupero presenti nella memoria di lavoro e nella memoria a lungo termine. In questo caso, il rapporto tra i due tipi di memoria è fondamentale per l'adeguatezza o meno della rappresentazione del testo e per le integrazioni con le quali si dà coerenza alla rappresentazione. Quindi, un altro elemento che distingue i buoni dai cattivi lettori è relativo alle strutture mnestiche e ai collegamenti di queste con la memoria di lavoro. Il lettore esperto sarebbe in grado di inserire le nuove informazioni nella rete delle sue conoscenze in modo da poter disporre prontamente delle integrazioni richieste nel corso della lettura attraverso i suggerimenti per il recupero, dimostrando una spiccata abilità mnestica.

La terza categoria è quella delle *inferenze transitive in un dominio familiare* e chiama in causa la coincidenza tra immagine mentale e modello situazionale. È il caso in cui l'informazione contenuta nel testo viene ricavata direttamente dall'immagine che tale informazione evoca.

Infine, la quarta categoria, l'unica che Kintsch riconosce come inferenza vera e propria, riguarda i ragionamenti deduttivi e il loro ruolo nella comprensione del testo. Questa forma di ragionamento entrerebbe in funzione solo quando non è possibile colmare le lacune ricorrendo ad una delle tre modalità appena esposte e si configurerebbe quindi come una sorta di procedura di riparazione. Il tratto distintivo di questa forma di inferenza sarebbe *il carattere strategico e consapevole delle attività di pensiero*, nonché la capacità di attivarsi in seguito ad una consapevole percezione di un problema e alla ricerca della soluzione. La consapevolezza entrerebbe in gioco in tutte quelle occasioni in cui il problema di coerenza è tale da interrompere il processo di comprensione trasformandolo in un processo di ragionamento strategico. Il processo diventa consapevole o perché il lettore non dispone del necessario automatismo di intervento della memoria a lungo termine, o perché la lacuna da colmare richiede uno sforzo mentale che non si esaurisce nella sola ricerca nella memoria (Lumbelli, 2009, pp. 30-31).

3.1.3. La stimolazione della comprensione attraverso il thinking aloud

Il processo di stimolazione dell'abilità di comprensione della lettura deve puntare, secondo Lumbelli (2009), sull'affinità tra alcuni processi di elaborazione dei testi e le situazioni di *problem solving* nelle quali Kintsch colloca la quarta categoria di inferenze, quella che richiederebbe un impegno cognitivo consapevole da parte del lettore. Lumbelli (2009) specifica che un intervento di stimolazione di tale abilità non può prescindere dal totale coinvolgimento del lettore, che deve essere attivo e consapevole in ogni fase. Il ruolo attivo del lettore in termini di processi cognitivi consisterebbe nell'avere a disposizione e attive nella mente tutte le conoscenze pregresse sulle quali innestare le nuove informazioni in ingresso, e nel fare inferenze, riempire lacune e compiere nuove elaborazioni. In questo modo, inoltre, si rende il lettore *autonomo* nel proprio processo di apprendimento, con la conseguenza positiva dell'aumento dello sforzo mentale, del livello di attenzione e della persistenza nello studio.

Diventa fondamentale a questo punto il ruolo del docente/istruttore il quale, oltre a favorire e incoraggiare l'autonomia del discente, lasciandolo libero di decidere tempi e strategie, dovrebbe utilizzare un approccio in cui il compito di apprendimento abbia le caratteristiche di un *problem solving*, piuttosto che basarsi sull'esecuzione di esercizi che richiedano di rispondere a domande poste da altri.

Ancora una volta il rimando è alle inferenze della quarta categoria di Kintsch, cioè a quelle inferenze che avvengono in modo consapevole e non automatico. Tuttavia, aggiunge Lumbelli, "anche qualora questo tipo di inferenze risulti eseguito al di fuori del controllo consapevole, resta valido un principio fondamentale per la scelta dei passi su cui concentrare l'intervento educativo: quei passi devono richiedere l'esecuzione di inferenze suscettibili di essere recuperate alla coscienza del lettore, che possano far parte dell'attività necessariamente consapevole in cui consiste l'intervento educativo" (2009, pp. 101-102).

Affinché sia favorita l'attivazione della mente del lettore, è quindi necessario che egli percepisca il problema come tale e che sia intrinsecamente motivato a trovare una soluzione. Ma perché si tratti di un problema vero e proprio (e non di un semplice compito assegnato dal docente, secondo la distinzione fornita poc'anzi), perché il problema esista nella mente del lettore e non semplicemente nel testo, è necessario che ci sia già stata un'elaborazione il cui esito non coincide con quello richiesto dal testo.

Un'altra condizione essenziale per la stimolazione dell'abilità di comprensione mediante situazioni di *problem solving* riguarda il tipo di

soluzione prevedibile in base all'analisi del testo: la soluzione (intesa come l'integrazione inferenziale necessaria per garantire la coerenza della rappresentazione mentale) deve poter essere cercata nel testo stesso e non soltanto nella memoria a lungo termine del lettore. Detto in altri termini, la meta da raggiungere deve poter essere chiaramente rappresentata e il percorso deve poter essere scoperto attraverso l'analisi degli elementi che costituiscono il problema: lo *spazio del problema* deve essere ben delimitato e accogliere un'attività di analisi volta a scoprire relazioni o aspetti non immediatamente evidenti durante la lettura.

I casi in cui l'inferenza richiesta sia da ricercarsi solo nella mente del lettore, e quindi nelle sue conoscenze pregresse, sono da escludere perché, in quanto privi della possibilità di delimitare lo spazio del problema, non consentono di osservare il percorso di ricerca seguito dal lettore, percorso che nello studio dei processi di comprensione della lettura solitamente si ricostruisce attraverso l'utilizzo della tecnica del *thinking aloud* o *pensare ad alta voce* (che sarà approfondita nei capitoli dedicati alla descrizione della presente ricerca) (Mosconi, 1990; Ericsson e Simon, 1993; Pressley e Afflerbach, 1995). Anche in questo caso, il docente/istruttore ha un ruolo ben preciso: oltre ad invitare il lettore a *pensare ad alta voce* durante la rilettura, deve assumere un atteggiamento non valutativo, empatico, di attenzione ed incoraggiamento al ruolo attivo dell'interlocutore e di compensazione delle possibili frustrazioni attraverso la *riformulazione* (Rogers, 1951). Nei momenti di difficoltà, infatti, il docente/istruttore, riformulando alcuni passaggi del discorso del lettore, oltre a mostrare lo sforzo di comprensione e quindi l'attenzione per il processo in atto, fornisce uno stimolo, una esortazione a continuare, senza peraltro interferire con il filo del discorso dell'interlocutore e quindi con il suo ruolo attivo di ricerca della soluzione nel testo.

Perciò, laddove l'errore di comprensione del testo si verifichi ad un livello di inconsapevolezza da parte del lettore, non si esclude la possibilità di un intervento del docente di trasformazione del problema di comprensione dal *problem posing* al *problem solving*, attraverso i seguenti passaggi (Lumbelli, 2009):

- riformulazione non valutativa dell'esito dell'elaborazione del lettore nel corso della prima lettura come premessa per l'impostazione del problema;
- eventuale argomentazione dell'effettiva esistenza del problema;
- proposta di riesplorazione di una parte del testo alla ricerca di elementi che possano essere di supporto nella risoluzione del problema;

- incoraggiamento ad esprimere tutti i pensieri e le idee che affiorano durante la rilettura.

Questa serie di operazioni ha l'obiettivo di richiamare alla coscienza ciò che sfugge al controllo consapevole, provvedendo a far rientrare nel controllo l'esecuzione di quelle operazioni che definiscono la comprensione corretta di passaggi particolarmente critici perché bisognosi di integrazioni determinabili in base al testo.

4. La comprensione della lettura e le abilità di secondo livello

Il discorso fin qui condotto segue un percorso "in salita" che raggiunge gradualmente quelle abilità di ordine superiore che altrove nel presente lavoro abbiamo definito "di secondo livello" ed esaminato dal punto di vista di varie discipline, in particolare delle scienze dell'educazione e della psicologia cognitiva.

Ed è soprattutto nell'ambito della psicologia cognitiva che sono state svolte ricerche su allievi di età diverse finalizzate ad evidenziare il rapporto tra la comprensione della lettura e tali abilità, raggruppate sotto la denominazione di *metacognizione*, e distinte in *conoscenze metacognitive* e *processi metacognitivi di controllo*, secondo le definizioni presentate nel capitolo terzo.

4.1. Le conoscenze metacognitive sulla lettura

Rispetto alle conoscenze metacognitive sulla lettura, le prime importanti precisazioni si devono a Brown e colleghi (Brown *et al.*, 1983, citato in Mason, 2006), i quali distinguono i seguenti tipi di conoscenze:

- *conoscenze sul soggetto come lettore*: consapevolezza delle proprie capacità, della modalità prevalente con cui si affrontano i compiti di lettura, della motivazione a leggere;
- *conoscenze sul testo*: consapevolezza della maggiore o minore difficoltà di un testo in relazione ai suoi aspetti grammaticali, sintattici e semantici, delle informazioni più rilevanti, della particolare struttura del testo, degli errori o della presenza di incongruenze;

- *conoscenze sul compito*: consapevolezza delle finalità della lettura;
- *conoscenze sulle strategie*: consapevolezza sia delle modalità di lettura (analitica, selettiva, rapida), sia delle attività necessarie per aiutarsi nell'esecuzione del compito (sottolineare, fare annotazioni, rileggere).

I risultati della ricerca di Brown e colleghi, confermati successivamente da De Beni e Pazzaglia (2003), dimostrano che i lettori con minori abilità di comprensione del testo sono meno in grado di riconoscere l'importanza delle diverse parti, la struttura, gli eventuali errori.

De Beni e Pazzaglia (2003) descrivono uno strumento per la valutazione delle abilità metacognitive implicate nella lettura che si rifà al modello di Brown e si basa su quattro variabili metacognitive specifiche implicate nella metacomprensione: la consapevolezza circa gli scopi della lettura, la conoscenza di strategie, il controllo della comprensione e la sensibilità al testo (intesa come la capacità di utilizzare alcuni indizi offerti dal testo – genere letterario, titolo, complessità ecc. – per migliorarne la comprensione).

I risultati della loro ricerca provano che i cattivi lettori, rispetto ai buoni lettori, sarebbero meno consapevoli degli scopi della lettura e dell'utilizzo di strategie e meno in grado di controllare la comprensione. Essi inoltre mostrano minor sensibilità nel rilevare alcune caratteristiche del testo perché difficilmente individuano errori di tipo semantico e omissioni lessicali, non sempre sono capaci di distinguere le parti più o meno rilevanti di uno stesso brano e di giudicarne la difficoltà in relazione ad un altro brano. A contraddistinguere i buoni lettori, invece, sarebbe la consapevolezza che:

- la lettura ha un obiettivo intrinseco (la comprensione), ma può essere finalizzata a scopi diversi (piacere, ricerca di un'informazione specifica, di un dato, studio ecc.);
- la lettura deve essere corretta e ad alta voce;
- esistono più strategie;
- la scelta della strategia dipende dalle difficoltà del testo e dall'interesse per lo stesso.

4.2. I processi metacognitivi di controllo sulla lettura

Rispetto al rapporto tra i processi metacognitivi di controllo e la comprensione della lettura, è fondamentale l'*autogestione dell'attività* stessa, che secondo Brown (1978) comprende la capacità di:

- *predire il grado di difficoltà del compito di lettura*: la sua comprensibilità, il livello di prestazione che si crede di poter raggiungere, il risultato dell'applicazione di una determinata strategia;
- *pianificare le azioni necessarie per comprendere il testo*;
- *monitorare progressivamente la propria attività cognitiva* per poter capire in tempo se il modo di procedere è adeguato o se è necessario modificarlo autoregolando le proprie azioni in funzione dell'obiettivo da raggiungere;
- *valutare l'applicazione di una strategia* nella sua globalità in termini di efficacia e di efficienza e considerando la possibilità di una applicazione futura.

Altro aspetto importante riguarda gli errori di comprensione dovuti a inferenze di collegamento inadeguate che vengono generate per tentare di colmare un'incoerenza locale nel testo (Lumbelli, 2003; 2009; Lumbelli e Paoletti, 1999). Come si è visto, Lumbelli (2009) afferma che poiché avvengono al di fuori del controllo consapevole, questi processi inferenziali sono estranei alla conoscenza metacognitiva verbalizzabile e rilevabile tramite questionari o domande a risposta multipla. Per aiutare a produrre inferenze coerenti, bisogna quindi agire non sul piano delle conoscenze metacognitive sulla comprensione della lettura, che possono essere verbalizzate in quanto se ne ha consapevolezza, ma sul piano del controllo metacognitivo dei processi tramite i quali si tenta di ripristinare la coerenza locale: le strategie di controllo corrispondenti ai processi inferenziali esaminati dall'autrice non possono però essere acquisite con esercizi ripetitivi finalizzati al consolidamento di automatismi perché richiedono situazioni di *problem solving* in cui il lettore abbia un ruolo attivo e diventi finalmente consapevole delle varie fasi del processo che dovrà apprendere a saper controllare in modo automatico, ma corretto (Lumbelli, 2003).

Giasson (2003) parla di *esperienze metacognitive* nella lettura quando il soggetto capisce di aver appena compreso qualcosa o di trovarsi in una situazione di difficoltà: comprendere che qualcosa non funziona è indispensabile affinché il lettore scelga di impegnarsi in un processo che gli

consentirà di risolvere il problema. L'autrice propone una lista dei criteri che il lettore utilizza per verificare la propria comprensione:

- *il criterio lessicale* (verificare se il significato delle singole parole è stato colto);
- *il criterio di consistenza esterna* (verificare se le idee esposte nel testo sono plausibili in base alle conoscenze pregresse);
- *il criterio di coesione proposizionale* (verificare se le relazioni tra le proposizioni o le idee sono coerenti);
- *il criterio di coesione strutturale* (verificare se le idee sono compatibili con il tema del testo);
- *il criterio di consistenza interna* (verificare la logica delle idee espresse);
- *il criterio di completezza dell'informazione* (assicurarsi che il testo contenga le informazioni necessarie per realizzare un particolare scopo).

Combinando le dimensioni della comprensione con quelle dell'esperienza metacognitiva, Giasson (2003, p. 183) divide i lettori in quattro tipi:

1. *buona comprensione - buona metacognizione* (lettori che hanno compreso e sono consapevoli di aver compreso);
2. *debole comprensione - buona metacognizione* (lettori che non hanno compreso e sono consapevoli di non aver compreso);
3. *buona comprensione - debole metacognizione* (lettori che hanno compreso ma non sono sicuri di aver compreso);
4. *debole comprensione - debole metacognizione* (lettori che non hanno compreso ma pensano di aver compreso).

5. Uno sguardo alle indagini internazionali sulla comprensione della lettura[13]

L'importanza attribuita alla comprensione della lettura in quanto strumento per favorire la crescita intellettuale delle persone, l'inserimento sociale e lo sviluppo del capitale umano è dimostrata anche dalle numerose indagini sulla comprensione della lettura che da decenni vari organismi internazionali promuovono ciclicamente su lettori di diverse età. Di seguito, saranno descritte brevemente le caratteristiche salienti di tali indagini.

5.1. Ocse-Pisa

L'Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) realizza dal 1992 indagini comparative internazionali per aiutare i governi delle nazioni partecipanti a sviluppare o rivedere le politiche per l'istruzione sulla base degli esiti delle indagini stesse.

In questo contesto si colloca l'indagine Pisa (Programme for International Students Assessment), avviata nel 2000 e condotta ogni tre anni sui quindicenni scolarizzati per verificare l'acquisizione di alcune competenze ritenute essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita. L'indagine accerta il possesso di competenze nelle aree della comprensione della lettura, della matematica e delle scienze. Le tre aree vengono indagate ad ogni ciclo, variando di volta in volta il fulcro: nel primo ciclo (Pisa 2000) è stata approfondita l'area relativa alla lettura, nel secondo ciclo (Pisa 2003) la matematica, nel terzo ciclo (Pisa 2006) le scienze, nel quarto ciclo (Pisa 2009) di nuovo la lettura. Diversamente dalle esperienze precedenti, Pisa 2009 prevede anche la somministrazione informatizzata delle prove, la rilevazione sulla familiarità con le nuove tecnologie e la rilevazione sul coinvolgimento dei genitori nello sviluppo della comprensione della lettura dei propri figli.

Nell'indagine Pisa l'attenzione non si focalizza tanto sulla padronanza dei contenuti curricolari, quanto sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare competenze acquisite durante gli anni di scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita quotidiana e per continuare ad apprendere.

[13] Quella che si propone qui è una panoramica sulle più importanti indagini comparative internazionali sulla comprensione della lettura. Per approfondimenti: www.invalsi.it; www.iea.nl; www.oecd.org

Si delinea perciò una tendenza ad analizzare il prodotto della formazione in termini di competenze trasversali, piuttosto che concentrarsi su specifici contenuti curricolari (Nardi, 2002).

Gli obiettivi fondamentali di Pisa sono i seguenti:

- definire indicatori delle prestazioni degli studenti quindicenni che siano comparabili a livello internazionale;
- individuare le caratteristiche dei sistemi scolastici dei Paesi che ottengono i risultati migliori, in termini di livello medio delle prestazioni e di dispersione dei punteggi, in modo da trarre indicazioni relative all'efficacia delle politiche scolastiche;
- fornire regolarmente dati sui risultati dei sistemi di istruzione, in modo da consentirne il monitoraggio ed orientare eventuali provvedimenti innovativi e di riforma.

5.2. Ocse Ials-Sials e ALL

Le indagini Ials (International Adult Literacy Survey) e Sials (Second International Adult Literacy Survey), sempre promosse dall'Ocse, si sono svolte tra il 1994 e il 2000 e hanno interessato la popolazione adulta (di età compresa tra i 16 e i 65 anni) dei Paesi coinvolti.

Ials ha due obiettivi principali:

- la costruzione di scale per misurare il fenomeno dell'illetteratismo, sottoponendo a verifica un'ampia gamma di competenze legate all'uso delle capacità alfabetiche nella vita quotidiana e lavorativa;
- la descrizione e l'analisi comparativa delle competenze alfabetiche di adulti di nazionalità, lingua e cultura diverse.

Le prove utilizzate partono da tre categorie differenti di stimoli: testi espositivi (articoli di giornale, racconti, notizie), testi pragmatici (orari, tavole, grafici), testi per la rilevazione di competenze numeriche (operazioni aritmetiche, calcolo degli interessi di una rata di mutuo, compilazione di un assegno ecc.). Con i dati raccolti, si è proceduto alla definizione di cinque livelli di prestazioni: il livello 1 e il livello 2 denunciano una situazione critica, i livelli 3, 4 e 5 descrivono situazioni via via più positive.

Ad alcuni anni di distanza dallo svolgimento di Ials, l'Ocse propone nuovamente la rilevazione: l'indagine Sials ripercorre le caratteristiche

fondamentali della ricerca precedente, coinvolgendo un numero maggiore di Paesi.

Intanto, nel 1999, l'Ocse chiede ai Paesi che già avevano partecipato o stavano partecipando a Ials-Sials di valutare l'opportunità di avviare una nuova indagine con l'obiettivo di estendere il campo di rilevazione delle competenze ad un insieme di "altre" abilità, le cosiddette "abilità per la vita" (*lifeskills*).

È in questo quadro che si ridefinisce il disegno dell'indagine ALL (*Adult Literacy and Lifeskills* – Letteratismo e abilità per la vita). Questo nuovo progetto di ricerca internazionale, iniziato nel 2001 e concluso, almeno in Italia, nel 2006, ha l'obiettivo di valutare la competenza alfabetica funzionale (*literacy*), la competenza matematica funzionale (*numeracy*) e la capacità di analizzare e risolvere problemi (*problem solving*) nella popolazione adulta.

La differenza di fondo tra Ials e ALL risiede nella cornice scientifica su cui l'indagine costruisce le sue ipotesi e fissa strumenti e criteri di valutazione: Ials chiude un ciclo di indagini, iniziato alla fine degli anni Settanta, finalizzato a consolidare strumenti e scale di misurazione che evidenziano la correlazione tra competenza alfabetica funzionale ed altre variabili, tipiche di condizioni della vita adulta, quali la condizione di lavoro/non lavoro, le opportunità di esposizione ad attività culturali, la qualità delle reti comunicative.

ALL si colloca invece in un contesto molto diverso perché in questa indagine l'esplorazione delle competenze della popolazione adulta è finalizzata al sostegno di politiche che consentano di favorire lo sviluppo di abilità per l'apprendimento per tutto l'arco della vita in soggetti capaci di governare autonomamente le condizioni in cui l'apprendimento si realizza. Perciò, l'apparato degli strumentari nelle due ricerche evoca scenari diversi: se nel primo caso, la domanda di fondo era *Che cosa sai fare?*, in ALL diventa *Come disponi le tue abilità cognitive per definire la soluzione a tale problema?* Si passa, cioè, da un accertamento di tipo diagnostico, di constatazione della presenza o assenza di una competenza, alla rilevazione di potenzialità che si esprimono in atteggiamenti e comportamenti cognitivi e razionali (Gallina, 2006).

5.3. Ocse PIAAC

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) si rivolge alla popolazione adulta (16-65 anni) dei Paesi partecipanti e amplia lo spettro delle abilità indagate nelle precedenti indagini sugli adulti. Si svolgerà nel 2011 e i risultati saranno disponibili nel 2013. L'obiettivo principale dell'indagine consiste nel misurare le abilità e competenze necessarie agli individui per prendere parte attiva nella società e ai sistemi economici per svilupparsi.

L'indagine prevede la conduzione di interviste (5000 individui adulti in ogni Paese), la valutazione della *literacy* e della *numeracy* e la capacità di risolvere problemi in ambienti altamente tecnologici. Saranno inoltre raccolte informazioni sul modo in cui i soggetti coinvolti nell'indagine utilizzano le loro abilità nei contesti lavorativi, familiari e sociali. Nello specifico, saranno esaminate le seguenti abilità:

- *problem solving* in ambienti altamente tecnologici, inteso come la capacità di utilizzare la tecnologia per risolvere problemi ed eseguire compiti complessi. Non si intende misurare la *computer literacy*, ma le abilità cognitive necessarie nell'era dell'informazione. Per valutare questa capacità, non sarà misurato semplicemente il livello di prestazione, ma si ricorrerà anche all'identificazione delle abilità di secondo livello;
- *literacy*, intesa come la capacità di capire e utilizzare l'informazione ricavata da un testo scritto in una varietà di contesti, al fine di raggiungere obiettivi specifici e di sviluppare conoscenza e potenziale in quanto elementi fondamentali per lo sviluppo delle abilità di secondo livello e per ottenere risultati positivi a livello economico e sociale;
- *numeracy*, intesa come la capacità di utilizzare, applicare, interpretare e comunicare informazioni matematiche. Si tratta di una capacità ritenuta "parallela" alla *literacy* ed è importante verificare in che modo interagisce con essa perché le indagini precedenti hanno dimostrato che le due capacità sono distribuite in modo eterogeneo nella popolazione;
- *componenti del processo di lettura*, intese come tutte quelle abilità di base che sono necessarie per una lettura efficace: riconoscimento delle parole, decodifica, conoscenza del vocabolario, fluidità.

5.4. Iea Sal

Promossa dall'Iea (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tra il 1985 e il 1994, *Sal – Studio Alfabetizzazione Lettura* (che traduce l'inglese *Reading Literacy Study*) ha visto la partecipazione di circa trenta Paesi europei ed extraeuropei. Le popolazioni oggetto di indagine sono state due, gli studenti di 9 anni e gli studenti di 14 anni, e i dati sono stati raccolti nel 1990/91.

Nella scelta dei testi, i cui contenuti non dovevano essere troppo familiari agli studenti, né rimandare a competenze extratestuali per essere compresi, si è tenuto conto della loro validità culturale in ambito internazionale affinché i contenuti potessero essere interessanti e accettabili in tutti i Paesi coinvolti e per gli studenti delle fasce d'età considerate.

Lo studio aveva le seguenti finalità:

- produrre test e questionari validi a livello internazionale per indagare la capacità di comprensione della lettura nei diversi Paesi;
- descrivere i livelli di prestazione nella comprensione della lettura nei sistemi educativi partecipanti;
- descrivere le attività spontanee di lettura delle popolazioni indagate;
- individuare le differenze a livello di politiche e di pratiche educative nella lettura in relazione al livello di prestazione degli studenti e alle loro abitudini di lettura;
- fornire delle basi di dati nazionali per monitorare i livelli di comprensione della lettura nel tempo.

Tra i risultati prodotti dall'indagine, spiccano in particolare gli elevati livelli di prestazione degli studenti finlandesi in entrambe le popolazioni (dati ancora oggi confermati dalle indagini Pisa in relazione agli studenti quindicenni), la correlazione positiva tra la disponibilità di libri (a casa, a scuola, nelle biblioteche di quartiere) e la comprensione della lettura, e la correlazione, sempre positiva, con gli indici nazionali di sviluppo economico, salute pubblica e livello di alfabetizzazione degli adulti.

5.5. Iea Pirls

Iea Pirls (Progress in International Reading Literacy Study) è uno studio longitudinale inteso a valutare i livelli di comprensione della lettura al quarto anno della scuola primaria nei sistemi educativi dei 42 Paesi partecipanti.

Iniziato nel 2001, ha avuto una seconda fase nel 2006 ed è in preparazione quella del 2011. Il quadro di riferimento di Pirls 2006 si basa essenzialmente sullo stesso quadro concettuale elaborato nello studio precedente, il *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*, ma introduce alcune modifiche ed integrazioni suggerite dalle esperienze e dai risultati ottenuti, tra cui:

- nella definizione di *reading literacy*, il concetto di partecipazione alle varie comunità di lettori viene specificato in comunità di lettori a scuola e nella vita quotidiana;
- gli scopi e i processi di lettura sono descritti in modo dettagliato;
- il concetto di apprendimento della lettura è riferito agli scopi di lettura dei bambini della fascia d'età in questione, sottolineando in particolare il leggere per apprendere e il leggere per acquistare consapevolezza di sé e del mondo;
- è approfondito il rapporto tra processi di lettura e livello di difficoltà del tipo di testo.

In particolare, Iea Pirls-ICONA 2006 (studio Iea sulla COmprensione della lettura dei bambini di Nove Anni) rappresenta la componente italiana dello studio internazionale e mira sia a verificare orizzontalmente i livelli di competenza di lettura ponendo a confronto i diversi sistemi scolastici, sia a mettere in evidenza e confrontare verticalmente tendenze e mutamenti verificatisi nell'insegnamento della lettura e nei suoi esiti nell'arco dei cinque anni che separano l'indagine del 2001 da quella del 2006. A questo scopo, le prove di lettura dell'Iea Pirls-ICONA 2006, costruite su testi di nuova proposta e scelta, comprendono una parte di testi già utilizzati nello studio del 2001.

PARTE SECONDA

L'INDAGINE EMPIRICA

Capitolo 5

APPRENDERE AD APPRENDERE E COMPRENSIONE DELLA LETTURA: IPOTESI, METODOLOGIA, STRUMENTI DELLA RICERCA

1. Lo scenario

L'ampia trattazione teorica illustrata nella prima parte del presente lavoro ha fornito un'esplorazione degli argomenti chiave intorno ai quali è stata sviluppata la ricerca: l'apprendimento permanente (*lifelong learning*), l'adulto e le sue caratteristiche apprenditive, l'apprendere ad apprendere, la capacità di comprensione della lettura.

L'importanza di avere una popolazione adulta costituita da *lifelong learners*, cioè da cittadini in grado di *apprendere sempre* intercettando i mutamenti economici, lavorativi e sociali ed adattandosi ad essi è stata ripetutamente ribadita dall'Unione europea, in particolare nei numerosi documenti sul tema prodotti dal 1996 ad oggi e di cui si è dato conto nel primo capitolo. Come si è visto, tra le capacità che la stessa Unione annovera come indispensabili per apprendere sempre figurano l'*apprendere ad apprendere* e la *comprensione della lettura*.

Nel nostro paese, le sollecitazioni europee a favorire l'apprendimento in età adulta sono state recepite attraverso gli interventi legislativi cui si è fatto riferimento sempre nel primo capitolo. Conseguentemente a ciò, si è assistito, dal versante dell'offerta, al proliferare di corsi pubblici e privati intesi ad incrociare le esigenze di formazione della popolazione adulta con le richieste

del mercato; dal versante della domanda, ad un nuovo o rinnovato interesse da parte di questa porzione della popolazione per l'aggiornamento delle proprie competenze al fine di assicurarsi un'evoluzione professionale o semplicemente di soddisfare un'esigenza di crescita personale e culturale.

All'interno dei percorsi formali di istruzione, l'università in particolare è stata interessata dal fenomeno del rientro in formazione di soggetti adulti che decidono di (re)intraprendere un percorso di studi universitari. Rientro favorito anche dalla riforma del sistema universitario avviata in Europa con il Processo di Bologna del 1999, che prevede entro il 2010 l'adozione in tutti i Paesi dell'Unione europea di percorsi di laurea suddivisi in un primo ciclo (laurea di primo livello) di tre anni, un secondo ciclo (laurea specialistica) di due anni e un terzo ciclo di tre anni (dottorato di ricerca). Tale sistema, che comporta la valutazione in crediti del carico di lavoro (*work load*) sostenuto dagli studenti, incoraggia e agevola il riconoscimento di attività di studio e lavoro formali, non formali ed informali, consentendo l'attribuzione di crediti a tali attività e dunque una riduzione del percorso di studi[14].

Tutto ciò ha comportato l'ingresso all'università di studenti appartenenti a fasce d'età diverse da quella canonica, fenomeno che "se per un verso ha trovato l'università impreparata sotto il profilo organizzativo e dell'adeguamento dell'offerta formativa, per un altro verso è apparso sin da subito quasi come una conferma "fattuale" degli approdi più avanzati e più condivisi delle ricerche in ambito andragogico e socio-psico-pedagogico relative alla natura della società in cui viviamo, ai processi di apprendimento durante tutto il corso della vita ed alle molteplici transizioni in età adulta (natura di queste e modalità di gestione attraverso appropriate strategie di apprendimento)" (Alberici, 2007a, p. 7).

Si impone, qui, una prima riflessione che ci riconduce alla dimensione dell'apprendimento permanente e riguarda la necessità di passare dalle definizioni tradizionali di "studenti fuori corso" o di "immatricolazioni tardive" e di "ritardo alla laurea"[15] a categorie che sottolineino la presenza di adulti in età diversa da quella canonica come dato strutturale della popolazione universitaria. Si tratta infatti di studenti adulti il cui rapporto con l'università non si definisce in base al numero di anni di ritardo rispetto all'età canonica di immatricolazione, ma si esprime nell'ambito di una dimensione progettuale complessa inclusa nella prospettiva del corso di vita:

[14] Per approfondimenti, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna; www.bolognaprocess.it.

[15] Terminologia che tuttavia si ritroverà nelle figure che seguono poiché riprese da Alma Laurea che nelle sue indagini adotta tali definizioni.

sono adulti che decidono di iscriversi più tardi all'università, rispetto all'età standard, sulla base di una scelta, ispirata ai criteri della qualità dell'esperienza, personalmente molto importante e significativa per gli stessi, che potrebbe essere limitante o riduttivo collocare nella categoria del "ritardo".

La portata del fenomeno dell'ingresso degli adulti all'università è ben rappresentata nei dati di Alma Laurea. Il rapporto del 2008[16], ad esempio, rivela la presenza massiccia di lavoratori-studenti, i quali rappresentano i due terzi degli immatricolati che hanno intrapreso o ripreso il percorso universitario almeno dieci anni dopo rispetto all'età canonica (figura 1).

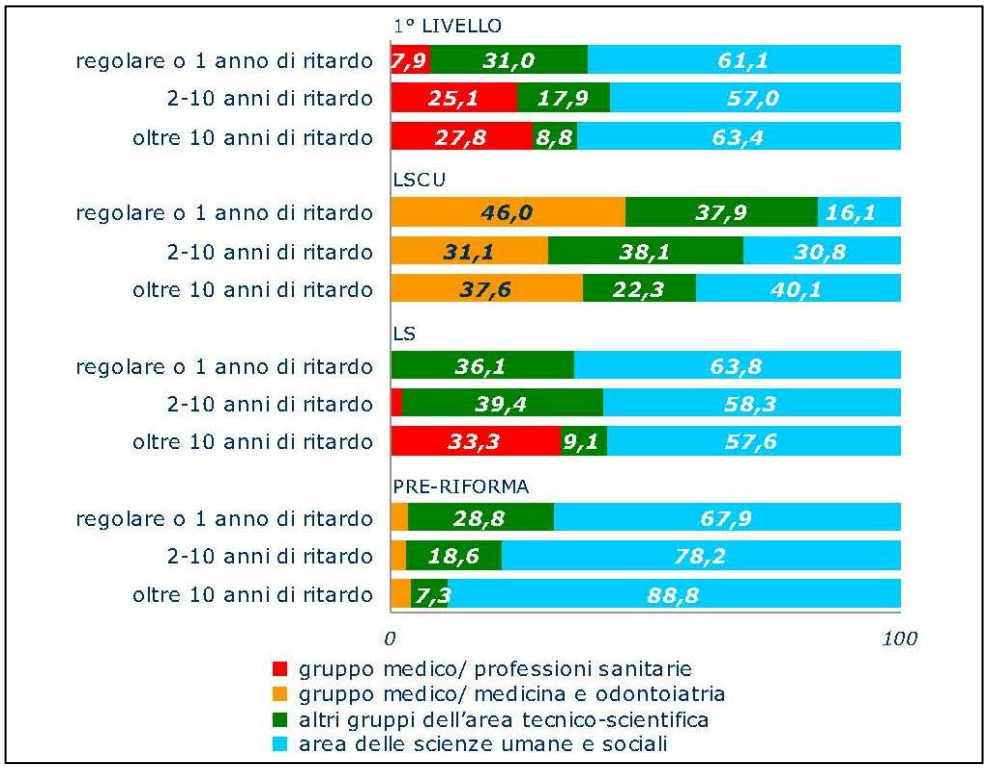
Figura 1 – *Immatricolati nel sistema universitario italiano per età all'immatricolazione*

Figura 2 – *Laureati per tipo di corso ed età all'immatricolazione (%)*

Fonte: Alma Laurea (Rapporto 2008)

[16] Per approfondimenti, consultare il Rapporto Alma Laurea 2008, cap. 15, *Gli adulti all'università*, http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2008/premessa/pdf-file/sezione15.pdf

Figura 3 – *Laureati per tipo di corso, età all'immatricolazione ed area disciplinare* (%)



Fonte: Alma Laurea (Rapporto 2008)

I dati messi a disposizione dal MIUR danno conto dello stesso fenomeno rappresentato per fasce d'età. Se si guarda al numero degli studenti iscritti alle lauree specialistiche nell'anno accademico 2008/2009, a livello nazionale, si nota che il numero degli adulti è decisamente superiore rispetto a quello degli studenti in età standard. La tabella 1 mostra il numero consistente di adulti di età compresa tra i 31 e i 40 anni e di età superiore ai 40 anni che hanno deciso di intraprendere un percorso universitario:

Tabella 1 – *Numero di iscritti alle lauree specialistiche per fascia d'età nell'anno accademico 2008/2009*

Età	Numero iscritti
Età maggiore di 40 anni	4.390
Età compresa tra 31 e 40 anni	5.737
Età compresa tra 23 e 30 anni	87.111
22 anni	15.222
21 anni	464
20 anni	18
19 anni	4

Fonte: Miur, http://anagrafe.miur.it/php4/home.php?&anni=2008-09&categorie=fasce-

Restringendo l'analisi alla sola facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dei 790 laureati del 2008, ben 784 hanno compilato il questionario di Alma Laurea. Di questi, il 64,6% ha conseguito la laurea dopo i 27 anni, il 51,9% ha avuto precedenti esperienze universitarie concluse (22,3%) o non portate a termine (29,6%), del 58,4% di studenti immatricolati almeno due anni dopo l'età canonica, l'86,7% è costituito da lavoratori-studenti.

Questi dati evidenziano, come si è detto, uno spaccato della nuova realtà universitaria, una realtà composta da un pubblico le cui caratteristiche assumono sempre più elementi di eterogeneità. Da qui nasce l'esigenza di prendere in esame tali caratteristiche per rendere il contesto universitario più flessibile e idoneo a soddisfare una molteplicità di esigenze.

1.1. Abilità di secondo livello e comprensione della lettura: attività di ricerca

Nell'ampia trattazione teorica che compone la prima parte del presente lavoro, le abilità di ordine superiore e la comprensione della lettura sono state esaminate sia indipendentemente, sia in interazione.

Si è visto anche che le prime ricerche finalizzate a studiare tale interazione, sviluppate soprattutto nell'ambito della psicologia cognitiva, risalgono agli anni Settanta e seguono due filoni: da un lato il rapporto tra lettura e *conoscenze metacognitive*, dall'altro lettura e *processi metacognitivi di controllo*.

Si è infine fatto riferimento anche alla varietà di approcci terminologici cui si ricorre nell'ambito delle diverse discipline per indicare le abilità di ordine superiore. Proprio in relazione a ciò, per evitare confusione, sovrapposizioni e continui rimandi, si è qui deciso di utilizzare la locuzione *apprendere ad apprendere* come termine-ombrello all'interno del quale collocare tutte quelle operazioni mentali che avvengono a livello *meta* e che saranno analizzate nel dettaglio laddove necessario ai fini della comprensione del lavoro qui presentato.

Uno sguardo alle diverse popolazioni oggetto delle varie ricerche condotte dalla psicologia cognitiva evidenzia inoltre che i soggetti indagati sono prevalentemente studenti a vari livelli del percorso scolastico (De Beni, Pazzaglia, 2003; Pazzaglia, De Beni, Cristante, 1994; Cornoldi, Colpo, 1981); laddove le ricerche si estendono oltre i confini dell'istruzione secondaria, si

rivolgono comunque a studenti universitari in età canonica (Schraw, 2000; Zimmerman, 1989).

Sembrano essere carenti, invece, gli studi in cui la popolazione di riferimento sia costituita da studenti universitari adulti, indubbiamente a causa - come si è detto - dell'emersione improvvisa e recente del fenomeno.

È pur vero che negli ultimi anni sono stati promossi, avviati e in alcuni casi conclusi progetti di ricerca destinati a capire e mettere in luce le esigenze di varia natura di questa nuova popolazione studentesca. In particolare, si vuole qui fare riferimento ad alcune ricerche, concluse o in corso, condotte dalla cattedra di Educazione degli Adulti della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre in collaborazione con università italiane e straniere finalizzate all'elaborazione di strumenti e percorsi di accoglienza, orientamento, valutazione e validazione delle esperienze degli adulti che decidono di (ri)entrare all'università (Alberici, 2007a; Alberici et al., 2007; Di Rienzo, 2009; Pietripaoli, 2006).

Il presente lavoro di ricerca va senza dubbio ad innestarsi su questo filone di studi che ha per oggetto gli adulti all'università, nell'intento di penetrare in modo profondo nelle attività di lettura finalizzata allo studio da parte della popolazione indagata per evidenziarne le caratteristiche, le differenze, i fattori che determinano il successo o l'insuccesso alla luce della capacità dei singoli di fare ricorso alle abilità di ordine superiore per gestire i propri processi di apprendimento in modo proficuo.

Due sono quindi i principali elementi di novità del presente lavoro di ricerca: da un lato, il settore disciplinare, che non è più quello della psicologia cognitiva (con la quale pur si mantengono numerosi elementi in comune), ma delle scienze della formazione; dall'altro la popolazione indagata, che è composta da adulti che decidono di (re)intraprendere un percorso di studi universitari.

2. Domande e ipotesi di ricerca

La letteratura considerata e il quadro problematico sintetizzato costituiscono la cornice nella quale si inserisce il lavoro di ricerca condotto e di seguito descritto. L'obiettivo generale è quello di approfondire la conoscenza relativa alle strategie che gli adulti applicano per leggere e comprendere un testo, di mettere a fuoco la consapevolezza che hanno di tali strategie attraverso l'esplicitazione del o dei processi cognitivi per

l'esecuzione del compito di lettura assegnato e di evidenziare gli aspetti che distinguono i buoni lettori dai cattivi lettori.

Più nello specifico, si vogliono approfondire alcuni aspetti del campo di studio che possono essere ricondotti all'interno delle seguenti domande di ricerca:

- *Tra gli studenti adulti che presentano diversi livelli di comprensione della lettura, esistono delle differenze nel possesso e nell'applicazione di capacità di secondo livello?*
- *Quali sono le caratteristiche di tali capacità in relazione al livello di comprensione della lettura?*
- *Quale consapevolezza hanno gli studenti adulti delle capacità di secondo livello attivate per eseguire l'attività di lettura?*

In risposta a questi interrogativi, sono state costruite le ipotesi di ricerca; esse presuppongono una forte dipendenza tra i processi gestiti attraverso il ricorso ad abilità di secondo livello e la comprensione della lettura.

Le ipotesi definitive di lavoro sono dunque le seguenti:

H1. Gli studenti adulti che raggiungono migliori livelli di comprensione della lettura hanno una maggiore capacità di ricorrere all'uso di abilità di secondo livello.

H2. Gli studenti adulti che raggiungono migliori livelli di comprensione della lettura hanno una maggiore consapevolezza delle strategie di lettura utilizzate e un maggior controllo sulle stesse in relazione all'esecuzione del compito.

3. Definizione del disegno di ricerca

3.1. La scelta della metodologia

Dal discorso che precede, appare evidente che i fattori da indagare sono numerosi e soggettivi, poiché legati alle capacità che ogni individuo ha avuto modo di utilizzare, sviluppare e potenziare nel corso della sua esistenza

attraverso percorsi di studio e formativi, ma anche - dal momento che si parla di adulti - attraverso esperienze professionali e di vita.

Infatti, come si è potuto ampiamente vedere nello sviluppo del quadro teorico, e in particolare con Kolb e Jarvis, le esperienze costituiscono una parte fondamentale e perciò non trascurabile dell'apprendimento degli adulti e tutto ciò che deriva dall'apprendimento esperienziale inevitabilmente interviene condizionando o interagendo con ciò che si apprende attraverso altre modalità.

Tenendo conto quindi sia delle caratteristiche generali della popolazione indagata, sia della particolarità degli aspetti da indagare, nello scegliere la metodologia si è optato per un approccio di tipo qualitativo in ragione dell'esigenza di definire quale oggetto dell'analisi l'*individuo nella sua interezza* rendendo ogni singolo partecipante *parte attiva* del percorso di ricerca sviluppato (Corbetta, 2003).

Più nello specifico, il paradigma teorico di riferimento per l'impostazione della ricerca empirica è riconducibile alla *ricerca azione* in quanto "powerful tool for change and improvement at the local level. […] The scope of action research as a method is impressive. Action research may be used in almost any setting where a problem involving people, tasks and procedures cries out for solution. […] Action research can be used in a variety of areas, for example: *teaching methods* […], *learning strategies* […], *evaluative procedures* […], *management and control* […]" (Cohen *et al.*, 2004, p. 226, corsivo degli Autori).

Una sintesi delle caratteristiche della ricerca azione, elaborata a partire dal confronto tra una molteplicità di definizioni, è presentata da Kemmis e McTaggart (1992, citati in Cohen et al., 2004), i quali mettono in evidenza, tra le altre, i seguenti aspetti:

- è una metodologia di ricerca *partecipativa* attraverso la quale i partecipanti tendono al miglioramento delle *proprie* pratiche (e solo in un secondo momento di quelle altrui);
- si sviluppa attraverso una *spirale autoriflessiva* composta da cicli di pianificazione, azione, osservazione, riflessione che si ripetono;
- costituisce un *processo sistematico di apprendimento* in cui i soggetti agiscono deliberatamente, mantenendosi aperti alle sorprese e reagendo alle opportunità;

– coinvolge i soggetti nella *teorizzazione* delle loro pratiche attraverso l'*analisi* di circostanze, azioni e conseguenze e la *comprensione* delle relazioni tra queste.

Sulla base di ciò, si è proceduto all'individuazione dei partecipanti, alla definizione delle fasi di indagine per la raccolta delle informazioni e alla predisposizione degli strumenti.

3.2. Individuazione dei partecipanti e loro caratteristiche

L'individuazione degli studenti da coinvolgere nelle attività di ricerca è stata effettuata presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Dal momento che per ragioni legate alla riservatezza delle informazioni, non è stato possibile ottenere né dalla segreteria centrale, né dalle segreterie dei corsi di laurea della facoltà i recapiti degli studenti, è stato necessario attivare diversi canali per poter stabilire un contatto con loro e chiedere la disponibilità a partecipare alle attività di indagine.

In primo luogo, trattandosi di una ricerca destinata ad evidenziare alcune capacità relative alla popolazione universitaria *adulta*, si è pensato di rivolgersi a studenti nati dal 1978 in poi, studenti cioè che alla data di inizio dell'indagine avessero già compiuto 30 anni.

Successivamente, al fine di coinvolgere gli studenti adulti nelle attività di ricerca, si è proceduto attraverso:

- l'affissione di volantini nelle bacheche delle segreterie dei corsi di laurea in cui si riassumevano le caratteristiche generali della ricerca, le fasi e le attività previste per ciascuna fase;
- comunicazioni agli studenti durante le lezioni e gli esami;
- il Servizio per il Tirocinio della facoltà di Scienze della Formazione poiché per incoraggiare la partecipazione degli studenti delle lauree triennali, le ore di partecipazione alle attività di ricerca sono state valutate in ore di tirocinio interno[17].

Hanno aderito 14 studenti (11 donne, 3 uomini), così suddivisi:

- otto studenti iscritti al corso di laurea specialistica in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua;

[17] Non è stato possibile estendere l'incentivo agli studenti delle lauree specialistiche in quanto queste non prevedono la realizzazione di attività di tirocinio interno.

- uno studente iscritto al corso di laurea specialistica in Scienze Pedagogiche;
- uno studente iscritto al corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione;
- tre studenti iscritti al corso di laurea triennale in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane;
- uno studente iscritto al corso di laurea triennale in Educatore Professionale di Comunità.

Complessivamente, hanno quindi partecipato alla ricerca nove studenti iscritti ad un corso di laurea specialistica, quattro studenti iscritti ad un corso di laurea triennale.

3.3. Le fasi della ricerca e gli strumenti adottati

Coerentemente con le caratteristiche della ricerca azione su sintetizzate, si è pensato di suddividere l'indagine in fasi successive al fine di consentire agli studenti di *diventare parte integrante* delle attività di ricerca e di *sentirsi impegnati* in un lavoro che li coinvolgesse direttamente in un duplice processo: da un lato, avendo aderito spontaneamente, essi hanno visto nel percorso la possibilità di un *miglioramento* nella conoscenza e applicazione delle proprie capacità di apprendimento; dall'altro, hanno scelto di partecipare per contribuire alle finalità più generali della ricerca.

Il coinvolgimento in tre incontri successivi, realizzati tra maggio e luglio 2009, ha perciò dato loro la possibilità, di volta in volta, di riflettere sull'attività svolta in funzione di quella da svolgere passando dal livello cognitivo (lo svolgimento della prova) al livello metacognitivo (la riflessione sulla prova svolta).

Rispetto alla ricerca, invece, il ricorso a tale articolazione ha consentito di mettere in atto i quattro stadi di sviluppo della ricerca azione (Lewin, 1946; 1948; Kemmis e McTaggart, 1992; Cohen et al., 2004) menzionati in precedenza: pianificazione, azione, osservazione, riflessione. Inoltre, attraverso l'utilizzo di differenti modalità e tecniche per la raccolta delle informazioni è stato possibile avere a disposizione una maggiore ricchezza di dati.

Le attività inserite in ogni incontro sono state le seguenti:

- *primo incontro*: somministrazione di prove di comprensione della lettura;
- *secondo incontro*: interviste semistrutturate finalizzate alla ricostruzione dei
- processi attivati per risolvere le prove di comprensione della lettura svolte nell'incontro precedente;
- *terzo incontro*: lavori di gruppo suddivisi in una prima fase di svolgimento di prove di comprensione della lettura (individualmente) e una seconda fase di confronto e discussione sulle prove, sulle modalità individuali di svolgimento e sui ragionamenti seguiti per fornire le risposte.

Il quadro generale delle attività è sintetizzato nella tabella che segue (tabella 2):

Tabella 2 – *Quadro generale dell'attività di ricerca*

INCONTRO	DURATA	RUOLO PARTECIPANTI	RUOLO RICERCATORE
Primo incontro: somministrazione di prove di comprensione della lettura	2 ore	Svolgimento prove individualmente (1 ora)	presentazione ricerca assistenza durante lo svolgimento delle prove
Secondo incontro: interviste semistrutturate	2 ore	Attraverso la tecnica del *thinking aloud*, ricostruzione dei e riflessione sui processi attivati per risolvere le prove di comprensione della lettura svolte nell'incontro precedente	conduzione dell'intervista
Terzo incontro: lavori di gruppo	4 ore	svolgimento di prove di comprensione della lettura (individualmente) confronto di gruppo sulle prove e raggiungimento di risposte condivise	introduzione ai lavori osservazione

3.3.1. Le prove di comprensione della lettura

In questo primo incontro si è scelto di selezionare le prove di comprensione della lettura tra quelle rilasciate dall'Ocse dopo l'utilizzo nelle varie indagini Ocse-Pisa che si sono susseguite dal 2000 ad oggi.

Due le ragioni principali delle scelta: da un lato, attingendo alle prove Ocse-Pisa, si dispone di un'ampia varietà di scelta in riferimento alle tipologie di testo, al compito richiesto per lo svolgimento della prova e di conseguenza ai processi cognitivi da attivare; dall'altro, poiché l'Ocse, oltre alle prove, fornisce istruzioni dettagliate sui criteri di correzione relativi ad ogni singolo *item*, è stato possibile applicare a tutti tali criteri in modo uniforme.

Considerando però che le prove Pisa sono state costruite in modo che il livello di difficoltà fosse adeguato a degli studenti quindicenni, e presumendo perciò che fossero relativamente facili per degli studenti universitari adulti, è stata loro concessa una sola ora per lo svolgimento dell'intera prova. Vale la pena qui aggiungere che nel corso delle interviste che hanno caratterizzato il secondo incontro, a tutti è stato chiesto di esprimere un parere sulla facilità/difficoltà percepita delle prove e tutti hanno risposto di averle trovate adeguate al loro livello, ma di aver avuto poco tempo a disposizione.

Il fascicolo somministrato si compone di dieci testi suddivisi in *continui* e *non continui*. Nel primo caso, si tratta di testi organizzati in frasi, capoversi, paragrafi che forniscono indizi alla lettura; il testo non continuo, invece, può presentare uno o più elenchi che contengono informazioni sintetiche o può assumere la forma di un modulo, un foglio illustrativo, un tagliando, un certificato, un annuncio, un diagramma, un grafico, una figura o una tabella.

A questa distinzione, relativa alla struttura dei vari testi, se ne affianca una successiva che riguarda le finalità comunicative e che prevede la seguente ripartizione (Nardi, 2002):

- *testi descrittivi*: rispondono alla domanda *Che cosa?* e hanno la caratteristica di definire le proprietà degli oggetti nello spazio. Le descrizioni presentate possono essere *impressioniste*, nel senso che rappresentano il punto di vista dell'osservatore, oppure *tecniche* e rappresentare un'osservazione di tipo oggettivo;
- *testi narrativi*: rispondono alle domande *Quando? In che ordine?* e definiscono le proprietà degli oggetti nel tempo (e quindi i cambiamenti). Si suddividono in *racconti* (in cui il punto di vista è quello del narratore), *rapporti* (in cui il punto di vista è oggettivo e le informazioni possono essere verificate anche da persone diverse dal narratore), *testi d'attualità* (in cui i contenuti sono presentati per consentire al lettore di interpretare la realtà in modo personale senza lasciarsi influenzare dal narratore);

- *testi informativi*: rispondono alla domanda *Come?* e presentano le informazioni sotto forma di un insieme di concetti o costrutti mentali. Si distinguono in *saggi informativi* (che illustrano concetti semplici secondo il punto di vista del narratore), *definizioni* (che spiegano il significato delle parole), *spiegazioni* (che presentano in modo analitico il collegamento tra un concetto e determinati termini), *riassunti* (che sintetizzano le informazioni di un testo), *verbali* (che sintetizzano i contenuti di una riunione), *interpretazioni di testi* (che spiegano i concetti contenuti nel testo commentato);
- *testi argomentativi*: rispondono alla domanda *Perché?* e sono costituiti da un insieme di proposizioni collegate tra loro. Si suddividono in *commenti* (che collegano l'interpretazione di avvenimenti, idee, oggetti a sistemi personali di pensiero), *argomentazione scientifica* (che collega l'interpretazione di avvenimenti, idee, oggetti a sistemi di pensiero collettivi affinché se ne possa verificare la validità);
- *testi conativi*: forniscono indicazioni su come svolgere determinati compiti (*istruzioni* e *regolamenti*).

Oltre ai dieci brani, il fascicolo conteneva 35 domande per complessivi 46 item a *stimolo e a risposta chiusi* oppure a *stimolo chiuso e risposta aperta*. La difficoltà di ogni *item* è valutata in base ad una scala a cinque livelli, sempre elaborata dall'Ocse, e declinata in rapporto a sette diversi processi: individuare informazioni, interpretare il testo, comprendere il significato complessivo del testo, sviluppare un'interpretazione, riflettere sulla forma del testo, riflettere sul contenuto del testo, riflettere sul testo e valutarlo (cfr. capitolo sesto).

I livelli di difficoltà, tratti sempre dalle prove Ocse-Pisa, sono cinque (Oecd, 2001):

- *livello 5*: è il livello più alto ed è caratterizzato dalla capacità di svolgere attività di lettura complesse, come gestire informazioni difficili da reperire in testi non familiari, mostrare una dettagliata comprensione di tali testi ed inferire quali informazioni all'interno del testo sono rilevanti in funzione del tipo di compito da eseguire; essere in grado di valutare criticamente e costruire ipotesi, fare riferimento a conoscenze specialistiche e formulare pensieri anche divergenti;
- *livello 4*: è caratterizzato dalla capacità di eseguire attività di lettura complesse, come trovare informazioni non esplicite,

costruire significati a partire dalle sfumature del linguaggio e valutare criticamente un testo;

- *livello 3*: è caratterizzato dalla capacità di eseguire attività di lettura di complessità moderata, come individuare alcune informazioni, fare collegamenti tra diverse parti del testo e metterli in relazione con le proprie conoscenze;
- *livello 2*: è caratterizzato dalla capacità di eseguire attività di lettura di base, come individuare informazioni esplicite, fare inferenze di livello elementare, capire il significato di una parte ben definita del testo anche alla luce di alcune delle proprie conoscenze pregresse;
- *livello 1 o inferiore*: è caratterizzato dalla capacità di eseguire attività di lettura elementari, come individuare un'informazione, identificare il tema principale di un testo o fare semplici collegamenti con le conoscenze relative alla vita quotidiana.

Prima di procedere con l'esame dei singoli *item*, è opportuno analizzare i differenti tipi di stimolo e di risposta che è possibile associare, in generale, ad una prova di valutazione e tentare una classificazione delle prove.

Quando si parla di *stimolo*, si fa riferimento alla sollecitazione che la prova fornisce al rispondente. Esso può essere *chiuso* o *aperto*: se si richiede di limitarsi ad eseguire una procedura, lo stimolo sarà *chiuso*; se invece lo stimolo fornisce l'indicazione di un'area all'interno della quale il rispondente deve organizzarsi per formulare una risposta, allora sarà *aperto*.

Un secondo criterio per classificare le prove di valutazione è rappresentato dal modo in cui si deve rispondere. Come lo stimolo, anche la *risposta* può essere *chiusa* o *aperta*. Combinando le differenti tipologie di *stimolo* e *risposta*, si hanno quattro possibilità (Vertecchi, 2003, pp. 156-157):

- *prove a stimolo e a risposta aperti*: lo stimolo consiste nel fornire al rispondente l'indicazione di una certa area di problemi entro cui deve sapersi orientare. Il rispondente elabora la sua risposta facendo ricorso alla propria capacità di argomentare raccogliendo le conoscenze che possiede rispetto all'area indicata. Solitamente, chi organizza una prova di questo tipo non ha un modello predefinito per la verifica e apprezza la risposta dell'allievo secondo un criterio tendenzialmente intuitivo;
- *prove a stimolo chiuso e risposta aperta*: si hanno quando l'argomento generale viene suddiviso in una serie di questioni tra loro collegate,

in modo che per ciascuna questione sia possibile predefinire precise condizioni di adeguatezza della prestazione richiesta. Il rispondente deve quindi essere in grado di organizzare e articolare la sua risposta, ma rispettando i criteri stabiliti nello stimolo. In questo modo, le risposte da parte dei rispondenti sono più omogenee rispetto a quanto accade nella situazione precedente, dovendo tutti affrontare le medesime questioni; chi corregge, invece, può seguire un criterio abbastanza uniforme che consiste nel valutare gli elementi che si attende di veder sviluppati per ciascuna questione;

- *prove a stimolo aperto e a risposta chiusa*: è la situazione che si verifica quando chi fornisce lo stimolo, lo sviluppa e lo argomenta e si accontenta di ricevere una risposta di approvazione dal rispondente;
- *prove a stimolo e a risposta chiusi*: si caratterizzano per una forte strutturazione legata al contenuto o all'organizzazione. Possono richiedere la semplice riproduzione di un modello (ad esempio un problema di matematica o un esercizio di grammatica) o sollecitare diverse capacità, dal riconoscimento alla comparazione alla discriminazione ecc.

3.3.1.1. La descrizione degli item

A partire dalla classificazione fornita, è possibile esaminare più da vicino le prove somministrate agli studenti adulti che hanno partecipato alla ricerca. I 46 item erano suddivisi in:

- *quesiti a scelta multipla*: si tratta di quesiti relativi al brano letto seguiti da più alternative di risposta tra le quali il rispondente deve selezionare quella o quelle che ritiene corrette. Le scelte multiple si dicono *semplici* quando la risposta da selezionare è una sola, *doppie* quando le risposte da selezionare sono due. Nel caso specifico, le alternative di risposta sono sempre quattro e le scelte multiple sempre *semplici*;
- *quesiti vero/falso*: sono tra i più semplici da formulare. Si fornisce una affermazione e i rispondenti devono indicare se la considerano vera o falsa. Appartengono a questa tipologia anche quei quesiti che esprimono un'affermazione che presenta una formulazione in parte

alternativa: il rispondente eliminerà l'alternativa che ritiene errata o evidenzierà quella che ritiene corretta;

- *quesiti a risposta univoca* in cui si chiede ai rispondenti di *formulare una breve risposta* cercandola nel brano;
- *quesiti a risposta argomentata* in cui si chiede ai rispondenti di formulare una risposta motivandola con un giudizio personale (Vertecchi, 2003).

Di seguito sono descritte le caratteristiche degli item in relazione al tipo di compito richiesto e al livello di difficoltà. Si riporta in questa sede solo il titolo del brano cui ogni item si riferisce. Il fascicolo contenente i brani in versione integrale e le prove di comprensione sarà riportato in appendice.

BRANO 1 - LE ARMI DELLA POLIZIA SCIENTIFICA (TESTO CONTINUO)		
ITEM 1	Tipo di compito	individuare informazioni selezionare informazioni fornite esplicitamente
	Livello di difficoltà dell'item	livello 3
ITEM 2	Tipo di compito	interpretare il testo: fare un'inferenza
	Livello di difficoltà dell'item	livello 3
ITEM 3	Tipo di compito	interpretare il testo: identificare lo scopo generale
	Livello di difficoltà dell'item	livello 1
ITEM 4	Tipo di compito	interpretare il testo: integrare informazioni e fare un'inferenza
	Livello di difficoltà dell'item	livello 1
BRANO 2 - STARE COMODI NELLE SCARPE SPORTIVE (TESTO CONTINUO)		
ITEM 5	Tipo di compito	comprendere il significato complessivo del testo
	Livello di difficoltà dell'item	livello 1
ITEM 6	Tipo di compito	individuare informazioni: selezionare informazioni esplicite nel testo
	Livello di difficoltà dell'item	livello 1
ITEM 7	Tipo di compito	individuare informazioni
	Livello di difficoltà dell'item	livello 1

ITEM 8	Tipo di compito	interpretare il testo: riconoscere la relazione tra due frasi, senza una segnalazione esplicita (connettori)
	Livello di difficoltà dell'item	livello 1
BRANO 3 - LAGO CIAD (TESTO NON CONTINUO)		
ITEM 9	Tipo di compito	sviluppare un'interpretazione: integrare le informazioni del testo e del grafico
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2
ITEM 10a	Tipo di compito	individuare informazioni
	Livello di difficoltà dell'item	livello 3
ITEM 10b	Tipo di compito	riflettere sulla forma del testo: dedurre la motivazione di una decisione dell'autore
	Livello di difficoltà dell'item	livello 4
ITEM 11	Tipo di compito	comprendere il significato complessivo del testo: riconoscere l'idea che è alla base di un grafico
	Livello di difficoltà dell'item	livello 1
ITEM 12	Tipo di compito	sviluppare un'interpretazione: integrare informazioni tra due testi separati
	Livello di difficoltà dell'item	livello 3
BRANO 4 - PROGRAMMA ACOL DI VACCINAZIONE ANTINFLUENZALE VOLONTARIA (TESTO CONTINUO)		
ITEM 13	Tipo di compito	individuare informazioni: scorrere il testo per trovare informazioni fornite esplicitamente
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2
ITEM 14	Tipo di compito	riflettere sulla forma del testo: identificare le caratteristiche relative allo stile e allo scopo del testo
	Livello di difficoltà ell'item	punteggio pieno: livello 4 punteggio parziale: livello 3
ITEM 15	Tipo di compito	interpretare il testo: integrare diverse parti del testo
	Livello di difficoltà dell'item	livello 3
ITEM 16	Tipo di compito	riflettere sul contenuto del testo: valutare la pertinenza di una sezione del testo in relazione al suo significato e al suo scopo generale

	Livello di difficoltà dell'item	livello 5
ITEM 17	Tipo di compito	sviluppare un'interpretazione: integrare informazioni tra due testi separati
	Livello di difficoltà dell'item	livello 3
BRANO 5 - AMANDA E LA DUCHESSA 1 (TESTO CONTINUO)		
ITEM 18	Tipo di compito	comprendere il significato complessivo del testo: comprendere l'argomento principale
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2
ITEM 19	Tipo di compito	riflettere sulla forma del testo: identificare l'uso di una caratteristica del testo
	Livello di difficoltà dell'item	livello 4

BRANO 5 - AMANDA E LA DUCHESSA 2 (TESTO NON CONTINUO)		
ITEM 20	Tipo di compito	sviluppare un'interpretazione: collegare informazioni in due testi
	Livello di difficoltà dell'item	livello 4
ITEM 21	Tipo di compito	individuare informazioni
	Livello di difficoltà dell'item	livello 4
ITEM 22	Tipo di compito	sviluppare un'interpretazione: collegare informazioni
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2
BRANO 6 - GRAFFITI (TESTO CONTINUO)		
ITEM 23	Tipo di compito	comprendere il significato complessivo del testo: riconoscere lo scopo del testo
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2
ITEM 24	Tipo di compito	interpretare il testo: inferire da una relazione implicita lo scopo del testo
	Livello di difficoltà dell'item	livello 3
ITEM 25a	Tipo di compito	riflettere sul contenuto del testo: motivare il proprio punto di vista
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2

ITEM 25b	Tipo di compito	riflettere sulla forma del testo: valutare la qualità di due lettere
	Livello di difficoltà dell'item	livello 4

BRANO 7 - IL LAVORO (TESTO NON CONTINUO)		
ITEM 26	Tipo di compito	comprendere il significato complessivo del testo: riconoscere il principio organizzativo fondamentale delle informazioni
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2
ITEM 27	Tipo di compito	interpretare il testo: integrare due informazioni (le migliaia e il numero nella casella)
	Livello di difficoltà dell'item	punteggio pieno: livello 5 punteggio parziale: livello 3
ITEM 28	Tipo di compito	riflettere sul contenuto del testo: applicare un insieme di criteri forniti in un testo ad altre casistiche
	Livello di difficoltà dell'item	punteggio pieno: livello 5 punteggio parziale: livello 2
ITEM 29	Tipo di compito	riflettere sul contenuto del testo: comprensione dello stato degli elementi in un diagramma
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2
ITEM 30	Tipo di compito	riflettere sul testo e valutarlo: riconoscere il vantaggio di un particolare formato per lo scopo / in relazione al contenuto
	Livello di difficoltà dell'item	livello 3
BRANO 8 - LA TECNOLOGIA RENDE NECESSARIE NUOVE REGOLE (TESTO CONTINUO)		
ITEM 31	Tipo di compito	sviluppare un'interpretazione
	Livello di difficoltà dell'item	livello 4
ITEM 32	Tipo di compito	sviluppare un'interpretazione
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2
BRANO 9 - CANCO (TESTO CONTINUO)		
ITEM 33	Tipo di compito	individuare informazioni
	Livello di difficoltà dell'item	livello 2

ITEM 34	Tipo di compito	individuare informazioni
	Livello di difficoltà dell'item	livello 4

BRANO 10 - PROGRAMMI DI PLAN INTERNATIONAL (TESTO NON CONTINUO)		
ITEM 35A	Tipo di compito	individuare informazioni: paragonare le voci in un elenco
	Livello di difficoltà dell'item	questa domanda serve solo per acquisire informazioni e non contribuisce al punteggio dello studente. La risposta viene presa in considerazione per la valutazione della risposta alla domanda 35B
ITEM 35B	Tipo di compito	riflettere sul contenuto del testo: basarsi su conoscenze ed esperienze personali per formulare un'ipotesi coerente con le informazioni date
	Livello di difficoltà dell'item	livello 5

3.3.2. L'intervista semistrutturata

In questa seconda fase, gli studenti hanno preso parte ad interviste individuali semistrutturate finalizzate alla ricostruzione dei processi cognitivi utilizzati per svolgere le prove di comprensione della lettura.

La scelta di questo strumento appare ancora una volta coerente con le finalità dell'intero progetto di ricerca: evidenziare le abilità di ordine superiore che distinguono i buoni dai cattivi lettori e la consapevolezza che i soggetti coinvolti hanno di tali abilità. Pertanto, dopo averle utilizzate nelle prove di comprensione della lettura, tali abilità vengono descritte attraverso l'azione riflessiva indotta con l'intervista.

Patton (1990) dice a questo proposito che "lo scopo dell'intervista qualitativa è quello di capire come i soggetti studiati vedono [il mondo], di apprendere la *loro* terminologia ed il *loro* modo di giudicare, di catturare la complessità delle *loro* individuali percezioni ed esperienze […]. L'obiettivo prioritario dell'intervista qualitativa è quello di fornire una cornice entro la quale gli intervistati possano esprimere il *loro proprio* modo di sentire con le loro stesse parole" (citato in Corbetta, 2003, p. 407, corsivo dell'autore).

Se quindi l'obiettivo è quello di accedere alla prospettiva del soggetto studiato, ne consegue l'individualità del rapporto di intervista: lo strumento deve necessariamente essere flessibile per potersi adattare alle diverse

personalità degli intervistati e modificarsi all'occorrenza. "Deve concedere all'intervistato piena libertà di espressione, per metterlo nella condizione di far risaltare il proprio punto di vista utilizzando le proprie categorie mentali ed il proprio linguaggio. In una parola, lo strumento dell'intervista non può essere (o deve essere poco) standardizzato" (Corbetta, 2003, p. 407).

In base al diverso grado di standardizzazione, ossia al diverso grado di libertà/costrizione concesso all'intervistatore e all'intervistato, questo strumento si declina nelle seguenti tipologie:

- *intervista strutturata*: è la situazione in cui a tutti gli intervistati vengono poste le stesse domande nella stessa formulazione e nella stessa sequenza. Lo stimolo è quindi uguale per tutti, ma le risposte sono libere, perciò *aperte*;
- *intervista semistrutturata*: è la situazione in cui l'intervistatore dispone di una traccia che riporta gli argomenti da trattare, tuttavia egli è libero di impostare l'intervista, porre le domande e - se necessario - fornire spiegazioni;
- *intervista non strutturata*: sia gli argomenti che l'itinerario dell'intervista sono liberi e l'intervistatore ha il solo compito di porre sul tavolo della conversazione i temi che vuole toccare.

Tra le tre tipologie generali elencate, quella più idonea a raccogliere le informazioni necessarie allo sviluppo della ricerca è sembrata senza dubbio l'*intervista semistrutturata* proprio in virtù del fatto che pur autorizzando l'intervistatore a condurre la conversazione, a mantenerla entro confini predefiniti e ad intervenire per avere degli approfondimenti, lascia il soggetto libero di parlare, di esprimersi, di evidenziare punti forti e criticità incontrate nel processo di lettura.

La tecnica alla quale ci si è ispirati per la conduzione delle interviste è quella del *thinking aloud* o *pensare ad alta voce* che, come si è visto nel quarto capitolo, è quella solitamente impiegata nella ricostruzione dei processi di comprensione della lettura (Lumbelli, 2009; Afflerbach, 2000; Ericsson and Simon, 1993; Veenman, Elshout & Groen, 1993).

Nel *thinking aloud*, l'intervistatore invita l'intervistato a *pensare ad alta voce* durante l'esecuzione del compito dando voce a tutti quei pensieri che generalmente vengono formulati in silenzio. Il soggetto non deve spiegare o giustificare ciò che sta facendo, né riferire le proprie strategie: egli deve semplicemente descrivere, con parole sue e se possibile senza interruzioni, ciò di cui è consapevole mentre svolge il compito assegnatogli. È l'intervistatore che deve inferire le strategie che emergono dalla descrizione.

"Thinking aloud is intended to provide researchers with useful information to aid their inferences about how target tasks are normally carried out when thinking aloud is not required" (Gilhooly-Green, 2008, p. 53).

Quando si applica il *thinking aloud*, perciò, si chiede ai partecipanti di parlare ad alta voce durante i processi di pensiero, di risoluzione dei problemi, di apprendimento. I protocolli verbali così ricavati vengono successivamente analizzati attraverso uno schema di codici (Bannert and Mengelkamp, 2008) con l'obiettivo di individuare i processi cognitivi e metacognitivi che soggiacciono all'esecuzione di differenti tipologie di compito.

Un modello descrittivo del *thinking aloud* è stato elaborato da Ericsson and Simon (1993) e si basa sulla distinzione di tre diversi tipi di dati verbali:

1. *parlare ad alta voce (talk aloud)*, che corrisponde al livello 1 di verbalizzazione: a questo livello, il soggetto che ha eseguito un'attività di lettura traduce in parole il contenuto immagazzinato nella propria memoria a breve termine senza alcuno sforzo o processo intermedio specifico, senza che avvengano cambiamenti significativi nei processi cognitivi;

2. *pensare ad alta voce (think aloud)*, che corrisponde al livello 2 di verbalizzazione: a questo livello, nel momento in cui il contenuto della memoria a breve termine deve essere tradotto in parole, intervengono dei processi di mediazione che implicano la trasformazione da una forma di codifica, ad esempio quella verbale originaria del testo, ad un'altra, ad esempio visiva. Questo livello di verbalizzazione richiede dei tempi più lunghi del precedente poiché comporta delle pause di riflessione necessarie all'elaborazione e spiegazione dei processi in atto;

3. *procedure di verbalizzazione che richiedono un processo di mediazione prima della verbalizzazione (p. es. introspezione o riflessione) (reflect when prompted)*, che corrisponde al livello 3 di verbalizzazione: a questo livello, sono necessari dei processi di mediazione poiché il soggetto deve spiegare i propri pensieri, le proprie idee, le proprie ragioni. Questi processi interpretativi addizionali richiedono non solo il tempo dovuto per le elaborazioni, ma possono anche comportare delle modificazioni nei processi cognitivi. In questo caso, infatti, il soggetto spesso attinge alla propria memoria a lungo termine per fare collegamenti con quanto immagazzinato nella memoria a breve termine e quindi inferire dei significati. All'interno di questo meccanismo, si verifica anche un'attività di "filtraggio", poiché il

soggetto seleziona le informazioni all'interno della memoria a breve termine che dovrebbero essere verbalizzate ed esclude quelle che non risultano utili.

Nel presente lavoro, si è passati costantemente dal secondo livello di verbalizzazione, quello definito *thinking aloud*, al terzo livello, quello definito *reflect when prompted*. Infatti, nella letteratura relativa al *thinking aloud* (Ericsson and Simon, 1993; Pressley and Afflerbach, 1995; Cromley and Azevedo, 2006, Gilhooly and Green, 2008), si suggerisce di non intervenire durante il processo di ricostruzione dell'attività cognitiva che avviene nel *thinking aloud* per evitare di condizionare l'intervistato, mentre è possibile invitarlo a riflettere nel *reflect when prompted* (come suggerisce la stessa denominazione). Il principio del "non intervento" è stato applicato quindi in tutti quei casi in cui i partecipanti si sono mostrati in grado di *riflettere* sul compito autonomamente; laddove invece si sono verificate difficoltà a procedere in tal senso, è stato necessario l'intervento del ricercatore per stimolare, attraverso domande specifiche, la riflessione sul compito, fondamentale per mettere in luce il possesso o meno di conoscenze e processi riconducibili a capacità di secondo livello.

Il passo successivo nel definire l'intervista è rappresentato dalla "stesura del canovaccio", ossia dalla definizione della cornice all'interno della quale organizzare la traccia per le domande. A partire dalla finalità dell'intervista di evidenziare i processi e le strategie utilizzate dai partecipanti durante l'attività di lettura, si è preso come riferimento il Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA) elaborato da Pellerey (2000) e lo si è adattato al lavoro da svolgere. Dopo aver selezionato, tra i fattori del QSA, quelli pertinenti con la presente ricerca, è stata elaborata una traccia per l'intervista semistrutturata, alla quale si è fatto ricorso solo nei casi in cui è stato necessario sollecitare gli intervistati a fornire delle informazioni che non erano in grado di dare spontaneamente:

	ESEMPI DI DOMANDE
Strategie elaborative (processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare). Il fattore si riferisce alla conoscenza, sensibilità e capacità d'uso di strategie di natura elaborativa, strategie cioè che si riferiscono ai processi cognitivi implicati nel mettere in relazione quanto si legge o si ascolta con quanto già conosciuto, con la propria esperienza, con immagini mentali, con esempi o controesempi, al fine di comprendere e ricordare meglio quanto letto o studiato. I processi elaborativi sono diretti anche ad inferire	- *cerchi di trovare legami tra ciò che stai leggendo e le tue esperienze?* - *quando impari un nuovo concetto, cerchi di trovare un esempio a cui esso si possa applicare?* - *cerchi di trovare le relazioni tra ciò che apprendi e ciò che già conosci?* - *quando impari nuove parole o nuove idee cerchi di immaginare una situazione a cui esse si possano applicare?* - *cerchi di vedere come ciò che leggi potrebbe applicarsi alla vita di tutti i giorni?*

conclusioni non esplicitate nel testo e a utilizzare analogie per comprendere o per risolvere problemi.	- *per ricordare meglio quanto leggi, cerchi di collegare tra loro le varie idee?* - *cerchi di stabilire collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo che leggi?* - *leggendo, ricostruisci con la tua immaginazione le situazioni, i personaggi o le vicende narrate?*
Autoregolazione (capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento). Il fattore si riferisce alla capacità di gestire autonomamente lo studio e i processi di apprendimento in genere. È evidente la percezione di un senso di accuratezza, di riflessività e di controllo metacognitivo nello svolgere il proprio compito. Emerge anche la tendenza a leggere e studiare con attenzione e metodo.	- *all'inizio della lettura, verifichi quali sono le cose che devi fare?* - *porti a termine in tempo utile i compiti assegnati?* - *quando leggi, rifletti sull'argomento e cerchi di capire bene quello che è esposto nel testo?* - *quando leggi un testo, segni sul testo le cose più importanti?* - *quando esegui un lavoro piuttosto noioso, pensi ai suoi aspetti meno negativi e alla soddisfazione che proverai quando lo avrai finito?* - *mentre leggi, ti poni delle domande o fai degli esercizi per verificare se hai capito bene?*
Orientamento/disorientamento (senso di orientamento/disorientamento e capacità di organizzarsi nello studio). L'insieme delle questioni che caratterizzano il fattore tocca due aspetti importanti delle strategie di studio: la facilità o meno di perdersi di fronte agli impegni, la capacità o meno di organizzarsi in maniera valida e produttiva nell'affrontare i vari compiti e quella di organizzare le conoscenze studiate in modo da favorirne una strutturazione più adeguata ed economica e conservarle meglio nel tempo. Ciò è utile anche nell'interpretare nuove situazioni e nel risolvere problemi.	- *hai difficoltà a riassumere quanto hai letto in un libro?* - *ti capita di riuscire male in un compito perché non riesci a capire che cosa esattamente devi fare?* - *quando leggi o studi, ti perdi nei dettagli e non riesci a trovare le cose principali?* - *per quanto tempo riesci a rimanere concentrato nella lettura?* - *ti è capitato di trovare che un argomento di lettura fosse più difficile di quanto ti aspettassi?*
Uso di organizzatori semantici (uso di organizzatori semantici grafici per comprendere e ricordare). L'uso di organizzatori semantici grafici (cioè di diagrammi, tabelle, mappe ecc.) è particolarmente rilevante quando si tratta non solo di comprendere, ma soprattutto di organizzare in maniera coerente e sistematica quanto si legge. Esso facilita inoltre il ricordo ed è una delle componenti della capacità di soluzione di problemi.	- *ricordi meglio quanto leggi se puoi servirti di schemi, grafici o tabelle?* - *ti costruisci schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che leggi?* - *gli schemi, i grafici o le tabelle riassuntive ti aiutano a capire meglio quanto esposto nel testo?*
Concentrazione (capacità di concentrarsi nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro). È importante riuscire a focalizzare l'attenzione per un tempo adeguato allo svolgimento di un compito. Un soggetto che facilmente si distrae	- *mentre leggi, ti distrai facendo progetti e programmi di vario genere?* - *leggi e studi non in base ad un piano preciso, ma secondo i tuoi interessi?* - *quando ti accingi a leggere, cerchi di prevedere quanto tempo ti occorrerà per*

oppure che non è in grado di gestire il proprio ambiente e il proprio tempo per garantire uno spazio adeguato alla concentrazione nel lavoro deve essere aiutato a sviluppare valide ed efficaci strategie di controllo dell'attenzione.	*ultimare la lettura?*
Autointerrogazione (tendenza a porsi domande o ad usare le domande poste nel testo per capire e ricordare meglio). Il fattore concerne la tendenza a porsi domande o il porre domande agli altri come strategie di controllo della comprensione, del ricordo e dello stato di preparazione. In generale prende in considerazione la tendenza a verificare il livello di apprendimento raggiunto.	- *quando finisci di leggere o studiare, pensi alle possibili domande e cerchi di rispondere?* - *prima di studiare un argomento, cerchi di chiarire che cosa ci si aspetta da te?*

3.3.3. I lavori di gruppo

In un certo senso, quest'ultima fase si pone come una sintesi delle due precedenti poiché ingloba in un unico incontro sia le prove di comprensione della lettura che la ricostruzione dei processi cognitivi già avvenuta con l'intervista semistrutturata. La particolarità risiede nel fatto che qui il ricercatore si limita a spiegare il compito e poi "scompare", lasciando i partecipanti liberi di organizzarsi e autogestirsi in relazione ai tempi, all'attività di ricostruzione dei processi di lettura, alle modalità di confronto, di discussione sulle prove svolte, di difesa delle risposte individuali e di raggiungimento di risposte condivise.

In base ai risultati conseguiti nelle prove di comprensione della lettura eseguite nel primo incontro e agli esiti delle interviste semistrutturate, è stato possibile comporre tre gruppi:

- i lettori *eccellenti* (gruppo B - *best performers*): rientrano in questo gruppo tutti coloro che hanno commesso da 0 a 2 errori nelle prove di lettura e che hanno dimostrato piena consapevolezza delle proprie conoscenze metacognitive e dei propri processi metacognitivi di controllo;
- i lettori *normali* (gruppo N - *normal performers*): rientrano in questo gruppo tutti coloro che hanno commesso da 3 a 6 errori nelle prove di lettura e che hanno dimostrato una consapevolezza parziale delle proprie conoscenze metacognitive e dei propri processi metacognitivi di controllo;
- i lettori *deboli* (gruppo W - *weak performers*): rientrano in questo gruppo tutti coloro che hanno commesso più di 6 errori nelle prove

di lettura e che hanno dimostrato scarsa consapevolezza delle proprie conoscenze metacognitive e dei propri processi metacognitivi di controllo.

L'organizzazione dei gruppi è sintetizzata nella seguente tabella (tab. 3):

Tabella 3 – *Organizzazione e composizione dei gruppi*

GRUPPO	NUMERO ERRORI	NUMERO PARTECIPANTI
Gruppo B - *Best performers*	da 0 a 2	5 studenti, di cui: - tre iscritti ad un corso di laurea specialistica - due iscritti ad un corso di laurea triennale
Gruppo N - *Normal performers*	da 3 a 6	5 studenti, di cui: - tre iscritti ad un corso di laurea specialistica - due iscritti ad un corso di laurea triennale
Gruppo W - *Weak performers*	oltre 6	4 studenti, di cui: - tre iscritti ad un corso di laurea specialistica - un iscritto ad un corso di laurea triennale

Le prove di comprensione della lettura somministrate ai gruppi sono state tratte dal testo di Grossi e Serra (2006) e parzialmente adattate. La scelta di ricorrere a tale testo è stata motivata dalla necessità di proporre ai partecipanti delle prove che avessero caratteristiche simili (a livello di tipologia di testo, di stimolo, di strategie cognitive e di valutazione del livello di difficoltà) a quelle delle prove Pisa somministrate in occasione del primo incontro, caratteristiche tutte presenti negli esempi di prova proposti dalle Autrici e quindi utilizzati nei lavori di gruppo.

Il fascicolo somministrato ai gruppi è risultato composto da tre brani (uno dei quali suddiviso in due parti), continui e non continui, e 36 item suddivisi in *quesiti a scelta multipla* semplici e prove a *stimolo chiuso e risposta chiusa* o *aperta*.

Come in precedenza, anche qui verranno riportati i titoli dei brani e le caratteristiche dei singoli item, mentre per la versione integrale del fascicolo si rinvia ai documenti pubblicati in appendice.

BRANO 1 - LA MADRE (TESTO CONTINUO)		
ITEM 1	Tipo di compito	interpretare il testo: riflettere sul contenuto
ITEM 2	Tipo di compito	interpretare il testo: fare un'inferenza
ITEM 3	Tipo di compito	interpretare il testo: capire il punto di vista dei personaggi
ITEM 4	Tipo di compito	interpretare il testo: fare un'inferenza
ITEM 5	Tipo di compito	valutare il testo: riflettere sul lessico
ITEM 6	Tipo di compito	individuare informazioni: riflettere sulla struttura della frase
ITEM 7	Tipo di compito	valutare il testo: valutare il contenuto del testo a partire da informazioni fornite esplicitamente
ITEM 8	Tipo di compito	interpretare il testo: interpretare il punto di vista del narratore a partire da informazioni contenute nel testo
ITEM 9	Tipo di compito	interpretare il testo: fornire un'interpretazione corretta a partire da informazioni fornite esplicitamente

BRANO 2 - OGNI EPOCA HA LO STRUMENTO CHE SI MERITA (TESTO CONTINUO)		
ITEM 10	Tipo di compito	individuare informazioni: cercare informazioni implicite nel testo
ITEM 11	Tipo di compito	interpretare il testo attraverso informazioni fornite implicitamente
ITEM 12	Tipo di compito	interpretare il testo: riflettere sui contenuti
ITEM 13	Tipo di compito	interpretare il testo: riflettere sui contenuti
ITEM 14	Tipo di compito	interpretare il testo: fare un'inferenza

ITEM 15	Tipo di compito	interpretare il testo: riflettere sul lessico e fare un'inferenza
ITEM 16	Tipo di compito	interpretare il testo: riflettere sui contenuti
ITEM 17	Tipo di compito	interpretare il testo: riflettere sul lessico e fare un'inferenza
ITEM 18	Tipo di compito	interpretare il testo: riflettere sui contenuti
ITEM 19	Tipo di compito	interpretare il testo: cogliere il punto di vista dell'autore
ITEM 20	Tipo di compito	interpretare il testo attraverso informazioni fornite implicitamente
ITEM 21	Tipo di compito	valutare il testo: riflettere su contenuti e forma
ITEM 22	Tipo di compito	interpretare il testo: riflettere sul lessico
ITEM 23	Tipo di compito	interpretare il testo: cogliere il senso generale del testo
ITEM 24	Tipo di compito	interpretare il testo: fare un'inferenza
ITEM 25	Tipo di compito	valutare il testo: riflettere sui contenuti

BRANO 3 - CODICE DELLA STRADA 1 (TESTO CONTINUO)		
ITEM 26	Tipo di compito	interpretare il testo: riflettere sul lessico
ITEM 27	Tipo di compito	individuare informazioni: riflettere sul lessico
ITEM 28	Tipo di compito	interpretare il testo a partire da informazioni fornite implicitamente
ITEM 29	Tipo di compito	individuare informazioni fornite esplicitamente nel testo

ITEM 30	Tipo di compito	individuare informazioni: riflettere sul lessico
ITEM 31	Tipo di compito	interpretare il testo: cogliere il senso generale del testo
BRANO 3 - CODICE DELLA STRADA 1 (TESTO NON CONTINUO)		
ITEM 32	Tipo di compito	individuare informazioni: cercare informazioni essenziali per la comprensione della prima parte del testo
ITEM 33	Tipo di compito	individuare informazioni: cercare informazioni essenziali per la comprensione della prima parte del testo
ITEM 34	Tipo di compito	interpretare il testo: fare un'inferenza a partire da un'informazione fornita implicitamente
ITEM 35	Tipo di compito	interpretare il testo: rilevare informazioni collocate in punti diversi della tabella

Capitolo 6

I RISULTATI DELLA RICERCA

1. La comprensione della lettura

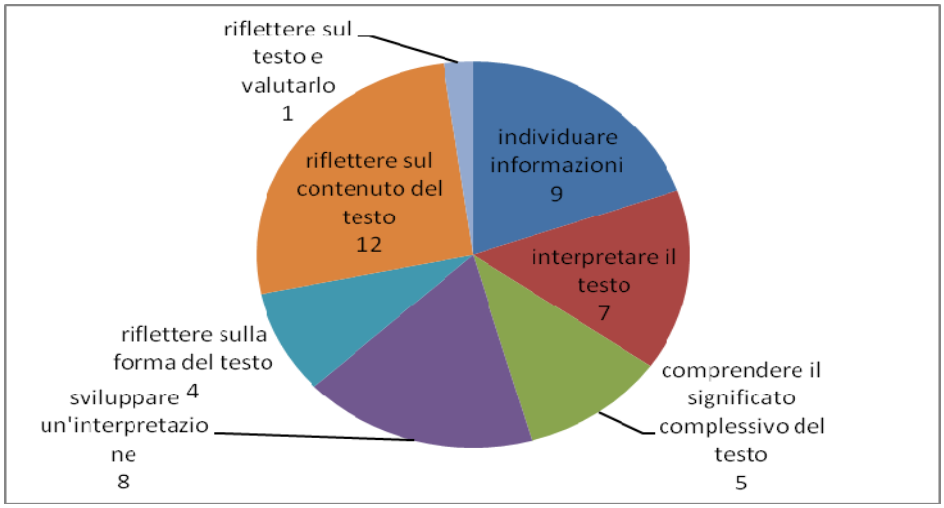
L'analisi dei dati presentata in questo capitolo terrà conto della suddivisione delle attività di ricerca nelle tre fasi descritte in precedenza: prove individuali di comprensione della lettura, ricostruzione ad alta voce dei processi cognitivi e lavori di gruppo.

Come si è detto, per le prove di comprensione della lettura ai partecipanti sono stati somministrati dei fascicoli contenenti 10 brani, continui e non continui, tratti dalle prove Ocse-Pisa del 2000, e 35 domande per complessivi 46 item di cui 24 riferiti a testi continui e 22 a testi non continui. Ad ogni domanda sono attribuiti un tipo di compito ed uno o più livelli di difficoltà.

Al fine di compensare la presunta facilità delle prove (dal momento che i primi destinatari erano dei quindicenni), agli studenti è stata concessa una sola ora, anche nell'intento di verificare se tra le capacità espresse vi era quella di organizzare il lavoro in un tempo limitato stabilendo un ordine di priorità, come si vedrà meglio nel paragrafo dedicato all'analisi delle interviste.

I tipi di compito possibili sono sette: 1) Individuare informazioni; 2) Interpretare il testo; 3) Comprendere il significato complessivo del testo; 4) Sviluppare un'interpretazione; 5) Riflettere sulla forma del testo; 6) Riflettere sul contenuto del testo; 7) Riflettere sul testo e valutarlo. Nella fig. 1, è indicato il numero di volte in cui ogni tipo di compito ricorre:

Fig. 1 – *Tipi di compito e numero di volte in cui ciascuno ricorre (valori numerici)*



Le figure che seguono (dalla 2 alla 7), invece, mostrano in percentuale il rapporto tra il tipo di compito e i livelli di difficoltà, ossia quante volte ogni livello di difficoltà è attribuito ad uno stesso tipo di compito. È escluso il tipo di compito "Riflettere sul testo e valutarlo" poiché presente in relazione ad un solo item.

Fig. 2 – *Rapporto tra il tipo di compito "Individuare informazioni" e ai livelli di difficoltà (%)*

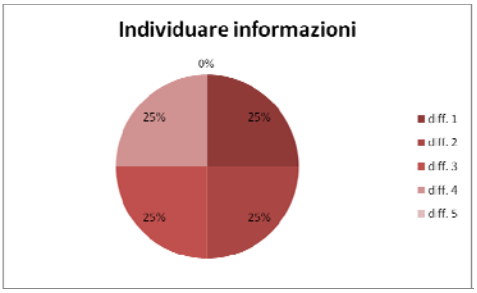


Fig. 3 – *Rapporto tra il tipo di compito "Interpretare il testo" e i livelli di difficoltà (%)*

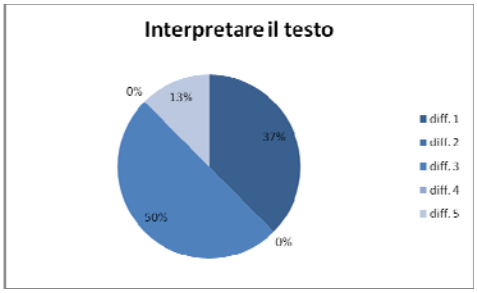


Fig. 4 – *Rapporto tra il tipo di compito "Comprendere il significato complessivo del testo" e i livelli di difficoltà (%)*

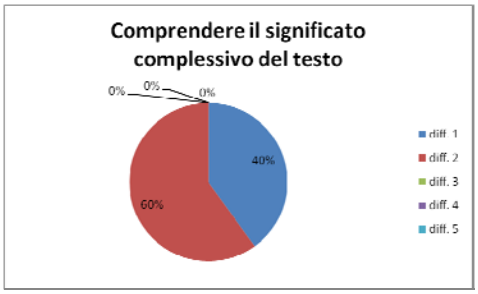


Fig. 5 – *Rapporto tra il tipo di compito "Sviluppare un'interpretazione" e i livelli di difficoltà (%)*

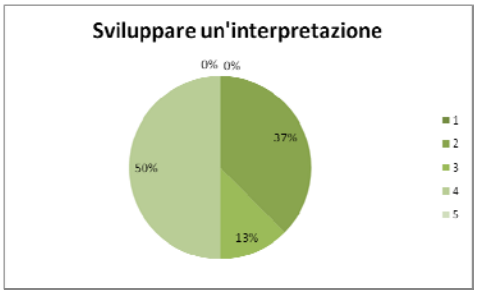


Fig. 6 – *Rapporto tra il tipo di compito "Riflettere sulla forma del testo" e i livelli di difficoltà (%)*

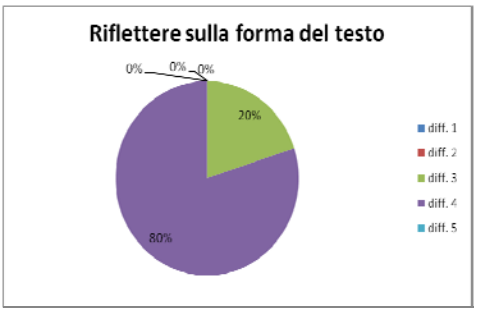
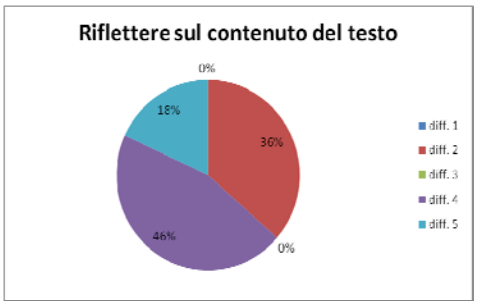


Fig. 7 – *Rapporto tra il tipo di compito "Riflettere sul contenuto del testo" e i livelli di difficoltà (%)*



1.1. I risultati delle prove di comprensione della lettura

Andando più nello specifico con l'analisi dei singoli item, al fine di agevolare la comprensione dei risultati, si riporteranno anche le domande alle quali si riferiscono i grafici commentati di seguito.

Il primo brano del fascicolo, "Le armi della polizia scientifica", è un testo continuo seguito da quattro domande con risposte a scelta multipla. Le domande 1 e 2 sono entrambe classificate secondo un livello 3 di difficoltà.

Domanda 1: LA POLIZIA

Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?

A Variano in lunghezza.
B L'ordine delle perle è diverso.
C Il numero di collane è diverso.
D Il colore delle perle è diverso.

Domanda 2: La polizia

Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?

Serve a spiegare

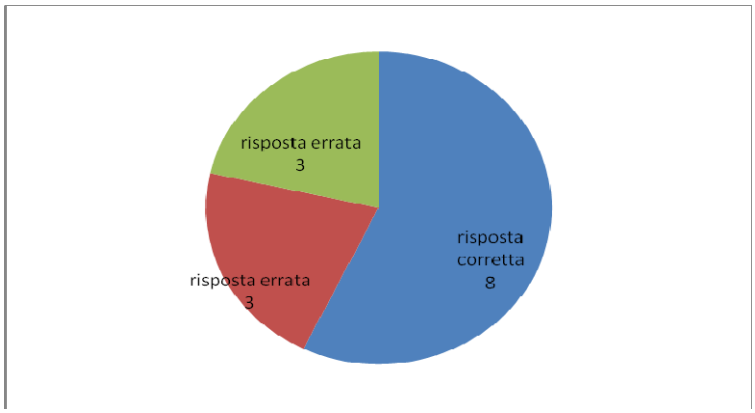
A che cos'è il DNA.
B che cos'è un codice a barre.
C come vengono analizzate le cellule per trovare la struttura del DNA.
D come si può provare che è stato commesso un crimine.

I grafici che seguono mostrano l'andamento delle risposte alle domande 1 e 2 (figg. 8 e 9). Nel caso della domanda 1, nella quale il compito richiesto è "Individuare informazioni: selezionare informazioni fornite esplicitamente", solo dieci rispondenti hanno dato la risposta corretta; nel caso della domanda

2, nella quale il tipo di compito è "Interpretare il testo: fare un'inferenza", il numero di risposte esatte sul totale dei rispondenti scende a otto.

Fig. 8 - *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 1 (valori numerici)*

Fig. 9 - *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 2 (valori numerici)*



Procedendo con la domanda tre, sempre a scelta multipla, livello di difficoltà 1 e tipo di compito richiesto "Interpretare il testo: identificare lo scopo generale", tutti i rispondenti hanno fornito la risposta corretta.

Domanda 3: LA POLIZIA

Qual è lo scopo principale dell'autrice?

A Mettere in guardia.
B Divertire.
C Informare.
D Convincere.

Nella domanda 4, invece, nonostante il livello di difficoltà fosse sempre 1, solo dieci rispondenti hanno scelto la risposta giusta (fig. 10). Il tipo di compito richiesto è "Interpretare il testo: integrare informazioni e fare un'inferenza".

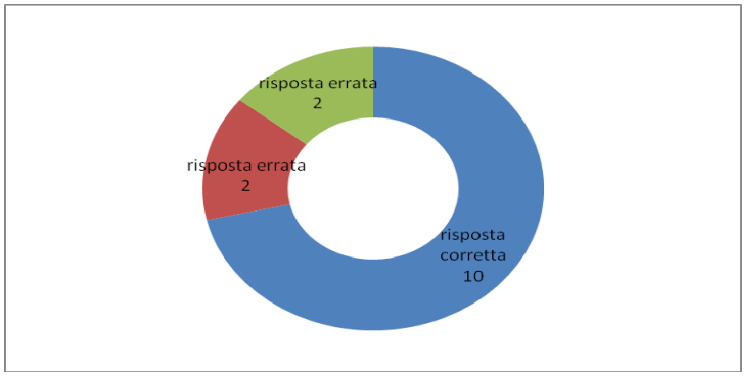
Domanda 4: LA POLIZIA

L'ultima frase dell'introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: "Ma come provarlo?"

Secondo il testo gli investigatori cercano di trovare la risposta a questa domanda:

A interrogando dei testimoni.
B effettuando analisi genetiche.
C interrogando a fondo l'indiziato.
D rivedendo tutti i risultati delle indagini.

Fig. 10 - *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 4 (valori numerici)*



Anche il secondo brano, "Stare comodi nelle scarpe sportive", è un testo continuo seguito da quattro domande, due con risposte a scelta multipla, due con risposte aperte, tutte con un livello di difficoltà 1. Tutti i rispondenti hanno risposto correttamente alle quattro domande.

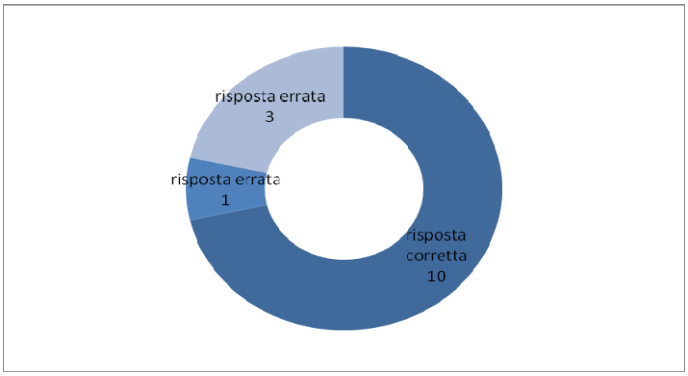
Il terzo brano, invece, "Lago Ciad", è un testo non continuo composto da due grafici. Alla domanda 9, corrispondente ad un livello di difficoltà 2 e al compito "Sviluppare un'interpretazione: integrare le informazioni del testo e del grafico", solo dieci persone hanno scelto la risposta giusta tra le cinque alternative proposte (fig. 11).

Domanda 9: IL LAGO CIAD

Qual è la profondità del lago Ciad oggi?

A Circa due metri.
B Circa quindici metri.
C Circa cinquanta metri.
D È scomparso completamente.
E L'informazione non viene fornita.

Fig. 11 - *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 9 (valori numerici)*



La situazione è analoga per le due domande successive, la 10A e la 10B, una a risposta chiusa, una a risposta aperta, con diversi livelli di difficoltà e tipi di compito: la 10A, di difficoltà 3, richiede di "Individuare informazioni" e ha ottenuto la risposta corretta da parte di dieci rispondenti (fig. 12); la 10B, di difficoltà 4, chiede di "Riflettere sulla forma del testo: dedurre la motivazione di una decisione dell'autore" e ha ottenuto undici risposte corrette (fig. 13).

Domanda 10A: IL LAGO CIAD

In che anno, all'incirca, inizia il grafico della figura 1?

.....

Domanda 10B: IL LAGO CIAD

Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?

.....

.....

Fig. 12 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 10A (valori numerici)*

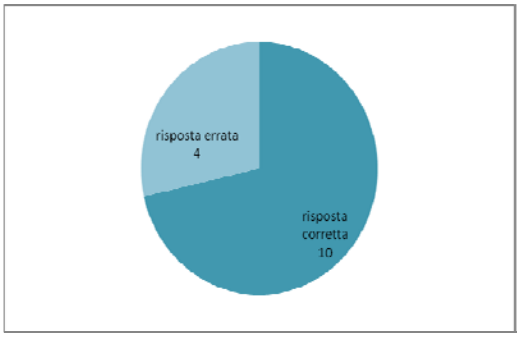
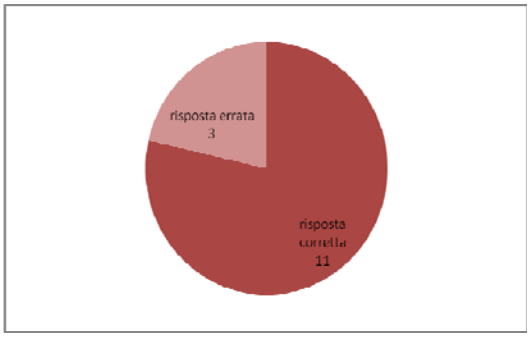


Fig. 13 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 10B (valori numerici)*



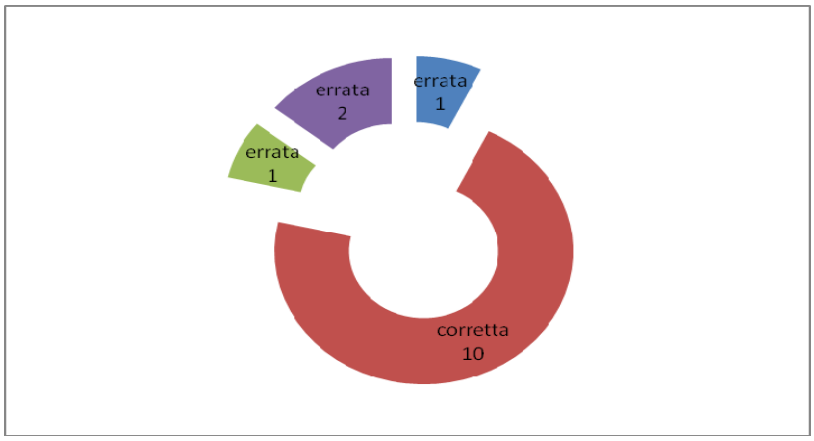
Non risultano risposte errate alla domanda 11, a scelta multipla, di difficoltà 1 e tipo di compito "Comprendere il significato complessivo del testo: riconoscere l'idea che è alla base di un grafico"; invece nella domanda successiva, la 12, dove il livello di difficoltà aumenta a 3 e il tipo di compito è "Sviluppare un'interpretazione: integrare informazioni tra due testi separati", ancora una volta solo dieci rispondenti sui quattordici totali hanno scelto la risposta corretta tra le quattro alternative (fig. 14).

Domanda 12: IL LAGO CIAD
Per rispondere a questa domanda devi integrare informazioni provenienti dalla figura 1 e dalla figura 2.

La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:

A all'inizio dell'era glaciale più recente.
B verso la metà del periodo in cui il lago Ciad era al suo livello più alto.
C dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire.
D all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità.

Fig. 14 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 12 (valori numerici)*

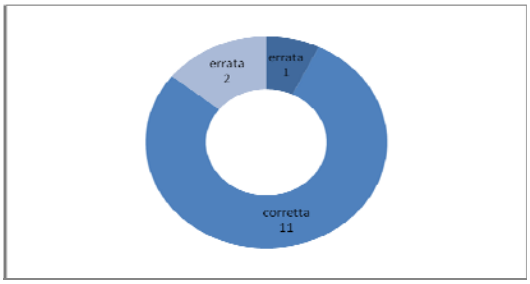


Il testo che segue è un testo continuo, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria", seguito da cinque domande: nella prima, la domanda 13, a scelta multipla e di livello di difficoltà 2, si riscontrano tredici risposte corrette su quattordici rispondenti. La 14 è una domanda a risposta aperta in cui il tipo di compito corrisponde a "Riflettere sulla forma del testo: identificare le caratteristiche relative allo stile e allo scopo del testo". La particolarità di questa domanda risiede nel fatto che in base alla qualità della risposta (precisione, proprietà di linguaggio, completezza) il rispondente può ottenere un punteggio pieno (livello di difficoltà 4) o parziale (livello di difficoltà 3). Nel nostro caso, ben undici rispondenti hanno ottenuto un punteggio pieno, due un punteggio parziale, uno non ha risposto.

Nella domanda 15, ancora una volta a scelta multipla con un livello di difficoltà equivalente a 3, si hanno di nuovo risultati eterogenei. Come mostra la fig. 15, infatti, undici rispondenti hanno selezionato la risposta corretta, mentre i restanti tre sono variamente distribuiti sulle altre opzioni di scelta. Il tipo di compito richiesto è "Interpretare il testo: integrare diverse parti del testo".

Domanda 15: INFLUENZA
Il foglio informativo suggerisce che, se vi volete proteggere dal virus dell'influenza, la vaccinazione è
A più efficace dell'esercizio fisico e di una dieta sana, ma più rischiosa.
B una buona idea, che non sostituisce però l'esercizio fisico ed una dieta sana.
C efficace come l'esercizio fisico ed una dieta sana, e anche meno impegnativa.
D inutile per chi svolge regolarmente esercizio fisico e segue una dieta sana.

Fig. 15 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 15 (valori numerici)*



La domanda 16, a risposta aperta, presenta le stesse caratteristiche della 14 in relazione ai punteggi, ma il livello di difficoltà rimane costantemente 5 e il tipo di compito richiesto è di "Riflettere sul testo: valutare la pertinenza di una sezione del testo in relazione al suo significato e al suo scopo generale". Nonostante il livello massimo di difficoltà, undici rispondenti ottengono il punteggio pieno, uno quello parziale e solo due forniscono una risposta sbagliata (fig. 16).

Domanda 16: INFLUENZA

Una parte del foglio informativo è la seguente:

CHI DOVREBBE ESSERE VACCINATO?

Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus.

Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase " Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante.

Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata?

Fornisci una spiegazione della tua risposta.

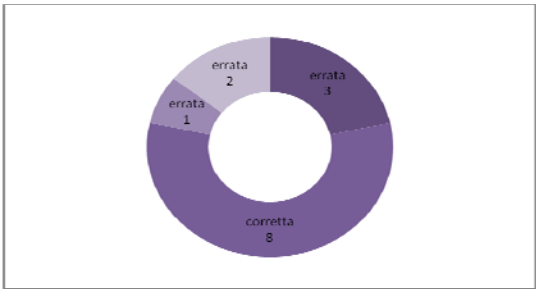
Fig. 16 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 16 (valori numerici)*

Infine, alla domanda 17, a scelta multipla, corrispondente ad un livello di difficoltà 4 e al compito di "Riflettere sul contenuto del testo: applicare un insieme di criteri forniti in un testo ad altri casi", i risultati sono vari poiché le risposte esatte sono solo otto, mentre le restanti sei sono distribuite sulle altre possibilità di scelta (fig. 17).

Domanda 17: INFLUENZA
Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?

A Stefano del magazzino che non desidera essere vaccinato perché preferisce fare affidamento sulle sue difese immunitarie naturali.
B Giulia dell'ufficio vendite che desidera sapere se il programma di vaccinazione è obbligatorio.
C Alice dell'ufficio spedizioni che vorrebbe essere vaccinata quest'inverno ma avrà un bambino tra due mesi.
D Michele della ragioneria che vorrebbe essere vaccinato ma sarà in ferie nella settimana del 17 novembre.

Fig. 17 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 17 (valori numerici)*



Il brano successivo, "Amanda e la duchessa", è diviso in due parti, una continua, una non continua, ed è seguito da cinque domande, le prime due riferite al testo continuo, le restanti tre al testo non continuo. Alla domanda 18, a scelta multipla, con un livello di difficoltà equivalente a 2 e il compito di "Comprendere il significato complessivo del testo: comprendere l'argomento principale", tutti hanno dato la risposta corretta.

Alla domanda 19, a risposta aperta, di difficoltà 4 e tipo di compito "Riflettere sulla forma del testo: identificare l'uso di una caratteristica del testo", dieci persone hanno risposto correttamente, tre hanno sbagliato, una non ha risposto.

La domanda 20, riferita alla parte non continua, richiede di riempire tre caselle di una tabella con delle indicazioni da cercare nel testo. Per questo è stata suddivisa in 20A, 20B e 20C, anche se è concepita come un'unica domanda il cui livello di difficoltà è 4 e il tipo di compito "Sviluppare un'interpretazione: collegare informazioni in due testi". Alla 20A, dodici persone hanno risposto correttamente e due non hanno risposto, alla 20B e alla 20C tredici risposte sono corrette ed una mancante.

Domanda 20: AMANDA E LA DUCHESSA
La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di *Léocadia*. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico.
La prima risposta è già fornita come esempio.

Tecnici teatrali	**Istruzione di scena**
Scenografo	Una panchina circolare intorno a un piccolo obelisco
Accessorista	
Tecnico del suono	
Tecnico delle luci	

Risultati meno positivi riguardano la domanda 21, alla quale hanno risposto tredici persone, di cui dieci hanno dato la risposta corretta, tre la risposta errata. Come per la domanda precedente, anche in questa il livello di difficoltà è 4; il tipo di compito, invece, è "Individuare informazioni".

Non si individuano criticità alla domanda 22, alla quale tutti i quattordici partecipanti hanno dato la risposta corretta, com'era prevedibile visto il livello di difficoltà 2.

Conclusa questa serie di domande, si ritorna ad un testo continuo, "Graffiti", seguito da tre domande: la 23 è a scelta multipla, con un livello di difficoltà corrispondente a 2 e il compito di "Comprendere il significato complessivo del testo: riconoscere lo scopo del testo". Tredici rispondenti hanno scelto la risposta corretta, uno non ha risposto; la 24 è a risposta aperta, con un livello di difficoltà corrispondente a 3 e un tipo di compito che consiste nell'"Interpretare il testo: inferire da una relazione implicita lo scopo del testo". Anche qui, tredici rispondenti hanno fornito la risposta corretta,

uno non ha risposto; la 25 infine, sempre a risposta aperta, è suddivisa in 25A e 25B. La 25A equivale ad un livello di difficoltà 2 e richiede di "Riflettere sul contenuto del testo: motivare il proprio punto di vista". Hanno risposto complessivamente dieci persone, tutte correttamente. La 25B equivale ad un livello di difficoltà 4 e richiede di "Riflettere sulla forma del testo: valutare la qualità di due lettere". In questo caso, il numero totale dei rispondenti è di undici, dieci dei quali hanno fornito la risposta corretta.

Le domande dalla 26 alla 30 sono riferite a "Il lavoro", un testo non continuo rappresentato da un diagramma ad albero. La 26 è a scelta multipla, equivale al livello 2 di difficoltà e richiede di "Comprendere il significato complessivo del testo: riconoscere il principio organizzativo fondamentale delle informazioni". Undici persone su quattordici hanno risposto, ma solo otto hanno scelto l'opzione corretta, come mostra la fig. 18.

Domanda 26: IL LAVORO

Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?

A Occupati e disoccupati.
B Popolazione attiva e popolazione non attiva.
C Lavoratori a tempo pieno o a tempo parziale.
D Forza di lavoro e non forza di lavoro.

Fig. 18 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 26 (valori numerici)*

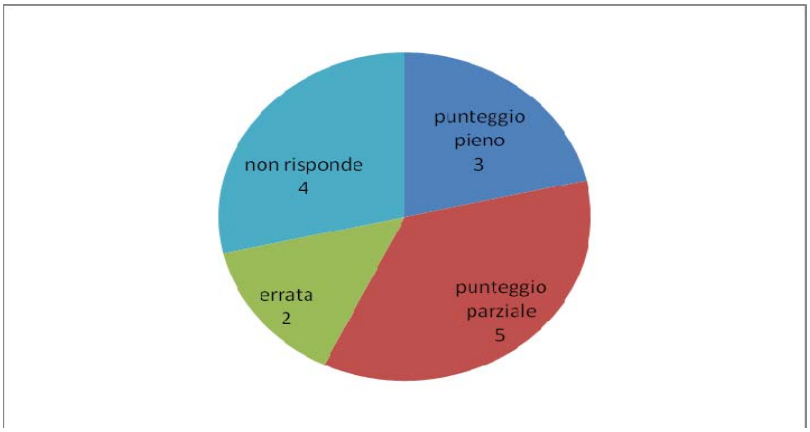
La domanda 27 chiede di "Interpretare il testo: integrare due informazioni". In base alla completezza della risposta, viene attribuito un punteggio pieno o parziale. Il rispondente che ottiene un punteggio pieno si colloca su un livello di difficoltà equivalente a 5; il rispondente che ottiene un punteggio parziale si colloca a 3 (fig. 19).

Domanda 27: IL LAVORO

Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il **numero** delle persone, non la percentuale.)

.....

Fig. 19 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 27 (valori numerici)*



La domanda 28 contiene 5 item a scelta multipla, tutti riferiti al tipo di compito "Riflettere sul contenuto del testo: applicare un insieme di criteri forniti in un testo ad altre casistiche". Anche in questo caso, il punteggio attribuito può essere pieno o parziale, in base al numero delle risposte esatte. Il punteggio pieno corrisponde ad un livello di difficoltà 5, quello parziale a 2. Per maggiore chiarezza di rappresentazione, i cinque item sono raffigurati in cinque figure distinte (figg. 20; 21; 22; 23; 24).

Domanda 28: IL LAVORO

In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente?

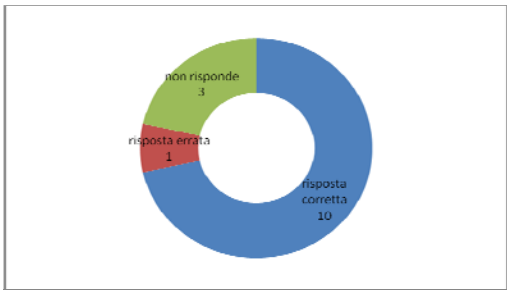
Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta.

La prima risposta è già fornita come esempio.

	‘Nella forza di lavoro: occupato’	‘Nella forza di lavoro: disoccupato’	‘Non nella forza di lavoro’	‘Non compreso in alcuna categoria’
Un cameriere di 35 anni a tempo parziale.	☒	☐	☐	☐
Una donna d’affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana	☐	☐	☐	☐
Uno studente a tempo pieno di 21 anni	☐	☐	☐	☐
Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro	☐	☐	☐	☐
Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa.	☐	☐	☐	☐
Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato.	☐	☐	☐	☐

Fig. 20 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta all’item 28A (valori numerici)*

Fig. 21 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta all’item 28B (valori numerici)*



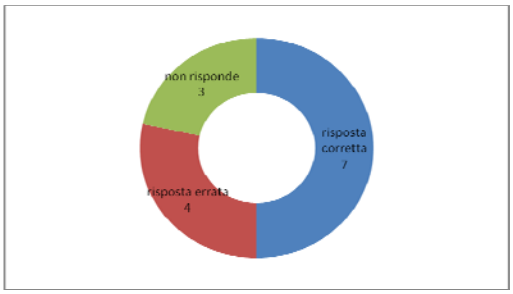
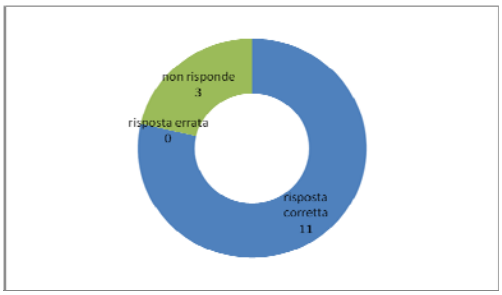


Fig. 22 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta all’item 28C (valori numerici)*

Fig. 23 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta all’item 28D (valori numerici)*



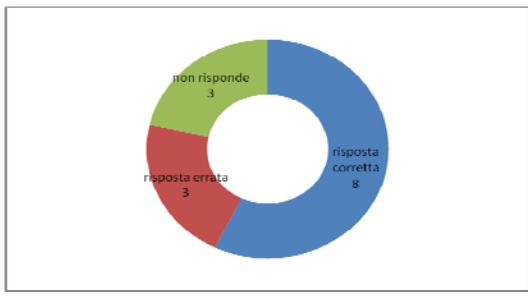
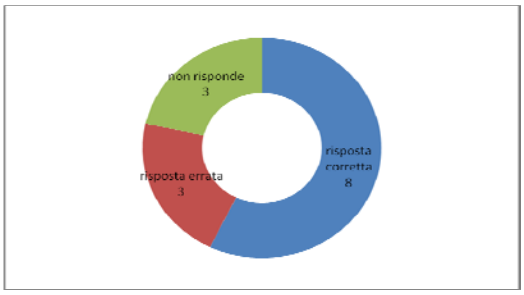


Fig. 24 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta all'item 28E (valori numerici)*



Anche la domanda 29 è divisa in item: tre quesiti vero/falso equivalenti ad un livello di difficoltà 2. Il tipo di compito richiesto è "Riflettere sul contenuto del testo: comprensione dello stato degli elementi in un diagramma". Se si escludono tre mancate risposte, si hanno undici risposte corrette alla 29A e alla 29B, mentre alla 29C si registrano due risposte errate, come mostra la figura 25.

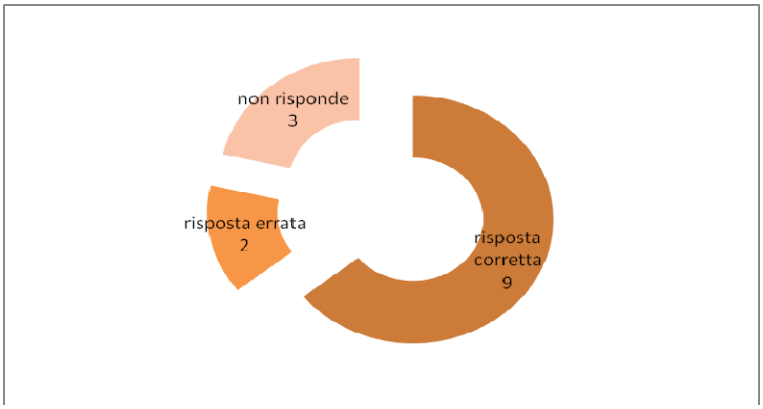
Domanda 29: IL LAVORO

Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo.

Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio.

Caratteristiche del diagramma ad albero	Risposta
Le etichette in ciascuna casella (*es.* "Forza di lavoro")	Cambia/**Non cambia**
Le percentuali (es. "64,2%")	Cambia/Non cambia
Le cifre (es. "2.656,5")	Cambia/Non cambia
Le note in fondo al diagramma ad albero	Cambia/Non cambia

Fig. 25 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta all'item 29C (valori numerici)*



Infine, nessuna risposta errata alla domanda 30, a scelta multipla, di difficoltà 3 e tipo di compito "Riflettere sul testo e valutarlo: riconoscere il vantaggio di un particolare formato per lo scopo / in relazione al contenuto".

Con il brano seguente, "La tecnologia rende necessarie nuove regole", si torna ad un testo continuo, al quale sono riferite le domande 31 e 32. Nella domanda 31, a fronte di dieci rispondenti sui quattordici totali, si registra una sola risposta non corretta. Il risultato è indubbiamente positivo, se si considera che si tratta di una domanda con un livello di difficoltà 4 che richiede di "Sviluppare un'interpretazione" (fig. 26). Nella 32 però, nonostante il livello di difficoltà scenda a 2 e il compito rimanga analogo, solo otto dei rispondenti hanno fornito la risposta corretta, uno ha avuto un punteggio parziale, uno ha sbagliato (fig. 27). La ragione di ciò probabilmente è da ricercarsi nella tipologia di domanda e di risposta: mentre la domanda 31 chiede semplicemente di individuare una certa frase nel testo e di sottolinearla, nella domanda 32 occorre selezionare e trascrivere degli esempi tratti dal testo, sviluppando un'interpretazione, tipo di compito, questo, che tra i partecipanti risulta essere uno dei più complessi, anche quando il livello di difficoltà è basso come in questo caso.

Domanda 31: LE NUOVE REGOLE

Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati, appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo.

Domanda 32: LE NUOVE REGOLE

Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole.

……..

Fig. 26 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 31 (valori numerici)*

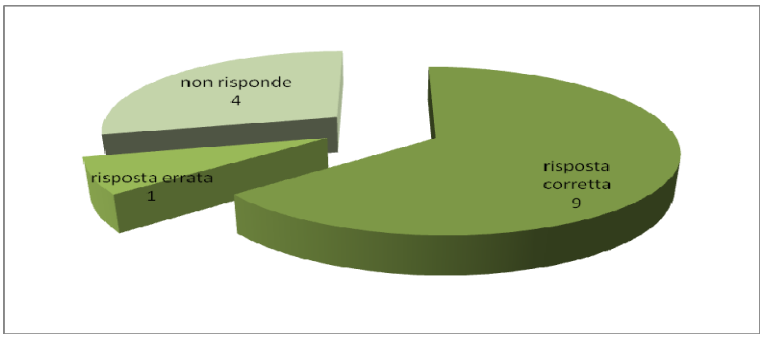
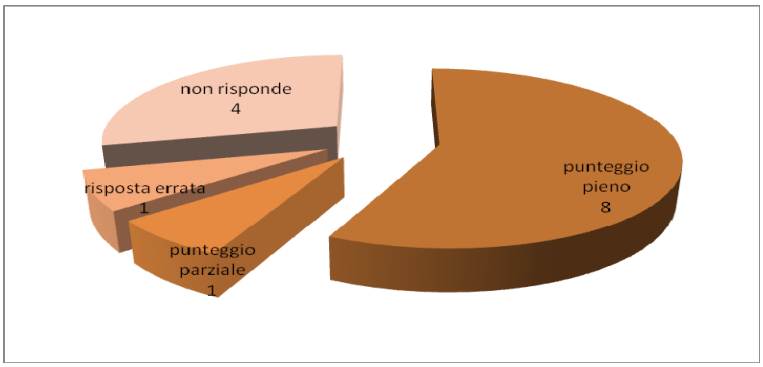


Fig. 27 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 32 (valori numerici)*



Anche il brano successivo, "Canco", sempre continuo, è seguito da due sole domande, la 33 e la 34. La domanda 33 richiede di "Individuare informazioni" e ha un livello di difficoltà 2. In questo caso, i non rispondenti salgono a cinque e i nove restanti forniscono tutti la risposta corretta. Nella domanda 34, il tipo di compito resta invariato, ma il livello di difficoltà sale a 4 e di conseguenza diminuisce il numero di risposte corrette (quattro risposte corrette, quattro sbagliate, sei non rispondono).

Infine, l'ultimo brano del fascicolo è un testo non continuo, "Programmi di PLAN International", al quale tutti hanno risposto perché nel corso del secondo incontro è stato chiesto di leggere e rispondere alle due domande (la 35A e la 35B) a tutti coloro che non avevano completato la prova nella sede preposta.

La 35A è un quesito a scelta multipla che richiede di "Individuare informazioni: paragonare le voci in un elenco" (fig. 28). Non è valutato in base al livello di difficoltà poiché non contribuisce al punteggio, ma viene preso in considerazione per la valutazione della risposta alla domanda 35B, la quale richiede di "Riflettere sul contenuto del testo: basarsi su conoscenze ed esperienze personali per formulare un'ipotesi coerente con le informazioni date". In base alla completezza della risposta, il rispondente può ottenere un punteggio pieno o parziale, ma in entrambi i casi il livello di difficoltà dell'item è 5 (fig. 29).

Domanda 35A: PLAN INTERNATIONAL

Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?

A Il livello di attività è stato relativamente elevato in Etiopia.
B Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia.
C Il livello di attività è stato pressoché uguale a quello degli altri paesi nell'area.
D Il livello di attività è stato relativamente elevato nella categoria "Insediamenti" e basso nelle altre categorie.

Domanda 35B: PLAN INTERNATIONAL

Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo.

Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?

Fig. 28 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 35A (valori numerici)*

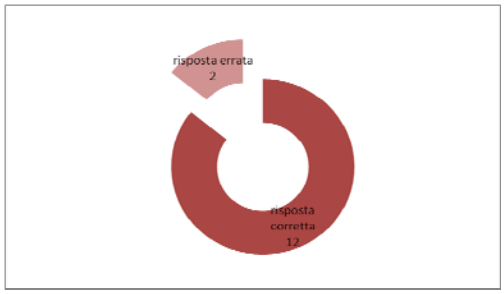
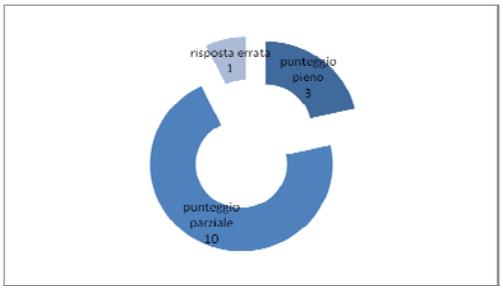
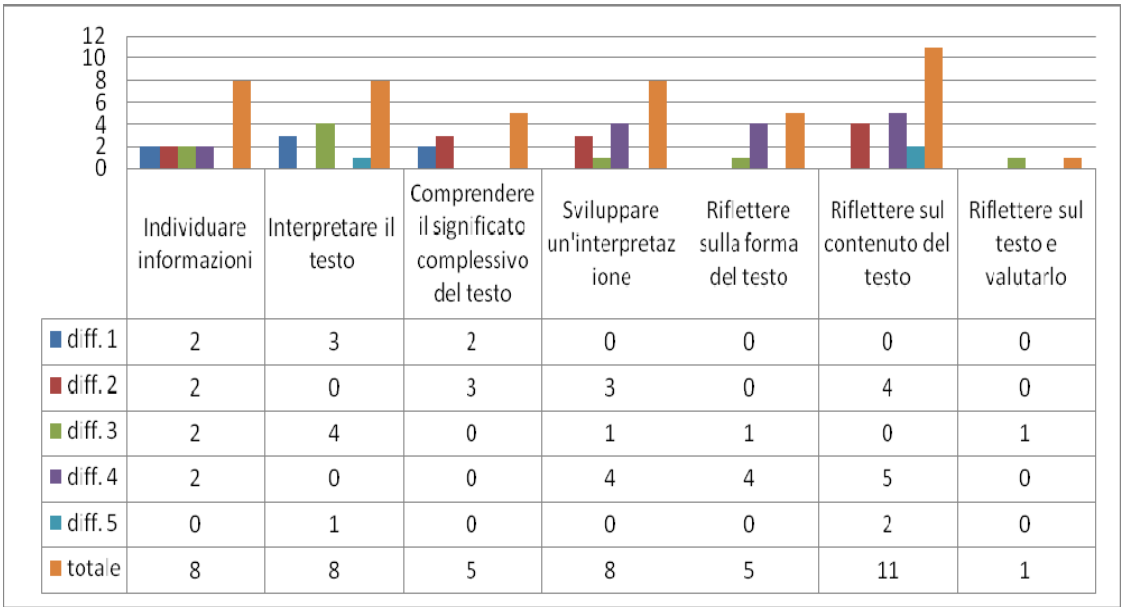


Fig. 29 – *Numero di rispondenti per opzioni di risposta alla domanda 35B (valori numerici)*



Un quadro sintetico degli item è rappresentato nella fig. 30, che elenca quanti item sono attribuiti ad ogni tipo di compito e livello di difficoltà.

Fig. 30 – *Classificazione degli item per tipo di compito e livello di difficoltà*



	Individuare informazioni	Interpretare il testo	Comprendere il significato complessivo del testo	Sviluppare un'interpretazione	Riflettere sulla forma del testo	Riflettere sul contenuto del testo	Riflettere sul testo e valutarlo
diff. 1	2	3	2	0	0	0	0
diff. 2	2	0	3	3	0	4	0
diff. 3	2	4	0	1	1	0	1
diff. 4	2	0	0	4	4	5	0
diff. 5	0	1	0	0	0	2	0
totale	8	8	5	8	5	11	1

1.2. I risultati in rapporto al tipo di compito e al livello di difficoltà

Considerando il rapporto tra tipo di compito, livello di difficoltà e risposte corrette, i risultati che emergono sono i seguenti:

- **Individuare informazioni**:
  - *livello di difficoltà 1, domande 6 e 7*: alla 6 e alla 7, entrambe aperte e riferite ad un testo continuo, tutti i quattordici rispondenti hanno dato la risposta corretta;
  - *livello di difficoltà 2, domande 13, 33*: alla 13, a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, tredici risposte sono esatte, una errata; alla 33, aperta e riferita ad un testo continuo, cinque persone non hanno risposto e le restanti nove hanno fornito la risposta giusta;
  - *livello di difficoltà 3, domande 1, 10A*: alla domanda 1, a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, dieci sono le risposte esatte, quattro quelle errate; analoga situazione per la 10A, anche se aperta e riferita ad un testo non continuo;
  - *livello di difficoltà 4, domande 21, 34*: alla 21, aperta e riferita ad un testo continuo, dieci risposte sono corrette, tre errate, una mancante; alla 34, aperta e riferita ad un testo continuo, quattro risposte sono corrette, quattro errate e sei mancanti.
- **Interpretare il testo:**
  - *livello di difficoltà 1, domande 3, 4 e 8:* alla 3, a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, tutti i quattordici rispondenti hanno dato la risposta corretta; alla 4, sempre a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, dieci rispondenti hanno selezionato la risposta corretta, quattro quella errata; alla 8, di nuovo a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, tutti i quattordici rispondenti hanno dato la risposta corretta;
  - *livello di difficoltà 3, domande 2, 15, 24, 27 (punteggio parziale), 39:* alla 2, a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, solo otto risposte su quattordici sono esatte; alla 15, a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, sono corrette undici risposte su quattordici; alla 24, aperta e riferita ad un testo continuo, tredici risposte sono corrette, una mancante; alla 27, aperta e riferita ad un testo non continuo, cinque persone hanno ottenuto un punteggio parziale, tre il punteggio pieno, due hanno sbagliato, quattro non hanno risposto; alla 39, aperta e riferita ad un testo continuo, le risposte sono solo tre e tutte corrette;

- *livello di difficoltà 5, domanda 27 (punteggio pieno):* alla 27, aperta e riferita ad un testo non continuo, tre persone hanno ottenuto il punteggio totale, cinque un punteggio parziale, due hanno sbagliato, quattro non hanno risposto.

- **Comprendere il significato complessivo del testo:**

  - *livello di difficoltà 1, domande 5 e 11:* sia alla 5, a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, che alla 11, sempre a scelta multipla ma riferita ad un testo non continuo, tutti i quattordici rispondenti hanno dato la risposta corretta;

  - *livello di difficoltà 2, domande 18, 23 e 26:* alla 18, a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, tutti i quattordici rispondenti hanno dato la risposta corretta; alla 23, a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, tredici risposte sono corrette, una mancante; alla 26, a scelta multipla e riferita *ad* un testo non continuo, otto risposte sono corrette, tre errate e tre mancanti.

- **Sviluppare un'interpretazione:**

  - *livello di difficoltà 2, domande 9, 22 e 32:* alla 9, a scelta multipla e riferita ad un testo non continuo, dieci rispondenti hanno dato la risposta corretta, quattro la risposta errata; alla 22, sempre a scelta multipla e riferita ad un testo continuo, tutti i quattordici rispondenti hanno selezionato la risposta corretta; alla 32, aperta e riferita ad un testo continuo, nove rispondenti hanno dato la risposta corretta (otto a punteggio pieno e uno a punteggio parziale), uno ha dato la risposta errata e quattro non hanno risposto;

  - *livello di difficoltà 3, domanda 12:* alla 12, a scelta multipla e riferita ad un testo non continuo, solo dieci risposte su quattordici sono esatte;

  - *livello di difficoltà 4, domande 20A, 20B, 20C, 31:* le 20A, 20B e 20C sono aperte e riferite ad un testo continuo. Nel caso della 20A, hanno risposto dodici persone, tutte correttamente; nel caso della 20B e 20C tredici risposte sono esatte, una mancante; alla 31, aperta e riferite ad un testo continuo, undici persone hanno risposto in modo esatto, tre non hanno risposto.

- **Riflettere sulla forma del testo:**

  - *livello di difficoltà 3, domanda 14 (punteggio parziale):* a questa domanda, aperta e riferita ad un testo continuo, due persone hanno ottenuto il punteggio parziale, undici il punteggio pieno e una non ha risposto;

- *livello di difficoltà 4, domande 10B, 14 (punteggio pieno), 19 e 25B:* alla 10B, aperta e riferita ad un testo non continuo, undici rispondenti hanno dato la risposta corretta, tre la risposta sbagliata; alla 14, aperta e riferita ad un testo continuo, undici persone hanno ottenuto il punteggio pieno, due il punteggio parziale e una non ha risposto; alla 19, aperta e riferita ad un testo continuo, dieci risposte sono esatte, tre errate e una mancante; alla 25B, aperta e riferita ad un testo continuo, dieci risposte sono esatte, una errata e tre mancanti.

- **Riflettere sul contenuto del testo:**

  - *livello di difficoltà 2, domande 25A, 29A, 29B, 29C:* alla 25A, aperta e riferita ad un testo continuo, dieci persone hanno risposto correttamente, quattro non hanno risposto; la 29, tipologia vero/falso riferita ad un testo non continuo, è suddivisa in 29A e 29B alle quali undici rispondenti hanno selezionato la risposta corretta, tre non hanno risposto, e 29C alla quale nove rispondenti hanno selezionato la risposta corretta, due quella errata e tre non hanno risposto;

  - *livello di difficoltà 4, domande 17, 28A, 28B, 28C, 28D, 28E: alla 17, a scelta* multipla e riferita ad un testo continuo, otto risposte sono corrette, sei sbagliate; la 28 è a scelta multipla e riferita ad un testo non continuo. Alla 28A, dieci risposte sono esatte, una errata e tre mancanti; alla 28B, sette sono corrette, quattro errate e tre mancanti; alla 28C, undici risposte sono esatte e tre mancanti; alla 28D nove sono esatte, due errate e tre mancanti; alla 28E, otto corrette, due sbagliate e tre mancanti;

  - *livello di difficoltà 5, domande 16 e 35B:* alla 16, aperta e riferita ad un testo continuo, undici persone hanno ottenuto il punteggio pieno, una il punteggio parziale (non c'è differenza nel livello di difficoltà tra punteggio pieno e punteggio parziale), due hanno sbagliato; alla 35B, aperta e riferita ad un testo non continuo, tre persone hanno ottenuto il punteggio pieno, dieci il punteggio parziale (non c'è differenza nel livello di difficoltà tra punteggio pieno e punteggio parziale), una ha sbagliato.

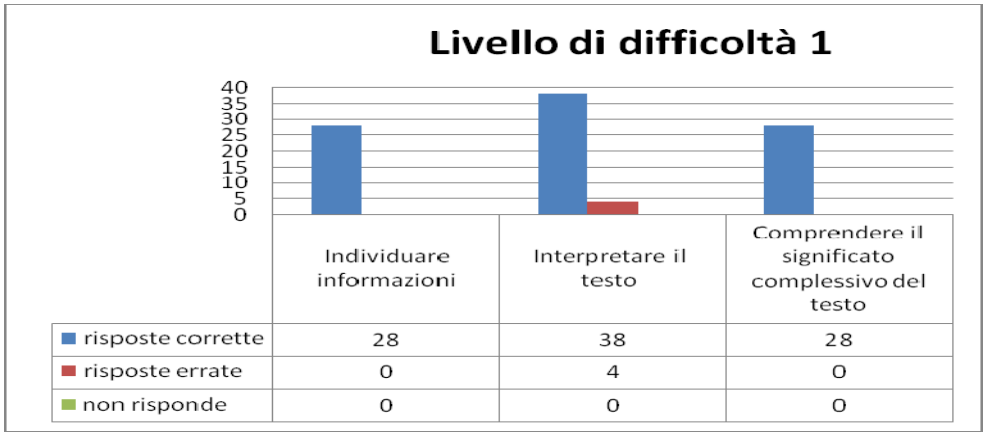
- **Riflettere sul testo e valutarlo:**

  - *livello di difficoltà 3, domanda 30*: alla 30, a scelta multipla e riferita ad un testo non continuo, undici persone hanno risposto correttamente, tre non hanno risposto.

L'andamento dei risultati in rapporto al tipo di compito e al livello di difficoltà è rappresentato nelle figure che seguono.

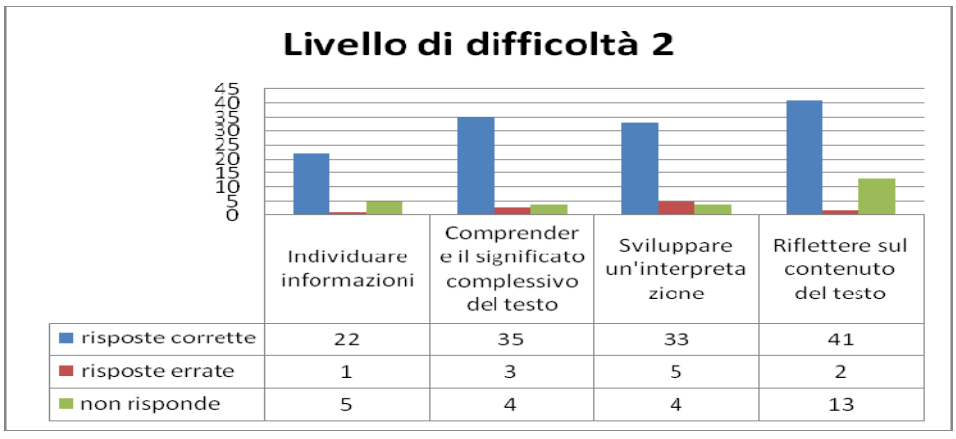
Al livello di difficoltà 1 corrispondono due item relativi al compito "Individuare informazioni", tre relativi a "Interpretare il testo", due relativi a "Comprendere il significato complessivo del testo". Nella fig. 31 sono illustrati i risultati riguardanti tutti gli item posizionati su questo livello di difficoltà.

Fig. 31 – *Rapporto tra livello di difficoltà 1, tipo di compito e risposte fornite*



Al livello di difficoltà 2 corrispondono due item relativi al compito "Individuare informazioni", tre relativi a "Comprendere il significato complessivo del testo", tre su "Sviluppare un'interpretazione", quattro su "Riflettere sul contenuto del testo". Nella fig. 32 sono illustrati i risultati che riguardano questo livello di difficoltà.

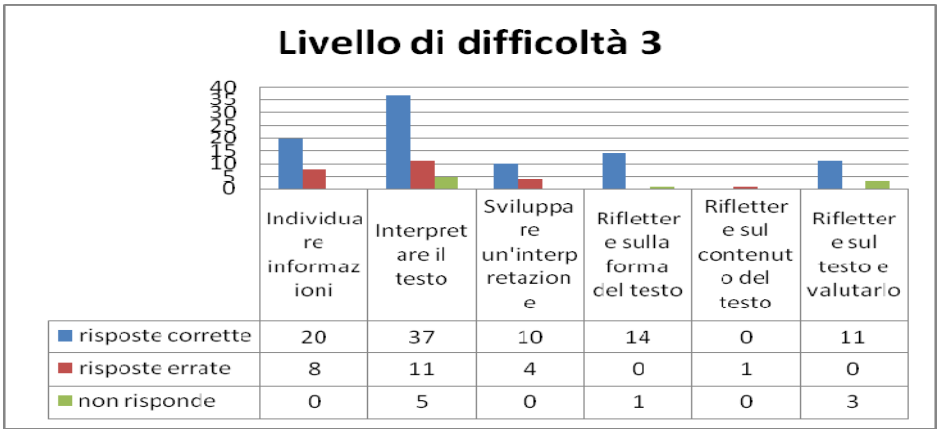
Fig. 32 – *Rapporto tra livello di difficoltà 2, tipo di compito e risposte fornite*



Al livello di difficoltà 3 troviamo due item per "Individuare informazioni", quattro item per "Interpretare il testo", un item per "Sviluppare un'interpretazione", un item per "Riflettere sulla forma del testo", due item per "Riflettere sul contenuto del testo", un item per

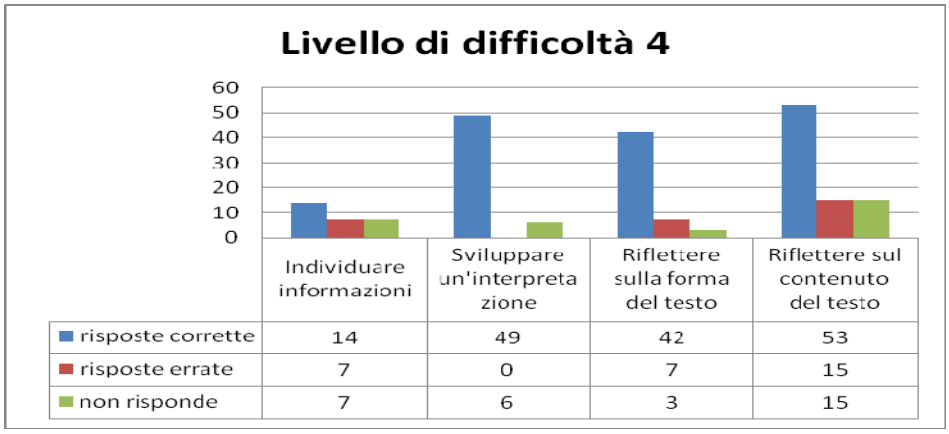
"Riflettere sul testo e valutarlo". L'andamento a questo livello di difficoltà è rappresentato nella figura 33.

Fig. 33 – *Rapporto tra livello di difficoltà 3, tipo di compito e risposte fornite*



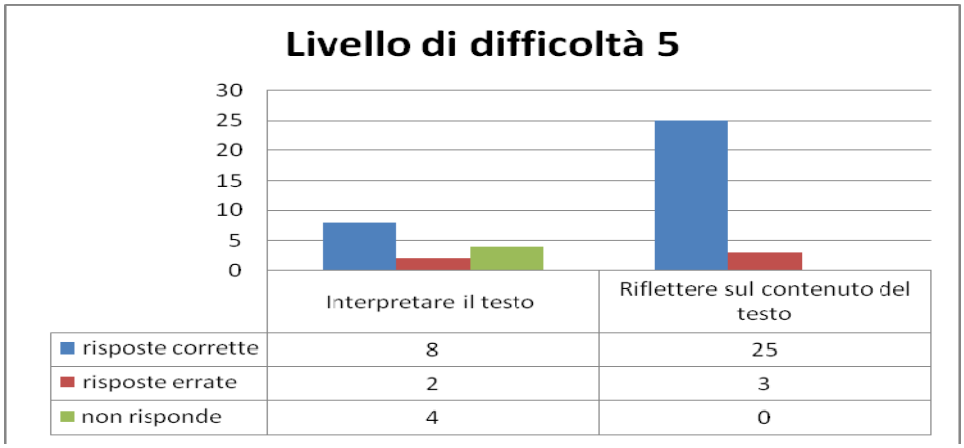
Al livello di difficoltà 4 abbiamo due item relativi a "Individuare informazioni", quattro per "Sviluppare un'interpretazione", quattro per "Riflettere sulla forma del testo" e cinque per "Riflettere sul contenuto del testo". L'andamento a questo livello di difficoltà è mostrato nella figura 34.

Fig. 34 – *Rapporto tra livello di difficoltà 4, tipo di compito e risposte fornite*



Infine, al livello di difficoltà 5 troviamo un item per "Interpretare il testo" e due item per "Riflettere sul contenuto del testo". La figura 35 rappresenta l'andamento a questo livello di difficoltà.

Fig. 35 – *Rapporto tra livello di difficoltà 5, tipo di compito e risposte fornite*



Un dato significativo riguarda il confronto con i tipi di testo e le tipologie di risposte. In generale, sembra che i rispondenti ottengano risultati migliori con i testi continui e le domande a risposta aperta. Se prendiamo la domanda 1 e la domanda 2, entrambe a scelta multipla, di difficoltà 3 e riferite ad un testo continuo, notiamo che le risposte esatte sono dieci alla prima, otto alla seconda; alla domanda 9, sempre a scelta multipla, ma riferita ad un testo non continuo, nonostante il livello di difficoltà sia solo 2, le risposte esatte sono solo dieci su quattordici; alla domanda 14 invece, che combina testo continuo e risposta aperta, sale il livello di difficoltà, ma aumenta anche il numero delle risposte esatte poiché undici dei quattordici rispondenti hanno ottenuto il punteggio massimo (che equivale al livello 4 di difficoltà), due il punteggio parziale (livello 3 di difficoltà) e solo uno non risponde.

Le figg. 36, 37 e 38 mostrano i risultati ottenuti alle risposte a scelta multipla riferite a testi continui.

Fig. 36 – *N. risposte corrette per tipologia di testo e di risposta e per livello di difficoltà*

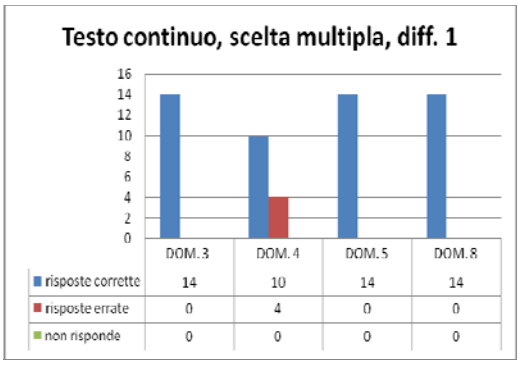


Fig. 37 – *N. risposte corrette per tipologia di testo e di risposta e per livello di difficoltà*

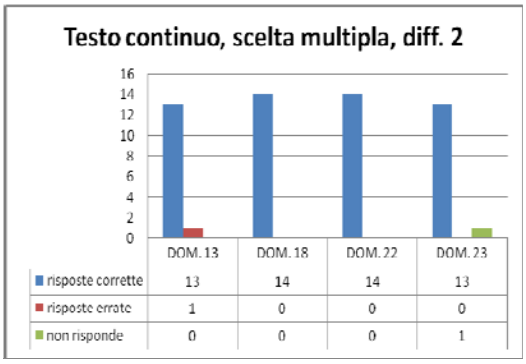
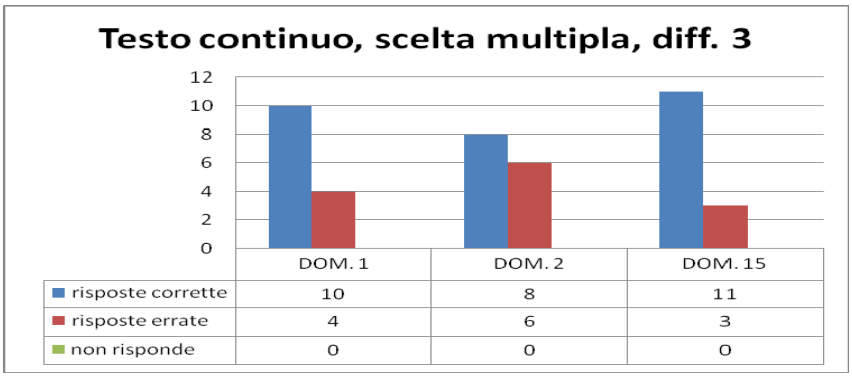
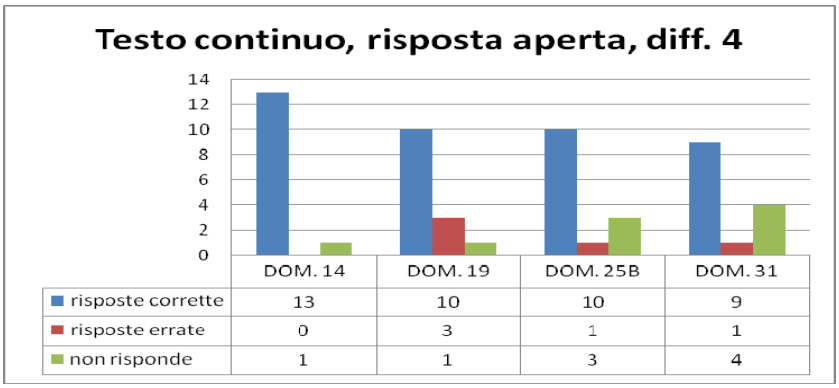


Fig. 38 – *N. risposte corrette per tipologia di testo e di risposta e per livello di difficoltà*



Nella fig. 39 si nota invece come, nonostante l'aumento del livello di difficoltà, in presenza di domande a risposta aperta i risultati siano prevalentemente positivi. Ciò può forse essere spiegato se si considera l'età dei rispondenti: trattandosi di adulti maggiori di 30 anni, i partecipanti provengono da un tipo di istruzione formale in cui si privilegiavano prove di valutazione quali, ad esempio, i temi, nei quali si era liberi di esprimersi su un argomento dato. La possibilità di fornire delle risposte aperte ricorda questo tipo di esercizio. Le risposte a scelta multipla, invece, sono state inserite solo di recente e probabilmente richiedono un tipo di ragionamento e di attenzione alla domanda al quale i rispondenti sono meno abituati.

Fig. 39 – *N. risposte corrette per tipologia di testo e di risposta e per livello di difficoltà*



Questo andamento trova conferma anche nei risultati delle due domande corrispondenti al livello di difficoltà 5 e al tipo di compito "Riflettere sul contenuto del testo": la domanda 16, a risposta aperta, riferita ad un testo continuo (fig. 40), e la domanda 35B, sempre a risposta aperta, riferita ad un testo non continuo (fig. 41). Come mostrano le figure, nel caso della domanda 16, a fronte di due sole risposte errate, si riscontrano undici

risposte corrette e una parzialmente corretta; nel caso della domanda 35B, pur riducendosi il numero delle risposte corrette a vantaggio di quelle parzialmente corrette (dato spiegabile alla luce della differente tipologia di testo), si conferma la scarsa presenza di risposte errate, che in questo caso è solo una.

Fig. 40 – *Caratteristiche delle risposte alla domanda 16*

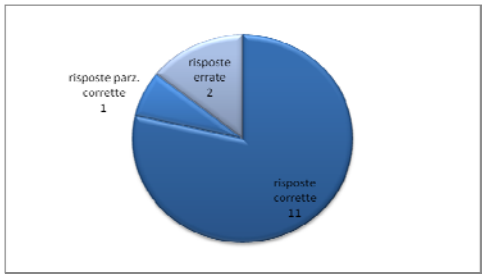
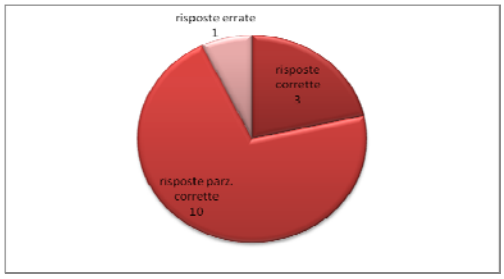


Fig. 41 – *Caratteristiche delle risposte alla domanda 35B*



2. Dallo scritto al parlato: le interviste semi-strutturate

La seconda fase della ricerca rappresenta il *focus* del presente lavoro poiché finalizzata ad evidenziare le strategie cognitive messe in atto dagli studenti durante il compito di lettura ed eventualmente il possesso di conoscenze e processi metacognitivi.

Come già specificato nel capitolo 5, per ricostruire le procedure e i meccanismi mentali utilizzati durante la lettura, sono state fatte delle interviste semistrutturate ispirate alla tecnica del *thinking aloud*, "pensare ad alta voce".

Ad ogni partecipante è stato chiesto di ripercorrere il fascicolo contenente gli esercizi di comprensione della lettura svolti nell'incontro precedente e di ricostruire tutti i meccanismi attivati per arrivare a fornire le risposte alle domande: dalle strategie di comprensione e memorizzazione del testo, alle associazioni con conoscenze pregresse e/o esperienze maturate in altri contesti di vita. Si ricorda, infatti, che gli studenti coinvolti nella ricerca sono adulti, tutti di età superiore ai 30 anni, pertanto con un bagaglio culturale ed esperienziale affatto trascurabile.

Durante le interviste, il ricercatore è intervenuto solo quando è stato necessario ricordare all'intervistato di pensare ad alta voce, o nei momenti di passaggio tra un brano e l'altro e tra una domanda e l'altra, quando l'intervistato mostrava chiaramente di attendere che fosse l'intervistatore a dirgli di procedere. In alcuni casi, è stato necessario intervenire anche per

sollecitare la riflessione sull'esercizio di lettura. Nessun *feedback* sul lavoro svolto è stato dato durante l'intervista. Solo al termine, i partecipanti hanno avuto la possibilità di conoscere i risultati ottenuti alle prove di lettura e, se richiesto, di ragionare sulle risposte errate. Le trascrizioni delle interviste sono riportate in appendice al presente lavoro.

L'analisi delle interviste è stata effettuata a partire, ovviamente, dalla finalità principale della ricerca: indagare le differenze tra i buoni e i cattivi lettori in funzione del maggiore o minore possesso di capacità di ordine superiore.

Nel capitolo 4, per definire tali capacità, si è fatto riferimento agli approcci di varie discipline, in particolare le scienze dell'educazione e la psicologia, e al rapporto tra tali capacità e la comprensione della lettura affrontato soprattutto dalla psicologia cognitiva. Si è poi convenuto di fare ricorso alla locuzione *apprendere ad apprendere* quale termine-ombrello che avvolge tutte quelle capacità di secondo livello che in ambito psicologico vengono identificate con l'etichetta *metacognizione* e distinte in *conoscenze metacognitive* e *processi metacognitivi di controllo*.

Nell'elaborazione delle interviste, si è ritenuto opportuno organizzare il lavoro mantenendo questa distinzione e codificando le capacità incluse all'interno di ogni etichetta, come mostra la tabella seguente:

	CAPACITÀ INDIVIDUATE	CODIFICA
CONOSCENZE METACOGNITIVE	*Conoscenza delle proprie caratteristiche* (capacità, limiti di memoria, capacità di elaborazione delle informazioni)	CAR
	Conoscenza delle caratteristiche del compito (difficoltà e richieste poste da un compito specifico)	COM
	Conoscenza delle caratteristiche delle strategie (tutto ciò che può essere attivato per potenziare il proprio comportamento cognitivo)	STRA
PROCESSI METACOGNITIVI DI CONTROLLO	*Predizione* (capacità di predire il livello di prestazione richiesto da un compito, stimare il grado di difficoltà di una prova)	PRE
	Pianificazione (capacità di stabilire un piano d'azione organizzando tutti i passaggi che conducono al conseguimento di un obiettivo)	PIA
	Monitoraggio (capacità di tenere sotto controllo l'attività cognitiva in corso di svolgimento)	MON
	Valutazione (valutare l'uso di una determinata strategia nel suo complesso)	VAL

Si è già fatto riferimento alla distinzione dei partecipanti in tre gruppi: il gruppo dei lettori *eccellenti*, o *best performers*, è contrassegnato dalla lettera B; quello dei lettori *normali*, o *normal performers*, è contrassegnato dalla lettera N; quello dei lettori *deboli*, o *weak performers*, è contrassegnato dalla lettera W[18].

2.1. I lettori *eccellenti*

I cinque lettori eccellenti che emergono dal totale dei partecipanti si sono distinti non solo per aver fornito le risposte esatte alla totalità o quasi delle prove di lettura, ma anche per l'esito delle interviste. Complessivamente, infatti, attraverso la verbalizzazione dei processi di lettura si evidenzia il possesso sia di conoscenze metacognitive, sia di strategie di controllo dei processi metacognitivi, oltre alla capacità di adeguarle alla natura del compito.

2.1.1. Conoscenze metacognitive (CAR, COM, STRA)

Sin dall'inizio dell'intervista, i lettori eccellenti hanno mostrato un'estrema facilità nel descrivere nel dettaglio le proprie capacità, nell'analizzare i compiti e nel decidere le strategie migliori per svolgerli: Marina[19], ad esempio, esordisce dichiarando: "[…] *faccio una premessa. Per lavoro, io leggo, sintetizzo, schematizzo, rielaboro, medio …* […] *Riscrivo il testo, lo semplifico, lo confronto anche con altri testi, estrapolo delle frasi chiave* [STRA]. *Quindi, avendo questa impostazione, mentalmente è come se sottolineassi subito le parti importanti* [CAR]. *Io do uno sguardo molto generale, cerco di capire dal titolo*

[18] Per distinguere i lettori appartenenti a ciascun gruppo, la lettera è stata inserita anche nel codice assegnato all'intervista. Per l'analisi si procederà mantenendo la distinzione in tre gruppi. Ogni intervista è stata codificata nel modo seguente: TA (*Thinking Aloud*) – lettera gruppo – numero progressivo. Attraverso questa codifica sarà possibile risalire alle interviste integrali in appendice a cui si riferiscono gli stralci riportati nell'analisi (ad es., la codifica TA-B-01 fa riferimento all'intervista condotta con il soggetto appartenente al gruppo dei *Best performers* indicato con il numero 01).

[19] Al fine di garantire la riservatezza dei partecipanti, sono stati utilizzati nomi di fantasia. Visto il numero esiguo di partecipanti di sesso maschile, onde evitare che fossero riconoscibili dagli stralci delle interviste o dalle trascrizioni riportate in appendice, si è scelto di usare solo nomi femminili.

quale potrebbe essere l'argomento e poi guardando, se ci sono parti evidenziate, capisco dove devo concentrare l'attenzione [COM]" [TA-B-01].

Paola è chiara nel mettere in evidenza una sua caratteristica in quanto lettrice: "*Nonostante la mia lettura sia veloce, ci sono cose che mi restano molto impresse* [CAR]" [TA-B-14], mentre Camilla mostra di saper affrontare un compito di lettura in modo consapevole, individuando, attraverso una prima lettura, le caratteristiche del brano e combinandole con le proprie strategie: "*Ho letto tutto, poi ho cercato di memorizzare i diversi argomenti perché è un articolo didattico, c'è il corpo dell'articolo, poi ci sono delle sottocategorie che ti aiutano ad individuare e a sezionare l'argomento,* [COM] *quindi è fatto già bene di suo, già la struttura è didattica e aiuta a memorizzare, quindi non occorre sforzarsi tanto per capire di cosa sta parlando* [STRA]"; "*E poi c'è anche il modo di dire "ce l'ho nel DNA", quindi è un'immagine fortissima nel nostro bagaglio culturale, libri di scienze, televisione. Qui forse ho risposto più visivamente che non pensando al testo* [STRA]" [TA-B-05].

In questa tipologia di lettori, l'abitudine alla lettura efficace non si limita allo svolgimento di un compito impegnativo, come la preparazione ad un esame, ma si estende a tutti gli ambiti: essi sono consapevoli di loro stessi, delle loro modalità di approccio, delle diverse tipologie di testo e tale consapevolezza si manifesta in presenza di un qualsiasi esercizio di lettura. A questo proposito, dice Piera: "*Qui ho fatto prima una lettura di superficie a tutto l'articolo e poi ho cercato di memorizzare alcune parole chiave, facilitata in questo dal corsivo* [STRA], *anche se non le ho memorizzate all'istante proprio perché, essendo in corsivo, sapevo dove andare a cercare il dato nel caso mi fosse servito* [CAR]. […] *È una modalità che seguo sempre per recepire ciò che leggo e inquadrare le informazioni* [CAR]" [TA-B-11].

Si evidenzia, inoltre, la propensione ad andare oltre il compito specifico, nell'intento di impadronirsi dei contenuti, leggerli senza condizionamenti e farli propri, evitando che una lettura mirata possa compromettere la comprensione generale. È quanto afferma Simona quando dice di non aver letto subito le domande "*perché volevo leggere liberamente il testo e capirne il senso generale, mi piace rielaborare, scegliere l'approccio al testo e solo dopo dare una risposta, ma che sia mia* [CAR]. *Su questo testo sarebbe stato facile riportare nelle risposte esattamente le parole del testo, visto che era molto schematico e c'era addirittura una domanda che chiedeva di elencare i criteri così com'erano esposti nel testo* [COM]. *Però io preferisco sempre esprimermi a modo mio, rielaborare appunto* [STRA]" [TA-B-06].

2.1.2. Processi metacognitivi di controllo (PRE, PIA, MON, VAL)

In questo ambito come nel precedente, i lettori eccellenti si rivelano tali poiché l'ottimo risultato degli esercizi di lettura è evidentemente connesso con l'attivazione di una serie di processi che vanno a supporto di strategie di azione regolate e pianificate in funzione degli obiettivi da raggiungere, sempre in combinazione con la conoscenza di sé, delle proprie caratteristiche e strategie di fronteggiamento di un compito complesso, nonché della capacità di intervenire su tali strategie e modificarle nel caso l'applicazione non dia i risultati attesi.

Tutto questo si rivela subito nelle parole di Simona: "*Appena consegnato il fascicolo, non mi sono resa conto della lunghezza, ho pensato dopo che mi sono soffermata eccessivamente sulla lettura dei primi brani per cogliere tutti i particolari, invece avrei fatto meglio ad accelerare* [MON; VAL]" [TA-B-06], come anche in quelle di Paola: "*In generale, le domande specifiche me le vado tutte a rivedere, per quelle più generiche mi bastano una lettura veloce o le conoscenze pregresse* [PIA] […] *Qui è successo che non sopporto le figure in bianco e nero. Ho pensato comunque di applicarmi e rispondere alle domande* [MON]" [TA-B-14].

Piera dimostra la propria capacità di analizzare il compito e di individuarne a priori le caratteristiche, stabilendo il livello di difficoltà: "*Ovviamente non mi ricordavo il testo a memoria, quindi sono tornata indietro per rispondere alle domande, però sapevo dove andare a cercarle proprio perché avevo già capito la struttura dell'articolo e perché c'erano le parti in corsivo a facilitare la lettura* [PRE]. *Questa modalità mi è servita non solo per dare le risposte ma anche per schematizzare l'articolo in sé e capire bene di cosa parlava, recepirlo al di là della necessità immediata di rispondere alle domande* [PRE; MON]" [TA-B-11].

Le parole di Camilla invece provano la sua abilità nell'ottenere il miglior risultato possibile partendo dalla consapevolezza di un proprio limite, quello di non essere veloce nell'esecuzione di un compito e di dover pertanto gestire il tempo limitato in modo efficace: "*Certo, sapevo che non avrei potuto fare tutte le prove perché erano tante. Nel rapporto qualità/quantità, sapevo che tutte non le avrei potute fare elaborando e rispondendo correttamente a tutto. Quindi ho fatto una scelta di contenuto e anche d'istinto, ho dato la precedenza a quelle che mi piacevano e poi ho seguito la sequenza normale* [PIA; VAL]" [TA-B-05].

Abilissima nel descrivere i propri processi, distinguendoli anche in rapporto al tipo di domanda a cui rispondere, è Marina: "*[…] identifico l'argomento leggendo il testo per avere una visione d'insieme, poi per rispondere alla domanda elimino tutti gli elementi che non sono pertinenti e per fornire la risposta faccio una focalizzazione ancora più precisa, mirata* [PRE; PIA]. *Per esempio, in*

questo caso, anziché leggere subito la domanda, vedo "perle" e vado a rivedere nel testo esclusivamente il passaggio relativo a questo argomento. Questo è stato il modo di procedere per la domanda 1 e per la domanda 2. Già per la domanda 3 […], che richiede un punto di vista soggettivo, ho dovuto cambiare approccio e sono andata a vedere com'era esposto l'articolo e mi è sembrato un articolo di giornale con uno scopo divulgativo [MON; VAL]" [TA-B-01].

2.2. I lettori *normali*

Ciò che caratterizza i cinque lettori definiti *normali* è la capacità di ripercorrere l'esercizio di lettura e di spiegare i meccanismi applicati, restando però legati al testo. In altri termini, risulta poco sviluppata quella capacità di astrarre i comportamenti applicati al compito e di generalizzarli che abbiamo invece osservato nel gruppo dei lettori *eccellenti*. Inoltre, mentre nel caso di questi ultimi si registra la compresenza, tanto a livello individuale che collettivo, sia delle conoscenze che dei processi metacognitivi, nel caso dei lettori *normali* non c'è una distribuzione generalizzata, perciò in uno stesso individuo alla presenza di una certa caratteristica, ad esempio la conoscenza delle proprie caratteristiche, può non corrispondere la conoscenza delle caratteristiche del compito o delle strategie.

2.2.1. Conoscenze metacognitive (CAR, COM, STRA)

Proviamo subito a dimostrare quanto appena affermato attraverso degli esempi relativi alle conoscenze metacognitive tratti dalle interviste. Nel caso di una domanda nella quale si chiede al lettore di individuare lo scopo dell'articolo letto scegliendo tra quattro alternative di risposta, Loretta sostiene: "*La risposta è "informare" perché ci sono molto riquadri che spiegano tante cose, che cos'è il DNA, qual è la metodologia per cercare di risalire al colpevole di un assassinio, spiegando poi tante cose legate a questo* [COM]" [TA-N-04]. Loretta ha fornito la risposta corretta, e probabilmente il ragionamento che l'ha condotta a tale risposta non ha nulla di inadeguato; quella che risulta essere carente è la spiegazione, o meglio la descrizione del percorso logico seguito.

Alessandra, veloce nella lettura (è una delle poche ad aver completato tutti gli esercizi proposti) ed estremamente essenziale nel ripercorrere le prove, mostra lo stesso limite: segue dei percorsi logici che la conducono alla

risposta giusta, ma difficilmente riesce ad esplicitarli: "*[…] la figura 2 mostra l'arte rupestre. Siccome c'erano rappresentati tutti gli animali, ho pensato che l'uomo rappresentava quello che vedeva e ho dato la risposta A. Le altre risposte non mi sembravano pertinenti* [STRA]" [TA-N-09].

Claudia si dimostra abile nell'esaminare la struttura e le caratteristiche del compito, ma meno capace quando deve elaborare strategie: "*A me queste domande danno l'impressione di essere concatenate, ad esempio la domanda 3 aiuta anche a risolvere la domanda 4* [COM]. *[…] L'ho vissuto male perché non ho una mente matematica* [CAR] *e questo non mi aiuta, ho fatto il liceo classico. Ovviamente, se devo mi ci metto* [CAR], *lo faccio e impiego anche molto tempo! Mi intestardisco anche perché devo riuscire a capire, infatti paradossalmente le cose che mi piacciono di meno mi richiedono più tempo* [CAR]. *Era un po' complesso per la mia logica perché c'erano dei dati di cui non trovavo i riferimenti* [STRA]" [TA-N-10].

Significativi sono gli esempi tratti da Sonia e da Elena, che all'interno del gruppo dei lettori *normali*, sono quelle che hanno ottenuto i risultati meno positivi e l'analisi dell'intervista lo conferma. Prendiamo la seguente affermazione di Sonia: "*[…] dopo la prima lettura, sono passata subito alle domande senza pensare se le risposte fossero giuste o sbagliate* [STRA], *ma pensavo alla logica, cioè se dopo la prima lettura, riuscivo a dare una risposta logica* [CAR; COM]" [TA-N-07]. A fronte della necessità di leggere rapidamente il testo per avere un'idea dei contenuti generali, Sonia si mostra esitante nel definire le caratteristiche del compito e nel valutare le proprie capacità in funzione di queste. Successivamente, nel tentativo di spiegare la risposta fornita ad una domanda specifica, piuttosto che soffermarsi sul meccanismo adottato, dice: "*Perché quell'anno il lago è ricomparso, lo dice nell'introduzione al grafico* [STRA]. *[…] Qui ho avuto qualche difficoltà* [CAR]. *Ero un po' titubante sulla risposta, ci ho pensato parecchio. […] Sono andata a guardare il periodo di riferimento sul grafico 2, poi ho collocato il periodo di riferimento sul grafico 1. Però ero anche indecisa perché c'era questo periodo ininterrotto di siccità citato nella risposta D che mi sembrava il terreno comune su cui lavorare. Alla fine ho scelto la risposta C perché era più vicina al periodo di riferimento* [STRA]" [TA-N-07]. In questa frase come nella precedente, l'estrema sintesi con la quale Sonia spiega i passaggi tra un grafico e l'altro sembra essere dovuta ad una difficoltà nel verbalizzare il modo di procedere, piuttosto che ad una precisa volontà di essere sintetica e questo inevitabilmente le impedisce di elaborare una strategia efficace (per quanto arrivi comunque a rispondere correttamente), come dimostra la giustificazione che fornisce per motivare la scelta finale.

Anche Elena presenta delle debolezze: "*Il caso di Alice che vorrebbe essere vaccinata quest'inverno ma avrà un bambino tra due mesi … ho ragionato come se Alice farà la vaccinazione dopo aver partorito perché prima non può (sono escluse dalla vaccinazione le donne in gravidanza). In che mese ci troviamo? Ah, novembre, è già inverno. Mi ero convinta che fosse un periodo diverso e che Alice avrebbe partorito in tempo per la vaccinazione. Mi capita spesso di fare dei ragionamenti più complicati del dovuto* [CAR], *che mi portano anche fuori strada* [STRA]. *Poi una volta individuata la soluzione, mi stupisco di quanto fosse semplice* [CAR]" [TA-N-13]. Ciò che colpisce in Elena è che a fronte di una buona conoscenza di sé, non riesca a modificare un comportamento fuorviante: pur ammettendo di inoltrarsi spesso in ragionamenti che la allontanano dall'obiettivo conducendola fuori argomento, non riesce ad intervenire se non quando indotta da altri a riflettere percorrendo sentieri diversi.

2.2.2. Processi metacognitivi di controllo (PRE, PIA, MON, VAL)

Nel caso di Elena, quanto appena affermato vale anche per i processi di controllo. Nell'esaminare una risposta errata, commenta: "*Qui ho dato una risposta incompleta forse* [PRE], *avrei dovuto scrivere molti altri aspetti che questi professionisti svolgono* [MON]. *[…] Mi ha ingannato il fatto che fosse una domanda aperta e che c'era molto spazio da riempire con la risposta, quindi ho pensato ad una risposta più articolata* [PRE]. *Evidentemente non ho focalizzato bene la domanda* [MON]. *Voglio rileggere bene la domanda* [MON]" [TA-N-13]. Dopo aver riletto la domanda, però, Elena continua a perseverare nell'errore ("*Io ho inteso male il verbo "riconoscere", l'ho collegato all'individuazione di queste indicazioni*") e quando le viene svelata la risposta corretta, esclama: "*Era solo questo, era molto semplice …*" [TA-N-13], sottolineando ancora una volta che la soluzione era molto più ovvia e il ragionamento molto più semplice di quello fuorviante da lei impostato.

Anche nel caso di Sonia, le debolezze rilevate rispetto alle conoscenze metacognitive si confermano in riferimento ai processi: "*Ho sfogliato, ma solo le prime pagine perché avevo fretta* [PIA], *ho pensato ai tempi, quindi velocemente ho sfogliato, ho letto una volta tutto, poi sono andata alle domande* [PRE]. *Ho seguito l'ordine del fascicolo, non ho nemmeno pensato che avrei potuto cambiare l'ordine* [PIA]. *Ho letto le domande e poi, per esser sicura delle risposte, sono andata a cercare conferma nel testo* [MON]". E poi, in riferimento ad un brano in particolare: "*L'ho letto con grande velocità, ho saltato le definizioni per andare subito alle domande e ho fatto confusione per l'ansia del tempo* [PRE; PIA; MON]" [TA-N-07]. Risulta evidente la scarsa capacità di Sonia di pianificare il proprio

lavoro: preoccupata per il tempo limitato a disposizione, non riesce né ad organizzare il lavoro, seppure parzialmente, né a gestire l'ansia del tempo[20].

Claudia e Alessandra, che nel gruppo N si qualificano come le lettrici migliori, mostrano anche nel caso dei processi metacognitivi dei punti di forza e dei punti di debolezza. Spiegando la risposta ad una domanda, Claudia dichiara: "*Per me l'informazione non è fornita perché non riuscivo a leggere bene il grafico* [MON], *poi quando mi sono messa a misurare e a controllare* [PIA], *non sono riuscita a trovarla. Immaginavo che la risposta fosse "due metri", però non mi andava di buttarmi, non ero convinta, quindi ho preferito dare la risposta più ovvia* [MON]" [TA-N-10]. Se Claudia avesse pianificato il compito prima di rispondere alla domanda, probabilmente le sarebbe stato più semplice fornire una risposta logica piuttosto che ovvia. Questa debolezza in Claudia si collega a quella rilevata rispetto alle conoscenze metacognitive, relativa alle strategie: è evidente che Claudia potrebbe potenziare le proprie strategie cognitive solo pianificando meglio le proprie azioni in funzione del compito da svolgere.

Come per Claudia, anche per Alessandra le caratteristiche emerse in relazione alle conoscenze si ripresentano quando si guarda ai processi. Quando dice: "*Sono ritornata sul testo, l'ho riletto, ho pensato che la risposta era "esercizio fisico e una vita sana"* [MON]. *Ero un po' indecisa, però rileggendolo.. forse era meglio l'altra..*[MON]" [TA-N-09], Alessandra dimostra ancora una volta una difficoltà nell'esplicitare i processi: li applica ma non riesce a descriverli, probabilmente perché ancora non li possiede pienamente.

Infine, l'esempio che segue, tratto dall'intervista di Loretta, è in contraddizione con una delle caratteristiche che invece contraddistinguono i lettori *eccellenti*: se tra questi la tendenza generale è quella di leggere un brano indipendentemente dal compito da svolgere al fine di avere un'idea propria dei contenuti prima di lasciarsi orientare dalle domande, tra i lettori *normali* è molto più frequente il comportamento seguente: "*In generale, prima cerco di capire se le domande vertono su qualcosa di specifico* [PRE], *poi comunque leggo tutto il brano* [PIA], *ma sempre per cercare le risposte. Non ho fatto una prima lettura generale, anche perché io non ho la capacità di leggere molto velocemente, per cui cerco sempre di trovare il modo per guadagnare tempo* [MON; VAL]. *Se poi vedo che non ce la faccio, allora mi prendo tempo e leggo tutto. Però se posso, evito* [MON; VAL]" [TA-N-04].

[20] In questo caso è utile un confronto con la lettrice *eccellente* Camilla e il frammento di intervista riportato nel paragrafo 2.1.2. del presente capitolo in cui la stessa sottolinea come, sapendo a priori che non sarebbe riuscita a concludere la prova perché troppo lunga, ha preferito privilegiare la qualità delle risposte a discapito della quantità e ha dato la precedenza a quei brani che per stile e contenuto la interessavano maggiormente.

2.3. I lettori *deboli*

Quattro sono i lettori che si collocano in questo gruppo. Tali lettori presentano delle caratteristiche spiccate in comune: un'insicurezza di fondo che li porta più volte a chiedere conferma di quanto scritto, denotando in questo modo una conoscenza limitata delle proprie caratteristiche; continue difficoltà di memoria, evidentemente dovute alla mancata applicazione di strategie per facilitare la memorizzazione; frequenti associazioni ad esperienze e conoscenze pregresse applicate impropriamente ai diversi compiti di lettura, al punto da condurre ad una cattiva interpretazione delle domande e di conseguenza a fornire risposte errate. Vediamo tutto ciò con degli esempi tratti dalle interviste.

2.3.1. Conoscenze metacognitive (CAR, COM, STRA)

Anita, nel descrivere in che modo ha organizzato la lettura, dice: "*[…] mi sembra che all'inizio una veloce lettura l'ho fatta, nella globalità* [CAR], *poi ho capito che non potevo perdere tempo* [COM] *e ho cercato i riferimenti alla domanda* [STRA]" [TA-W-08]. Se Anita non ricorda neppure se ha fatto o meno una lettura veloce, evidentemente da quella lettura (se c'è stata) non ha tratto alcuna informazione. È evidente che le possibilità sono due: o la lettura non c'è stata, oppure c'è stata, ma Anita non ha fatto ricorso ad alcuna tecnica di memorizzazione, rivelando così una scarsa, se non nulla, capacità di individuare le proprie caratteristiche personali relative alla memoria. Sempre la stessa lettrice, nello spiegare quali tecniche di memorizzazione avesse utilizzato, risponde: "*Le cose che mi interessavano di più* [CAR]. *C'erano cose che mi interessava sapere in questa lettura proprio per trasferirle al mio vissuto, al mio quotidiano e alle cose che non sapevo* [CAR]" [TA-W-08]: non c'è alcuna preoccupazione per il compito in quanto tale, per l'impegno a rispondere correttamente o, addirittura, per le finalità della prova che sta svolgendo. Nel commentare la risposta ad una domanda, dice: "*[…] sono andata ad intuito..* [CAR] *molti animali si sono estinti..ho ragionato sulle cose che ho visto* [STRA], *i documentari di Piero Angela, poi i grafici non mi piacciono, mi disoriento molto, ho una repulsione* [CAR]. *Però sono arrivata alla risposta attraverso un altro percorso, che è quello della mia esperienza, delle cose che so* [STRA]" [TA-W-08]. Tuttavia, nel caso di Anita come di altri lettori di questo gruppo, il percorso aperto dall'esperienza, come si è detto, porta alla risposta sbagliata.

È quanto emerge anche dall'analisi dell'intervista di Daniela, la quale motiva una risposta errata con le seguenti parole: "*[…] Sì, ma con uno schema*

mentale che è diverso dal mio [CAR]*! Per una persona come me* [CAR]*, le parole 'occupato' e 'disoccupato' si ricollegano esclusivamente al rapporto di lavoro dipendente, mentre se avessi trovato solo una casella "forza di lavoro", il libero professionista io l'avrei messo lì* [STRA]" [TA-W-03]. Chiusa all'interno di quello che lei stessa definisce il suo "schema mentale", Daniela sembra quasi rifiutarsi di rivedere tale schema in funzione di un miglioramento, di un'apertura, anche in presenza di un'interpretazione sbagliata di un dato di fatto.

Nel caso degli altri due componenti di questo gruppo, Mirella e Concetta, si ripetono ancora debolezze legate alla memoria e ad associazioni improprie con le esperienze personali. Prendiamo prima il caso di Mirella: "*[Legge a voce alta la domanda 7, "In una parte dell'articolo si dice: "Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri". Di quali criteri si tratta?"] Ah, i criteri li ho messi io?"* [TA-W-12]. Riaprendo il proprio fascicolo e ripercorrendo ogni singola prova, Mirella spesso non ricorda se ha letto un brano o se ha risposto alle domande. Questo nonostante in alcuni casi faccia anche ricorso a delle tecniche di memorizzazione: "*Non ho sottolineato, ho messo dei puntini perché io devo sempre segnare per ricordare le cose* [CAR; STRA]*, soprattutto in questo caso che avevo poco tempo"* [TA-W-12]. Quello che colpisce è che il riferimento è ad uno dei brani alle cui domande Mirella non ricorda di aver risposto! Più avanti nell'analisi della prova, esclama: "*C'è anche questo problema! Io non mi sono mai voluta vaccinare perché la vaccinazione introduce il virus nel corpo, anche se in forma minore. Tutte le volte dico: "Il presidente ci ha dato il vaccino, me lo faccio", e mia madre risponde: "Ah, però, tu lo sai che ti introducono il virus nel corpo". E poi non è una garanzia di non ammalarsi … [legge la risposta data] Ma qui che risposta voleva* [COM]*?"* [TA-W-12]. In questo caso i due elementi, la memoria e le associazioni improprie, si collegano, poiché la lettrice fa dei riferimenti al proprio vissuto così poco pertinenti con quanto richiesto dal brano in questione da perdere completamente il filo della lettura.

Il caso di Concetta presenta dei risvolti simili. Le regole acquisite durante le esperienze pregresse condizionano i comportamenti anche quando non ne è richiesta l'applicazione: "*[…] mi hanno insegnato a non sottolineare, semmai dicono di utilizzare un foglio a parte* [STRA] *[…] lasciare qualche traccia mi avrebbe aiutato a memorizzare* [CAR]" [TA-W-02]. Concetta è consapevole che per eseguire il compito di lettura al meglio, dovrebbe utilizzare schemi, sottolineature, ma il condizionamento operato su di lei dalle esperienze precedenti è così forte che non riesce a staccarsene, nonostante sappia che tali regole non sono universali e che l'applicazione al caso specifico può compromettere il buon esito della prova.

2.3.2. Processi metacognitivi di controllo (PRE, PIA, MON, VAL)

Come si è già osservato nel caso dei lettori *normali*, anche qui alle debolezze relative alle conoscenze metacognitive corrispondono altrettante debolezze che riguardano i processi metacognitivi di controllo.

Riprendendo l'ordine in cui i lettori *deboli* sono stati presentati nel paragrafo precedente, prendiamo l'esempio di Anita: "*Qui ho cercato di leggere velocemente* [PIA] *ma per ottimizzare i tempi ho letto prima la domanda 1 e ho cercato i collegamenti, poi la 2, la 3, la 4..una domanda alla volta* [PIA]. *Questo è il metodo che ho utilizzato*". Per spiegare il mancato ricorso alle sottolineature per memorizzare il brano, risponde: "*[…] avevo troppo poco tempo. Però mi sembra che all'inizio una veloce lettura l'ho fatta, nella globalità* [PRE], *poi ho capito che non potevo perdere tempo e ho cercato i riferimenti alla domanda* [PIA]" [TA-W-08]. Analogamente al caso di Mirella preso in considerazione nel paragrafo precedente, Anita non ricorda se ha fatto una lettura veloce oppure no.

È evidente che ancor più che nel caso dei lettori *normali*, qui le conoscenze e i processi metacognitivi si intrecciano e si influenzano a vicenda: è ovvio che in mancanza della capacità di ricordare non i contenuti di un brano, ma se un brano è stato letto oppure no, anche la capacità di pianificare le azioni per leggere quel brano è inesistente o del tutto inefficace. Inoltre, almeno nel caso di Anita, non si riscontrano riferimenti chiari ad attività riconducibili al *monitoraggio* e alla *valutazione*.

Nel caso di Daniela, il frequente ricorso ad associazioni esterne riscontrato nell'analisi delle conoscenze metacognitive è presente anche qui: "*Ecco, questo qui l'ho letto abbastanza velocemente e poi all'inizio non avevo capito bene chi era il proponente, poi però me lo sono andato a rivedere. Mi ero persa la prima parte un po' per forma mentale perché lavorando nell'ambiente sanitario, facendo anche vaccinazioni e campagne vaccinali, pensavo ad una proposta da parte di un servizio sanitario, invece questo è diverso, è una proposta del dirigente di un luogo di lavoro*" [TA-W-03]. Ancora una volta, il collegamento con la realtà personale piuttosto che rendere più fluido il percorso di comprensione, rischia di essere fuorviante. Ricorre nuovamente il riferimento alla "forma mentale", ma è totalmente assente una descrizione, seppur sommaria, dei processi mentali attraverso i quali avvengono le associazioni con la propria realtà di vita.

I pochi riferimenti di Daniela ai processi di controllo si riferiscono all'attività di *pianificazione*: "*[…] ho fatto una prima inquadratura per capire di che cosa trattava l'argomento […], poi dopo prendendo domanda per domanda sono andata a riguardare sul testo* [PIA]" [TA-W-03]. In ogni caso, le attività di *pianificazione* sono riferite ai singoli brani; non sembra, invece, che Daniela

abbia messo in atto dei processi di *monitoraggio* e di *valutazione* per controllare l'andamento generale della prova di lettura.

Diversamente dai due casi precedenti, forse in Mirella si può individuare un'attività, seppure latente, di *predizione* quando dice: "*Questo brano trae molto in inganno* [PRE], *forse è stato il peggiore, peggio ancora del lago perché nel brano sul lago si poteva arrivare alle risposte* [CON], *questo invece è proprio fuorviante* [PRE]. *Solo apparentemente questo brano è semplice, è scritto in modo complesso*" [TA-W-12]. In Mirella l'attività di analisi del compito finalizzata a stimarne la difficoltà per predire il livello di prestazione richiesto non avviene nella fase iniziale di organizzazione del lavoro, ma successivamente, quando si rende conto di aver sottovalutato il compito da svolgere.

Anche Concetta commette l'errore di sottovalutare il compito e lo ammette quando afferma: "*All'inizio ho pensato che ce l'avrei fatta perché erano solo quattro esercizi a risposta multipla* [PRE]. *Quando ho visto che le domande erano anche aperte, ho capito che non ce l'avrei fatta a finire tutto il fascicolo* [PRE]" [TA-W-02]. In Concetta si evidenzia anche l'attività di *monitoraggio* che è assente negli altri tre lettori *deboli*, anche se per sottrazione, nel senso che sostiene in più occasioni di non aver effettuato a posteriori un controllo sulle risposte date solo per mancanza di tempo.

Tuttavia, sia Mirella che Concetta hanno una forte tendenza a distrarsi. Nel caso di Mirella, tale tendenza non è dichiarata apertamente, ma spesso nel corso dell'intervista è stato necessario richiamarla al compito poiché partendo dai frequenti e non sempre pertinenti collegamenti con la vita privata, il discorso si allontanava fino a perdere nessi evidenti con l'argomento dal quale aveva avuto origine.

Nel caso di Concetta, è lei stessa che ammette di avere un tempo di concentrazione limitato, oltre il quale deve interrompere l'attività per una pausa: "*No, non mi ricordo … forse mi sono distratta* [CON], *anche quando studio mi concentro al massimo per un'ora, poi so che devo fare una pausa* [PIA; CON]" [TA-W-02].

3. La lettura compresa dai gruppi

A completamento dell'indagine empirica, i partecipanti sono stati suddivisi in tre gruppi, come è stato già più volte osservato, omogenei al loro interno e classificati in lettori *eccellenti (*gruppo B), *normali (*gruppo N) e *deboli*

(gruppo W) in base non solo agli esiti delle prove di comprensione della lettura, ma anche del possesso delle abilità indagate con le interviste individuali.

Ai tre gruppi è stato chiesto di autogestirsi e di lavorare nel modo seguente:

- svolgere individualmente delle prove di comprensione della lettura decidendo all'interno del gruppo se stabilire un tempo per la consegna dei lavori o se concedere ad ogni componente del gruppo il tempo necessario per completare la prova;
- al termine della prova, confrontare le risposte e spiegarle attraverso la ricostruzione dei processi secondo la modalità seguita nelle interviste fino a giungere, in caso di risposte discordanti, ad una posizione condivisa.

Questa terza fase è stata organizzata nell'intento di verificare se ricostruendo autonomamente i propri processi di lettura (dopo l'esperienza guidata delle interviste), si otteneva la conferma dei risultati positivi nel caso dei lettori *eccellenti* e il miglioramento generale dei risultati nel caso dei lettori *normali* e *deboli*.

Le prove di comprensione della lettura somministrate ai gruppi vertevano su tre tipi di compito, quelli che ricorrevano più frequentemente nelle prove svolte singolarmente nella prima fase della ricerca: "Interpretare il testo", "Valutare il testo", "Individuare informazioni", anche in questo caso applicati a testi continui e non continui. Le domande erano in tutto 35, di cui 28 a scelta multipla, 4 a risposta aperta e 3 a risposta chiusa. Non sono stati valutati, invece, i livelli di difficoltà poiché sarebbe stato impossibile attribuire dei livelli di difficoltà equivalenti a quelli delle prove individuali in quanto, come si è detto, tratte dalle indagini Ocse-Pisa e dunque validate a livello internazionale attraverso la somministrazione a gruppi pilota di quindicenni.

Le caratteristiche delle prove di lettura somministrate ai gruppi sono sintetizzate nelle figure 42 e 43.

Fig. 42 – *Tipo di compito per numero di item (valori numerici)*

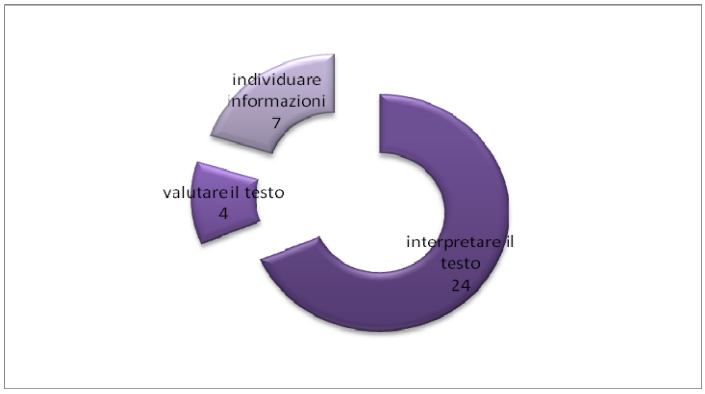
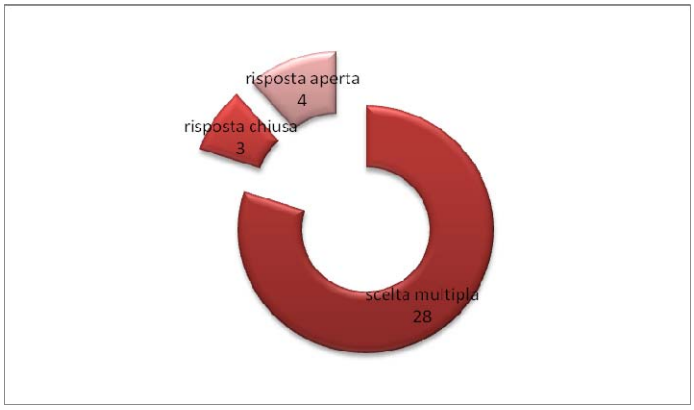


Fig. 43 – *Numero di item per tipologia di domanda (valori numerici)*

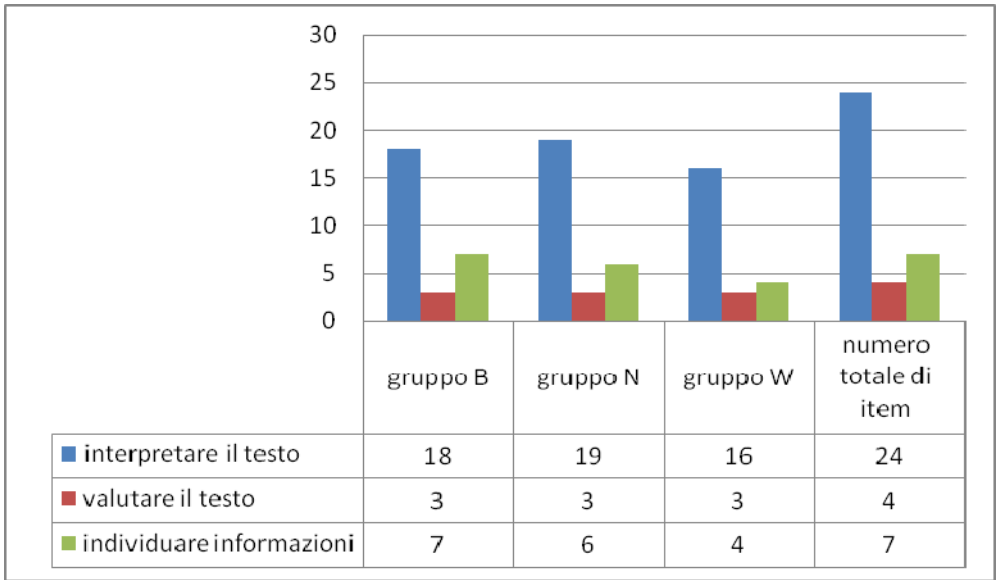


I risultati complessivi provano che effettivamente nel lavoro di gruppo le capacità si consolidano o migliorano. Si annullano infatti le differenze tra lettori *eccellenti* e lettori *normali* poiché entrambi i gruppi ottengono lo stesso risultato: 28 risposte corrette sulle 35 totali, mentre il risultato dei lettori *deboli* è di poco inferiore poiché è di 23 risposte corrette su 35.

Il confronto tra gruppi e risposte corrette/errate per tipologia di compito mostra delle lievi differenze in relazione a "Interpretare il testo" e "Individuare informazioni", mentre i risultati sono identici per i tre gruppi nel compito "Valutare il testo", anche se l'esiguo numero di item relativi a questo compito non consente un confronto efficace.

I risultati dei tre gruppi suddivisi per tipologia di compito sono illustrati nella figura 44.

Fig. 44 – *Numero di risposte corrette sul totale per gruppo di lettori e per tipo di compito (valori numerici)*



	gruppo B	gruppo N	gruppo W	numero totale di item
interpretare il testo	18	19	16	24
valutare il testo	3	3	3	4
individuare informazioni	7	6	4	7

4. Osservazioni conclusive

4.1. Riflessioni sui risultati

La presentazione delle tre fasi di indagine ha mostrato come le ipotesi che hanno dato origine al presente lavoro hanno trovato una seppur limitata e parziale conferma, che mette in evidenza specificamente la dimensione qualitativa dei processi esaminati tenendo conto della natura del gruppo dei partecipanti.

A conclusione della ricerca si rileva, infatti, che tra gli studenti adulti coinvolti, i lettori migliori sono quelli che più facilmente, nell'eseguire il compito di lettura, fanno ricorso ad abilità di secondo livello e mostrano piena consapevolezza delle proprie caratteristiche in quanto lettori, una buona capacità di analizzare il compito e applicare la strategia più appropriata per risolverlo e di conseguenza maggiori capacità di controllo sulla propria attività cognitiva.

Tutto ciò si rileva già dai risultati delle prove individuali di lettura e viene confermato dalle interviste: i lettori *eccellenti* svolgono il compito di lettura e pensiero ad alta voce senza che sia necessario per l'intervistatore intervenire per indirizzare il flusso delle parole e dei pensieri; essi procedono autonomamente dal primo livello, relativo al compito applicato al testo somministrato, al secondo livello, relativo alla riflessione sul compito e sulle strategie, alla capacità di astrarle scollegandole dal compito specifico per

generalizzarle e poi modificarle e riadattarle a nuovi compiti e nuove situazioni problematiche.

Com'è ovvio, è forte il contrasto con i lettori *deboli*: le interviste hanno dimostrato la scarsa familiarità che questi lettori hanno con le capacità di secondo livello. Se riflettiamo sui loro risultati a partire dalla distinzione adottata tra conoscenze metacognitive e processi metacognitivi, ciò che risalta è che nel caso delle conoscenze, essi riescono solo superficialmente a descrivere le conoscenze sulle proprie caratteristiche, ad elaborare strategie cognitive applicate al compito, ad analizzare il compito. Si è vista, ad esempio, la difficoltà ad applicare tecniche di memorizzazione, pur sapendo di non avere una buona memoria: sapere di avere una difficoltà non porta necessariamente a cercare dei rimedi per ovviare a tale difficoltà. E i processi metacognitivi (che per chiarezza e semplificazione sono stati tenuti distinti dalle conoscenze, anche se i due ambiti si intrecciano e si sovrappongano continuamente) in casi frequenti sono assenti. Dei quattro processi individuati, la capacità di predizione della difficoltà di un compito (che potremmo immaginare come un'evoluzione della conoscenza metacognitiva sul compito) e la capacità di pianificazione delle varie fasi che conducono alla realizzazione del compito sono appena accennate, anche se non ben gestite. Ancora meno frequente è il ricorso al processo di controllo sulla propria attività cognitiva al fine di verificare se il modo di procedere è adeguato o meno al compito ed eventualmente di modificarlo. Del tutto assenti, infine, sono i riferimenti alla valutazione generale dell'attività di svolgimento del compito di lettura, e non potrebbe essere altrimenti dal momento che mancando il controllo sul compito specifico, non sarebbe possibile attivare il controllo sul compito in generale.

Venendo a mancare la capacità di monitoraggio e controllo sulla propria attività cognitiva, il ricorso a diverse strategie per comprendere e memorizzare un testo risulta se non fallimentare, tuttavia poco efficace. I lettori *deboli*, come quelli *eccellenti*, usano fare collegamenti con le proprie esperienze per capire, memorizzare, trovare una chiave di lettura, ma con modalità ed esiti ben diversi. I lettori *eccellenti* sono in grado di sintetizzare le esperienze ed isolare in esse quegli elementi che si combinano in modo mirato e pertinente con quanto richiesto dal compito e così analizzano, collegano, rielaborano senza mai uscire dai confini che loro stessi delimitano prima e durante l'attività di lettura. Fanno quindi un uso consapevole e giustamente dosato di quelle capacità di secondo livello che rientrano all'interno della categoria dell'*apprendere ad apprendere.* Nelle interviste ai lettori *eccellenti*, ogni qualvolta il discorso si colora di associazioni mentali e verbali con momenti di vita già vissuti (siano essi relativi allo studio, allo

svago, alla vita lavorativa o privata), non si perde mai di vista l'obiettivo che ha condotto all'associazione in questione. In altri termini, si potrebbe dire che essi individuano la casella giusta all'interno della quale collocare la nuova conoscenza al fine di renderla permanente.

L'approccio al compito traduce la volontà di leggere per arricchirsi, di avvicinarsi ad un testo che si legge per la prima volta con l'intenzione e il desiderio di imparare senza subire condizionamenti a priori (infatti sono soprattutto i lettori *eccellenti* che dichiarano di non leggere mai prima le domande per evitare di perdere il senso generale del testo e di orientare la lettura esclusivamente alla soluzione delle domande).

L'esperienza quindi, che - come si è visto - svolge un ruolo determinante nell'apprendimento in età adulta, è di supporto ai lettori *eccellenti*, ma può essere fuorviante per i lettori *deboli*. Tra questi, infatti, ricorre l'incapacità di "staccarsi" dalle esperienze pregresse, o meglio di adattarle, di trasferirle, come direbbe Le Boterf (2000; 2001), da un contesto all'altro modellandole sulle nuove esigenze. I lettori *deboli* "volano" sulle e nelle loro esperienze, nel senso che si abbandonano ai loro pensieri, alle loro associazioni fino a perdere di vista il punto di partenza e di conseguenza le ragioni che hanno dato origine ad un'associazione specifica. Quella che doveva essere una strategia per capire meglio, comprendere, memorizzare, diventa invece una fonte di distrazione che porta il lettore a dimenticare il testo piuttosto che a memorizzarlo, e che produce comportamenti che possono essere assimilati a quelli che vengono definiti di *non-apprendimento*.

La riflessione sull'esperienza ci riconduce infatti ad alcuni degli studiosi che sono stati esaminati nella ricostruzione del quadro teorico. Il riferimento è senza dubbio a Jarvis e al suo modello di apprendimento basato su nove percorsi esplorabili partendo dall'esperienza in situazione e raggruppabili in tre tipologie (Jarvis, 1987; Alberici, 2002). La prima di queste categorie è quella, appunto, del *non-apprendimento*, caratterizzata da atteggiamenti di presunzione, non considerazione, rifiuto (cfr. cap. 2, § 2.2.). A questo livello non c'è apprendimento, ma piuttosto una tendenza alla fuga o alla negazione della necessità di apprendere. "Presumption is the main form of non-learning, although non-consideration and rejection might also result in non-learning. Presumption is the typical response to everyday experience. It involves trusting that the world will not change and that therefore successful actions can be repeated effectively" (Jarvis *et al.*, 2003, p. 61). Se la presunzione corrisponde, in un certo senso, alla negazione del cambiamento, la non considerazione è una risposta a potenziali esperienze di apprendimento nelle quali ci si imbatte comunemente nella vita quotidiana.

La non considerazione di tali esperienze può avere diverse cause: un individuo può essere troppo impegnato per riflettere su di esse, oppure può temerne il risultato, o ancora può non riuscire a capire e quindi essere incapace di reagire in modo efficace all'esperienza di apprendimento.

Il rifiuto si verifica quando un individuo vive una nuova esperienza ma respinge la possibilità di imparare da essa, negando a priori un'opportunità di apprendimento. Il rifiuto ha anche lo scopo, per la persona coinvolta, di mantenere e confermare il proprio *status* ed evitare di dover riconsiderare le proprie posizioni.

Viene sostanzialmente a mancare, consapevolmente o inconsapevolmente, il passaggio al livello superiore, quello delle abilità di ordine meta che consentono di rielaborare l'esperienza di apprendimento, di riflettere su di essa, di acquisirla per modificare un comportamento. Se si riprendono le quattro forme attraverso le quali può verificarsi l'apprendimento degli adulti nella teoria trasformativa di Mezirow (2003), probabilmente il ruolo fuorviante dell'esperienza individuato nei lettori *deboli* si colloca al primo stadio, quello dell'*apprendimento attraverso gli schemi di significato*, che avviene entro la struttura degli schemi di riferimento preesistenti. Questa forma di apprendimento include le risposte abituali e stereotipate alle informazioni ricevute attraverso delle categorie di significato note (cfr. cap. 2, § 2.3.). Ne consegue che se gli schemi preesistenti sono errati, tutto ciò che si collega ad essi risentirà dell'errore. Non si verificano, dunque, i passaggi successivi, quelli che conducono all'apprendimento di nuovi schemi di significato o alla trasformazione di quelli preesistenti, e infine il passaggio determinante per l'acquisizione di capacità di secondo livello, quello della trasformazione della prospettiva, della presa di consapevolezza che, attraverso la riflessione e la critica, comporta la riorganizzazione degli schemi di significato. Questo, per dirla con Mezirow (2003), è il tipo di apprendimento più significativo, che inizia quando ci si imbatte in una situazione problematica, impone una ridefinizione della stessa e produce un cambiamento strategico delle teorie interpretative della realtà.

Per riferire il ragionamento alla comprensione della lettura, si potrebbe confrontare l'ultimo passaggio di Mezirow con il momento in cui l'attività di lettura diventa *problem solving*; quel momento, cioè, in cui l'attività di lettura subisce un rallentamento dovuto ad una difficoltà che costringe il lettore a soffermarsi a riflettere sulle strategie di lettura, a riconsiderare il proprio approccio al testo per trovare una soluzione alla difficoltà intervenuta (Lumbelli, 2009).

Anche la memoria gioca un ruolo determinante. In questo caso, ciò che caratterizza la differenza tra lettori *eccellenti* e lettori *deboli* è il ricorso a tecniche adeguate di memorizzazione. I lettori *eccellenti*, poiché consapevoli delle proprie caratteristiche in quanto lettori e delle caratteristiche del compito, sanno quando è necessario facilitare la memorizzazione del testo da leggere attraverso l'uso di tecniche diverse e adeguate al proprio stile e allo stile del testo: punti elenco, sottolineature di passaggi importanti, evidenziazione di parole chiave, schemi e mappe ricorrono costantemente in coloro che leggono meglio. Ciò non significa che i lettori meno capaci non conoscano o non utilizzino modalità varie per cercare di ricordare il brano letto, ma non sempre la o le modalità scelte funzionano. Ne deriva che probabilmente adottano una modalità non adatta al testo o al proprio stile, oppure sovrastimano la propria capacità di memorizzare, dimostrando così (al contrario dei lettori *eccellenti*) una conoscenza limitata delle proprie caratteristiche in quanto lettori e una capacità poco spiccata di valutare la difficoltà del compito e di applicare la o le strategie giuste per affrontarlo.

Infine, la terza differenza macroscopica si gioca intorno alla capacità di riflettere sul compito. Possiamo provare ad immaginare un lettore *eccellente* che "esce da se stesso", si osserva mentre si dedica all'attività di lettura e riflette su tale attività descrivendo i passaggi, i pensieri che la lettura suscita, i collegamenti, forse anche il perché di un collegamento, spiegando le proprie idiosincrasie rispetto a testi di diversa tipologia (senza però rinunciare a leggere, nonostante l'insofferenza) e le strategie alle quali ricorre in relazione alla tipologia di testo con la quale si confronta: come lo analizza, come ne valuta la facilità/difficoltà, come si comporta se si rende conto di aver commesso un errore di valutazione e di dover riconsiderare l'analisi fatta. Siamo di fronte ad un lettore *strategico*.

Proviamo ora ad immaginare un lettore *debole*. Seppur sollecitato ad "uscire da se stesso", mostrerà evidenti difficoltà a comprendere l'operazione e ad eseguirla. Probabilmente non riuscirà a staccarsi dal compito per descrivere la propria attività in termini *meta*, mostrerà incertezze nel decidere in che modo leggere e non avrà in mente alcuna strategia efficace per affrontare testi di diversa tipologia. In alcuni casi, andrà a leggere direttamente le domande per poi dedicare al testo una lettura veloce finalizzata esclusivamente a rispondere, spesso sbagliando. Ma non avendo pianificato l'attività, non sarà in grado né di valutare il compito, né tanto meno di modificare l'approccio al testo. Siamo di fronte ad un lettore *non strategico*.

In tutto ciò, coloro che abbiamo definito i lettori *normali* si pongono come una sorta di "gruppo cuscinetto": se i due gruppi precedenti si collocano in posizioni estreme e contrapposte, caratterizzandosi gli uni in senso positivo, gli altri in senso negativo, i lettori *normali*, pur non risaltando per evidente o scarsa bravura, svolgono il loro compito in modo discreto poiché, come si è visto nell'analisi delle interviste, sono in grado di ricorrere alle capacità che più padroneggiano per compensare quelle meno evolute, anche se probabilmente tutto ciò avviene in modo automatico e non consapevole: non hanno ancora la capacità di descrivere l'attività di lettura in modo analitico e "riflettuto" come i lettori *eccellenti*, di "uscire" dal compito per evidenziare le proprie caratteristiche come lettori e le proprie strategie, ma descrivono il compito svolto in modo chiaro e pertinente. In sostanza, sanno come procedere, anche se probabilmente non hanno ancora acquisito una consapevolezza tale delle procedure da essere in grado di verbalizzarle. E il meccanismo di compensazione funziona sia a livello individuale, poiché riescono comunque ad ottenere risultati soddisfacenti, sia a livello collettivo, poiché nei lavori di gruppo hanno ottenuto gli stessi risultati dei lettori *eccellenti*.

4.2. Per tornare al punto di partenza

Torniamo allora da dove siamo partiti e riprendiamo i concetti chiave dai quali ha avuto origine il presente lavoro.

Partendo dai documenti dell'Unione europea, è stato possibile riflettere su dei punti fondamentali che qui abbiamo cercato di mettere in interazione: l'apprendimento permanente (e quindi l'educazione degli adulti), la comprensione della lettura quale strumento per favorire l'apprendimento, l'apprendere ad apprendere quale competenza strategica che alimenta e a sua volta trae alimento dall'apprendimento (che a sua volta si nutre della lettura).

Abbiamo poi messo in collegamento l'apprendere ad apprendere con la riflessività, ossia con la capacità di riflettere su se stessi e sulle proprie capacità e di trasferirle da un contesto all'altro adattandole, rinnovandole, ampliandole.

Infine, abbiamo individuato una popolazione e un contesto specifici, gli adulti che decidono di (ri)prendere gli studi universitari e l'università che si trova all'improvviso a dover gestire un pubblico di studenti con esigenze e caratteristiche altre rispetto agli universitari in età canonica. E su questi

studenti abbiamo focalizzato la nostra attenzione. Gli universitari adulti hanno un'età media compresa tra i 45 e i 50 anni, un diploma di scuola superiore (ma sono numerosi anche i casi di lavoratori-studenti già in possesso di una laurea) e un lavoro dipendente. Di solito si iscrivono all'università perché hanno interrotto gli studi in età canonica per ragioni prevalentemente di natura economica o lavorativa e decidono di tornare all'università per interesse personale, per coerenza del percorso di studi con l'attività che svolgono, perché sperano in una crescita professionale.

Questo prova che il ciclo di studi non si esaurisce, come accadeva un tempo, con il conseguimento del titolo (diploma o laurea), ma che lo stimolo ad apprendere si rigenera continuamente e necessita di essere soddisfatto.

Assecondare il desiderio di apprendere significa, da parte dell'università, escogitare nuove modalità affinché i lavoratori-studenti traggano dei benefici reali da ciò che imparano *apprendendo ad apprendere*. Abbiamo visto che i nostri lettori *eccellenti* o *strategici* hanno appreso ad apprendere e mettono in atto conoscenze e processi metacognitivi di fronte a qualsiasi compito di lettura.

In una prospettiva educativa in senso lato e andragogica in senso specifico, sarebbe di supporto introdurre percorsi di avvio all'acquisizione di capacità di secondo livello per consentire anche agli studenti *deboli* o *non strategici* di migliorare. Nel loro caso, infatti, la lettura (e di conseguenza lo studio) è finalizzata esclusivamente all'esecuzione del compito e una volta fornite le risposte alle domande, poco resta di ciò che hanno letto. Lo si è visto nelle interviste: i lettori *strategici*, a distanza di giorni o settimane, ricordano i testi letti e ne riassumono rapidamente i contenuti essenziali; i lettori *non strategici* non ricordano se hanno letto o meno un brano e, nei casi più estremi, si domandano se sono stati loro a fornire le risposte alle domande.

Partendo allora dai tre aspetti che nel caso presente sono risultati più problematici, gli interventi educativi dovrebbero vertere su:

- *modelli mentali*: nel quarto capitolo abbiamo indicato i modelli mentali come la rappresentazione di quanto viene raccontato in un testo, che si affina e si perfeziona nel corso della lettura (Johnson-Laird, 1983; cfr. cap. 4, § 2). Durante le interviste, si è visto come i lettori *non strategici* manchino della flessibilità necessaria per ampliare i propri modelli e schemi mentali e questo comporta il ricorso ad associazioni di pensiero rigide che inducono a ricondurre i nuovi concetti a conoscenze preesistenti in modo poco pertinente. Le esperienze e le conoscenze pregresse, piuttosto che fornire la base su cui innestare le

nuove acquisizioni, impongono degli schemi inflessibili all'interno dei quali inglobarle anche a costo di forzature improbabili, oppure si presentano fuorvianti e dispersive poiché non vengono messe in sinergia con il compito da svolgere. È come se, piuttosto che disporsi ad apprendere cose nuove, si cercassero in esse conferme a quanto già si sa, privandosi delle opportunità e del piacere di poter continuare ad imparare. Tutto ciò - lo si è già specificato - avviene in modo inconsapevole ed è in questa inconsapevolezza che sta il problema: applicando in modo inconsapevole strategie errate, i lettori *non strategici* perseverano nei loro limiti precludendosi la possibilità di *apprendere ad apprendere*. Degli interventi educativi efficaci dovrebbero allora supportarli nel far emergere tali strategie, nel provare l'esistenza di strategie alternative e nell'applicarle ad uno stesso caso verificando i vari esiti che l'uso di strategie differenti può comportare. Ciò in funzione della conoscenza delle proprie caratteristiche, delle caratteristiche del compito e delle strategie da applicare (*conoscenze metacognitive*), ma anche in funzione delle attività di pianificazione del compito, di predizione delle difficoltà che esso presenta, del controllo sulla propria attività di lettura e di valutazione dell'attività generale di risoluzione del compito di lettura (*processi metacognitivi di controllo*). Si introduce qui il concetto di "*reversibilità voluta*, che si ottiene attraverso un intervento intenzionale teso a modificare, sostituire apprendimenti non più adeguati o comunque limitativi rispetto a nuove potenzialità dei soggetti. […] E infine un concetto inteso come cambiamento riflessivo e trasformativo e in quanto tale significativo, per l'adulto in formazione, e cioè dotato di *senso* per l'individuo e per il contesto socio-culturale, organizzativo e professionale in cui si realizza" (Alberici-Orefice, 2006, p. 19).

Un esempio a cui fare riferimento è quello dei *Laboratori di Epistemologia Operativa (LEO)*[21] (Fabbri-Munari, 1994) basati su una strategia di intervento che si elabora in rapporto a ciò che l'individuo è e a come conosce nel momento preciso in cui costruisce il proprio rapporto con ciò che lo circonda, *con il sapere*. L'Epistemologia Operativa s'interessa non solamente alla costruzione delle strutture cognitive, ma anche, e soprattutto, all'elaborazione delle strategie d'uso della conoscenza. L'individuo è infatti *autore* del proprio modo di conoscere, ma è anche *attore*, perché *mette in scena*, *recita* i diversi modi d'uso del conoscere. L'attenzione principale dell'Epistemologia Operativa non è dunque tanto portata sui risultati, sulla risoluzione di

[21] www.lableo.it

problemi, sulle performance cognitive, quanto sui *processi*, sull'evoluzione dei comportamenti, sui cambiamenti di azione, sull'elaborazione di strategie, sui mutamenti di attitudine, sulle sostituzioni di paradigmi, sulle riformulazioni teoriche. Porre l'attenzione su questo percorso vuol dire far sì che chi impara prenda coscienza di *come* sta imparando, prenda coscienza della *qualità*, e non della *quantità*, dell'apprendere;

- *memoria*: a differenza dei lettori *eccellenti* o *strategici*, i lettori *deboli* o *non strategici* non sempre sono capaci di ricordare. Questa difficoltà traduce una scarsa consapevolezza delle proprie caratteristiche in quanto lettori (essi infatti si attribuiscono delle capacità mnemoniche che non corrispondono a quelle reali) ed un utilizzo errato delle tecniche di memorizzazione, come prova il fatto che i nostri lettori *deboli* abbiano fatto sì ricorso a sottolineature o ad altre modalità per evidenziare parole ritenute chiave, tuttavia non ricordavano. In alcuni casi, l'errore stava nella scelta della parola: attribuire un ruolo chiave ad una parola non fondamentale ai fini della comprensione del brano ha fuorviato il ragionamento portando a conclusioni errate. Questo si collega a quanto già affermato nel punto precedente: la scelta di una parola "non chiave" risulta spesso dovuta a cattivi collegamenti tra il brano e i propri modelli mentali, collegamenti che avvengono sin dalla prima lettura costringendola all'interno dei modelli noti. L'intervento educativo dovrebbe allora integrare l'uso delle tecniche di memorizzazione con l'attività proposta di analisi dei modelli mentali, nel tentativo di rappresentare più modelli attraverso tecniche diverse: ad esempio, la rappresentazione del contenuto di un brano su una mappa o su uno schema consente di ramificare il ragionamento visualizzando le diverse interpretazioni possibili (a differenza delle sottolineature che se riferite ad interpretazioni errate difficilmente consentono di prendere atto dell'errore). Una tecnica di memorizzazione applicata adeguatamente alla tipologia di testo, in funzione dello stile cognitivo del lettore e degli obiettivi che egli deve raggiungere consente indubbiamente di migliorare le capacità mnemoniche e di affrontare un compito di lettura (e ovviamente di studio) in modo più consapevole ed efficace;

- *riflessività*: questo è un punto fondamentale poiché contiene in sé i due precedenti e li oltrepassa. La caratteristica distintiva più spiccata nei lettori *strategici* risiede nella capacità che essi hanno di riflettere su se stessi e sul proprio operato. Essi mostrano di conoscersi, di sapere come affrontare un compito, di sapere quando proseguire e quando

interrompersi perché stanno andando fuori strada. Come sostiene Bandura (1995), infatti, un funzionamento cognitivo efficiente non richiede semplicemente di comprendere le informazioni, ma comporta anche la selezione di strategie appropriate, la verifica della propria comprensione e del proprio livello di conoscenza, la correzione dei propri errori, il riconoscimento dell'utilità delle strategie cognitive. Questi lettori agiscono parallelamente su due livelli, quello cognitivo e quello metacognitivo, attraverso un'attività continua di applicazione al compito (livello cognitivo) e distacco da esso (livello metacognitivo) per monitorare e valutare la propria attività cognitiva. E ciò che è ancora più importante è la consapevolezza che hanno del loro modo di procedere: lo conoscono, lo sanno descrivere chiaramente e di solito anche con una terminologia appropriata, sanno tornare sul compito al momento opportuno senza perdersi a divagare con la mente. Ciò che emerge è l'abitudine a riflettere non solo sul compito (sia esso di lettura o di studio), ma in senso più generale nelle esperienze di vita, trasferendo gli apprendimenti con flessibilità e appropriatezza da un contesto all'altro. Hanno una spiccata capacità di destrutturazione del pensiero che consente loro di ampliare i loro modelli (a differenza della rigidità che contraddistingue i modelli dei lettori *deboli*) e di riorganizzarli in modo diverso, nuovo, adeguato al contesto. In questo gruppo di lettori trovano conferma molti dei presupposti teorici che hanno condotto il filo del presente lavoro: a loro si applicano il modello andragogico di Knowles (1989); l'apprendimento riflessivo di Jarvis (1987; 2009) che modifica l'esperienza e i comportamenti e perciò induce l'individuo a cambiare; l'apprendimento trasformativo di Mezirow (2003), che comporta la critica degli schemi di significato rivelatisi inadeguati e una ridefinizione degli stessi. Questi lettori sono *metacompetenti* poiché in grado di rispondere strategicamente al contesto combinando fattori cognitivi e fattori emotivi; sono in grado di *autodirigere* il proprio apprendimento (Knowles, 2002; Hiemstra, 1994/a; 1994b; 2004) e di *autoregolarsi* (Bandura, 1977; 1995; 1997). Infine, sono dei lettori *strategici* perché *strategicamente competenti*, dotati cioè di quelle capacità di secondo livello che intervengono nei processi di apprendimento strutturati secondo una prospettiva *lifelong*. È forse qui più che altrove che si colloca l'*apprendere ad apprendere*, che diventa a sua volta un contenuto stesso dell'apprendimento (Alberici, 2001a; Alberici-Serreri, 2009). Ecco allora che ritorna la necessità di andare oltre l'aspetto puramente cognitivo e di considerare l'individuo in senso olistico, rilevandone le potenzialità, il potere di apprendimento (come nel caso di ELLI - cfr. cap. 3, §. 1.4.3.) per

sviluppare strumenti e strategie per monitorare, valutare e registrare l'evoluzione individuale in direzione del *lifelong learning*. A questo gli interventi educativi dovrebbero mirare: non un intervento che insegni ad *apprendere ad apprendere*, ma un obiettivo, un punto d'arrivo, un *metaintervento educativo* che si imponga a livello superiore su tutte le attività educative rendendo ogni soggetto in apprendimento un efficace *lifelong learner*.

Bibliografia

ABDULLAH, M. H. (2001), *Self-directed learning*, Bloomington, in "ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication".

ABRUZZESE, A., MARAGLIANO, R. (2008), *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Mondadori, Milano.

AFFLERBACH, P. (1990), *The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies*, in "Reading Research Quarterly", 25, 31-46.

AFFLERBACH, P. (2000), "Verbal reports and protocol analysis", in M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL, P. D. PEARSON, R. BARR (a cura di), *Handbook of reading research. Volume III*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

AGRUSTI, G. (2004), *Capire il testo letterario,* Franco Angeli, Milano.

AJELLO, A. M., MEGHNAGI, S. (a cura di) (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano.

AJELLO, A. M., BELARDI, C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci, Roma.

ALBANESE, O., DOUDIN, P. A., MARTIN, D. (a cura di) (2003), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, Strumenti,* Franco Angeli, Milano.

ALBERICI, A. (2000), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma.

ALBERICI, A. (2001a), "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica", in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.

ALBERICI, A. (a cura di) (2001b), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, Guerini, Milano.

ALBERICI, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.

ALBERICI, A. (2004), "Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione", in C. MONTEDORO (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, Franco Angeli, Milano.

ALBERICI, A. (2006), "L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong", in P. G. BRESCIANI, M. FRANCHI, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano.

ALBERICI, A. (a cura di) (2007a), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*, Anicia, Roma.

ALBERICI, A. (2007b), "Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività", in C. MONTEDORO, D. PEPE (a cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma.

ALBERICI, A. (2007c), *Competenza strategica e formazione*, in "Professionalità", n. 96.

ALBERICI, A. (a cura di) (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano.

ALBERICI, A., CATARSI, C., COLAPIETRO, V., LOIODICE, I. (2007), *Adulti e Università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano.

ALBERICI, A., OREFICE, P. (a cura di) (2006), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano.

ALBERICI, A., SERRERI, P. (2002b), *La formazione continua tra individualizzazione e addestramento*, in "Adultità", n. 16.

ALBERICI, A., SERRERI, P. (2009), *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice, Roma.

ALLON, M., GUTKIN, T.B., BRUNING, R. (1994), *The relationship between metacognition and intelligence in normal adolescents: Some tentative but surprising findings*, in "Psychology in the School", 31, 93-97.

ALMA LAUREA (2008), *Rapporto 2008*, http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2008/premessa/pdf-file/sezione15.pdf

AMALBERTI, R., DE MONTMOLLIN, M., THEUREAU, J. (a cura di) (1991), *Modèles en analyse du travail*, Margada, Paris.

AMREIN, A. L., BERLINER, D.C. (2003), *The effects of high-stakes testing on student motivation and learning*, in "Educational Leadership", 60 (5), 32-38.

ANDERMAN, L. H. (2004), *Student motivation across subject-area domains*, in "Journal of Educational Research", 97 (6), 283-285.

ANDERSON, R. C., PEARSON, P. D. (1984), "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension", in P. D. PEARSON, R. BARR, M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL (a cura di), *Handbook of Reading Research*, vol. 1, Erlbaum, Mahwah, NJ.

ANGELINI, C. (2009), "Personalizzazione ed individualizzazione. Il contesto anglosassone", in P. DI RIENZO (a cura di), *Formazione degli Adulti e Università*, Anicia, Roma.

ANGELINI, C. (2009), "Personalizzare ed individualizzare. Il contesto nazionale", in P. DI RIENZO (a cura di), *Formazione degli Adulti e Università*, Anicia, Roma.

ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (1998), *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano.

AUBRET, J., GILBERT, P. (2003), *L'évaluation des compétences*, Pierre Mardaga éditeur, Sprimont.

AZEVEDO, R. (2009), *Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion*, in "Metacognition Learning", 4, 87-95.

BALL, C. (1998), "Learning pays", in S. RANSON (a cura di), *Inside the Learning Society*, Cassell, London.

BANDURA, A. (1977), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*, in "Psychological Review", n. 84-1977, 191-215.

BANDURA, A. (1986), *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.

BANDURA, A. (a cura di) (1995), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, trad. it. di Gabriele Lo Iacono (1999), Erickson, Trento.

BANDURA, A. (1997), *Autoefficacia: teorie e applicazioni*, trad. it. di GABRIELE LO IACONO E RICCARDO MAZZEO (2000), Erickson, Trento.

BANNERT, M., MENGELKAMP, C. (2008), *Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalisation method affect learning?*, in "Metacognition Learning", 3, 39-58.

BARBIER, J.-M. (1985), *L'évaluation en formation*, PUF, Paris.

BARR, R. B., TAGG, J. (1995), *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*, in "Change", November/December.

BARTHES, R. (1979), *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino.

BATESON, G. (2001), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

BAUMAN, Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.

BÉLANGER, P. (2009), "Literacy and lifelong learning", in P. JARVIS (a cura di), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London and New York.
BÉLANGER, P., FEDERIGHI, P. (2000), *Unlocking People's Creative Forces: A transnational study of adult learning policies*, UNESCO Institute for Education, Hamburg.
BERTOLINI, P. (1996), *Competenza*, in *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna.
BIEMILLER, A., MEICHENBAUM, D. (1992), *The nature and nurture of the self-directed learner*, in "Educational Leadership", 50(2), 75-80.
BIRENBAUM, M. (2002), *Assessing self-directed active learning in primary schools*, in "Assessment in Education: Principles, Policy and Practice", 90(1), 119–138.
BLANCHET, A., GOTMAN, A. (1992), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Nathan, Paris.
BLANCHET, A. (a cura di) (1985), *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris.
BLAKEY, E., SPENCE, S. (1990), *Developing metacognition*, Syracuse, New York, ERIC Clearinghouse on Information Resources.
BLOOM, B. S. (1976), *Human Characteristics and School Learning*, McGraw Hill Book Company, New York, trad. it. (2006), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando Editore, Roma.
BLOOM, B. S., ENGLEHARD, M., FURST, E., HILL, W., KRATHWOHL, D. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive*, Longman, London.
BOEKAERTS, M. (1999), *Motivated learning: The study of student – situation transactional units*, in "European Journal of Psychology of Education", 14, 41-55.
BOEKAERTS, M., NIEMIVIRTA, M. (2000), "Self-Regulation in learning: Finding a balance between learning and ego-protective goals", in M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, M. ZEIDNER (a cura di), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, California.
BOUFFARD, T., COUTURE, N. (2003), *Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different school tracks*, in "Educational Studies", 29(1), 19-38.
BOURDIEU, P. (1980), *Le sens pratique*, Editions de Minuit, Paris.
BOURDIEU, P. (1987), *Choses dites*, Editions de Minuit, Paris.
BOUTINET, J. P. (1996), *Anthropologie du projet*, PUF, Paris.
BOUTINET, J.-P. (2004), "La personne adulte et sa construction identitaire prise aux dilemmes de ses compétences", in C. PELLOIS, J. VIVIER, J. P. AUBRET, J. P. BOUTINET, *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne*, Peter Lang, Bruxelles.
BRESCIANI, P. G. (2004), "Approccio autobiografico-narrativo. Competenza e metacognizione", in G. DI FRANCESCO (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Franco Angeli, Milano.
BRESCIANI, P. G., CALLINI, D. (a cura di) (2004), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*, Franco Angeli, Milano.
BRESCIANI, P. G., FRANCHI, M. (2006), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano.
BROCKETT, R. G., HIEMSTRA, R. (1991), *Self-direction in Learning: Perspectives in Theory, Research, and Practice*, Routledge, London, UK.
BROOKFIELD, S. D. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California.
BROOKFIELD, S. D. (1988), "Conceptual, methodological and practical ambiguities in self-directed learning", in LONG, H. B. and ASSOCIATES (1988), *Self-directed Learning:*

Application & theory, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

BROWN, A. L. (1978), "Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition", in R. GLASER (a cura di), *Advances in instructional psychology*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, N. J.

BROWN, A. L. (1987), "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms", in F. E. WEINERT AND R. H. KLUWE (a cura di), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Erlbaum, Hillsdale, N. J.

BROWN, A. L., BRANSFORD, J. D., FERRARA, R. A., CAMPIONE, J. C. (1983), "Learning, remembering and understanding", in J. H. FLAVELL, E. M. MARKMAN (a cura di), *Handbook of child psychology*, Wiley, New York.

BRUNER, J. (1960), *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

BRUNER, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

BRUNER, J. (1991), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

BRUNER, J. (1996), *The culture of education*, Harvard university Press, Cambridge MA.

BRUNER, J. (1997), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.

BUCCIARELLI, M., JOHNSON-LAIRD, P.N. (1998) *Strategies in syllogistic reasoning*, in "Cognitive Science", 23 (3), 247-303.

CADAMURO, A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Roma, Carocci.

CAFFARELLA, R. S., O'DONNELL, J. M. (1987), *Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited*, in "Adult Education Quarterly", 37: 199-211

CAMPBELL, C., KRYSZEWSKA, H. (1992), *Learner-based teaching*, Oxford University Press, Oxford.

CAMPBELL, J., KENNEDY, A.M., MULLIS, I., MARTIN, M., SAINSBURY, M. (2004), *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2006*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA.

CANDY, P. (1990), "How people learn to learn", in R. SMITH (a cura di), *Learning to learn across the life span*, Jossey-Bass, San Francisco.

CANDY, P. (1991), *Self-direction for Lifelong Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California.

CANTOIA, M., CARRUBBA, L., COLOMBO, B. (2004), *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Roma, Carocci.

CAPRA, F. (2007), *Il punto di svolta*, Feltrinelli, Milano.

CARAWAY, K., TUCKER, C. M., REINKE, W. M., HALL, C. (2003), *Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students*, in "Psychology in the Schools", 40(4), 417–427.

CARRE, P. (2001), *De la motivation à la formation*, L'Harmattan, Paris.

CARRE, P. (2005), *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris.

CARRE, P., CASPAR, P. (2004), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris.

CARRE, P., CHARBONNIER, O. (2003), *Les apprentissages professionnels informels*, Dunod, Paris.

CARRE, P., MOISAN, A. (2002), *La formation autodirigée*, L'Harmattan, Paris.

CARRE, P., TETART, M. (2002), *Les Ateliers de pédagogie personnalisée*, L'Harmattan, Paris.

CARRIER, C. A., JONASSEN, D. H. (1988), "Adaptive courseware to accommodate individual differences", in D. H. JONASSEN (a cura di), *Instructional Designs for Microcomputer Courseware*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, NJ.

CARROL, J. (1993), *Human Cognitive Abilities*, Cambridge University Press, Cambridge.
CARUGATI, F., SELLERI, P. (2005), *Psicologia dell'educazione*, seconda edizione, il Mulino, Bologna.
CASPI, A. (1987), *Personality in the Life-Course*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 53, 1203-1213.
CASTELLS, M. (2002), *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano.
CATARSI, C. (2003), *Competenza capacità. Doppio movimento di socializzazione*, Franco Angeli, Milano.
CATARSI, C. (2005), *Competenza e imprevisto*, Franco Angeli, Milano.
CECCONI, L. (a cura di) (2002), *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano.
CECCONI, L., PEJA, D. (1996), *Gli strumenti dell'intervento didattico*, La Nuova Italia, Firenze.
CHENE, A. (1983), *The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion*, in "Adult Education Quarterly", 1, 38-47.
CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of syntax*, MIT Press, Cambridge.
CIPRIANI, R. (a cura di) (2008), *L'analisi qualitativa. Teorie metodi applicazioni*, Armando Editore, Roma.
CISOTTO, L. (2005), *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, Roma.
CLAXTON, G. (1998), *Educational cultures for learning societies: a sociocultural perspective on the future of schooling*. Paper presented at the 4th ISCRAT Congress, Aarhus, Denmark, June, 1998.
COHEN, G. (2005*), The mature mind*, Basic Books, New York.
COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. (2004), *Research Methods in Education*, fifth edn., Routledge Falmer, New York.
COLLETT, D. J. (1990), "Learning-to-learn Needs for Adults", in R. SMITH AND ASSOCIATES (a cura di), *Learning to learn across the life span*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California.
COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO (2001), *Parere del Comitato economico e sociale in merito al "Memorandum sulla formazione permanente"*, GUCE. n. C 311 del 07/11/2001.
COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (1995), *Insegnare e apprendere – verso una società cognitiva*, European Commission, Bruxelles.
COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (1997), *Per un'Europa della conoscenza*, COM (97) 563 def. del 12/11/1997.
COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre 2000, SEC(2000)1832.
COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, 21 novembre 2001, COM n. 678.
COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2002), *European Report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*, Brussels, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/quality/report_en.pdf
COMMISSIONE EUROPEA (2006), *Adult Learning: It's never too late to learn*, (COM 2006) 614 final, European Commission, Bruxelles.
CONFESSORE, G. J., CONFESSORE S. J. (1992), "In search of consensus in the study of self-directed learning", in H. B. LONG AND ASSOCIATES (1992/A), *Self-directed Learning: Application and research*, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

CONFESSORE, G. J., CONFESSORE, S. J. (a cura di) (1992/b), *Guideposts to Self-directed Learning*, Organization Design and Development, Inc., 2002 Renaissance Blvd., Suite 100, King of Prussia, Pennsylvania.

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (1993), *Crescita, competitività e occupazione. Libro Bianco*, Bruxelles.

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (1996), *Conclusioni su una strategia per l'apprendimento durante tutto l'arco della vita*, 20 dicembre 1996, (97/C 7/02).

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (1997), *Risoluzione del Consiglio europeo su crescita e occupazione*, G.U.C.E. n. C 236 del 02/08/1997.

CORBETTA, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.

CORBETTA, P., GASPERONI, G., PISATI, M. (2001), *Statistica per la ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.

CORNFORD, I. R. (2002), *Learning-to-Learn Strategies as a Basis for Effective Lifelong Learning*, IN "International Journal of Lifelong Education", 21, 4.

CORNOLDI, C. (1990), "Metacognitive control processes and memory deficits in poor comprehenders", in *Learning Disability Quarterly*, 13, 245-255.

CORNOLDI, C. (2007), *L'intelligenza*, il Mulino, Bologna.

CORNOLDI, C., CAPONI, B., FALCO, G., FOCCHIATTI, R., LUCANGELI, D., TODESCHINI, M. (1995), *Matematica e metacognizione: atteggiamenti metacognitivi e processi di controllo*, Erikson, Trento.

CORNOLDI, C., COLPO, G. (1981), *La verifica dell'apprendimento della lettura. Prove MT*, OS, Firenze.

CRAIK, K. (1943), *The Nature of Explanation*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.

CROMLEY, J. G. (2000), *Learning to Think, Learning to Learn: What the science of thinking and learning has to offer adult education*, Washington, National Institute for Literacy.

CROMLEY, J.G., AZEVEDO, R. (2006), *Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring?*, in "Metacognition Learning",1, 229–247.

CROSS, K. P. (1981), *Adults as Learners*, Jossey-Bass, San Francisco.

DAM, L. (1995), *Learner autonomy 3: From theory to practice*, Dublin, Authentic.

DAVIS, F. B. (1968), *Research in comprehension of reading*, in "Reading Research Quarterly", 7, 499-545.

DE BENI, R., PAZZAGLIA, F. (1995), *La comprensione del testo*, UTET, Torino.

DE BENI, R., PAZZAGLIA, F. (2003), "La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali", in O. ALBANESE, P.A. DOUDIN, D. MARTIN (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano.

DE BENI, R., PAZZAGLIA, F., MOLIN, A., ZAMPERLIN, C. (2003), *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*, Erickson, Trento.

DE KERCKHOVE, D. (2001), *L'architettura dell'intelligenza*, Testo&Immagine, Torino.

DE LANDSHEERE, G. (1973), *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

DE LANDSHEERE, G. (1992), *Compétence*, in *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en évaluation*, PUF, Paris.

DE LANDSHEERE, V. (1991), *Far riuscire, far fallire. La competenza minima e la sua valutazione*, Armando, Roma.

DEMETRIO, D. (2003a), *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Bari.

DEMETRIO, D. (2003b), "Un libro atteso, al crocevia di culture educative", introduzione a J. MEZIROW, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

DEMETRIO, D., ALBERICI, A. (2004), *Istituzioni di educazione degli adulti. Saperi, competenze e apprendimento permanente*, Guerini, Milano.

DEMETRIO, D., FABBRI, D., GHERARDI, S. (1994), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

DE MONTMOLLIN, M. (1986), *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*, Berne – Francfort-s-Main – New York.

DE MONTMOLLIN, M. (1991), *Introduction. Modèles en analyse du travail*, Mardaga, Bruxelles.

DERRY, S. (1992), "Metacognitive models of learning and instructional systems design", in M. JONES & P. WINNE (a cura di), *Adaptive Learning Environments: Foundations and Frontiers*, Springer-Verlag, Berlin.

DEWEY, J. (1916), *Education and Democracy*, The Free Press, New York.

DEWEY, J. (1933), *How we think*, Heath, Boston.

DIAMOND, R., EICKMANN, P. E., KELLY, E. F., HOLLOWAY, R. C., VICKERY, T. R., PASCARELLA, E. T. (1975), *Instructional Development for Individualised Learning in Higher Education*, Educational Technology, Englewood Cliffs.

DI FABIO, A., LEMOINE, C., BERNAUD, J. L. (a cura di) (2008), *Accompagnamento professionale e counseling degli adulti*, Franco Angeli, Milano.

DI FRANCESCO, G. (a cura di) (2004a), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Franco Angeli, Milano.

DI FRANCESCO, G. (a cura di) (2004b), *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, Franco Angeli, Milano.

DI RIENZO, P. (2008), "Una visione ecologica dell'apprendimento. Contesti formativi dell'apprendere ad apprendere" in A. ALBERICI, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano.

DOMINICÉ, P. (2000), *Learning from our lives*, Jossey-Bass, San Francisco.

DURKHEIM, E. (1956), *Education and Sociology*, New York, The Free Press.

ECO, U. (2001), *Lector in fabula*, Bompiani, Milano.

ELSHOUT, J.-J., VEENMAN, M. V. J. (1992), *Relation between intellectual ability and working methods as predictors of learning*, in "Journal of Educational Research", 85, p. 134.

ERICSSON, K. A., SIMON, H. A. (1993), *Protocol analysis. Verbal reports as data*, MIT Press, Cambridge, MA.

ERIKSON, E. H. (1975), *Aspetti di una nuova identità*, trad. it., Armando, Roma.

ERIKSON, E. H. (1984), *I cicli di vita*, trad. it., Armando, Roma.

FABBRI, D., MUNARI, A. (1994), "I laboratori di epistemologia operativa", in D. DEMETRIO, D. FABBRI, S. GHERARDI, *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

FABBRI, D., MUNARI, A. (2005a), *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini Studio, Milano.

FABBRI, D., MUNARI, A. (2005b), "L'epistemologia operativa", in F. MERLINI (a cura di), *Nuove tecnologie e nuove sensibilità. Comunicazione, identità, formazione*, Franco Angeli, Milano.

FAURE, E. (1972), *Learning to Be*, UNESCO, Paris.

FAYOL, M. (1989), "Psychologie et instruction", in J. M. MONTEUIL, M. FAYOL (a cura di) *La psychologie scientifique et ses applications*, Presses Univeristaires de Grenoble, Grenoble.

FAYOL, M. (1992), "Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle", in M. FAYOL, J. E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES, D. ZAGAR (a cura di), *Psychologie cognitive de la lecture*, Presse Universitaire de France, Paris.

FAYOL, M., MONTEUIL, J. M. (1994), *Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies*, "Revue Française de Pédagogie", 106, 91-110.
FAYOL, M., GOMBERT, J. E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., ZAGAR, D. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Presse Universitaire de France, Paris.
FIELD, J., LEICESTER, M. (2000), "Lifelong learning or permanent schooling", in J. FIELD, M. LEICESTER (a cura di), *Lifelong Learning: Education across the lifespan*, Routledge Falmer, London.
FISCHETTI, A. (2007), *La gestione delle risorse umane. Processi e strumenti*, Alpha Test, Milano.
FLANAGAN, J. C. (1954), *The critical incident technique,* in "Psychological Bulletin". Vol 51(4), 327-358.
FLAVELL, J. (1976), "Metacognitive aspects of problem solving", IN L. B. RESNIK (a cura di), *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
FLAVELL, J. (1977), *Cognitive development,* Prentice-Hall international, London.
FLAVELL, J., (1979), *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, in American Psychologist, 34, 906-911.
FLAVELL, J. (1981), "Cognitive monitoring", in W. P. DICKSON (a cura di), *Children's oral communication skills*, Academic Press, New York.
FLAVELL, J. (1987), "Speculations about the nature and development of metacognition", in F. E. WEINERT E R. H. KLUWE (a cura di), *Metacognition, motivation and understanding*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
FOULQUIÉ, P.(1979), *La memoria della regina*, Guerini e Associati, Milano
FRABBONI, F., PINTO MINERVA F. (2002), *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Bari.
FRANCESCATO, D., PASINI, W. (1999), *Il coraggio di cambiare*, Mondadori, Milano.
FRANCESCATO, D., TOMAI, M., MEBANE, M. E. (2004), *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione*, il Mulino, Bologna.
FREIRE, P. (1972), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
FRISO, G., PALLADINO, P., CORNOLDI, C. (2006), *Avviamento alla metacognizione*, Erickson, Trento.
GABASSI, P. G. (2007), *Psicologia del lavoro nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
GAGNÉ, R. M. (1970), *The conditions of learning*, Rinehart & Winston, New York.
GALLINA, V. (a cura di) (2006), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore, Roma.
GARDNER, H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
GARNER, R. (1987), *Metacognition and reading comprehension*, Ablex, Norwood, N. J.
GARRISON, D. R. (1997), *Self-directed learning: Toward a comprehensive model*, in "Adult Education Quarterly", 48(1), 18–33.
GAZZANIGA, M.S. (1992), *Nature's Mind. The Biological Roots of Thinking, Emotions, Sexuality, Language, and Intelligence,* Basic Books, New York.
GIANI, A. (2005), *I testi e la mente. Caratteristiche e processi di comprensione*, Piero Manni, San Cesario di Lecce.
GIASSON, J. (2003), "Metacognizione e comprensione della lettura", in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti,* Franco Angeli, Milano.
GIANTURCO, G. (2004), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini Studio, Milano.
GIBBONS, M. (1990), "A Working Model of the Learning-How-to-Learn Process", in R.M. SMITH AND ASSOCIATES, *Learning to learn Across the Lifespan*, Jossey-Bass, San Francisco.

GIBBS, B. (1979), *Autonomy and authority in education*, in "Journal of Philosophy of Education", 13: 119-132.

GILHOOLY, K., GREEN, C. (2008), "Protocol analysis: theoretical background", in J. T. E. RICHARDSON (a cura di), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, BPS Blackwell, Leicester.

GILLIGAN, C. (1987), *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano.

GOLEMAN, D. (2001), *Intelligenza emotiva*, BUR, Milano.

GOLEMAN, D. (2005), *Lavorare con intelligenza emotiva*, BUR, Milano.

BALTASAR, G. (1647), *Oracolo: manuale di arte e prudenza*, trad. it. a cura di A. Gasparetti (2002), TEA, Milano.

GROSSI, L., SERRA, S. (2006), *La comprensione della lettura. Processi e pratiche valutative*, Armando Editore, Roma.

GUGLIELMINO, L. M. (1977), *Development of the self-directed learning readiness scale (Doctoral dissertation, University of Georgia)*, in "Dissertation Abstracts International", 1978, 38: 6467A

GUGLIELMINO, L. M., LONG, H. B., MCCUNE, S. K. (1989), *Reactions to Field's investigation into the SDLRS*, in "Adult Education Quarterly", 39: 235-245

HARLEN, W., DEAKIN CRICK, R. (2002), *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*, in "Research Evidence in Education Library", EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

HAUTAMÄKI, A. (1982), *Activity Environment, Social Class and Voluntary Learning. An Interpretation and Application of Vygotsky's Concepts*, University of Joensuu, Research Reports, Series A, 22.

HAUTAMÄKI, A. (1986), *Activity Environment, Social Class and Educational Career: Development of Mastery among 11-17-Year-Olds*, in "Scandinavian Journal of Educational Research", 30, 1-16.

HAUTAMÄKI, A. & HAUTAMÄKI, J. (2001), "Children's Self-Concept as Gendered and Contextual. Socio-Moral Self-Concepts Among 12-year-olf Finnish Girls and Boys", In M. HEDEGAARD (a cura di), *Learning, Teaching and Knowledge Appropriation in Different Institutional Contexts*, Aarhus University Press, Aarhus.

HAUTAMÄKI, J. (1993), "Schooling the Mind: Educability Revisited", in H. PERHO, H. RÄTY, P. SINISALO (a cura di), *Crossroads between Mind, Society and Culture*, Joensuu University Press, Joensuu.

HIEMSTRA, R., SISCO, B. (1990), *Individualizing Instruction: Making Learning Personal, Empowering, and Successful*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California.

HIEMSTRA, R. (a cura di) (1991), *Creating Environments for Effective Adult Learning*, in "New Directions for Adult and Continuing Education", 50, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California.

HIEMSTRA, R. (1994/a), "Self-directed learning", in T. HUSEN & T. N. POSTLETHWAITE (a cura di), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Pergamon Press, Oxford.

HIEMSTRA, R. (1994/b), *Helping Learners Take Responsibility for Self-Directed Activities*, in "New Directions for Adult and Continuing Education", n. 64 p. 81-87.

HIEMSTRA, R. (2004), "Apprendimento autodiretto: il modello della responsabilità personale" in G. P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

HOFSTEDE, G. (1997), *Cultures and organizations: Software of the wind*, McGraw-Hill, New York.
HOULE, C. O. (1961), *The Inquiring Mind*, the University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin.
ILLERIS, K. (2007), *How We Learn*, Routledge, London.
INVALSI (2003), *Studio IEA ICONA, Rapporto di ricerca,* Frascati.
INVALSI (2004), *Studio osservativo IEA ICONA 2002-2004, Rapporto di ricerca,* Frascati.
JAMES, W. (1890), *The principles of psychology*, Dover, New York.
JARVIS, P. (1992), *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*, Jossey-Bass, San Francisco.
JARVIS, P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, Croom Helm, London.
JARVIS, P. (1988), *Adult and continuing education. Theory and practice*, Routledge, London.
JARVIS, P. (2001), *The age of learning*, Kogan Page, London.
JARVIS, P. (2006), *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge, London.
JARVIS, P. (2007), *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological perspectives*, Routledge, London.
JARVIS, P. (2008), *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active citizenship in an age of late modernity*, Routledge, London.
JARVIS, P. (a cura di) (2009), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London and New York.
JARVIS, P., HOLFORD, J., GRIFFIN, C. (2003), *The theory and practice of learning*, Kogan Page, London.
JOHNSON-LAIRD, P.N., (1980), *Mental models in cognitive science*, in "Cognitive Science", 4, 71-115.
JOHNSON-LAIRD, P.N., (1983), *Mental models. Toward a cognitive science of language, inference, and consciuosness*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
JOHNSON-LAIRD, P.N., BYRNE, R.M.J. (1991), *Deduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
JOHNSON-LAIRD, P.N., GOLDVARG, Y. (1997), *How to make the impossible seem possible*, Proceedings of the Nineteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society, 354- 357.
JOHNSON-LAIRD, P.N., SAVARY, F. (1996), *Illusory inferences about probabilities*. Acta Psychologica, 93, 69-90.
JONES, M., WINNE, P. (a cura di) (1992), *Adaptive learning environments: foundations and frontiers*, Springer Verlag, Berlin.
JUNG, C. G. (1933), "The stages of life", in *Modern Man in Search of a Soul*, Harcourt Brace Jovanovich, London.
JUST, M. A., CARPENTER, P. A. (1980), *A Theory of Reading from Eye Fixation to Comprehension*, in "Psychological Review", 87, 329-354.
KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. (a cura di), *Handbook of reading research. Volume III*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
KEEGAN, R. (2006), *The Evolving Self*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
KINTSCH, W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
KINTSCH, W. (2004), "The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction", in R. B. RUDDELL, & N. J. UNRAU (a cura di), *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, DE.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A., (1978), *Toward a model of text comprehension and production*, in "Psychological Review", 85, 363-394.
KIRKWOOD, M. (2000), *Infusing higher-order thinking and learning to learn in content instruction*, in "Journal of Curriculum Studies", 32, 509-35.
KLAUER, K.J. (1988), *Teaching for learning-to-learn: a critical appraisal with some proposals*, in "Instructional Science", 17, 351-367.
KLUWE, R. H. (1982), "Cognitive knowledge and executive control: Metacognition", in D. R. GRIFFIN (a cura di), *Animal mind-human mind*, Springer-Verlag, New York.
KOLB, D. (1984), *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
KOHLBERG, L., ARMON, C. (1984), *Three Types of Stage Models used in the Study of Adult Development*, in M. COMMONS et AL., *Beyond Formal Operations: Late Adolescents and Adult Cognitive Development*, Praeger, New York.
KNOWLES, M. S. (1950), *Informal Adult Education*, Association Press, New York.
KNOWLES, M. S. (a cura di) (1960), *Handbook of Adult Education in the United States*, Adult Education Association, Chicago.
KNOWLES, M. S. (1968), *Andragogy, not pedagogy*, in "Adult Leadership", 350-386.
KNOWLES, M. S. (1975), *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge Book Co., New York.
KNOWLES, M. S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education,* Cambridge Book Company, New York.
KNOWLES, M. S. & ASSOCIATES (1984), *Andragogy in Action*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California.
KNOWLES, M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
KNOWLES, M. (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano.
KUHL, J. (1984), "Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control", in B.A. MAHER, W.B. MAHER (a cura di), *Progress in experimental personality research*, Academic Press, New York.
KUHL, J. (2000), "A functional-design approach to motivation and self-regulation", in M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, & M. ZEIDNER (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, California.
KUHN, T. S. (1962), *The structure of scientific revolutions*, Chicago University Press, Chicago.
LE BOTERF, G. (1995), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris.
LE BOTERF, G. (2000), *Compétence et navigation professionnelle*, Les Editions d'Organisation, Paris.
LE BOTERF, G. (2001), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Les Editions d'Organisation, Paris.
LEGRENZI, P., GIROTTO, V. (1996), "Mental models in reasoning and decision making processes", in J. OAKHILL, A. GARNHAM (Eds.), *Mental Models in Cognitive Science*, Taylor and Francis, Psychology Press, Hove, Sussex.
LEGRENZI, P., GIROTTO, V., JOHNSON-LAIRD, P.N. (1993), *Focussing in reasoning and decision making*, Cognition, 49, 37-66.
LEHTO, J.E., SCHEININ, P., KUPIAINEN, S., HAUTAMÄKI, J. (2001), *National survey of reading comprehension in Finland* , in "Journal of Research in Reading", 24, 99-110.
LEICESTER, M., FIELD, J. (2000) (a cura di), *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*, Routledge Falmer, London.

LENGRAND, P. (1975), *An Introduction to Lifelong Education*, Croom Helm, London.
LEPLAT, J. (1991), "Compétence et ergonomie", in R. AMALBERTI, M. DE MONTMOLLIN, J. THEUREAU (a cura di), *Modèles en analyse du travail*, Margada, Paris.
LEVORATO, M. C. (1988), *Racconti, storie e narrazioni*, il Mulino, Bologna.
LEVORATO, M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna.
LEVINSON, D. J. (1978), *The Seasons of a Woman's Life*, Knojts, New York.
LEVINSON, D. J. and LEVINSON, J. D. (1996), *The Seasons of a Woman's Life*, Ballantine Books, New York.
LEVINSON, D. J., DARROW, C. N., KLEIN E. B., LEVINSON, M. H., MCKEE, B. (1978), *The Seasons of a Man's Life*, Ballantine Books, New York.
LÉVY, P. (2002), *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano.
LEVY LEBOYER, C. (1999), *La gestion des compétences*, Les Editions d'Organisation, Paris.
LEWIN, K. (1946), *Action Research and minority problems*, in "Journal of Social Issues", 2(4), 34-46.
LEWIN, K. (1948), *Resolving Social Conflicts*, Harper, New York.
LICHTNER, M. (2004), *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Franco Angeli, Milano.
LICHTNER, M. (2008), *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano.
LINNENBRINK, E. A., PINTRICH, P. R. (2003), *The role of self-efficacy in student engagement and learning in the classroom*, in "Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties", 19(2), 119-137.
LITTLE, D. (1991), *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*, Authentic, Dublin.
LONG, H. (1983), *Adult Learning: Research and Practice*, New York, Cambridge.
LONG, H. B. (1989), "Self-directed learning: Emerging theory and practice", in H. B. LONG and ASSOCIATES (1989), *Self-directed Learning: Emerging Theory & Practice*, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
LONG, H. B. and ASSOCIATES (1990), *Advances in Research and Practice in Self-directed Learning*, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
LONG, H. B. and ASSOCIATES (1991), *Self-directed Learning: Consensus & Conflict*, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
LONGWORTH, N. and DAVIES, K. (1996), *Lifelong Learning*, Kogan Page, London.
LUCISANO, P. (a cura di) (1994), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA – Sal*, Tecnodid, Napoli.
LUMBELLI, L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Editori Laterza, Roma-Bari.
LUMBELLI, L. (2003), "Per un controllo consapevole della comprensione dei testi: un approccio alla diagnosi e alla stimolazione", in O. ALBANESE, P.A. DOUDIN, D. MARTIN (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano.
LUMBELLI, L., PAOLETTI, G. (1999), *Imparare a leggere all'università*, in "Orientamenti Pedagogici", 4, 657-675.
KEMMIS, S., MCTAGGART, R. (a cura di) (1992), *The Action Research Planner*, third edn., Deakin University Press, Geelong, Victoria, Australia.
MALGLAIVE, G. (1990), *Enseigner à des adultes*, PUF, Paris.

MALGLAIVE, G. (1992), *L'alternance dans la formation des ingénieurs*, in "L'orientation scolaire et professionnelle", n. 3.

MARAGLIANO, R. (1999), *Un curricolo centrato sul significato*, in "Annali della Pubblica Istruzione", n. 1-2.

MARAGLIANO, R. (2008), *Parlare le immagini. Punti di vista,* Apogeo, Milano.

MARTIN, M., MULLIS, I., GONZALEZ, E., KENNEDY, A. (2003), *PIRLS 2001 International Report, IEA's study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA.

MARTIN, M., MULLIS, I., KENNEDY, A. (a cura di) (2003), *PIRLS 2001 Technical Report*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA.

MASON, L. (2006), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, il Mulino, Bologna.

MAYER, K.U. (1986), *Structural Constraints on the Life-Course*, in "Human Development", 29, 164-170.

MCCLELLAND. D. (1973), *Testing for competence rather than for intelligence*, in "American Psychologist", 28, 1.

MEGHNAGI, S. (2005), *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano.

MERCER, N. (1995), *The guided construction of knowledge*, Multilingual Matters, Clevedon.

MERLINI, F. (a cura di) (2005), *Nuove tecnologie e nuove sensibilità. Comunicazione, identità, formazione*, Franco Angeli, Milano.

MERRIAM, S. B. (2004), "Andragogia e apprendimento autodiretto: i pilastri della teoria dell'apprendimento", in G. P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sè nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.

MERRIAM, S. B. (2005), "How adult life transitions foster learning and development", in M. A. WOLF (a cura di), *Adulthood, New Terrain*, *New Directions for Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco.

MERRIAM, S. B., CAFFARELLA, R. (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey Bass, San Francisco.

MERRIAM, S. B., CUNNINGHAM, P. M. (1991), *Handbook of Adult and Continuing Education*, Jossey Bass, San Francisco.

MEZIROW, J. (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey Bass, San Francisco.

MEZIROW, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano; ed. originale (1991), *Transformative Dimension of Adult Learning,* Jossey Bass, San Francisco.

METZLER, J., SHEPARD, R.N. (1982), "Transformational studies of the internal representations of three-dimensional objects", in R.N. SHEPARD, L.A. COOPER, *Mental Images and Their Transformations*, MIT Press, Cambridge, MA.

MIALARET, G. (1979), *Compétence*, in *Vocabulaire de l'éducation*, PUF, Paris.

MISCHEL, W., CANTOR, N., & FELDMAN, S. (1996), "Principles of self-regulation: The nature of will-power and self-control", in E.T. HIGGINS, A.W. KRUGLANSKI (a cura di), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*, The Guilford Press, New York.

MISCHEL, W., SCHODA, Y. (1995), *A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure*, in "Psychological Review", 102, 246-268.

MOÈ, A., DE BENI, R. (2003), "Strategie e metodi di studio: aspetti strategici, metacognitivi e motivazionali", in O. ALBANESE, P.A. DOUDIN, D. MARTIN (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano.

MONTEDORO, C. (a cura di) (2000), *La formazione verso il terzo millennio*, Seam, Roma.
MONTEDORO, C. (a cura di) (2001), *L'orientamento degli adulti sul lavoro. Linee guida e strumenti per gli operatori*, Isfol, Roma.
MONTEDORO, C. (2004), "Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche", in C. MONTEDORO (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, Franco Angeli, Milano.
MONTEDORO, C., PEPE, D. (a cura di) (2007), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma.
MONTEUIL, J. M., FAYOL, M. (1989) *La psychologie scientifique et ses applications*, Presses Univeristaires de Grenoble, Grenoble.
MORIN, E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
MORIN, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
MOSCONI, G. (1990), *Discorso e pensiero*, il Mulino, Bologna.
MULLIS, I., MARTIN, M., KENNEDY, A., FLAHERTY, C. L. (a cura di) (2002), *PIRLS 2001 Encyclopedia: A Reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in Reading Literacy Study (PIRLS),* Boston College, Chestnut Hill, MA.
NARDI, E. (1999), *Nella rete del testo*, Paravia/Scriptorium, Torino.
NARDI, E. (2002), *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*, Franco Angeli, Milano.
NARDI, E. (2003), *Nella rete del testo. Unità didattiche per lo sviluppo della capacità di comprensione della lettura*, Franco Angeli, Milano.
NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. (1984), *Learning how to learn*, Cambridge University Press, New York.
OAKHILL, J., GARNHAM, A. (a cura di) (1996), *Mental Models in Cognitive Science*, Taylor and Francis, Psychology Press, Hove, Sussex.
OCSE (1973), *Recurrent Education: A Strategy for lifelong learning*, OCSE, Paris.
OCSE (1995), *Literacy, Economy and Society: Results of the first International Adult Literacy Survey*, OCSE, Paris.
OCSE (1999), *Measuring Student Knowledge and Skills. A new Framework for Assessment*, OCSE, Paris.
OCSE (2001), *Knowledge and skills for life. First results from Pisa 2000*, Éditions de OCDE, Paris.
OCSE (2006), *Education at a Glance 2006*, Éditions de OCDE, Paris.
OCSE (2007), *Education at a Glance 2007*, Éditions de OCDE, Paris.
OCSE (2008), *Education at a Glance 2008*, Éditions de OCDE, Paris.
ORSOLINI, M. (1999), "Imparare a leggere", in C. PONTECORVO (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.
PAJARES, F. (1996), *Self-efficacy beliefs in academic settings*, in "Review of Educational Research", 66, 543-578.
PALLADINO, P., CORNOLDI, C., DE BENI, R., PAZZAGLIA, F. (2001), *Working memory and updating processes in reading comprehension*, in "Memory and Cognition", 29, 344-354.
PAOLETTI, G. (2001), *Saper studiare*, Carocci, Roma.
PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (1995), *Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita*, 95/431/CE: Decisione n. 2493/95/CE del 23 ottobre 1995.

PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006), *Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente*, G.U.U.E. L 327/45 del 24 novembre 2006.

PATTON, M. Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, Newbury Park.

PAVAN DE GREGORIO, G. (2001), "Iea Icona, indagine sulla comprensione della lettura dei bambini di nove anni", in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, *Ricerche Valutative Internazionali 2000*, Franco Angeli, Milano.

PAVAN DE GREGORIO, G. (2002), "Italy: country profile", in I. MULLIS, M. MARTIN, A. KENNEDY, C. L. FLAHERTY (a cura di), *PIRLS 2001 Encyclopedia: A Reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in Reading Literacy Study (PIRLS)*, Boston College, Chestnut Hill, MA.

PAVAN DE GREGORIO, G. (a cura di) (2003), *Studio Osservativo Iea Icona, Rapporto di ricerca*, in Ricerche internazionali, www.invalsi.it.

PAVAN DE GREGORIO, G. (a cura di) (2004), *Iea Icona, 2002-2004 - Dieci studi di caso sull'insegnamento della lettura ai bambini di nove anni*, in Ricerche internazionali, www.invalsi.it.

PAZZAGLIA, F., DE BENI, R., CRISTANTE, F. (1994), *Prove di metacomprensione*, OS, FIRENZE.

PAZZAGLIA, F., MOÈ, A., FRISO, G., RIZZATO, R. (2001), *La promozione della comprensione del testo del testo e delle abilità di studio. confrnto dell'efficacia di due tipi di intervento nella scuola superiore*, in "Rivista di Psicolinguistica applicata", 2, 85-98.

PAZZAGLIA, F., MOÈ, A., FRISO, G., RIZZATO, R. (2002), *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attività metacognitive per gi insegnanti e gli alunni*, Erickson, Trento.

PAZZAGLIA, F., RIZZATO, R. (2001), *Efficacia dei trattamenti metacognitivi nel migliorare la comprensione della lettura*, in "Età evolutiva", 68, 104-117.

PEARSON, P. D., BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B. (a cura di), *Handbook of Reading Research*, vol. 1, Erlbaum, Mahwah, NJ.

PECK, T. A. (1986), *Women's self-definition in adulthood: from a different model*, in "Psychology of Women Quarterly", X, 274-284.

PELLEREY, M. (1993), *La valutazione diagnostica dei processi cognitivi e metacognitivi*, in "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 64, 278-294.

PELLEREY, M. (1996), *Questionario sulle strategie di apprendimento*, LAS, Roma.

PELLEREY, M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.

PELLEREY, M., ORIO, F. (1995), *La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico. Costruzione, validazione e standardizzazione di un questionario di autovalutazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 4, 683-726.

PERFECT, T. J., SCHWARTZ , B. L. (a cura di) (2002), *Applied metacognition*, Cambridge University Press, New York

PERULLI, E. (2007), *Rappresentare, conoscere e promuovere le competenze*, Franco Angeli, Milano.

PIAGET, J. (1974), *Réussir et comprendre*, Presse Universitaire de France, Paris.

PIAGET, J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives*, Presse Universitaire de France, Paris.

PIETRIPAOLI, D. (a cura di) (2006), *Accoglienza e individualizzazione. Strumenti e metodi per la formazione e l'orientamento*, Anicia, Roma.

PINTRICH, P. R., ZUSHO, A. (2002), "The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors", in A. WIGFIELD, J. S. ECCLES (a cura di), *Development of achievement motivation*, Academic Press, San Diego.

PITRAT, J. (2000), "Metacognizione" in AA.VV., *Dizionario di scienze cognitive*, Editori Riuniti, Roma.
PIUSSI, A. M. (a cura di) (1989), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino.
POLANYI, M. (1967), *The Tacit Dimension*, Routledge and Kegan Paul, London.
POMBENI, M. L. (1996), *Il colloquio di orientamento*, NIS, Roma.
PONTECORVO, C. (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.
PONTECORVO, C. (a cura di) (2005), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.
PRESSLEY, M., GASKINS, I. W. (2006), *Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students?*, in "Metacognition Learning", 1, 99-113.
PRESSLEY, M., AFFLERBACH, P. (1995), *Verbal protocols of reading*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
QUAGLINO, G. P. (a cura di) (2004), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sè nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.
REASON, P., BRADBURY, H. (a cura di) (2008), *Handbook of Action Research*, second edn., Sage, London.
RESNICK, L. (1987), *Learning to think*, National Academy Press, Washington, DC.
RICHARDSON, J. T. E. (a cura di) (2008), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, BPS Blackwell, Leicester.
RICOEUR, P. (1995), *Figuring the Sacred*, Fortress Press, Minneapolis.
RODRIGUEZ, M. L. (2007), *Orientarsi e formarsi per tutta la vita*, trad. it. a cura di C. ANGELINI, Anicia, Roma.
ROGERS, C. R. (1951), *Client-centered therapy*, Houghton Mifflin, Chicago.
ROUSSEAU, J.-J. (1762), *Émile ou de l'éducation*, edizione a cura di M. Launay (1966), GF Flammarion, Paris.
RUDDELL, R. B., & UNRAU, N. J. (a cura di), *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, DE.
SARACENO, C. (a cura di) (1986), *Età e corso della vita*, il Mulino, Bologna.
SCHÖN, D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari; ed. orig. (1983), *The Reflective Pratictioner*, Basic Books, New York.
SCHÖN, D., SELVATICI, A., WALDMANN, S. (a cura di) (2006), *Ritrovarsi per ritrovare il lavoro. Bilancio di competenze e fasce deboli*, Milano, Franco Angeli.
SCHRAW, G. (2000), *Reader beliefs and meaning construction in narrative texts*, in "Journal of Eucational Psychology", 92, 96-106.
SCHRAW, G., BRUNING, R. (1996), *Readers' implicit models of reading*, in "Reading Research quarterly", 31, 290-305.
SCHUNK, D. H., ZIMMERMANN, B. (a cura di) (1994), *Self-regulation of learning performance: Issues and educational applications*, Erlbaum, Hillsdale, N. J.
SEN, A. (2007), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari.
SERAFINI, M. T. (2009), *Come si legge (e scrive) un racconto*, Strumenti Bompiani, Milano.
SERRERI, P. (2006), "L'approccio secondo la logica delle competenze nell'incrocio domanda-offerta di lavoro", in C. URSINO (a cura di), *Servizi per l'impiego. Temi e contesti*, Aracne, Roma.
SERRERI, P. (2007), "Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori-studenti iscritti all'università", in A. ALBERICI, C. CATARSI, V. COLAPIETRO, I. LOIODICE, *Adulti e Università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano.

SERRERI, P. (2009), "Apprendere ad apprendere lifelong: la nuova sfida nell'ottica delle competenze", in A. LAUDADIO (a cura di), *Lavorare a Cosenza: vincoli e opportunità*, Franco Angeli, Milano.

SKINNER, B. F. (1953), *Science and human behavior*, Macmillan, New York.

SMITH, R. (a cura di) (1990), *Learning to learn across the life span*, Jossey-Bass, San Francisco.

SMITH, R. (1990), "*The Promise of Learning to Learn*", in R. SMITH (a cura di), *Learning to learn across the life span*, Jossey-Bass, San Francisco.

SMOLAK, L. (1993), *Adult Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

SNOW, R. (1990), *New Approaches to Cognitive and Conative Assessment in Education*, in "International Journal of Educational Research", 14, 455-473.

SNOW, R. (1994), "Abilities in Academic Tasks", in R.J. STERNBERG & R.K. WAGNER (a cura di), *Mind in Context. Interactionist Perspectives on Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.

SON, L. K., SCHWARTZ, B. L. (2002), "The relation between metacognitive monitoring and control", in T. J. PERFECT, B. L. SCHWARTZ (a cura di), *Applied metacognition*, Cambridge University Press, New York.

SPEAR, G. E., MOCKER, D. W. (1984), *The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning*, in "Adult Education Quarterly", 35: 1-10.

SPEARRIT, D. (1996), *Carroll's model of cognitive abilities: educational implications*, in "International Journal of Educational Research", 25, 2, 107-198.

SPENCER, L. M., SPENCER, S. M. (1995), *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano.

STROOBANTS, M. (1991), *Travail et compétences: récapitulation critique des approches des savoirs au travail*, in "Formation Emploi", n. 33.

THORNDIKE, P. (1903), *Educational psychology*, Teachers College Press, New York.

TOUGH, A. (1979), *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, 2nd edn. University Associates (Learning Concepts), San Diego, and Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.

URSINO, C. (a cura di) (2006), *Servizi per l'impiego. Temi e contesti*, Aracne, Roma.

VAN DIJK, T. A. (1995), "On macrostructures, mental models and other inventions", in C. A. WEAVER III, S. MANNES, C. R. FLETCHER, *Discourse comprehension*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York.

VEENMAN, M. V. J., ELSHOUT, J.-J., GROEN, M. G. M. (1993), *Thinking aloud: Does it affect regulatory processes in learning?*, in "Tijdschrift voor Onderwijsresearch", 18, 322-330.

VEENMAN, M. V. J., WILHELM, P., BEISHUIZEN, J.-J. (2004), *The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective*, in "Learning and Instruction", 14, 89-109.

VEENMAN, M. V. J., VAN HOUT-WOLTERS, B., AFFLERBACH, P. (2006), *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations*, in "Metacognition Learning", 1, 3-14.

VERTECCHI, B. (1991), *Origini e sviluppi della docimologia*, Giunti, Firenze.

VERTECCHI, B. (1993), *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.

VERTECCHI, B. (2001), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano.

VERTECCHI, B. (2002), *Le parole della scuola*, Franco Angeli, Milano.

VERTECCHI, B. (2003), *Manuale della valutazione*, Franco Angeli, Milano.

VERTECCHI, B., AGRUSTI, G. (2008), *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Roma-Bari.
VERTECCHI, B., GALLINA, G. (2006), *La cultura degli adulti. Il profilo della popolazione sammarinese*, Franco Angeli, Milano.
VERTECCHI, B., LA TORRE, M., NARDI, E. (1994), *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze.
VYGOTSKIJ, L. S. (1962), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge, MA.
WENGER, E. (2006), *comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano.
WIGFIELD, A., ECCLES, J. S. (a cura di) (2002), *Development of achievement motivation*, Academic Press, San Diego.
WITTGENSTEIN, L. (1922), *Tractatus Logico-Philosophicus*, Routledge & Kegan Paul, London.
WOLF, M. (2009), *Proust e il calamaro*, Vita e Pensiero, Milano.
WOLF, M. A. (a cura di) (2005), *Adulthood, New Terrain*, New Directions for Adult and Continuing Education, n. 108, Jossey-Bass, San Francisco, 3-13.
WOLF, M. A. (2009), "Middle age", in P. JARVIS (a cura di), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London and New York.
YEAXLEE, B. (1929), *Lifelong Education*, Cassell, London.
ZAGGIA, C. (2008), *L'Università delle competenze*, Franco Angeli, Milano.
ZIMMERMAN, B. J. (1989), "Models of self-regulated learning in academic achievement", in B. J. ZIMMERMAN, D. H. SCHUNK (a cura di), *Self-regulated learning in academic achievement*, Springer-Verlag, New York.
ZIMMERMAN, B. J. (1995), "L'autoefficacia e l'autoregolazione nell'apprendimento" in A. BANDURA (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, trad. it. di Gabriele Lo Iacono (1999), Erickson, Trento.
ZIMMERMAN, B. J. (2002), *Becoming a self-regulated learner: An overview*, in "Theory into Practice", 41(2), 64-70.
ZIMMERMAN, B. J., MARTINEZ-PONS, M. (1990), *Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use*, in "Journal of Educational Psychology", 82, 51-59.
ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. (a cura di) (1989), *Self-regulated learning in academic achievement*, Springer-Verlag, New York.
ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. (a cura di) (2003), *Educational psychology. A century of contributions*, Erlbaum, Mahwah, N. J.
ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. (2003), "Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology", in B. J. ZIMMERMAN, D. H. SCHUNK (a cura di), *Educational psychology. A century of contributions*, Erlbaum, Mahwah, N. J.

ALLEGATI	
1. Prove individuali di comprensione della lettura……	p. 247
2. Interviste	
TA-B-01 (MARINA)..……	p. 286
TA-B-05 (CAMILLA)..……	p. 297
TA-B-06 (SIMONA)...……	p. 305
TA-B-11 (PIERA)……..	p. 312
TA-B-14 (PAOLA)……	p. 320
TA-N-04 (LORETTA)……...	p. 327
TA-N-07 (SONIA)…….	p. 335
TA-N-09 (ALESSANDRA)……...	p. 341
TA-N-10 (CLAUDIA)……...	p. 347
TA-N-13 (ELENA)……	p. 354
TA-W-02 (CONCETTA)……...	p. 360
TA-W-03 (DANIELA)……..	p. 366
TA-W-08 (ANITA)……	p. 377
TA-W-12 (MIRELLA)……..	p. 387
3. Prove di gruppo di comprensione della lettura…….	p. 397
4. Schede anagrafiche partecipanti……...	p. 411

Università degli Studi Roma Tre

Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica

Ecole Doctorale Internationale

Dottorato di Ricerca in Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione

PROVE DI COMPRENSIONE DELLA LETTURA

Tesi di dottorato di Cinzia Angelini

ECOLE DOCTORALE INTERNATIONALE
UNIVERSITES LISBONNE – MADRID CARLOS III – POTSDAM – PARIS X – ROMA TRE
CULTURE EDUCATION COMMUNICATION

ISTRUZIONI GENERALI

In questo fascicolo, troverete delle prove per la comprensione della lettura. Ogni prova è composta da un testo da leggere, seguito da una serie di domande volte ad attivare differenti processi di comprensione: individuare, selezionare o integrare informazioni, interpretare il testo, fare inferenze, collegare informazioni.

La somministrazione delle prove non ha alcun intento valutativo: non saranno attribuiti voti, né saranno resi noti i nomi dei partecipanti. Pertanto, siete invitati a leggere attentamente ogni domanda e a fornire le risposte che ritenete esatte in assoluta tranquillità.

Le prove sono in tutto undici, per un totale di quarantacinque domande. Alcune sono seguite da quattro o più alternative di risposta, ciascuna delle quali è contrassegnata da una lettera. Per rispondere a queste domande, fate un cerchio intorno alla lettera corrispondente alla risposta che considerate corretta, come indicato nell'esempio 1.

ESEMPIO 1

Quale tra i seguenti è il tempo più probabile per la medaglia d'oro femminile nella gara degli 800 m?

A 1'00"18
B 1'20"43
C 1'48"02
◯ D 1'56"15

Se decidete di cambiare una risposta, fate una "X" sulla prima risposta che avete scelto e poi fate un cerchio intorno a quella che ritenete più corretta, come nell'esempio 2.

ESEMPIO 2

Quale tra i seguenti è il tempo di corsa più probabile per la medaglia d'oro femminile nella gara degli 800 m?

A 1'00"18
⊗ B 1'20"43
C 1'48"02
◯ D 1'56"15

In altre domande, vi sarà chiesto di scrivere per esteso una breve risposta nello spazio a disposizione, come nell'esempio 3.

ESEMPIO 3

Calcola il tempo in **secondi** per il vincitore della medaglia d'oro negli 800 m maschili. Scrivi qui sotto i passaggi che fai per arrivare alla risposta.

.....

Alcune domande, invece, sono precedute da un esempio che illustra la modalità di risposta.

Tempo previsto per lo svolgimento delle prove: 1 ora.

GRAZIE DELLA COLLABORAZIONE

E

BUON LAVORO!

Le armi della polizia scientifica

È stato commesso un omicidio, ma l'indiziato nega tutto. Afferma di non conoscere la vittima. Dice di non averla mai vista, mai avvicinata, mai toccata. La polizia e il giudice sono convinti che non dica la verità. Ma come provarlo**?**

Sul luogo del delitto, gli investigatori hanno raccolto tutti i minimi indizi possibili e immaginabili: fibre di stoffa, capelli, impronte digitali, mozziconi di sigaretta... I pochi capelli ritrovati sulla giacca della vittima sono rossi. E assomigliano curiosamente a quelli dell'indiziato. Se si potesse dimostrare che questi capelli sono veramente i suoi, si proverebbe che egli ha effettivamente incontrato la vittima.

Ogni individuo è unico

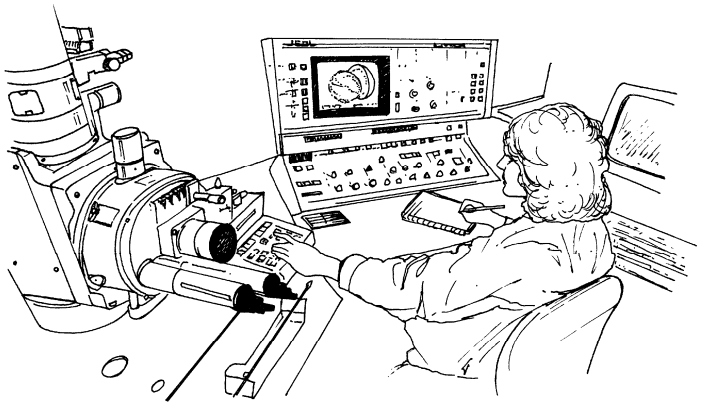
Gli specialisti si mettono al lavoro. Esaminano alcune cellule della radice di questi capelli e alcune cellule del sangue dell'indiziato. Il nucleo di ogni cellula del nostro corpo contiene il DNA. Che cos'è?

Il DNA è come una collana composta da due fili intrecciati di perle. Immaginate che queste perle siano di quattro colori diversi e che le migliaia di perle colorate (che formano un gene) siano ordinate in una maniera molto precisa. In ogni individuo quest'ordine è esattamente lo stesso in tutte le cellule del corpo: quelle della radice dei capelli come quelle del pollice, del fegato, dello stomaco e del sangue. Ma l'ordine delle perle varia da una persona all'altra. Visto il numero di perle collegate in questo modo, ci sono pochissime possibilità che due persone abbiano lo stesso DNA, ad eccezione dei gemelli identici. Unico per ciascun individuo, il DNA è così una specie di carta d'identità genetica. I genetisti sono in grado di confrontare la carta d'identità genetica dell'indiziato (rilevata dal sangue) con quella della persona dai capelli rossi. Se la carta genetica è la stessa, sapranno che l'indiziato si è realmente avvicinato alla vittima che sosteneva di non aver mai incontrato.

Solo una delle prove

Sempre più spesso, in caso di violenza sessuale, omicidio, furto o altri crimini, la polizia fa effettuare analisi genetiche. Perché? Per cercare di trovare prove del contatto tra due persone, due oggetti o una persona e un oggetto. Provare tali contatti è spesso molto utile alle indagini. Ma non prova necessariamente un crimine. È solo una prova tra tante altre.

Anna Versani



Un microscopio in un laboratorio della polizia

Come si rivela la carta d'identità genetica di una persona?

Il genetista preleva alcune cellule alla radice dei capelli trovati sulla vittima, o dalla saliva rimasta su un mozzicone di sigaretta. Le immerge in un prodotto che distrugge tutto ciò che circonda il DNA delle cellule. Quindi, fa la stessa operazione con alcune cellule del sangue dell'indiziato. Il DNA viene quindi preparato specificamente per l'analisi. Successivamente è messo in una gelatina attraverso cui viene fatta passare della corrente elettrica. Poche ore dopo, questa produce strisce simili a un codice a barre (come quello che si trova sui prodotti che acquistiamo), visibili sotto una lampada speciale. A questo punto il codice a barre del DNA dell'indiziato viene confrontato con quello dei capelli ritrovati sulla vittima.

Siamo fatti di miliardi di cellule

Ogni essere vivente è composto di moltissime cellule. Una cellula è veramente molto piccola. Si può anche dire che è microscopica, dal momento che può essere vista solo con un microscopio che la ingrandisce di molte volte. Ogni cellula ha una membrana esterna e un nucleo in cui si trova il DNA

Gene- cosa?

Il DNA è composto di un certo numero di geni, ognuno formato da migliaia di "perle". Questi geni, insieme, formano la carta d'identità genetica di una persona.

Fai riferimento all'articolo di giornale alla pagina precedente per rispondere alle seguenti domande.

Domanda 1: LA POLIZIA

Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?

A Variano in lunghezza.
B L'ordine delle perle è diverso.
C Il numero di collane è diverso.
D Il colore delle perle è diverso.

Domanda 2: LA POLIZIA

Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?

Serve a spiegare

A che cos'è il DNA.
B che cos'è un codice a barre.
C come vengono analizzate le cellule per trovare la struttura del DNA.
D come si può provare che è stato commesso un crimine.

Domanda 3: LA POLIZIA

Qual è lo scopo principale dell'autrice?

A Mettere in guardia.
B Divertire.
C Informare.
D Convincere.

Domanda 4: LA POLIZIA

L'ultima frase dell'introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: "Ma come provarlo?"

Secondo il testo gli investigatori cercano di trovare la risposta a questa domanda:

A interrogando dei testimoni.
B effettuando analisi genetiche.
C interrogando a fondo l'indiziato.
D rivedendo tutti i risultati delle indagini.

STARE COMODI NELLE SCARPE SPORTIVE

Per 14 anni il Centro di Medicina Sportiva di Lione (Francia) ha condotto ricerche sugli infortuni sofferti da giovani atleti e professionisti. Lo studio ha stabilito che il miglior rimedio è prevenire e usare buone scarpe.

Colpi, cadute, usura e strappi ...

Il 18% dei giocatori dagli 8 ai 12 anni soffre già di lesioni al tallone. La cartilagine delle caviglie di un calciatore non sopporta bene i traumi e il 25% dei professionisti ha scoperto che questa costituisce un punto particolarmente debole. Anche la cartilagine della delicata articolazione del ginocchio può essere danneggiata in modo irreparabile e, se non si interviene correttamente fin dall'infanzia (10-12 anni), può portare ad una artrosi precoce. Perfino l'anca non è esente da danni e, soprattutto un giocatore stanco corre il rischio di fratture in seguito a cadute o scontri.

Secondo la ricerca, i calciatori che praticano questo sport da più di dieci anni presentano escrescenze ossee sul tallone o sulla tibia.

Questo fenomeno è noto come il "piede del calciatore", una deformazione causata da scarpe con suole e collo troppo flessibili.

Proteggere, sostenere, stabilizzare, assorbire

Se una scarpa è troppo rigida, limita il movimento. Se è troppo flessibile, aumenta il rischio di lesioni e distorsioni. Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri.

In primo luogo, deve *fornire protezione esterna*: resistere agli urti con la palla o con un altro giocatore, adattarsi alle irregolarità del terreno e mantenere il piede caldo e asciutto anche in presenza di freddo intenso e pioggia.

Deve *sostenere il piede*, in particolare l'articolazione della caviglia, per prevenire distorsioni, gonfiori e altri problemi che potrebbero avere conseguenze anche sul ginocchio.

Inoltre, deve garantire ai giocatori una buona *stabilità*, cosicché non scivolino su un terreno bagnato o slittino su una superficie troppo secca.

Infine, deve *assorbire gli urti*, in particolare quelli a cui vanno soggetti i giocatori di pallavolo e pallacanestro, che saltano in continuazione.

Piedi asciutti

Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche le piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna. Il materiale ideale a questo scopo è il cuoio, che può essere impermeabilizzato per evitare che la scarpa si impregni alla prima pioggia.

Usa l'articolo della pagina precedente per rispondere alle domande seguenti.

Domanda 5: SCARPE SPORTIVE

Che cosa intende dimostrare l'autore del testo?

A Che la qualità di molte scarpe sportive è notevolmente migliorata.
B Che è meglio non giocare a calcio se si ha meno di 12 anni.
C Che i giovani subiscono sempre più danni a causa delle loro cattive condizioni fisiche.
D Che è molto importante per i giovani atleti indossare scarpe sportive di buona qualità.

Domanda 6: SCARPE SPORTIVE

Secondo l'articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?

…...……

…...……

…...……

Domanda 7: SCARPE SPORTIVE

In una parte dell'articolo si dice: "Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri".

Di quali criteri si tratta?

…...…….

…...…….

…...…….

Domanda 8: SCARPE SPORTIVE

Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti:

"Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), …" *(prima parte)*

"… la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna." *(seconda parte)*

Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase?

La seconda parte

A contraddice la prima parte.
B ripete la prima parte.
C illustra il problema descritto nella prima parte.
D fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte.

LAGO CIAD

La figura 1 mostra i cambiamenti di livello del lago Ciad, nel Nord Africa sahariano. Il lago Ciad è scomparso completamente intorno al 20.000 a.C., durante l'ultima era glaciale. È ricomparso intorno all'11.000 a.C. Oggi, il suo livello corrisponde all'incirca a quello che aveva nel 1000 d.C.

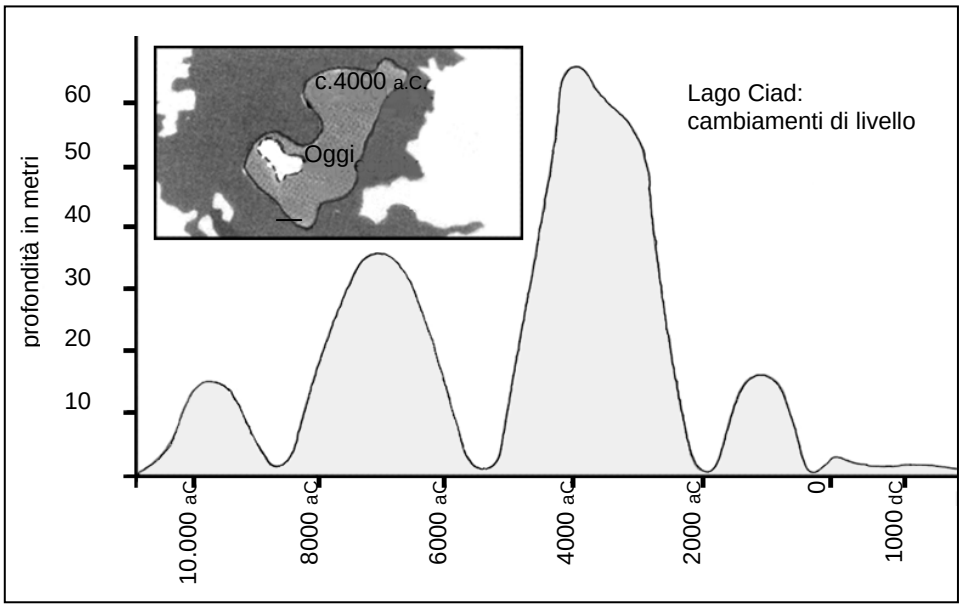


Figura 1

La figura 2 mostra l'arte rupestre nel Sahara (antichi disegni o pitture ritrovati sulle pareti delle caverne) e le variazioni della fauna.

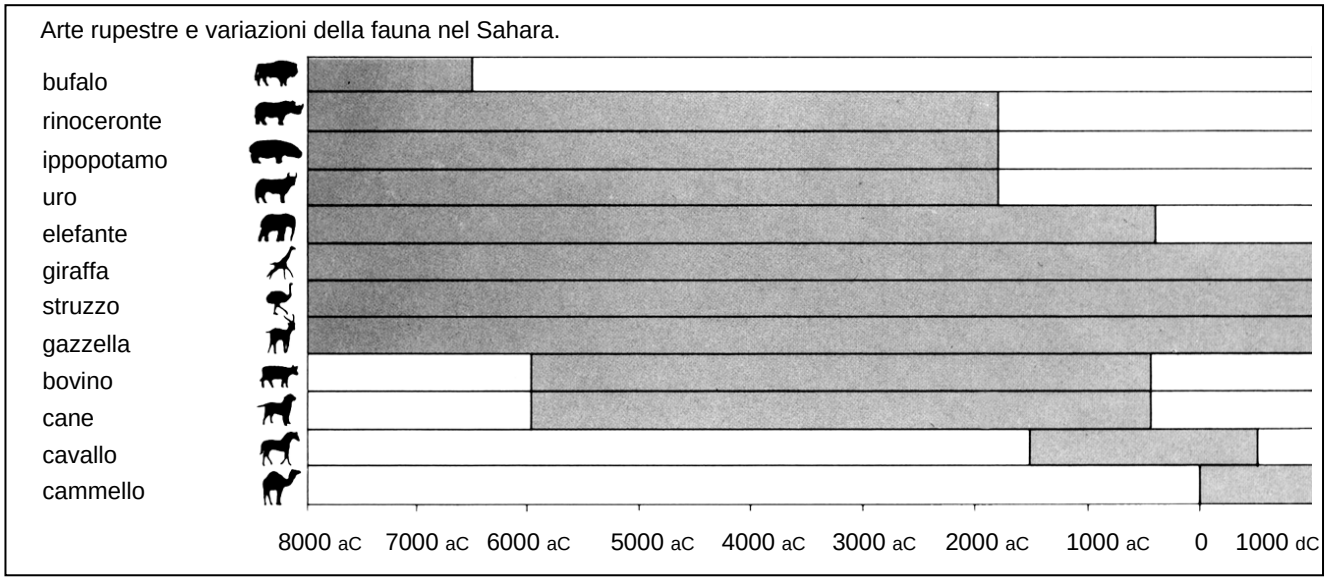


Figura 2

Usa le informazioni relative al lago Ciad della pagina precedente per rispondere alle domande che seguono.

Domanda 9: IL LAGO CIAD

Qual è la profondità del lago Ciad oggi?

A Circa due metri.
B Circa quindici metri.
C Circa cinquanta metri.
D È scomparso completamente.
E L'informazione non viene fornita.

Domanda 10A: IL LAGO CIAD

In che anno, all'incirca, inizia il grafico della figura 1?

.....

Domanda 10B: IL LAGO CIAD

Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?

.....

.....

Domanda 11: IL LAGO CIAD

La figura 2 si basa sull'ipotesi che:

A gli animali raffigurati nell'arte rupestre esistevano in quella zona nell'epoca in cui sono stati disegnati.
B gli artisti che hanno disegnato gli animali erano molto abili.
C gli artisti che disegnavano gli animali potevano spostarsi molto.
D non si cercava di addomesticare gli animali rappresentati nell'arte rupestre.

Domanda 12: IL LAGO CIAD

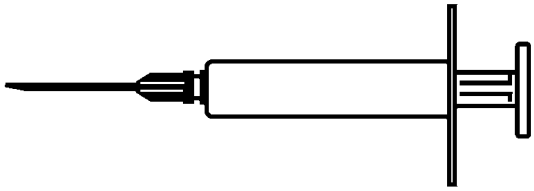
Per rispondere a questa domanda devi integrare informazioni provenienti dalla figura 1 e dalla figura 2.

La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:

A all'inizio dell'era glaciale più recente.
B verso la metà del periodo in cui il lago Ciad era al suo livello più alto.
C dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire.
D all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità.

PROGRAMMA ACOL DI VACCINAZIONE ANTINFLUENZALE VOLONTARIA

Sicuramente sapete che l'influenza può colpire all'improvviso e gravemente durante l'inverno. Può lasciare le sue vittime malate per settimane.

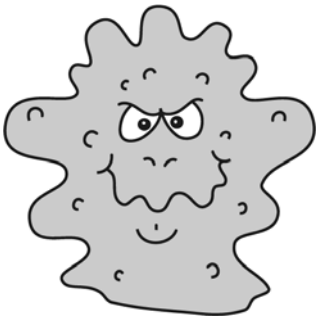


Il modo migliore per combattere il virus è avere un corpo sano e in forma. L'esercizio fisico quotidiano e una dieta ricca di frutta e verdura sono vivamente raccomandati per aiutare il sistema immunitario a respingere l'invasione di questo virus.

ACOL ha deciso di offrire ai suoi dipendenti l'opportunità di vaccinarsi contro l'influenza come rimedio aggiuntivo per prevenire la diffusione dell'insidioso virus fra di noi. Su richiesta dell'ACOL, un'infermiera provvederà ad eseguire le vaccinazioni in sede, rimanendo a disposizione per mezza giornata durante l'orario lavorativo, nella settimana del 17 novembre. Questo servizio è gratuito e aperto a tutto il personale.

La partecipazione è volontaria. Ai dipendenti che usufruiranno del servizio verrà chiesto di firmare un foglio di consenso in cui dichiareranno di non soffrire di alcuna allergia e di essere a conoscenza del possibile manifestarsi di leggeri effetti collaterali.

Secondo le indicazioni mediche la vaccinazione non provoca influenza. Può causare, tuttavia, alcuni effetti collaterali come affaticamento, febbre leggera e indolenzimento al braccio.



CHI DOVREBBE ESSERE VACCINATO?

Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus.

La vaccinazione è particolarmente raccomandata alle persone di età superiore ai 65 anni. Indipendentemente dall'età, è raccomandata a TUTTI COLORO che siano affetti da una malattia cronica debilitante, specialmente se cardiaca, polmonare, bronchiale o diabetica.

In un ambiente d'ufficio, TUTTO il personale corre il rischio di prendere l'influenza.

CHI NON DOVREBBE ESSERE VACCINATO?

Le persone che presentano ipersensibilità alle uova, chi è affetto da malattia febbrile acuta e le donne in gravidanza.

Consultate il vostro medico se state assumendo farmaci o avete avuto in precedenza una reazione al vaccino antinfluenzale.

Se desiderate essere vaccinati nella settimana del 17 novembre, potete contattare il Direttore del personale, Giovanna De Laurentis, entro venerdì 7 novembre. La data e l'ora verranno fissate in base alla disponibilità dell'infermiera, al numero dei partecipanti e all'orario più comodo per la maggioranza del personale. Se desiderate essere vaccinati per il prossimo inverno, ma non potete essere presenti negli orari previsti, contattate Giovanna De Laurentis. È possibile fissare un altro appuntamento, se si raggiunge un numero di partecipanti sufficiente.

Per ulteriori informazioni, rivolgersi a Giovanna al numero interno 5577.

Più sani e in forma

Giovanna De Laurentis, Direttore del personale di un'azienda di nome ACOL, ha redatto il foglio informativo riportato nelle due pagine precedenti per il personale di ACOL. Fai riferimento al foglio informativo per rispondere alle domande riportate di seguito.

Domanda 13: INFLUENZA

Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione antinfluenzale di ACOL?

A Durante l'inverno si svolgeranno corsi quotidiani di attività fisica.
B Le vaccinazioni verranno effettuate durante l'orario lavorativo.
C Ai partecipanti verrà offerto un piccolo premio.
D Le iniezioni verranno praticate da un medico.

Domanda 14: INFLUENZA

In un testo possiamo riconoscere il **contenuto** (le cose che dice) e lo **stile** (il modo in cui sono presentate).

Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante.

Pensi che ci sia riuscita?

Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo.

…….. .....

…….....

.....

Domanda 15: INFLUENZA

Il foglio informativo suggerisce che, se vi volete proteggere dal virus dell'influenza, la vaccinazione è

A più efficace dell'esercizio fisico e di una dieta sana, ma più rischiosa.
B una buona idea, che non sostituisce però l'esercizio fisico ed una dieta sana.
C efficace come l'esercizio fisico ed una dieta sana, e anche meno impegnativa.
D inutile per chi svolge regolarmente esercizio fisico e segue una dieta sana.

Domanda 16: INFLUENZA

Una parte del foglio informativo è la seguente:

CHI DOVREBBE ESSERE VACCINATO?

Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus.

Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase " Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante.

Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata?

Fornisci una spiegazione della tua risposta.

.....

.....

.....

.....

Domanda 17: INFLUENZA

Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?

A Stefano del magazzino che non desidera essere vaccinato perché preferisce fare affidamento sulle sue difese immunitarie naturali.
B Giulia dell'ufficio vendite che desidera sapere se il programma di vaccinazione è obbligatorio.
C Alice dell'ufficio spedizioni che vorrebbe essere vaccinata quest'inverno ma avrà un bambino tra due mesi.
D Michele della ragioneria che vorrebbe essere vaccinato ma sarà in ferie nella settimana del 17 novembre.

AMANDA E LA DUCHESSA

TESTO 1

Riassunto. Dalla morte di Leocadia, il Principe, che ne era innamorato, è inconsolabile. Nel negozio Sorelle Réséda, la Duchessa, che è la zia del principe, ha incontrato una giovane commessa, Amanda, che assomiglia straordinariamente a Leocadia. La Duchessa vuole che Amanda la aiuti a liberare il Principe dai ricordi che lo ossessionano.

Un crocevia nel parco del castello, una panchina circolare intorno a un piccolo obelisco. Scende la sera

AMANDA

Continuo a non capirvi. Che cosa potrei fare per lui, signora? Non posso credere che siate arrivata a pensare … E poi, perché io? Non sono particolarmente bella. E anche una persona molto bella, come potrebbe insinuarsi così all'improvviso tra lui e il suo ricordo?

LA DUCHESSA

Nessuno, tranne voi.

AMANDA, *con sincera sorpresa*

Io?

LA DUCHESSA

Figliola, il mondo è così sciocco, vede soltanto ostentazioni, gesti, mostrine … A tal punto che nessuno deve avervelo mai detto. Ma il mio cuore non mi ha ingannata – sono stata sul punto di gridare, quando vi ho vista per la prima volta dalle sorelle Réséda. Per chi ha conosciuto di lei qualcosa di più della sua immagine pubblica, voi siete il ritratto vivente di Leocadia

Silenzio. Gli uccelli del pomeriggio hanno ceduto il posto a quelli della sera. Il parco è pieno di ombre e cinguettii.

AMANDA, *in tono molto mite*

Io, davvero, penso di non potere, signora. Non ho nulla, non sono nulla, e quegli amanti … quello era un **mio** capriccio, non credete?

Si alza, come per andarsene, riprende la sua valigetta.

LA DUCHESSA, *anche lei in tono mite e molto stanco*

Ma certo, piccola mia. Vi chiedo scusa.

Si alza a sua volta, a fatica, come una vecchia. Si sente il campanello di una bicicletta nella sera; la duchessa sussulta.

Ascoltate…è lui! Fatevi soltanto vedere da lui, appoggiata a questo piccolo obelisco dove l'aveva incontrata per la prima volta. Lasciate che vi veda, anche solo per una volta, lasciate che rievochi qualcosa, che improvvisamente si interessi a questa somiglianza, a questo stratagemma che gli confesserò domani e per il quale mi odierà – a qualsiasi altra cosa che non sia quella giovane morta che me lo porterà via, ne sono certa, uno di questi giorni …(*la prende per il braccio*). Questo lo farete, vero? Ve lo domando molto umilmente, signorina. (*La guarda implorante, e aggiunge subito:*) E poi, così, lo vedrete, anche voi. E… mi sento ancora arrossire dicendovi questo — la vita è proprio troppo folle! Questa è la terza volta che arrossisco in sessant'anni, e la seconda in dieci minuti — lo vedrete e se mai (perché non lui, dal momento che è bello e affascinante, e che non sarebbe il primo?) se mai potesse avere la fortuna, per se stesso e per me, di impadronirsi per un momento del vostro capriccio … *Di nuovo il campanello nell'ombra, ma stavolta molto vicino.*

AMANDA, *in un sussurro*

Che cosa dovrei dirgli?

LA DUCHESSA, *stringendole il braccio*

Ditegli semplicemente: «Scusate, signore, potreste indicarmi la strada per il mare?»

Si affretta a nascondersi tra l'ombra più scura degli alberi. Appena in tempo. Un biancore, è il Principe in bicicletta. Passa molto vicino al biancore di Amanda appoggiata al suo obelisco. Lei sussurra.

AMANDA

Scusate, signore…

Lui si ferma, scende dalla bicicletta, si toglie il cappello, la guarda.

IL PRINCIPE

Sì, signorina?

AMANDA

Potreste indicarmi la strada per il mare?

IL PRINCIPE

Prendete la seconda alla vostra sinistra, signorina.

Fa un inchino, con aria triste e cortese, rimonta sulla bicicletta e si allontana. Si sente di nuovo il campanello in lontananza. La Duchessa esce dall'ombra, improvvisamente invecchiata.

AMANDA, *con tono mite, poco dopo*

Non mi ha riconosciuta…

LA DUCHESSA

Era buio… E poi, chissà quale viso le attribuisce ora, nei suoi sogni? (*Chiede timidamente:*) L'ultimo treno è partito, signorina. In ogni caso, non vorreste fermarvi al castello per stanotte?

AMANDA, *con una voce strana*

Sì, signora.

È completamente buio. Le due donne non sono più visibili nelle tenebre. Non si sente altro che il vento tra gli alberi immensi del parco.

CALA IL SIPARIO

TESTO 2

DEFINIZIONI DI ALCUNI RUOLI TEATRALI

Attore: rappresenta un personaggio sul palcoscenico.

Regista: controlla e supervisiona tutti gli aspetti di una rappresentazione. Non solo colloca gli attori sul palco, decide quando devono entrare e uscire di scena e ne dirige la recitazione, ma suggerisce inoltre l'interpretazione della sceneggiatura.

Costumisti: producono i costumi a partire da un modello.

Scenografo: progetta i modelli per le scene e i costumi. Questi modelli vengono poi riportati a grandezza naturale nei laboratori.

Accessorista: addetto a reperire il materiale scenico richiesto. Per «materiale scenico» si intende tutto ciò che può essere spostato: poltrone, lettere, lampade, mazzi di fiori, ecc. Sfondi e costumi non sono materiale scenico.

Tecnico del suono: addetto a tutti gli effetti sonori necessari alla produzione. Durante lo spettacolo controlla i comandi.

Assistente alle luci o tecnico delle luci: addetto all'illuminazione. Durante lo spettacolo, controlla anche i comandi. L'illuminazione è tanto sofisticata che in un teatro ben attrezzato possono lavorare fino a dieci tecnici delle luci.

Nelle due pagine precedenti sono riportati due testi. Il Testo 1 è tratto dal testo teatrale Leocadia *di Jean Anouilh; il Testo 2 fornisce alcune definizioni di lavori svolti in teatro. Facendo riferimento ai due testi, rispondi alle domande che seguono.*

Domanda 18: AMANDA E LA DUCHESSA

Di che cosa parla questo brano?

La Duchessa pensa a un trucco

A per fare in modo che il Principe la vada a trovare più spesso.
B per convincere il Principe a decidere finalmente di sposarsi.
C per fare in modo che Amanda faccia dimenticare al Principe il suo dolore.
D per fare venire Amanda ad abitare con lei al castello.

Domanda 19: AMANDA E LA DUCHESSA

Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici.

In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?

.....

.....

.....

Domanda 20: AMANDA E LA DUCHESSA

La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di *Léocadia*. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico.

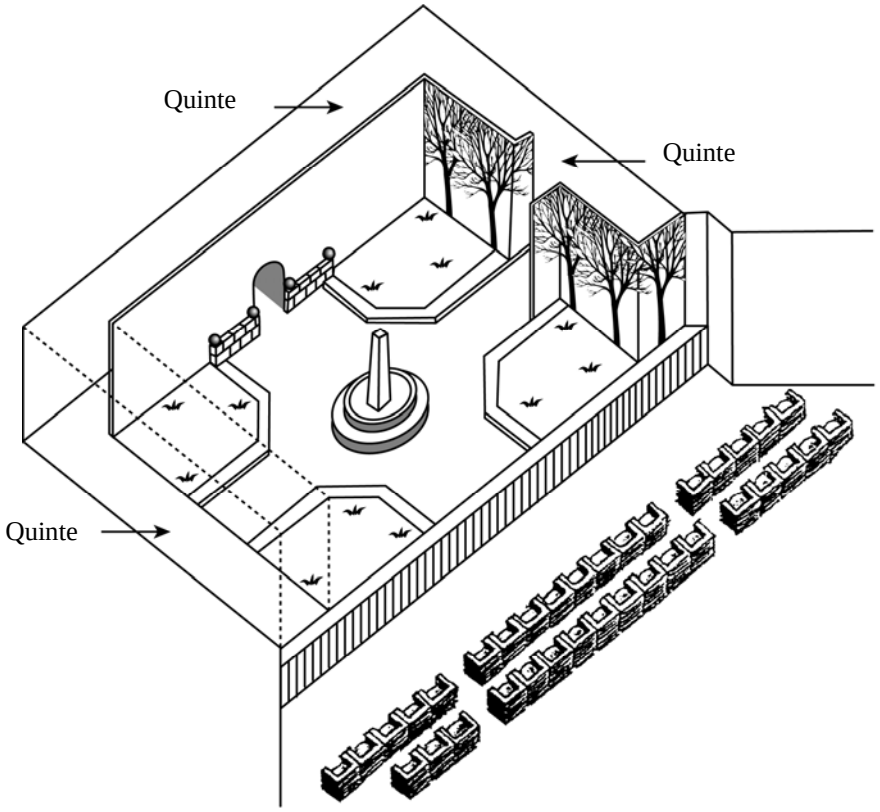
La prima risposta è già fornita come esempio.

Tecnici teatrali	**Istruzione di scena**
Scenografo	Una panchina circolare intorno a un piccolo obelisco
Accessorista	
Tecnico del suono	
Tecnico delle luci	

Domanda 21: AMANDA E LA DUCHESSA

Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D.

Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe.



Domanda 22: AMANDA E LA DUCHESSA

Verso la fine della scena, Amanda dice: «Non mi ha riconosciuta…».

Che cosa intende dire?

A Che il Principe non l'ha guardata.
B Che il Principe non si è accorto che Amanda era una commessa.
C Che il Principe non si è reso conto di averla già incontrata.
D Che il Principe non ha notato la somiglianza di Amanda con Leocadia.

GRAFFITI

Sono furibonda: è la quarta volta che il muro della scuola viene pulito e ridipinto per cancellare i graffiti. La creatività è da ammirare, ma bisognerebbe trovare canali di espressione che non causino ulteriori costi alla società.

Perché rovinare la reputazione dei giovani dipingendo graffiti dove è proibito? Gli artisti di professione non appendono i loro dipinti lungo le strade! Al contrario, cercano fondi e diventano famosi allestendo mostre legalmente autorizzate.

Secondo me gli edifici, le recinzioni e le panchine nei parchi sono opere d'arte in sé. È davvero assurdo rovinare l'architettura con i graffiti e, peggio ancora, il metodo con cui vengono realizzati distrugge lo strato di ozono. Davvero non riesco a capire perché questi artisti criminali si diano tanto da fare, visto che le loro "opere d'arte" vengono cancellate sistematicamente.

Olga

Sui gusti non si discute. La società è invasa dalla comunicazione e dai messaggi pubblicitari. Simboli di società, nomi di negozi. Grandi poster che invadono i lati delle strade. Sono tollerabili? Sì, per la maggior parte. E i graffiti, sono tollerabili? Alcuni dicono di sì, altri no.

Chi paga il prezzo dei graffiti? In fin dei conti, chi paga il prezzo degli annunci pubblicitari? Giusto. Il consumatore.

Chi ha affisso i tabelloni, ha forse chiesto il vostro permesso? No. Allora perché chi dipinge graffiti dovrebbe farlo? Il proprio nome, i nomi delle bande e delle grandi opere pubbliche: non è solo una questione di comunicazione?

Pensiamo ai vestiti a strisce e quadri apparsi nei negozi qualche anno fa. E all'abbigliamento da sci. I motivi e i colori sono stati presi in prestito direttamente dai variopinti muri di cemento. È piuttosto curioso che questi motivi e colori vengano accettati ed ammirati, mentre i graffiti dello stesso stile sono considerati orrendi.

Tempi duri per l'arte.

Sofia

Le due lettere nella pagina precedente sono state prese da Internet e riguardano i graffiti. I graffiti sono scritte o dipinti fatti illegalmente sui muri o da altre parti. Fai riferimento alle lettere per rispondere alle domande che seguono.

Domanda 23: GRAFFITI

Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di

A spiegare che cosa sono i graffiti.
B esprimere un'opinione sui graffiti.
C dimostrare la popolarità dei graffiti.
D far sapere quanto costa cancellare i graffiti.

Domanda 24: GRAFFITI

Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?

.....

.....

.....

Domanda 25A: GRAFFITI

Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta **con parole tue**, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere.

.....

.....

.....

Domanda 25B: GRAFFITI

In una lettera possiamo riconoscere il **contenuto** (le cose che dice) e lo **stile** (il modo in cui sono scritte).

Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento **allo stile** in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe.

.....

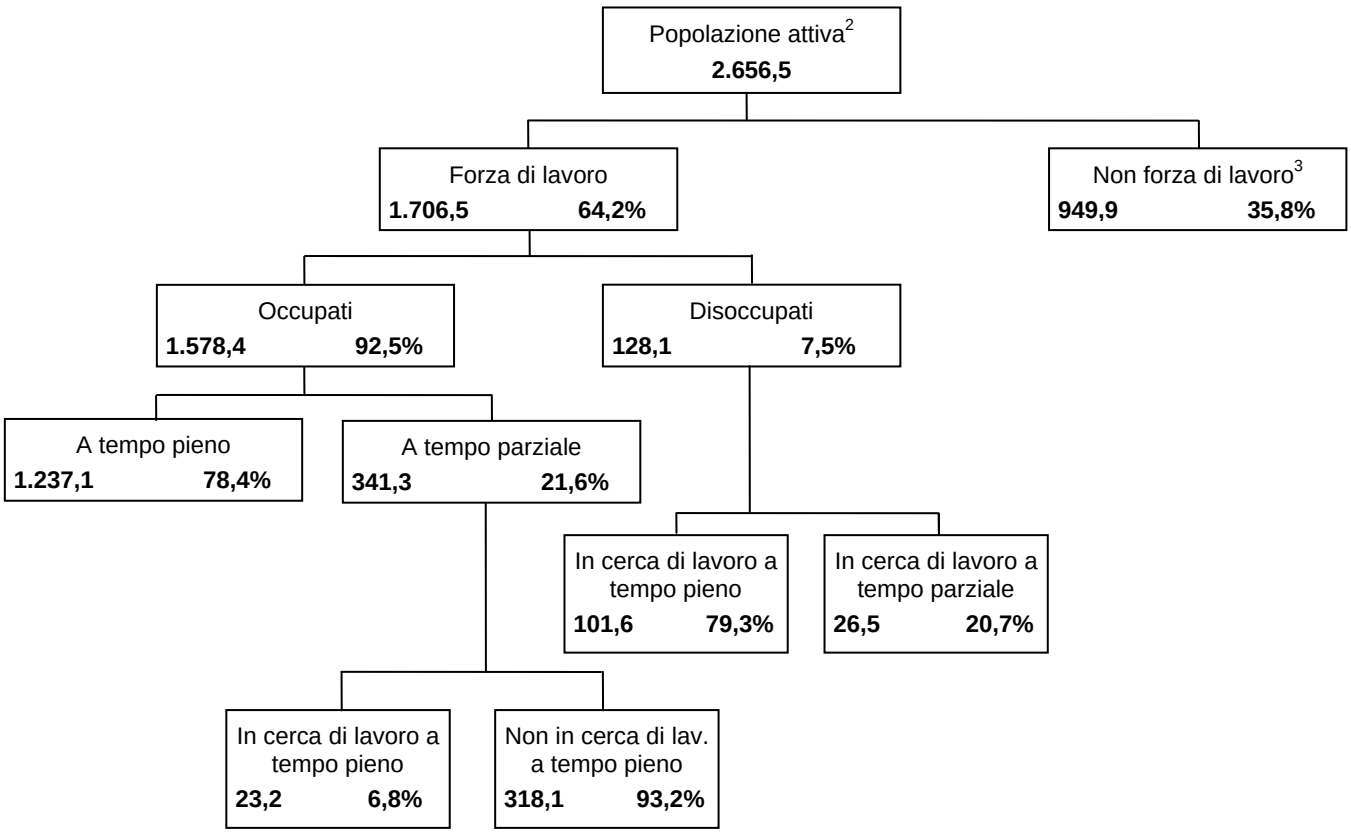
.....

.....

IL LAVORO

Il seguente diagramma ad albero mostra la struttura della forza di lavoro di un paese o della “popolazione attiva”. Nel 1995, la popolazione totale del paese era di circa 3,4 milioni di abitanti.

Struttura della forza di lavoro al 31 marzo 1995 (x1.000)[1]



Note

1. Il numero di persone è espresso in migliaia (×1.000).
2. La popolazione attiva comprende le persone di età compresa tra i 15 e i 65 anni.
3. La “non forza di lavoro” comprende le persone che non cercano un lavoro e/o che non sono in grado di lavorare.

Usa le informazioni sulla forza di lavoro di un paese, alla pagina precedente, per rispondere alle seguenti domande.

Domanda 26: IL LAVORO

Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?

A Occupati e disoccupati.
B Popolazione attiva e popolazione non attiva.
C Lavoratori a tempo pieno o a tempo parziale.
D Forza di lavoro e non forza di lavoro.

Domanda 27: IL LAVORO

Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il **numero** delle persone, non la percentuale.)

.....

Domanda 28: IL LAVORO

In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente?

Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta.

La prima risposta è già fornita come esempio.

	'Nella forza di lavoro: occupato'	'Nella forza di lavoro: disoccupato'	'Non nella forza di lavoro'	'Non compreso in alcuna categoria'
Un cameriere di 35 anni a tempo parziale.	☒	☐	☐	☐
Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana	☐	☐	☐	☐
Uno studente a tempo pieno di 21 anni	☐	☐	☐	☐
Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro	☐	☐	☐	☐
Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa.	☐	☐	☐	☐
Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato.	☐	☐	☐	☐

Domanda 29: IL LAVORO

Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo.

Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio.

Caratteristiche del diagramma ad albero	Risposta
Le etichette in ciascuna casella (*es.* "Forza di lavoro")	Cambia/Non cambia
Le percentuali (*es.* "64,2%")	Cambia/Non cambia
Le cifre (*es.* "2.656,5")	Cambia/Non cambia
Le note in fondo al diagramma ad albero	Cambia/Non Cambia

Domanda 30: IL LAVORO

Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella.

Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare

A i cambiamenti nel corso del tempo.
B la dimensione della popolazione totale del paese.
C le categorie all'interno di ciascun gruppo.
D la dimensione di ciascun gruppo.

EDITORIALE

La tecnologia rende necessarie nuove regole

LA scienza di solito precorre la legge e la morale. Lo si è visto drammaticamente nel 1945, per quanto riguarda la distruzione della vita, con la bomba atomica e il fenomeno si sta ripetendo adesso, per quanto riguarda 1a creazione della vita, con le tecniche per vincere la sterilità umana.

Quasi tutti si sono rallegrati, insieme alla famiglia Brown in Inghilterra. quando è nata Louise, la prima bambina concepita in provetta. Ci siamo poi meravigliati di fronte ad altre novità: le recentissime nascite di bambini sani, che prima erano solo embrioni congelati, in attesa del momento giusto per essere impiantati nella futura madre

Ed è proprio sul caso di due embrioni congelati in Australia, che si è scatenata una bufera etica e legale. Gli embrioni erano destinati ad essere impiantati in Elsa Rios, mog1ie di Mario Rios. Un precedente tentativo di impianto era fallito, e i Rios volevano tentare ancora una volta di diventare genitori. Ma prima di poter fare la seconda prova, i Rios sono morti in un incidente aereo.

Che cosa doveva fare degli embrioni congelati l'ospedale australiano che li custodiva? Dovevano essere impiantati in qualcun altro? C'erano numerose richieste in questo senso. Questi embrioni, dal punto di vista legale, facevano parte del patrimonio dei Rios? O dovevano essere distrutti? I Rios, naturalmente, non avevano lasciato disposizioni per il futuro degli embrioni.

Gli australiani hanno istituito una commissione per studiare la questione. La settimana scorsa la commissione ha presentato la sua relazione conclusiva. Secondo la commissione, gli embrioni dovrebbero essere scongelati, in quanto una loro donazione a qualcun altro richiederebbe il consenso dei genitori, e un tale consenso non c'è stato. La commissione ha stabilito inoltre che gli embrioni, al loro stato attuale, non hanno né vita né diritti, e perciò potrebbero essere distrutti.

I commissari erano consapevoli di procedere su un terreno legale ed etico sdrucciolevole. Per questo hanno chiesto di concedere un termine di tre mesi all'opinione pubblica, per reagire alle raccomandazioni della commissione. Se si dovesse verificare una protesta dilagante contro la distruzione degli embrioni, la commissione potrebbe rivedere le proprie posizioni.

Le coppie che adesso si iscrivono per programmi di inseminazione in provetta, presso l'ospedale "Regina Vittoria" di Sidney, devono specificare che cosa dovrebbe essere fatto degli embrioni, qualora accadesse qualcosa ai loro genitori.

Ciò evita che si ripeta un caso simile a quello dei Rios. Ma come comportarsi in altre situazioni altrettanto complesse? Recentemente, in Francia, una donna ha dovuto intentare una causa, perché le fosse consentito di farsi inseminare con il seme congelato del marito defunto. Come considerare una tale richiesta? E che cosa si deve fare, se una "madre-portatrice" rompe il contratto di gestazione e si rifiuta di cedere il bambino, che si era impegnata a "portare" per un'altra donna?

Finora la nostra società ha fallito nello stabilire regole vincolanti per limitare il potere distruttivo della bomba atomica, e stiamo raccogliendo il frutto angoscioso di tale fallimento. Le possibilità di abuso della competenza scientifica, per anticipare o ritardare la procreazione, sono talmente numerose, che bisogna stabilire confini etici e giuridici, prima che sia troppo tardi.

Utilizza l'editoriale "La tecnologia rende necessarie nuove regole" per rispondere alle domande seguenti.

Domanda 31: LE NUOVE REGOLE

Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati, appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo.

Domanda 32: LE NUOVE REGOLE

Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole.

….....

…….

COMMISSIONE PER LA MOBILITÀ INTERNA ED ESTERNA

Che cosa è la CMIE?

CMIE vuol dire Commissione per la Mobilità Interna ed Esterna. È stata istituita per iniziativa dell'ufficio del personale. Diversi impiegati di questo ufficio lavorano per la CMIE insieme ai dipendenti di altri uffici e a consulenti esterni.

La CMIE ha il compito di assistere i dipendenti nella ricerca di un posto di lavoro esterno o interno alla società di produzione CANCO.

Che cosa fa la CMIE?

La CMIE assiste i dipendenti seriamente intenzionati a cercar un altro posto di lavoro offrendo i seguenti servizi:

- ***Banca dati per le richieste/offerte di lavoro***

Dopo un colloquio con il dipendente, le informazioni ottenute vengono inserite in una banca dati che raccoglie le richieste e le offerte di lavoro, sia della CANCO sia di altre società di produzione.

- ***Assistenza***

Le capacità del dipendente vengono analizzate in colloqui con i consulenti per l'orientamento professionale.

- ***Corsi***

Vengono organizzati corsi (in collaborazione con il servizio per la documentazione e la formazione) che vertono sulla ricerca del posto di lavoro e sulla programmazione della carriera.

- ***Progetti mirati ai cambiamenti di carriera***

La CMIE sostiene e coordina progetti mirati, per aiutare gli impiegati che vogliono iniziare nuove carriere e prendere in considerazione nuove prospettive.

- ***Mediazione***

La CMIE svolge il ruolo di intermediario quando un impiegato rischia il licenziamento a seguito di ristrutturazioni e, se necessario, fornisce aiuto per la ricerca di un nuovo posto di lavoro.

Quanto costa la CMIE?

Il costo viene concordato con l'ufficio in cui si presta servizio. Diversi servizi della CMIE sono gratuiti. Altri sono a pagamento. Si può pagare in denaro o in ore di lavoro.

Come funziona la CMIE?

La CMIE fornisce assistenza ai dipendenti seriamente intenzionati a trovare un altro posto di lavoro, interno o esterno all'azienda

Questa attività inizia con la presentazione di una domanda. Può essere utile anche un colloquio con un consulente del personale. È ovvio che con il consulente si dovrebbe parlare in primo luogo delle aspirazioni personali e delle possibilità di carriera interne all'azienda. Il consulente è a conoscenza delle vostre capacità e dei possibili sviluppi all'interno del vostro ufficio.

Il contatto con la CMIE avviene sempre tramite il consulente del personale che analizza la vostra domanda e vi invita a un colloquio con un dipendente della CMIE.

Per ulteriori informazioni

L'ufficio del personale può darvi ulteriori informazioni.

Utilizza l’annuncio di un ufficio del personale nella pagina precedente per rispondere alle domande seguenti.

Domanda 33: IL PERSONALE

Secondo l’annuncio, dove è possibile ottenere ulteriori informazioni sulla CMIE?

..... ……

Domanda 34: IL PERSONALE

Elenca due modi con cui la CMIE assiste gli impiegati che rischiano di perdere il lavoro a causa di una ristrutturazione dell’azienda.

..... ……

..... ……

Africa Orientale e Meridionale

AOM

Crescere sani

	EGITTO	ETIOPIA	KENIA	MALAWI	SUDAN	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBABWE	**TOTALE**
Unità sanitarie costruite (fino a 4 stanze)	1	0	6	0	7	1	2	0	9	**26**
Operatori sanitari formati (1 giorno di formazione)	1 053	0	719	0	425	1 003	20	80	1 085	**4 385**
Bambini che hanno ricevuto integrazioni alimentari (più di 1 settimana)	10 195	0	2 240	2 400	0	0	0	0	251 402	**266 237**
Bambini che hanno ricevuto aiuti finanziari per cure mediche / dentistiche	984	0	396	0	305	0	581	0	17	**2 283**

Istruzione

Insegnanti formati (1 settimana di formazione)	0	0	367	0	970	115	565	0	303	**2 320**
Quaderni scolastici acquistati / donati	667	0	0	41 200	0	69 106	0	150	0	**111 123**
Testi scolastici acquistati / donati	0	0	45 650	9 600	1 182	8 769	7 285	150	58 387	**131 023**
Uniformi scolastiche acquistate / fatte / donate	8 897	0	5 761	0	2 000	6 040	0	0	434	**23 132**
Bambini beneficiari di aiuti per le tasse scolastiche / borse di studio	12 321	0	1 598	0	154	0	0	0	2 014	**16 087**
Banchi scolastici fabbricati / acquistati / donati	3 200	0	3 689	250	1 564	1 725	1 794	0	4 109	**16 331**
Aule costruite	44	0	50	8	93	31	45	0	82	**353**
Aule riparate	0	0	34	0	0	14	0	0	33	**81**
Adulti partecipanti a corsi di alfabetizzazione in questo anno finanziario	1 160	0	3 000	568	3 617	0	0	0	350	**8 695**

Insediamenti

Latrine scavate / servizi igienici costruiti	50	0	2 403	0	57	162	23	96	4 311	**7 102**
Case collegate a nuove fognature	143	0	0	0	0	0	0	0	0	**143**
Pozzi scavati / ristrutturati (o sorgenti incanalate)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	**194**
Nuove trivellazioni con esito positivo	0	0	8	93	14	0	27	0	220	**362**
Costruzione di acquedotti alimentati a caduta	0	0	28	0	1	0	0	0	0	**29**
Acquedotti riparati / migliorati	0	0	392	0	2	0	0	0	31	**425**
Case ristrutturate con il progetto PLAN	265	0	520	0	0	0	1	0	2	**788**
Nuove case costruite per beneficiari	225	0	596	0	0	2	6	0	313	**1 142**
Edifici pubblici costruiti o ristrutturati	2	0	2	0	3	0	3	0	2	**12**
Capi di comunità formati (più di 1 giorno di formazione)	2 214	95	3 522	232	200	3 575	814	20	2 693	**13 365**
Chilometri di strada riparati	1,2	0	26	0	0	0	0	0	53,4	**80,6**
Ponti costruiti	0	0	4	2	11	0	0	0	1	**18**
Famiglie che hanno beneficiato direttamente del controllo dell'erosione	0	0	1 092	0	1 500	0	0	0	18 405	**20 997**
Case di recente raggiunte da un progetto di elettrificazione	448	0	2	0	0	0	0	0	44	**494**

La tabella della pagina accanto fa parte di un rapporto pubblicato da PLAN International, un'organizzazione umanitaria internazionale. Fornisce informazioni sulle attività di PLAN in una delle aree in cui opera (Africa Orientale e Meridionale). Fai riferimento alla tabella per rispondere alle domande seguenti.

Domanda 35A: PLAN INTERNATIONAL

Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?

A Il livello di attività è stato relativamente elevato in Etiopia.
B Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia.
C Il livello di attività è stato pressoché uguale a quello degli altri paesi nell'area.
D Il livello di attività è stato relativamente elevato nella categoria "Insediamenti" e basso nelle altre categorie.

Domanda 35B: PLAN INTERNATIONAL

Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo.

Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?

.....

.....

.....

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME ……

SESSO F M ANNO DI NASCITA ……..

RECAPITO TELEFONICO ……

INDIRIZZO E-MAIL ……

CORSO DI LAUREA ……..

ANNO DI CORSO ……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO ……

OCCUPAZIONE ATTUALE……

FINE!

TRASCRIZIONI INTERVISTE

TA-B-01
(MARINA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Rivedo un attimo il testo. Allora, faccio una premessa. Per lavoro, io leggo, sintetizzo, schematizzo, rielaboro, medio…

D.: Cosa intendi per rielaborare?
R.: Riscrivo il testo, lo semplifico, lo confronto anche con altri testi, estrapolo delle frasi chiave. Quindi, avendo questa impostazione, mentalmente è come se sottolineassi subito le parti importanti. Io do uno sguardo molto generale, cerco di capire dal titolo quale potrebbe essere l'argomento e poi guardando, se ci sono parti evidenziate, capisco dove devo concentrare l'attenzione. Poi faccio una lettura sola abbastanza approfondita. Nel brano "Le armi della polizia scientifica", ho visto subito che si parlava di DNA perché era scritto in maiuscolo e ricorreva in più parti del brano. Nella domanda 1 [*"Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?"*] si fa riferimento alla collana di perle e mi sembra che ci fosse proprio questa stessa espressione nel brano … [*cerca nel testo*] Ecco qua, *perle*. Quindi ho capito che in questo punto avrei trovato la risposta e ho confrontato il testo con le opzioni di risposta fornite. Questa è stata un'analisi iniziale molto generale, poi ho cominciato a restringere il ragionamento verso le risposte.
Di solito, prima identifico l'argomento leggendo il testo per avere una visione d'insieme, poi per rispondere alla domanda elimino tutti gli elementi che non sono pertinenti e per fornire la risposta faccio una focalizzazione ancora più precisa, mirata. Per esempio, in questo caso, anziché leggere subito la domanda, vedo *perle* e vado a rivedere nel testo esclusivamente il passaggio relativo a questo argomento. Questo è stato il modo di procedere per la domanda 1 e per la domanda 2 [*"Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?"*]. Già per la domanda 3 [*legge a voce alta la domanda 3: "Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*], che richiede un punto di vista soggettivo, ho dovuto cambiare approccio e sono andato a vedere com'era esposto l'articolo e mi è sembrato un articolo di giornale con uno scopo divulgativo.

D.: Ti ricordi perché hai scelto la risposta "Informare" piuttosto che una delle altre?
R.: Perché fra tutte era quella che più si avvicinava all'idea che mi ero fatto del brano perché io personalmente ho sentito che il brano mi stava informando.

D.: Possiamo passare al brano successivo, “Stare comodi nelle scarpe sportive”. Ti ricordi questo articolo?
R.: Sì, sono uno sportivo, quindi tutto quello che viene detto nel brano lo so e lo sapevo già. Anzi, conosco l’argomento anche in modo più dettagliato, per cui mi sono soffermato molto sulla lettura delle percentuali, ma tutto il discorso degli effetti di un uso improprio o non accurato delle scarpe sportive io lo conosco. Ad esempio, questo paragrafo era diviso in quattro sottoparagrafi in cui si elencavano i criteri per prendere scarpe buone e sono criteri che io stesso seguo. Quindi poi nelle risposte aperte, ad esempio nella domanda 6, io dico sempre ai miei alunni di non fare troppi voli perché più si scrive, più si rischia di sbagliare. Conviene essere sintetici, andare al punto e rispondere direttamente a ciò che viene chiesto. E così faccio pure io quando devo dare risposte aperte. Qui [*domanda 6: “Secondo l’articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?”*] ho risposto esattamente alla domanda, sia perché non potevo dilungarmi per questioni di tempo, sia perché sono stato ligio alla consegna. Pur avendo le conoscenze per poter argomentare, ho preferito dare una risposta sintetica. Alla domanda 7 [*“In una parte dell’articolo si dice: “Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri". Di quali criteri si tratta?”*] ho fatto la stessa cosa: si chiedeva di elencare i quattro punti e io così ho fatto.

D.: Prendiamo “Il lago Ciad”.
R.: Qui sulle prime domande non ho avuto problemi, invece mi sono soffermato più a lungo sulla domanda 12 perché all’inizio non la capivo bene [*“La scomparsa del rinoceronte, dell’ippopotamo e dell’uro dall’arte rupestre Sahariana è avvenuta:”*]. Chiedeva di indicare il periodo in cui sono scomparsi alcuni animali, basandosi su dati che non erano esplicitamente forniti, per cui ho dovuto dedurli analizzando bene la curva nel grafico. Volevo dare la risposta corretta, quindi ho riflettuto a lungo e incrociato più informazioni prima di rispondere.

D.: Vediamo il brano successivo, “Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria”.
R.: Mi sono immedesimato nella persona che ha scritto questo testo, io avrei fatto una cosa simile. Nella domanda 17 [*“Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?”*] … ecco, vedo che l’ho sbagliata! Però io ho pensato che chi ha scritto, ha messo tutte le informazioni necessarie ai lettori. Per esempio, c’è scritto che tutti coloro che vanno in ferie nella settimana delle vaccinazioni, devono contattare Giovanna. Quindi escludo la risposta relativa a Michele che è in ferie, perché c’è scritto quello che deve fare.

D.: Rileggiamo la domanda insieme.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 17, “Secondo le informazioni contenute nel foglio, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?” e le risposte: A) “Stefano del magazzino che non desidera essere vaccinato perché preferisce fare affidamento sulle sue difese immunitarie naturali”; B) “Giulia dell’ufficio vendite che desidera sapere se il programma di vaccinazione è obbligatorio”; C) “Alice dell’ufficio spedizioni che vorrebbe essere vaccinata quest’inverno ma avrà un bambino fra due mesi”; D) “Michele della ragioneria che vorrebbe essere vaccinato ma sarà in ferie nella settimana del 17 novembre”*].

D.: Quindi è Michele che deve contattare Giovanna perché non è al lavoro nella settimana in cui lei fa il vaccino.
R.: Sì, però il foglio informativo è stato dato prima, quindi Michele sa che le vaccinazioni si faranno nella settimana del 17 novembre.

D.: Perciò deve contattarla, deve concordare un altro appuntamento.
R.: Però qui c'è scritto "potete contattare" e non vice versa.

D.: Certo, infatti è lui che deve contattarla, Michele della ragioneria.
R.: Ah no, invece sai che cosa ho capito qua? "Quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?", cioè Giovanna soggetto, che deve contattare i dipendenti.

D.: No, no, è il dipendente – soggetto - che deve contattare Giovanna. Hai inteso male la domanda.
R.: Eh sì, per quello ho detto Michele lo sa, tutte queste persone sono informate. Io pensavo che Giovanna dovesse contattare Stefano per convincerlo perché lui dice di fare affidamento solo sulle sue difese immunitarie, mentre nel testo si dice che non bastano. Avevo inteso questo, quindi ho pensato che tutti gli altri fossero sufficientemente informati dal foglio informativo, per cui ho detto Michele che in questo periodo è in ferie sa che deve lui contattare Giovanna. Ho proprio capito male, ho pensato che l'unico che Giovanna poteva contattare era Stefano. Ero in effetti abbastanza perplesso perché non mi quadrava molto.

D.: Torniamo indietro e prendiamo la domanda 14. Me la spieghi?
R.: [*legge a voce alta la domanda 14: "In un testo possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono presentate). Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo*"]. Secondo me sì. Informativo lo è perché ha detto tutto quelli che doveva e poteva dire, ha dato un messaggio completo. E poi è stata anche informale, ha messo il suo nome, nonostante fosse il direttore del personale e quindi poteva anche scegliere di essere più formale e avere un tono più perentorio. Infine, lo slogan che ha utilizzato è abbastanza coinvolgente. Complessivamente, il mio giudizio è positivo.

D.: Vediamo la domanda 16.
R.: [*legge a voce alta la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente:* ***chi dovrebbe essere vaccinato?*** *Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase " Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta*"]. Secondo me non è fuorviante perché è inclusiva. Lei ha già spiegato chi dovrebbe e chi non dovrebbe e quindi chi non dovrebbe non è chi non può o non deve, si tratta sempre di consultare il medico, però è una frase inclusiva. Io immagino un ambiente come una scuola o un ufficio: se un virus del genere colpisce e si diffonde, dal punto di vista del lavoro diventa un problema.

D.: Nel leggere il brano, ti sei posto come un destinatario del messaggio o lo hai letto semplicemente in funzione delle domande alle quali dovevi rispondere?

R.: Non proprio come un destinatario, ma come un esterno che deve analizzare questo testo per capire se – in questo caso – è fuorviante oppure no. Secondo me no, anzi è fuorviante la domanda e il collega che la pone non ha capito niente. Forse poteva criticare il tono amichevole, ma per il resto il foglio informativo dice tutto! E poi fa delle eccezioni, considerando e allertando anche le sottocategorie.

D.: Il disegno della siringa secondo te è indovinato?
R.: Questo è un *word art*, mi sembra un po' primitivo come uso della tecnologia. Magari la foto di una provetta o di una scienziata in un laboratorio sarebbe stata meglio.

D.: Non credi che una siringa disegnata così possa essere allarmante?
R.: In effetti, all'inizio pensavo che parlasse di droga quando l'ho vista. Sì, quindi forse a primo impatto poteva essere un po' fuorviante, inoltre avevo anche letto "Alcol" invece di "Acol", quindi combinando il disegno con la lettura sbagliata, ho pensato che fosse qualcosa di relativo all'uso di sostanze stupefacenti e dannose, poi ho associato "vaccinazione" all'Aids, poi sono andato avanti e ho capito bene. Però in generale mi ha interessato di più la seconda parte perché fornisce informazioni specifiche sui dipendenti e su eventuali periodi di malattia, invece la prima parte parla dell'influenza, sono cose che si sanno, almeno io ho letto abbastanza su questo argomento.

D.: Passiamo ad "Amanda e la duchessa" e vediamo la domanda 21 ["*Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*].
R.: Qui prima ho letto il testo, anche perché questo genere mi piace, però nel disegno relativo alla domanda 21 non mi sono orientato molto bene perché io leggendo avevo immaginato la scena diversamente.

D.: Leggendo hai visualizzato la scena?
R.: Sì, mi ero fatto un'immagine mentale di come poteva essere, come se si fosse trattato di un romanzo. Solo dopo sono entrato nel contesto teatrale e ho dovuto capire i personaggi. Non so se ho risposto bene alla 21 perché qui nei dialoghi parlava di indicazioni. Allora, quando facevo i test per la patente e c'erano domande sulla precedenza, mi mettevo esattamente in posizione come se fossi stato in macchina e in questo disegno siccome c'è un incrocio perfettamente schematico e il testo parla della seconda sulla sinistra, ma qui non c'è niente di lineare. L'unica cosa che mi ha dato un po' di certezza è che durante una scena la duchessa si nasconde dietro agli alberi e l'unica zona un po' nascosta e lontana dalla vista del principe potrebbe essere qua, vicino alla panchina circolare. Però non so, anche se ci ho perso un po' di tempo.
Invece per rispondere alla domanda 20 ["*La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di* Léocadia. *Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico*"] sono dovuto andare a vedere nel testo quali erano gli oggetti o le azioni che potevano essere attribuiti ai vari tecnici.

D.: Non ti ha incuriosito il fatto che questo brano fosse suddiviso in due testi di tipologia diversa?

R.: Il primo testo, quello teatrale, l'ho letto con molta più attenzione. Quello successivo fornisce delle definizioni di termini che conosco, quindi ho visto solo se nel dettaglio c'era qualcosa che non sapevo o avevo informazioni insufficienti per rispondere. Però già a grandi linee avevo capito che le definizioni erano abbastanza essenziali e infatti l'ho letto una volta sola, non ho avuto bisogno di rileggerlo per rispondere. Il testo teatrale invece l'ho dovuto rileggere più volte per rispondere alla domanda 21.

D.: E per la domanda 22?
R.: Siccome avevo letto il brano approfonditamente almeno un paio di volte, ho risposto pensando a quello che ho capito io della lettura, però sono anche andato per esclusione e ho indicato la D perché le altre tre risposte non mi sembravano affatto pertinenti [*legge a voce alta la domanda 22*: *"Verso la fine della scena, Amanda dice: "Non mi ha riconosciuta". Che cosa intende dire?"*]. Secondo me tutto ruotava intorno al fatto che Amanda somigliava tanto alla moglie del principe morta, la storia era legata non tanto al suscitare nel principe l'amore per questa ragazza, ma a fargli dimenticare il dolore per la moglie morta.

D.: Il fatto di tornare a leggere il testo più di una volta è stato dovuto alla tipologia di domanda a cui dovevi rispondere oppure alla tipologia di testo?
R.: Alla tipologia di domanda, la 21. Il testo era abbastanza lungo, quindi dopo una prima lettura non ricordavo tutte le battute, ma avrei potuto raccontare sinteticamente la storia ed esprimere delle opinioni. Però mentre nei testi precedenti mi sono immedesimato nella lettura eliminando tutte le cose che non mi interessavano, qui ho letto come se fosse stato un romanzo, quindi in modo coinvolgente però non particolarmente profondo sugli eventi. Un po' come se avessi visto un film, da spettatore, cercando di carpire gli stati d'animo dei personaggi, perciò poi la 22 è una domanda abbastanza precisa e sono dovuto andare a vedere nel testo. E comunque questa cosa non mi è piaciuta per niente né da parte della duchessa, né da parte di Amanda che poteva mostrare un po' di dignità e non prestarsi a questo gioco.

D.: Quindi ti sei lasciato anche coinvolgere emotivamente?
R.: Certo, proprio come un romanzo.

D.: Possiamo passare a "Graffiti".
R. Sì, qui all'inizio pensavo che fosse un altro articolo tipo "Acol", poi invece ho visto che erano due lettere con dei commenti. Mi è piaciuta subito la seconda un po' perché sono d'accordo con i contenuti, un po' perché l'inizio era meno diretto. L'altra esordisce dicendo "sono furibonda" e già non mi è piaciuto, mi è sembrato fuori contesto. Come si fa ad essere furibondi per una scritta sul muro? Se è deturpante, posso commentarla, se è decorativa, posso dire che è bella.

D.: Quindi il tuo primo approccio con la lettura privilegia il coinvolgimento emotivo, l'immedesimazione.
R.: Sì, già io difficilmente mi arrabbio, quindi appena ho letto "sono furibonda" non mi è piaciuto. Poi leggendo oltre ho visto che lei era proprio contraria ed è un tipo di atteggiamento che a me non piace perché c'è sempre la possibilità di stare in mezzo. Quindi questo parere [*di Olga*] non lo condividevo. Con Sofia potevo pure non essere particolarmente d'accordo, però quello che dice è tollerabile, esprime dei gusti e sui gusti non si discute, e poi è più aperta. Olga invece ha un tono perentorio, punti esclamativi, se

pure avesse detto cose condivisibili, non le avrei apprezzate per il tono. Mi ha proprio irrigidito, non mi sono messo in una posizione di ascolto.

D.: Il fatto di non condividere i contenuti della lettera di Olga ha comportato un approccio diverso alla lettura?
R.: Sicuramente sì. Nella lettera di Sofia mi sono immedesimato, ho trovato maggiore coinvolgimento, con Olga mi sono posto in modo più rigido perché la lettera mi ha trasmesso rigidità. È come quando a livello politico senti delle cose che non rientrano nel tuo modo di pensare: fai parlare l'interlocutore, però non lo ascolti. Così avrei fatto con questa persona: la lasciavo parlare, poi le dicevo "questo è il tuo parere", o forse nemmeno glielo avrei detto perché non dimostra nessuna apertura mentale. Invece con Sofia c'era più possibilità di dialogo. Anche tra colleghi, se c'è disaccordo, siccome non mi va di trovarmi muro contro muro, lascio parlare, poi faccio cadere la conversazione.

D.: Passiamo ad analizzare le risposte che hai dato alla domanda 24 *["Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*].
R.: Secondo me Sofia è anche più argomentativa di Olga, più che farsi coinvolgere da un pregiudizio e criticare e condannare come fa Olga, è più comunicativa. Il graffito non è deturpante; chiaramente per chi lo scrive, rappresenta un messaggio, un'espressione di protesta, quindi quando vedo un graffito cerco di capire perché è stato fatto. Come quando una persona sta zitta con le braccia incrociate: è una forma di comunicazione. Però mentre nella comunicazione a due, a tre, hai la persona di fronte, nei graffiti non è così, è come con un'opera d'arte. Una persona potrebbe anche pensare che una statua è un pezzo di marmo se non è in grado di dedurre il significato che l'artista voleva trasmettere. La stessa Divina Commedia… Io a volte chiedo ai miei colleghi: "Ma queste persone, quando facevano queste cose, erano consapevoli di quello che facevano? Dante si rendeva conto di scrivere un'opera d'arte?" E così con queste scritte. Ce n'è una sul muro della stazione che vedo ogni volta che vado al teatro che si può leggere in due modi. Quella non è semplicemente una scritta, è stata fatta per essere letta in due modi, quindi contiene un doppio messaggio. Io la vedo così, mi fa pure ragionare. Quindi, per tornare alla domanda, Sofia fa riferimento alla pubblicità perché i graffiti, come la pubblicità, vogliono comunicare qualcosa. Però sono d'accordo con Sofia che la pubblicità a volte è invasiva sia come collocazione spaziale, sia come intrusione psicologica.

D.: Passiamo al testo intitolato "Il lavoro". Come hai impostato la lettura di questo grafico?
R.: Lì per lì ho avuto difficoltà con i calcoli [*sorride*]. Ecco, alla domanda 27 [*"Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il numero delle persone, non la percentuale"*], si chiedeva un numero e avevo messo la virgola male. Poi ho riflettuto su quello che avevo scritto e ho corretto. Per il resto il grafico era abbastanza facile da leggere, una specie di albero, sono una categoria e tutte sottocategorie. Sono abituato a confrontarmi con diversi tipi di testo, foto, grafici ecc. che leggo, integro, riadatto. Quindi anche se i grafici non mi piacciono, riesco comunque a leggerli, provo anche ad interpretarli, a capire perché l'autore ha scelto un certo tipo di grafico e non un altro. Io però non li ho mai fatti, piuttosto faccio le mappe concettuali.

D.: Quindi nel momento in cui hai visto questo grafico, hai pensato ad una mappa concettuale?
R.: Sì, di quelle che faccio io di solito. Poi io aggiungo i connettori per spiegare.

D.: Torniamo alle domande e vediamo la 26 [*"Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?"*].
R. Questa è la prima informazione che ho ricostruito, è la prima suddivisione che si incontra esaminando il grafico, quindi non ho avuto problemi a rispondere.

D.: Invece la domanda 27?
R.: Sì, come ho detto, all'inizio l'ho sbagliata perché c'era ‰ per cui avevo visto il numero che non era per mille e ho messo la virgola nel posto sbagliato.

D.: Come ti è sorto il dubbio di aver sbagliato?
R.: Perché c'era ,00 e non mi risultava [*ride*]

D.: Il conto l'hai fatto mentalmente?
R.: Sì, mentalmente. Alla domanda 28 [*"In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*], siccome non erano casi esplicitati nel grafico, ma casi specifici, ho dovuto fare mente locale caso per caso: "Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana" [28A] è una persona che lavora full time. Nel grafico non c'era il computo delle ore, però è ovvio che è a tempo pieno, quindi non sono andato a rivedere tutto il grafico, ma sono la ripartizione full time/part time per avere una conferma. "Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato" [28E] a livello individuale è comunque una persona che lavora, però non è compresa in alcuna categoria perché ho visto nelle note che la popolazione attiva è fino a 65 anni. Ma solo per ragioni d'età è esclusa dalla popolazione attiva, perché per il resto lavora! Qui, alla domanda 29 [*"Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*], ho dovuto riflettere un po', ma senza guardare il diagramma perché sto studiando il *locus of control* e mi è sembrata strana questa costruzione sì/no *[cambia/non cambia*]. Mi è sembrata un'alternanza un po' rigida.

D.: Che cosa ti aspettavi?
R.: Mi aspettavo che le risposte fossero più mescolate, invece hanno lo stesso ritmo, come se per rispondere bisognasse seguire un suono e mi distraeva.

D.: Se ho ben capito, il modo in cui sono state formulate le risposte ti distraeva e ti impediva di concentrarti sulla domanda?
R.: Sì, dovevo prestare attenzione a dei dati, verificare quali dati cambiano e quali rimangono inalterati di anno in anno e questo gioco del cambia/non cambia non l'avrei messo qui.

D.: Visto che il cambia/non cambia ti distraeva, hai fatto qualcosa in particolare per mantenere la concentrazione?
R.: Ho cercato semplicemente di concentrarmi sulla domanda. Mi ha anche dato fastidio che su sole quattro risposte una già era fornita perché mi hanno tolto una parte del gioco [*ride*],

lo hanno accorciato. Io mi diverto a fare queste cose! È come se vado a giocare una partita a tennis e il primo set è già giocato. La stessa cosa nella domanda 28, dove pure il primo caso era già risolto. Anche perché poi mi costringe a seguire l'esempio, a seguire il ragionamento di chi ha risposto e riduce la mia autonomia, la mia libertà di organizzare il lavoro, per esempio di iniziare dall'ultima. Poi io l'esempio l'ho letto bene, come se la risposta non fosse già fornita, però comunque ho visto qual era la risposta e ho potuto ragionare in modo limitato. Almeno nella 28 erano cinque, ma nella 29, su quattro risposte, una me l'ha tolta, mi è sembrato un esercizio misero!

D.: Ora passiamo al testo successivo, "La tecnologia rende necessarie nuove regole", un articolo di giornale. La prima domanda, la 31, ti chiedeva di sottolineare una frase nel testo.
R.: Ah sì, era l'articolo sugli embrioni e sull'etica! Qui la domanda mi chiedeva di andare a cercare una frase significativa, però già leggendo avevo individuato i passaggi più importanti.

D.: Nel momento in cui hai letto la domanda che ti chiedeva di andare a sottolineare la frase, come ti sei comportato?
R.: Dunque, la domanda 31 era: "Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati, appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo". Ho cercato le parole della domanda nel testo: australiani, e l'ho trovato qui.

D.: Però è una parola che ricorre nel testo.
R.: Sì, ma ho riletto solo i passaggi in cui ricorreva. Qui che "australiani" non c'è, non ho riletto. Ho evitato di rileggere tutti i paragrafi in cui mi ricordavo che non venivano menzionati gli australiani. Ti faccio un esempio. Al lavoro c'è una ragazza che deve fare l'esame per operatrice turistica. In tutte le materie d'esame deve sostenere dei test strutturati e il risultato determina se può sostenere l'esame o no. L'esame è una prova strutturata su due o tre materie e se la supera prende la qualifica. C'era la prova di francese, un testo con delle domande di comprensione del testo stesso e qualche regola di grammatica. Io ho fotocopiato questa prova qualche giorno prima dell'esame e l'ho fatta fare a questa ragazza come se si fosse trattato di un'esercitazione. Le ho spiegato che era simile alla prova d'esame e le ho detto di concentrarsi bene perché all'esame non avrebbe potuto copiare né ci sarei stato io ad aiutarla. Pur non conoscendo bene il francese, prima di darla a lei, l'ho fatta io. Nelle domande, bastava rispondere copiando i vari paragrafi del testo, a scuola le domande sono semplici. E così ho detto di fare a questa ragazza: "non ti inventare niente, non rielaborare, non ti inventare parole, non esprimere pareri, focalizza l'attenzione esattamente su quello che ti chiede il testo così non sbagli". Questo è quello che ho fatto pure io. La domanda mi chiedeva degli australiani, perciò ho scartato tutto il resto: qui per esempio si parla di "ospedale australiano", non di "australiani", perciò sono andato oltre.

D.: Passiamo alla domanda 32 [*"Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole"*].
R.: Qui ho applicato il "metodo della consegna", chiamiamolo così. Dal momento che potevo dedurre la risposta dal testo, non ho fatto ricami. Per esempio, nel secondo caso c'era una questione un po' più elaborata come concetto, però come sempre sono andato alla ricerca della parola chiave, in questo caso "madre portatrice", avrei potuto anche aggiungere

altri particolari alla madre portatrice, poi però la frase mi sembrava troppo lunga e anche un po' limitante, mentre dire semplicemente "madre portatrice" può comportare molte altre cose.

D.: Come hai fatto a fornire i due esempi che la domanda ti chiedeva?
R.: Sono tornato sul testo. Il fatto che fosse diviso in due colonne semplificava la lettura. Mi intendo un po' di costruzione di prove, perciò ho capito che le domande erano consequenziali al testo, non mischiate. Se rispondo alla prima domanda e si trova all'inizio del testo, la seconda viene dopo e così via. Quindi qui ho capito che la prima parte era introduttiva e che le risposte alle domande venivano successivamente, quindi quando sono andato a ricercarle, ho cercato dove mi ricordavo che potevano essere i concetti che cercavo: diciamo che penso sempre alla tecnica utilizzata per fare una qualsiasi cosa e faccio riferimento ad essa in modo cosciente. In questo caso, le conoscenze che ho mi permettono di riflettere proprio sulla struttura generale. Io sono cambiato da quando ho iniziato a fare questi studi sia perché ho un vocabolario che mi permette di parlare senza farmi capire [*ride*], infatti in famiglia abuso un po' di questa capacità, sia perché ho degli strumenti per vedere le cose con la lente di ingrandimento intuendone il funzionamento.

D.: Possiamo passare all'articolo successivo, "Canco".
R.: Questo appena l'ho visto, l'ho collegato a quello dell'influenza, anche perché avevo letto "cancro" e non "Canco". Poi questo acronimo che ricorre ed è messo molto in evidenza, le domande che precedono ogni paragrafo che condizionano la lettura… insomma, al primo impatto non mi è piaciuto perché mi dice cosa devo fare, come devo leggere, mi sento trattato in modo infantile, come se avessi bisogno della domanda per procedere. In generale, comunque, questo brano lo ricordo poco perché era alla fine e poi mi è sembrato strano che a volte ho trovato poche domande dopo il brano. Per esempio, quello del teatro mi è piaciuto perché c'erano molte domande a cui rispondere, qui invece ho dovuto leggere tutta questa roba per due sole domande. Preferisco passare il tempo sugli esercizi, piuttosto che sulla lettura, invece qui ho notato proprio uno sbilanciamento: troppo testo per pochi esercizi. Poi, come ho detto, io mi aspetto sempre domande consequenziali, invece gli esercizi si fermano a metà testo, c'è tutta una parte che rimane esclusa.

D.: Ora passiamo a "Plan International" e lo facciamo insieme, tutto a voce alta.
R.: [*Legge in silenzio le righe introduttive*] Ho guardato subito i totali per avere un'idea dell'entità del lavoro svolto, e poi tutte le volte in cui compare lo zero, perché ci sono delle nazioni in cui non c'è stato nessun intervento. Poi guardo i due valori estremi.

D.: Quando leggi le domande?
R.: Dopo che leggendo ho soddisfatto la mia curiosità rispetto al testo.

D.: Hai proceduto in questo modo con tutti i brani, prima leggendo e solo dopo andando a vedere quale era il compito da svolgere?
R.: Sì, prima leggo sempre il testo e non penso alle domande. Sintetizzo mentalmente mentre leggo e così memorizzo le informazioni principali. Poi vado a leggere le domande [*legge la domanda 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?"*] e a questo punto cerco l'Etiopia [*legge le risposte ed è in dubbio tra la A e la D: A) Il livello di attività è stato relativamente elevato in Etiopia; B) Il livello di attività è stato relativamente basso in*

Etiopia; C) Il livello di attività è stato pressoché uguale a quello degli altri paesi nell'area; D) Il livello di attività è stato relativamente elevato nella categoria "Insediamenti" e basso nelle altre categorie]. Il 95 per me non è relativamente elevato, è nullo rispetto agli altri dati, quindi questo "relativamente elevato" significa rispetto agli altri. Però questo relativamente non mi piace perché i dati dell'Etiopia non sono "relativamente" bassi, sono nulli! Io avrei messo minimo perché poi anche qua non è stato relativamente basso, è stato il più basso. Per me relativamente basso potrebbe essere 800 rispetto a 2000, 3000, allora sì che è relativamente basso.

D.: Hai fatto un confronto tra i dati leggendoli solo in orizzontale. Non li consideri anche in verticale? Gli insediamenti sono tutti questi valori, non solo il 95.
R.: Sì, ma rispetto al tutto, questo è l'unico valore che c'è, quindi è nullo anche nell'insieme. Oltretutto, anche sulla stessa riga 95 è il valore più basso. L'Etiopia se la sono proprio dimenticata, anche per esempio rispetto allo Zambia che ha molti zeri però ha quattro o cinque interventi in più rispetto all'Etiopia. Quindi, questo "relativamente" mi confonde. Comunque per me la risposta è B.

D. Bene, adesso vai alla domanda 35B.
R.: [*Legge in silenzio la domanda 35B: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?"*] Non c'è stata una politica di intervento, l'Etiopia l'hanno proprio dimenticata, non so perché! Non so come lavorino le organizzazioni umanitarie, però ci sarà un motivo per il quale non sono intervenute. Secondo me non dipende da loro, credo ci sia stato un elemento che non ha permesso loro di intervenire, una guerra per esempio [*scrive la risposta*].

D.: Quando leggi, non ricorri mai a metodi per agevolare la memorizzazione, come sottolineare o prendere appunti? Qui vedo che non hai scritto niente.
R.: Non avevo la matita! In generale, su un testo scolastico sottolineo. Poi siccome studiando ho imparato che prima si fa una lettura generale, poi si approfondisce. Io però ho visto che se ho tempo, leggo e mi do un termine, per esempio un capitolo, e sottolineo e poi rileggo quello che ho sottolineato. Subito dopo, trascrivo su un quaderno le frasi che ho sottolineato per vedere se sono giuste grammaticalmente e se hanno un senso. E poi dopo studio solo su quelle. Se vedo che quello che ho estrapolato e scritto è troppo superficiale, vado rivedere il libro, però sapendo dove perché sul quaderno indico sempre il capitolo e il paragrafo di riferimento delle frasi trascritte. Poi se c'è qualcosa di importante, faccio tabelle, prendo appunti e magari sottolineo anche con la penna di diverso colore. E vado in giro con tutti i miei quaderni e la gente me li chiede!

D.: Leggere, sottolineare e trascrivere non ti richiede troppo tempo?
R.: Sì, ma facendo in questo modo, trovo che poi ho un pensiero più solido rispetto a quello che studio. Leggere, capire e riscrivere è già una ripetizione perché faccio una lettura consapevole. Poi magari rileggo e ripeto mentalmente due o tre volte. E poi cerco assolutamente di non attenermi a nessun testo perché se faccio affidamento sulla memoria e non ne ho più tanta e poi non trovo la parola che mi fa andare avanti, mi conviene fare affidamento sulla capacità di collegare i contenuti nuovi a quelli che già ho. La prima cosa che faccio quando prendo un libro è vedere il sommario per capire se già ho sentito parlare

dei contenuti e se mi appassionano e questo già mi mette in un atteggiamento positivo perché mi piace padroneggiare gli argomenti. A me non serve a niente fare gli studi che sto facendo, li porto avanti solo perché mi piacciono e mi piace provare a me stesso di essere padrone.

D.: E se i contenuti non ti appassionano, che cosa fai?
R.: Studio ugualmente, ma con fatica perché non sono disponibile e divento impaziente.

D.: Torniamo a questa prova. Avevi un'ora di tempo. In che modo ti sei organizzato?
R.: Per me è stato insufficiente, anche perché nel primo quarto d'ora non mi ero ancora scaldato, quindi non ho pensato ad organizzarmi. Anzi, sapendo che dovevo macinare, ho cercato di applicare il mio metodo nel modo più veloce possibile.

D.: Ho visto che hai seguito l'ordine in cui gli esercizi si susseguivano nel fascicolo. Non hai pensato di dare la priorità ai testi che potevi svolgere con maggiore rapidità perché più congeniali al tuo stile o perché ti interessavano di più?
R.: No, non lo faccio mai, seguo sempre l'ordine. Al massimo, se rimango indietro, non rispondo, ma non parto mai dalle cose che ritengo più facili. Comunque mi sono concentrato, ho ottimizzato le mie risorse e non credo che sarei riuscito a fare di più di quello che ho fatto. Posso farti una domanda? Qualcuno ha finito tutto il fascicolo?

D.: Sì, qualcuno anche pochi minuti prima dello scadere del tempo.
R.: Non pensavo. Credevo che nessuno l'avesse finito. Io ho preferito rispondere bene, anche a costo di non concludere il fascicolo, piuttosto che velocemente ma sbagliando le risposte.

TA-B-05
(CAMILLA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Prima di iniziare ho dato uno sguardo a tutte le prove. Chiaramente non ho guardato le domande, ma solo i contenuti dei brani. "Le armi della polizia scientifica" è stato il primo che ho fatto anche perché essendo un'appassionata di serie poliziesche mi ha colpito e quindi mi interessava vedere cosa poteva esserci scritto di comprensibile o che mi aiutasse anche a comprendere i telefilm che vedo con una certa regolarità. Quindi questo brano è stato la mia prima scelta non solo per la sequenza, ma anche per l'interesse. Dopodiché sono passata al brano sul teatro, "Amanda e la duchessa", per me più affascinante, quindi è stata proprio una scelta di contenuto.

D.: Perché più affascinante, da che cosa l'hai deciso?
R.: Perché era un pezzo teatrale, c'erano dei personaggi e le relazioni tra di loro. Mi piaceva molto il fatto che ci fossero sia le descrizioni dell'ambiente, quindi la situazione, le posizioni delle persone, le luci, le ombre, i suoni, e poi i dialoghi tra di loro. Certo, sapevo che non avrei potuto fare tutte le prove perché erano tante. Nel rapporto qualità/quantità, sapevo che tutte non le avrei potute fare elaborando e rispondendo correttamente a tutto. Quindi ho fatto una scelta di contenuto e anche d'istinto, ho dato la precedenza a quelle che mi piacevano e poi ho seguito la sequenza normale. Preferisco sempre qualcosa di emozionale piuttosto che l'analisi del lago … Questa è stata la scelta. Poi io quando leggo, ho sempre la matita in mano perché comunque mi piace sottolineare, mi dà un senso di appropriazione di quello che leggo. Non so se dipende dal fatto che sono una cinestesica, come si dice in PNL, ma se non sottolineo o non scrivo (lo faccio sempre anche quando studio, sottolineo e riassumo perché è il mio modo)... A volte ci provo a dirmi che fare schemi mi porta via tempo, ma se non scrivo, mi sembra di non aver letto, di non aver compreso. È proprio il mio senso di entrare, elaborare e appropriarmi di quello che ho letto. E poi devo dire sempre quello che penso, esprimere la mia opinione, anche agli esami.

D.: Quindi nelle domande a risposta multipla ti senti costretta perché devi scegliere tra le opzioni date e non puoi esprimenti?
R.: Costretta forse è un termine forte, però c'è poca libertà perché non posso esprimermi. In realtà le domande a scelta multipla sono anche più facili perché hai modo di riguardare quello che non ti ricordi, è difficile sbagliare. Però sì, sono limitanti, mi piace di più poter argomentare. Quindi, tornando al brano "Le armi della polizia scientifica"… ho letto prima l'articolo e i riquadri, poi sono passata alle domande.

D.: L'unica modalità che hai utilizzato per memorizzare è stata sottolineare?

R.: Sì. Ho letto tutto, poi ho cercato di memorizzare i diversi argomenti perché è un articolo didattico, c'è il corpo dell'articolo, poi ci sono delle sottocategorie che ti aiutano ad individuare e a sezionare l'argomento, quindi è fatto già bene di suo, già la struttura è didattica e aiuta a memorizzare, quindi non occorre sforzarsi tanto per capire di cosa sta parlando. Poi ho risposto alle domande.

D.: Vediamo la domanda 1 [*"Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?"*].
R.: Questa me la ricordavo perché il testo su questo punto era molto chiaro. È stata sicuramente una domanda che non ha avuto bisogno di nessun controllo da parte mia, anche perché il DNA, al di là dell'articolo, ce lo abbiamo abbastanza in mente, l'immagine del DNA è qualcosa di molto comune. E poi c'è anche il modo di dire "ce l'ho nel DNA", quindi è un'immagine fortissima nel nostro bagaglio culturale, libri di scienze, televisione. Qui forse ho risposto più visivamente che non pensando al testo. [*Legge la domanda 2: "Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?"*] Qui sicuramente ho riguardato il riquadro. La domanda ti portava a fare questo perché è una domanda specifica su una delle sezioni del testo. Quindi ho guardato il testo e poi ho risposto. [*Legge la domanda 3: "Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*] Qui non ho avuto alcuna esitazione. Comunque le altre risposte non avevano alcun senso, poi un articolo di giornale in linea di massima dovrebbe informare, ma poi dopo averlo letto, non ho avuto dubbi che la finalità fosse informare. [*Legge in silenzio la domanda 4: "L'ultima frase dell'introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: "Ma come provarlo?"*] Anche questa era facile perché era il senso dell'articolo spiegare quali erano le armi della polizia scientifica, scientifica e non investigativa, quindi era chiaro che la risposta fosse questa.

D.: Per arrivare a questa risposta, hai riflettuto sul significato della terminologia?
R.: No, questo ragionamento lo sto facendo adesso. Ho capito subito qual era la risposta giusta, io però cerco sempre di ricontrollare prima di dare una risposta, quindi anche se poi la prima che viene è quella giusta, prima di segnarla ho proprio pensato che non era un interrogatorio, non era un procedimento per capire cos'era successo, ma per controllare la situazione a livello medico.

D.: Passiamo al brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive".
R.: No, ho fatto prima quello del teatro. Passiamo a quello, "Amanda e la duchessa". È un brano molto bello.

D.: Mentre leggevi, visualizzavi la scena?
R.: Sì, la scena, ma anche le emozioni di queste persone perché poi Amanda si ritrova in mezzo ad una storia assurda, si presta al gioco della duchessa, mi è sembrata una storia molto intrigante. E quello che mi ha colpito è che alla fine, quando il principe non la riconosce, Amanda stessa ci rimane male perché ormai si era immedesimata.

D.: Qui non hai sottolineato. Perché?
R.: Perché il teatro si legge tutto d'un fiato, è come quando lo vedi, stai lì. Ho sottolineato solo il fatto che la ragione che muove il tutto è la somiglianza di Amanda con Leocadia che è la condizione che giustifica l'esistenza del brano. La seconda parte del testo era più tecnica ed è interessante perché non ci si rende mai conto di quanta gente ruoti attorno ad una scena teatrale e poi ho risposto. [*Legge la domanda 18*: *"Di che cosa parla questo brano?*"] Qui

ricordo di non aver riletto, sono andata a memoria. [*Legge la domanda 19: "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*] Qui ho riguardato, anche se la domanda non era difficile, le indicazioni per gli attori sono in corsivo. [*Legge la domanda 20: "La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di* Léocadia*. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico*"] C'erano sicuramente anche più cose da poter dire, ma tempo e spazio erano limitati e quindi ho fatto una scelta.

D.: Sei tornata a leggere le definizioni per poter dare le risposte?
R.: Sì, ho cercato la definizione di "accessorista", ma non di "tecnico delle luci" e "tecnico del suono", perché sull'accessorista avevo visualizzato di meno e volevo trovare un oggetto che non fosse la bicicletta, quindi sono andata a cercare intenzionalmente qualche altro oggetto da inserire. Per gli altri due, era più facile ricordare.

D.: La domanda 21 è un po' diversa dalle altre. Com'è stato l'impatto?
R.: Sì, è un po' diversa quindi ho riletto [*"Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*]. Mi è venuto da sorridere quando l'ho vista, mi è sembrata anche molto intelligente perché avendo letto il brano ma non visto la rappresentazione, poter visualizzare tecnicamente il palcoscenico è stata una cosa in più. Personalmente ogni volta che leggo dei brani teatrali, non penso molto all'ambientazione perché vivo di più l'emotività, però in effetti la scenografia è una parte fondamentale. Anche i miei amici che fanno teatro mi dicono che faccio delle osservazioni particolari sulle scenografie, anche di natura tecnica, pur non avendo una preparazione specifica. Semplicemente certe cose le vedo, le noto. Però quando leggo questo aspetto manca, quindi l'impatto con questa domanda è stato positivo perché mi sono resa conto che non avevo visualizzato la scena, ho solo "sentito" il brano, quindi sono tornata indietro e ho visualizzato la scena. Quello su cui ho dovuto riflettere è stata la posizione del principe, anche se l'esercizio richiedeva di indicare solo le posizioni di Amanda e della duchessa. Certo, se non avessi riletto il brano, non avrei saputo rispondere perché non visualizzo subito, è un secondo passaggio per me quello di visualizzare. [*Legge la domanda 22: "Verso la fine della scena, Amanda dice: «Non mi ha riconosciuta…». Che cosa intende dire?"*] Amanda ci rimane male perché il principe non l'ha riconosciuta. Mi ero affezionata a questo personaggio perché è una storia surreale. Il principe riporta le due donne alla realtà. Amanda non è la donna di cui era innamorato ed era pure folle da parte della duchessa pensare che il vedere un'altra donna potesse fargli dimenticare la precedente. Quindi il principe nel suo non riconoscere Amanda, ha riportato le due donne alla realtà.

D.: Dopo "Amanda e la duchessa", a quale brano sei passata?
R.: Poi sono sicuramente tornata indietro e sono andata a "Stare comodi nelle scarpe sportive" perché essendo una che fa sport, mi sono detta "vediamo di imparare qualcosa".

D.: Quindi ti aspettavi di imparare o di leggere cosa già note?
R.: Mi aspettavo di imparare e in effetti qualcosa, dei dettagli erano nuovi.

D.: Come hai proceduto qui? Vedo che oltre a sottolineare, hai fatto delle linee laterali e delle crocette.
R.: Sì, lo stravolgo il testo! Quando rielaboro un testo al computer, faccio di tutto, grassetto, corsivo, schemi con i punti elenco.. Solo sui testi che studio per gli esami, però, e se ho tempo.

D.: Perché a volte lo fai, a volte no?
R.: Per due motivi: tendo a fare i riassunti sempre, ma se una cosa mi appassiona, allora le dedico molto tempo, è il mio modo di mettermi in sintonia con quello che faccio anche se il computer aiuta, ma carta e penna hanno sempre il loro fascino. La mia struttura quando studio è questa: capire il cuore delle cose e agganciare tutto il resto. Mi rendo conto che non posso fare altrimenti, ho tentato di studiare in altro modo, ma non ci riesco, le cose mi sfuggono, non le faccio mie, non le interiorizzo. Invece, con questa modalità, se per esempio le pagine sono 500, mi basta farlo su 100 e le altre arrivano automaticamente. È chiaro che ci sono arrivata con il tempo. Quando ero più giovane, avevo bisogno di leggere ogni singola riga, poi rafforzando la sicurezza nella comprensione, sono andata sempre più rapidamente.

D.: In che modo questa consapevolezza di come affrontare un testo ti sta aiutando nello studio adesso?
R.: In tutto. È difficile da spiegare perché parte da come guardo l'indice, da qualsiasi cosa. Dopo che hai letto certi autori, qualsiasi cosa è facile. Io comunque non sono una veloce, ma non so se no lo sono perché non mi va di esserlo. Sono lenta, però va bene, mi piace, faccio le cose nei tempi che voglio e poi mi sono resa conto che se ho una settimana o un mese, comunque faccio l'esame e lo faccio bene.

D.: Torniamo alle scarpe sportive e ai tuoi modi per memorizzare. Le crocette che cosa indicano?
R.: Sono in corrispondenza di "in primo luogo", "in secondo luogo". Non erano neanche necessarie perché il testo già presentava delle distinzioni, ma è come sempre il mio modo di fare mio il testo, lo devo segnare. Il testo lo leggo prima in ogni caso. Le domande servono dopo per verificare se ho capito il testo, ma se io vedo le domande prima, la mia lettura sarà influenzata dalle domande a cui devo rispondere.

D.: Quindi quando studi preferisci avere una visione generale senza provare ad immaginare le domande che ti potrebbero fare per evitare di indirizzare lo studio in una direzione che potrebbe essere sbagliata. Questo per gli esami. Nel caso di un esercizio di lettura come questo?
R.: Uguale, è la stessa cosa, leggo sempre prima per avere una mia visione di insieme. L'obiettivo è sempre rispondere bene alle domande. In questo caso, in cui avevo la totale libertà di tornare indietro per rispondere le domande, l'ho fatto. Per esempio sulla domanda 7 *["In una parte dell'articolo si dice: "Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri". Di quali criteri si tratta?"*], non ricordavo tutti i dettagli, solo alcuni. Quindi sono tornata sul testo, anche perché volevo rispondere in modo preciso. Oltretutto era chiaro che la risposta coincideva con i punti segnati con la crocetta. [*Legge la domanda 8: "Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti: "Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), …" (*prima parte*) "… la scarpa deve consentire*

*l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna" (*seconda parte*). Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase? La seconda parte a) contraddice la prima parte; b) ripete la prima parte; c) illustra il problema descritto nella prima parte; d) fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte"*] Ah, questa praticamente è di grammatica, non me la ricordavo neanche. La risposta era ovvia! Quando andavo a scuola la facevo l'analisi grammaticale, è adesso che non la fanno più!

D.: Poi sei passata al "Lago Ciad"?
R.: Sì, penso di sì. Volevo variare, avevo già fatto l'articolo di giornale, un testo teatrale, quello sportivo, volevo un genere completamente diverso. Qui ho cercato di capire di cosa trattava la prima figura, ho preso come riferimento l'anno 0, anche se il grafico parte da –11.000, per capire effettivamente adesso qual è la situazione del lago. Poi ho letto le domande e dato le risposte.

D.: Ti è sembrato di avere più difficoltà a leggere un grafico piuttosto che un testo discorsivo?
R.: Impiego più tempo, questo sì, però poi lo capisco. Sicuramente ho dovuto fare attenzione a collegare le ascisse e le ordinate. La parte cronologica è sempre più facile. Più attenzione ho dovuto porla sul dato relativo alla profondità del lago, ci ho dovuto riflettere. La cosa importante era capire che nel momento in cui la linea era vicina all'asse delle *x* il lago era basso. Lì ho dovuto visualizzare questo, capire il meccanismo di questo grafico e che informazione volesse trasmettere. Una volta che l'ho capito, sono andata velocemente sulle domande. Non ho invece dedicato molto tempo al secondo grafico, non mi ha interessato granché e mi sembrava più facile. Mi sono chiesta, però, perché il secondo grafico mi parlasse degli animali in un testo centrato su un lago. Ho lasciato la domanda in sospeso e sono andata avanti con le domande alle quali ho risposto facilmente, sempre però cercando conferme nel testo. Alla profondità del lago oggi ho risposto subito senza difficoltà [*domanda 9*], in che anno inizia il grafico pure [*domanda 10A*], alla 10B [*"Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*] ho dovuto rivedere il testo perché tutta la concentrazione era sull'immagine, nel momento in cui viene spostato il focus, ho dovuto rifletterci. Sulla domanda 12 [*"La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:"*] c'è stato un lavoro da fare perché dovevo integrare le informazioni contenute nei due grafici. Immagini alla mano, ho dovuto capire.

D.: Come hai fatto, da quale figura sei partita?
R.: Ho cercato subito di capire l'integrazione degli anni perché il primo grafico parte dall'11.000 a. C., il secondo dall'8.000 a. C., e questo escludeva, come risposta, l'era glaciale. Ho guardato le due figure in modo parallelo, passando con gli occhi dall'una all'altra. Per il resto, non mi ricordo.

D.: Passiamo al brano successivo, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale". Questo te lo ricordi?
R.: Era noioso, quello del lago, alla fine, era più divertente …

D.: Quindi di fronte ad un compito noioso, che cosa fai?
R.: Lo faccio, però mi annoio. Questo l'ho fatto perché sono andata in sequenza. Poi l'altro, "Il lavoro", lo avevo escluso subito, troppo pieno di schemi, non ne avevo voglia. Come ho

già detto, sono andata ad emozioni, ho dato la precedenza a quello che mi piaceva di più. Quindi, ho letto il programma di vaccinazione, poi sono passata alle domande. [*Legge la domanda 14: "Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*] Ritengo di essere avvantaggiata sulle domande che chiedono di esprimere un parere sullo stile perché sono abituata a fare l'analisi dei testi. Mi sono anche chiesta se non stessi scrivendo troppo. Però alla fine mi sento molto a mio agio quando devo rispondere a questo tipo di domande. Ho un background enorme e una forma mentis che mi aiuta moltissimo a svolgere questo tipo di compito, mi sento molto forte su questo tipo di domande. Sullo stile sono in grado di notare molte cose. Qui nella risposta ho dato anche la mia interpretazione.

D.: Quindi hai letto questa domanda e ti sei sentita subito forte. Hai dovuto però fare una sintesi tra tutte le cose che avresti voluto dire. In che modo sei arrivata a sintetizzare e selezionare i contenuti che hai scritto?
R.: Ho sintetizzato prima notando l'immagine. Secondo me lo stile amichevole in questo caso è dato dalla semplicità, è uno stile molto diretto, molto informativo, addirittura noioso; la schematicità, la semplicità, sono funzionali, arrivano all'obiettivo diretto, però. E poi mi aveva colpito il fatto che l'autrice avesse proposto la vaccinazione come una cosa molto volontaria, quindi è stata amichevole anche in questo. Obiettivamente, era incoraggiante, tutto incluso nell'orario di lavoro, poi c'era la nota buffa della faccetta e dello slogan. Quindi ho fatto una sintesi in cui ho evidenziato tre fattori: lo stile semplice, schematico e amichevole; l'aspetto visivo, perché il disegno del virus con la faccia arrabbiata ha il suo peso; infine il contenuto, ossia la partecipazione volontaria al programma di vaccinazione. Poi qui c'è anche lo slogan "tenersi in forma" che è un luogo comune, però funziona visto che si parla del vaccino. [*Legge la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente: chi dovrebbe essere vaccinato? Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase "Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta"*] Qui ho espresso il mio accordo, ho trovato il testo un po' manipolativo. Poi, come si vede, ho cancellato perché rischiavo di scrivere un altro articolo!

D.: Ora mi spieghi quale ragionamento hai seguito per arrivare alla risposta alla domanda 17? [*"Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*].
R.: Sono andata per esclusione. Chi non desidera essere vaccinato, non deve contattare Giovanna. È chiarissimo nell'articolo che la vaccinazione è volontaria. La ragazza incinta è esclusa e anche questo è chiaro, è chiaro che deve chiamare Michele che è in ferie nella settimana della vaccinazione.

D.: Ti ricordavi tutte queste informazioni o hai dovuto cercarle?
R.: Mi ricordavo tutto, non ho avuto bisogno di guardare il testo. Anche perché in questo le conoscenze pregresse fanno la loro parte. Se sei incinta, lo sai bene che devi stare attenta alle vaccinazioni, quindi non avevo necessità di rileggere. Qui la conoscenza pregressa ti fa andare più veloce.

D.: Ora proseguiamo con i "Graffiti".
R.: Anche qui ho letto, poi visto le domande. [*Legge la domanda 25A: "Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta* ***con parole tue****, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere"*] Ricordo di aver riletto prima di rispondere perché entrambi gli stili sono colloquiali, vanno molto per associazione di idee, come se le autrici stessero parlando un po' con loro stesse, un po' con gli altri, quindi c'è bisogno di attenzione per capire i passaggi mentali. Io non sono di base d'accordo sui graffiti, però queste due lettere mi hanno dato da riflettere sulla mia realtà, tolleriamo quegli enormi cartelloni pubblicitari sugli splendidi palazzi romani e poi magari siamo contro i graffiti. [*Legge la domanda 25B: "In una lettera possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento* ***allo stile*** *in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*] Qui vale lo stesso discorso di prima: sul contenuto e lo stile, mi sono lasciata andare a fare tutte le mie considerazioni, avevo notato una serie di cose e le ho scritte perché qui mi si chiedeva un'opinione, allora io ho premesso che se per migliore si intende quella delle due lettere che mi è piaciuta di più, allora scelgo quella di Sofia per lo stile. Insomma, ho cercato anche di spiegare che cosa significava per me, in questo caso, "migliore".

D.: Ora vediamo insieme l'ultimo brano, "Plan International". Da dove cominci e come cominci?
R.: Dal titolo [*legge*]. In linea di massima i grafici non è che mi piacciano molto, però credo che siano utili, quindi faccio uno sforzo! Quindi, prima cerco di capire di che cosa si parla, poi guardo i vari paesi per capire dove, quindi cerco di capire le macrosequenze …

D.: Che cosa ti chiedi mentre leggi?
R.: Ho pensato che manca qualcosa … cioè ho notato che in una colonna si parla di costruzioni, nelle altre di persone, quindi d'impatto ho pensato che si parlasse di cose diverse. Mi sono chiesta perché fare riferimento all'ospedale che è una struttura, e poi alle persone? Mi è sembrata una forzatura, di solito sono divisi diversamente gli impianti di vario genere dalle persone che ci lavorano, qui invece c'è una sommatoria di dati eterogenei: relativi sì all'argomento, ma non al tipo di unità. [*Continua a leggere in silenzio*] Mi lascia perplessa il fatto che non ci siano le proporzioni. Per dare una valutazione di questi dati, sono necessarie altre informazioni, come l'estensione del territorio, il numero di abitanti.. Le informazioni fornite sono insufficienti per fare una comparazione tra i paesi. È vero che sono reduce dall'esame di statistica e che se non l'avessi fatto, non mi sarei nemmeno posta questa domanda, però la prima cosa che noto (e mi sembra pure strano) è l'eterogeneità delle unità e il fatto che c'è il nome del paese, ma non posso fare un vero paragone perché non ho tutte le informazioni che mi occorrono.

D.: Non pensi che siano forniti solo i dati funzionali alle domande?
R.: No!, questo è vero, però la mia analisi è una cosa che parte da sola, le domande vengono dopo! Il mio approccio è sempre lo stesso, leggo e cerco di capire il meccanismo dei grafici, solo dopo passo alle domande. [*Legge in silenzio la 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?*"] Avevo notato subito che sull'Etiopia lo zero è ricorrente, quindi sto cercando di dare un senso. Ma sì, la risposta è la B, "relativamente basso", è zero ovunque! Io avrei anche tolto relativamente! [*Segna la risposta B*] [*legge in silenzio la domanda 35B:*

"Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?"] Non so spiegare quello che mi chiede la domanda 35B…

D.: Perché non lo sai spiegare? La domanda dice "Secondo te".
R.: [*Riflette in silenzio*] Visto che l'unico dato presente riguarda la formazione dei capi di comunità, penso che si stia avviando un processo di azione nei confronti dell'Etiopia. Mi viene da notare questo. è una sensazione, perché non ci sono altri elementi, ma visti gli zero, è chiaro che non c'è stata ancora un'azione diretta a questo paese. A fronte di altri casi in cui ci sono delle cifre anche astronomiche, qui l'unico numero positivo è sui capi di comunità formati, quindi mi sembra di capire che ci sia un avvio di attività per cui si comincia con la formazioni, poi si passa alle altre unità.

D.: Vuoi procedere a formulare la risposta alla domanda?
R.: Sì [*Rilegge la domanda in silenzio e pensa alla risposta*] In realtà potrebbe esserci anche la soluzione inversa, cioè che è già stato fatto tutto e quindi non sono state fatte cose nuove …

D.: In riferimento ai dati che hai, secondo te è possibile e perché?
R.: No, non è possibile perché formare i capi è il primo passo. Poi in effetti c'è anche il riferimento dell'anno, che prima non avevo guardato con attenzione. Va bene, quindi … [*Formula in silenzio la risposta e la scrive*] "Avendo notato che le cifre negli schemi relativi all'Etiopia sono sempre zero e che l'unica cifra positiva è "capi di unità formati", ritengo che al momento dello schema siamo di fronte all'avviamento di un processo". Sono stata sintetica, e non è facile per me!

TA-B-06
(SIMONA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Appena consegnato il fascicolo, non mi sono resa conto della lunghezza, ho pensato dopo che mi sono soffermata eccessivamente sulla lettura dei primi brani per cogliere tutti i particolari, invece avrei fatto meglio ad accelerare. Il primo brano, "Le armi della polizia scientifica", l'ho letto due volte con molta attenzione per andare a capire quello che voleva dire, se c'era qualcosa di nascosto. Non ho letto le domande prima, ho cercato innanzitutto di capire bene il testo in modo che se nelle domande ci fosse stato un trabocchetto, l'avrei scoperto. Poi sono passata alle domande e avevo letto il testo così approfonditamente che ho risposto senza aver bisogno di tornare sul testo.

D.: Rispetto alla domanda 3, che non chiede di cercare un'informazione nel testo, ma di esprimere un'opinione, come sei arrivata a dare la risposta?
R.: [*"Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*] Sicuramente lo scopo del brano non era divertire perché era un testo serio, non era mettere in guardia. Mi è sembrato che questo testo avesse la funzione di spiegare come si muove la polizia scientifica in caso di omicidio, quali strumenti usa e poi di informare sul DNA, quindi la funzione principale era proprio quella di fornire informazioni. Per me in particolare, questo brano è stato informativo, ho appreso cose che non conoscevo. Ricordo anche che una delle ragioni per le quali l'ho letto in modo così approfondito è perché era interessante.

D.: Puoi passare al brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive". Non sottolinei mai quando leggi o studi? Vedo che qui non l'hai mai fatto.
R.: Sì, di solito sì. Qui non l'ho fatto perché ero focalizzata sulle domande. Di solito quando leggo e quando studio, sottolineo e faccio delle annotazioni a margine perché poi quando vado a ripassare, rivedo le sottolineature e quello che ho scritto. Qui non l'ho fatto perché le mie annotazioni potevano non corrispondere con quello che mi avrebbero chiesto le domande.

D.: Perché non hai letto le domande prima del testo?
R.: Perché volevo leggere liberamente il testo e capirne il senso generale, mi piace rielaborare, scegliere l'approccio al testo e solo dopo dare una risposta, ma che sia mia. Su questo testo sarebbe stato facile riportare nelle risposte esattamente le parole del testo, visto che era molto schematico e c'era addirittura una domanda che chiedeva di elencare i criteri così com'erano esposti nel testo. Però io preferisco sempre esprimermi a modo mio, rielaborare appunto.

D.: Mi spieghi come sei arrivata a rispondere alla domanda 8?

R.: [*Legge in silenzio la domanda 8: "Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti: "Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), …" (*prima parte*) "… la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna" (*seconda parte*). Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase?*"] Nella prima parte della frase viene presentato il possibile inconveniente, nella seconda parte si spiega quali caratteristiche deve avere la scarpa per evitare tale inconveniente, quindi mi sembra ovvio che la seconda parte della frase costituisca la soluzione al problema.

D.: Passiamo ora a "Il lago Ciad". Ti piacciono i grafici?
R.: Sì, io ho una mente abbastanza matematica, quindi mi sono concentrata e ho studiato tutte le risposte. Mi sono anche divertita, mi è piaciuto.

D.: Bene, allora vediamo le domande. Cominciamo dalla domanda 9.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 9, "Qual è la profondità del lago Ciad oggi?"*] Prendendo la scala rappresentata sul grafico, ho considerato che oggi si colloca qui [*indica un punto sul grafico*] perché le distanze sul grafico sono di 1000 anni, noi siamo nel 2000. [*Qui si vede che con la penna mi sono messa a calcolare* (*ride*)]. E qui la profondità del lago è di circa due metri. Le altre risposte erano improbabili. Certo, ho riflettuto un po' sulla risposta E, "L'informazione non viene fornita", perché in effetti l'informazione non è esplicita, ma si deve dedurre e mi sono chiesta: "La devo dedurre o non la devo dedurre?". Però, dal momento che c'era "circa due metri" tra le opzioni di risposta, ho preferito segnare questa. La stessa cosa per la domanda 10A ["*In che anno, all'incirca, inizia il grafico della figura 1?"*] È sempre la stessa misurazione che va di mille anni in mille anni, sono andata indietro di mille e ho scritto "circa 11.000" perché il grafico parte da qui [*indica un punto sul grafico*] dove si suppone che il lago non ci fosse… ah, ecco, poi la domanda successiva, LA 10B, lo chiede anche, "*Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*.. Sì, perché prima era scomparso, quindi l'autore riparte da zero. La domanda 11 invece fa riferimento al secondo grafico [*"La figura 2 si basa sull'ipotesi che:*"] e ho impiegato un po' a capire come funzionava perché inizialmente pensavo che il grafico volesse illustrare la tipologia di rappresentazioni che c'erano… forse non l'ho capito ancora… come se mi volesse dire "nell'anno 8000 disegnavano rinoceronti", invece qui attestava solo la presenza di ogni animale nell'arte, credo. Non ho capito se questi animali erano presenti e poi si sono estinti o se erano semplicemente presenti nell'arte rupestre.

D.: L'introduzione al grafico ti dice che questi animali erano presenti nell'arte rupestre, non fa alcun riferimento esplicito all'estinzione degli animali.
R.: Quindi ho dato la risposta giusta, la A: "gli animali raffigurati esistevano in quella zona nell'epoca in cui sono stati disegnati". Non era questa la domanda che mi aveva messo in crisi, ma quella successiva [*ride*], la domanda 12.

D.: Sì, perché di incrociare le informazioni della figura 1 con quelle della figura 2. Come hai fatto?
R.: [*Legge a voce alta la domanda 12, "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre sahariana è avvenuta:"*] Ah, avevo interpretato male il grafico, pensavo che fosse relativo alla presenza dell'animale, ho proprio rimosso il riferimento all'arte rupestre!

D.: Proviamo a ricostruire il meccanismo che ti ha portato alla risposta.
R.: Sono andata a cercarmi il rinoceronte, l'ippopotamo e l'uro che sono questi tre [*li indica sul grafico*], che effettivamente ad un certo punto spariscono, tutti e tre nello stesso momento, infatti l'ho anche segnato. Ho cercato di fare un calcolo, sono scomparsi più o meno intorno al 1800 a. C. Sono quindi andata a cercare questo stesso periodo sull'altro grafico e l'ho poi collegato con la profondità, che era intorno ai dieci metri. Però poi le risposte erano specifiche… [*va a rivedere le risposte*] Sono andata per esclusione: A) "All'inizio dell'era glaciale più recente". L'era glaciale più recente era nel 20.000 e qui al 20.000 non ci si arriva proprio. B) "Verso la metà del periodo in cui il lago Ciad era al suo livello più alto" ed era intorno al 4.000/3.000 e non c'eravamo perché tutti e tre gli animali erano presenti in quell'epoca. D: "All'inizio di un periodo ininterrotto di siccità" ho pensato che potesse essere quest'ultimo periodo [*indica sul grafico*] perché qui [*indica un altro punto sul grafico*] non era ininterrotto, aveva avuto delle oscillazioni, quindi ho escluso anche questa. C: "Dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad comincia a diminuire" poteva andare. Avevo pensato che la grossa diminuzione del lago era avvenuta da quando aveva raggiunto il picco di 60 metri a quando poi si è mantenuto basso.

D.: Passiamo al "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria".
R.: Questo me lo ricordo, gli ho dedicato parecchio tempo perché era più complesso degli altri e volevo capirlo bene. Ad eccezione della prima domanda, la 13, che era semplice, le successive erano più impegnative. Da questo punto in poi ho iniziato a leggere le domande e guardare direttamente sul testo, sempre però dopo aver fatto una prima lettura. Infatti, ecco, la domanda 14 chiede del contenuto e dello stile [*"In un testo possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono presentate). Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*]. Già leggendo ho avuto l'impressione che la comunicazione non fosse proprio da posto di lavoro. Era molto discorsiva, spiegata molto bene e lo stile familiare, colloquiale, spiega bene chi deve essere vaccinato a chi no e poi lo slogan finale, "più sani, più in forma" è abbastanza colloquiale. E poi è esaustiva perché sono previsti tutti i casi, non c'è altro da chiedere, non dà adito a dubbi. L'ultima parte, inoltre, dove si invitano quelli che nella settimana delle vaccinazioni non ci sono, a contattare Giovanna, è molto incoraggiante. Anche il fatto della dottoressa che viene chiamata per nome, che si presenta a tutti come Giovanna, è molto amichevole.
Devo dire che anche se il mio obiettivo era svolgere la prova, leggendo ho riflettuto anche su di me, anche perché ho un bambino, ho ripensato a quando ero incinta e mi sono chiesta se fare la vaccinazione. Sì, ho fatto questa associazione.

D.: Vediamo la domanda 16.
R.: [*Legge a bassa voce la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente:* ***chi dovrebbe essere vaccinato?*** *Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase " Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta*"] Ho pensato che scrivere questa come prima frase poteva essere fuorviante perché chiunque potrebbe essere protetto dal virus ma non tutti sono necessariamente esposti al rischio. Comunque lei nella parte successiva spiega chi

dovrebbe e chi non dovrebbe farlo, quindi sì, mettere questa frase all'inizio può trarre in inganno perché chiunque potrebbe dire: "No, io quest'influenza non voglio prenderla", ma ci sono delle persone che proprio non possono essere vaccinate, come le donne in gravidanza, gli allergici… quindi sì, è un po' fuorviante.

D.: I disegni che sono inseriti in questo volantino non ti hanno suggerito nulla?
R.: Non mi sono soffermata molto sul disegno della siringa, anche se mi sembrava un po' strana. Mi sono concentrata di più sul disegno del virus. Però in realtà non mi sono soffermata molto né sull'uno, né sull'altro.

D.: Dimmi come hai risolto la domanda 17 [*"Secondo le informazioni contenute nel foglio, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*].
R.: In realtà, ero indecisa su due risposte. Ho escluso subito la risposta relativa alla donna incinta e alla persona che vuole sapere se la vaccinazione è obbligatoria perché su questi due punti il volantino era chiaro. Però anche la D, che poi ho scelto, all'inizio mi creava qualche incertezza perché leggendo il brano non avevo capito se le vaccinazioni si facevano esclusivamente nella settimana indicata, variando l'orario in base alle necessità. Poi l'ho scelta, anche perché le altre erano tutte da escludere.

D.: Passiamo ora ad "Amanda e la duchessa", un testo teatrale. Come ti è sembrato?
R.: Carino questo, me lo ricordo, c'era anche il disegnino da fare [*ride*]. L'ho letto proprio piacevolmente e con curiosità, cercando di immaginare che cosa sarebbe successo. In generale a me piace leggere, leggo di tutto. Nel complesso, questo brano era semplice da leggere e anche simpatico. Poi ho letto con interesse anche le definizioni perché il teatro mi piace, mi piace guardarlo, però io personalmente non ho mai fatto teatro, perciò non sono esperta dei ruoli teatrali, non so esattamente che cosa facciano i tecnici, lo scenografo, l'accessorista… Poi sono passata alle domande.

D.: Allora vediamo la domanda 19.
R.: [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 19: "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*] Sì, questo lo sapevo già, quindi ho risposto subito e di getto. Sono andata a rileggere, invece, per rispondere alla domanda 20 perché chiedeva di riportare proprio delle frasi del testo e quindi è stato necessario andare a cercarle [*"La tabella seguente elenca i tecnici* (ah, i tecnici!) *teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di Leocadia. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico. La prima risposta è già fornita come esempio"*]. Con la domanda 21 mi sono un po' confusa [*"Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*]. Purtroppo sono una perfezionista, anche se solo in alcuni ambiti della mia vita, e se faccio una cosa mi piace farla bene. Sono tornata sul testo, prima ho cercato dov'era Amanda, che era più semplice perché era appoggiata all'obelisco. La duchessa si nascondeva tra l'ombra più scura degli alberi e l'ho messa tra gli alberi e poi ho dedotto che il principe uscisse da qui [*indica il punto esatto sul disegno*]. La domanda 22 fa riferimento alla somiglianza [*"Verso la fine della scena, Amanda dice: "Non mi ha riconosciuta". Che*

cosa intende dire?"]. Chiaramente il principe non conosceva Amanda, quindi non è che non abbia riconosciuto lei, semplicemente non ha notato la somiglianza con Leocadia.

D.: Ora passiamo al brano successivo, "Graffiti". Te lo ricordi?
R.: Sì, carino anche questo! Sono due opinioni su una cosa reale, di cui si può parlare. Lo scopo delle lettere era infatti di esprimere un'opinione [*risposta alla domanda 23*] *[Rilegge velocemente e in silenzio la lettera di Sofia e poi legge la domanda 24: "Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*] Anch'io, come Sofia, quando vado in giro per Roma e vedo quegli enormi cartelloni pubblicitari che coprono le opere d'arte mi sento infastidita. Credo che lei volesse sottolineare che anche i cartelloni pubblicitari invadono strade e monumenti e nessuno ci chiede se l'immagine ci piace o vorremmo un altro soggetto. E quindi nella risposta ho spiegato il mio pensiero e mi sono detta più d'accordo con Sofia perché anche i graffiti sono un'opera d'arte. Non li condivido se deturpano un monumento, ma non mi infastidisce un graffito su un treno, per esempio, perché spesso sono belli. [*Passa a leggere velocemente e in silenzio la domanda 25B: "In una lettera possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento* ***allo stile*** *in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*]. Lo stile della seconda lettera mi è sembrato più incisivo perché è più semplice come struttura, è più leggero, fa domande e risposte quindi è più facile da capire. Insomma, arriva di più, mentre l'altra lettera è solo una lamentela, quindi magari si legge fino a metà, poi ci si stanca e non si arriva alla fine.

D.: Passiamo ora al testo successivo, "Il lavoro", di nuovo un grafico. Come l'hai letto?
R.: In questo caso, ho iniziato la lettura generale, poi ho pensato che forse ci sarebbero state delle domande specifiche, quindi ho interrotto la lettura e sono andata subito a vedere le domande, anche perché con un grafico così, senza nessun testo, non riuscivo ad avere delle idee chiare che mi permettessero di rispondere alle domande. [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 26: "Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?"*] Qui era facile, era la prima suddivisione rappresentata nel grafico. Per la domanda 27 ho fatto la stessa cosa [*"Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il* ***numero*** *delle persone, non la percentuale)"*], ho cercato l'etichetta nel diagramma che si riferiva alla non forza di lavoro. Per la domanda 28 [*"In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*], ho ragionato su tutte le categorie: "Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana" [28A] nella forza lavoro "occupato" perché è nella fascia d'età in cui si lavora. "Uno studente a tempo pieno di 21 anni" [28B] è uno che studia e non sta cercando un lavoro, quindi non fa parte della forza lavoro. "Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro" [28C] fa parte della forza lavoro, ma non è occupato al momento, per cui è disoccupato. "Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa" [28D] non ha mai cercato un lavoro, quindi non fa parte della forza di lavoro. "Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato" [28E] non è compresa in alcuna categoria perché non rientra nella popolazione attiva.

D.: Vediamo la domanda 29.

R.: [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 29: "Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*]. Le percentuali e le cifre ovviamente di anno in anno cambiano anche perché sono consequenziali. Le note no perché indicano sempre le stesse cose. [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 30: "Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella. Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare"*] Chiede di spiegare perché è stato utilizzato un diagramma ad albero… perché fa visualizzare bene tutte le diverse categorie e i collegamenti tra di loro, tipo albero genealogico.

D.: Ora passiamo al testo successivo, "La tecnologia rende necessarie nuove regole".
R.: Questo non so se me lo ricordo. A mano a mano che andiamo avanti me li ricordo di meno perché li ho fatti più velocemente!

D.: Dai uno sguardo se non te lo ricordi.
R.: [*Rilegge il testo velocemente e in silenzio, poi passa alla domanda 31*: *"Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati, appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo"*] La frase che ho sottolineato mi sembrava la più giusta perché risponde all'interrogativo della domanda, gli australiani hanno istituito una commissione per risolvere il problema degli embrioni congelati. La domanda 32 [*"Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole"*] chiede di fare due esempi… questi si trovavano nella parte finale del brano in cui ci sono degli esempi per spiegare perché bisognerebbe trovare nuove regole.

D.: Ora prendiamo il testo sull'ultima pagina, "Plan International" e lo facciamo qui. Fai tutto come se io non ci fossi, però ad alta voce.
R.: Come in tutti gli altri casi, guardo prima di che cosa tratta il testo e vedo che è una tabella con dei dati numerici. Non so cosa sia Plan International, quindi devo capirlo. Vado a leggere i vari sottogruppi, "Crescere sani", "Istruzione" e "Insediamenti". Poi analizzo la tabella: è divisa per paesi che vanno incrociati con quello che è stato fatto. Ogni nazione ha i suoi numeri. Una volta capito il funzionamento della tabella, visto che i dati sono tutti numeri, passo alle domande [*io non leggo e non ripeto mai ad alta voce*]. *[Legge la domanda 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?*] Non ho capito la domanda… [*rilegge in silenzio*] Ah, non avevo letto "Etiopia". Vado a cercare l'Etiopia sulla tabella e noto che si tratta di un caso abbastanza particolare perché presenta tutti zero tranne che sui capi di comunità formati. Quindi penso che sia giusta la risposta B, "Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia" perché non c'è stata alcuna attività, tranne la formazione dei 95 capi. [*Passa a leggere la domanda 35B: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?*"] Penso che qui si debba andare per

deduzione perché non ci sono elementi espliciti per fornire la risposta. Gli altri paesi hanno numeri più alti, l'Etiopia tutti zero. La prima cosa che mi viene in mente è che non ci fossero fondi per l'Etiopia, però si dice che l'Etiopia è uno dei paesi più poveri del mondo, quindi penso che l'organizzazione, Plan, forse è finanziata anche dal paese stesso. È un'organizzazione internazionale e l'Etiopia è uno dei paesi più poveri, quindi per logica direi che è uno dei primi paesi in cui intervenire. Se non si è intervenuti, ci deve essere un motivo. Immagino non ci fossero fondi. Però dice "guardando la tabella" [*guarda di nuovo la tabella*]. Sì, l'unica cosa che mi viene in mente è che l'Etiopia non ha potuto contribuire [*scrive la risposta*].

TA-B-11
(PIERA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Qui ho fatto prima una lettura di superficie a tutto l'articolo e poi ho cercato di memorizzare alcune parole chiave, facilitato in questo dal corsivo, anche se non le ho memorizzate all'istante proprio perché, essendo in corsivo, sapevo dove andare a cercare il dato nel caso mi fosse servito. Chiaramente il testo è diviso in tre parti, la prima in cui si illustra la problematica, la seconda in cui si presenta la ricerca, la terza parte in cui si commentano i risultati della ricerca. Letto questo, sono andato alle domande. Ovviamente non mi ricordavo il testo a memoria, quindi sono tornato indietro per rispondere alle domande, però sapevo dove andare a cercarle proprio perché avevo già capito la struttura dell'articolo e perché c'erano le parti in corsivo a facilitare la lettura. Questa modalità mi è servita non solo per dare le risposte ma anche per schematizzare l'articolo in sé e capire bene di cosa parlava, recepirlo al di là della necessità immediata di rispondere alle domande. È una modalità che seguo sempre per recepire ciò che leggo e inquadrare le informazioni.

D.: Non hai l'abitudine di sottolineare, prendere appunti, riassumere?
R.: No, non l'ho mai fatto.

D.: Prendi la domanda 7 e vediamo come sei arrivato alla risposta.
R.: [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 7: "In una parte dell'articolo si dice: "Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri". Di quali criteri si tratta?"*]
Sono andato a centrare l'attenzione sulla schematizzazione che avevo fatto relativamente al corsivo e alla parte dell'articolo dove c'erano queste informazioni. Una volta ricordata qual era la caratteristica testuale dei criteri, sono andato subito a recuperarli. Me li ricordavo anche a memoria, ma li ho cercati per inquadrare la parola fondamentale ed essere più specifico.

D.: Vediamo la domanda 8?
R. [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 8: "Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti: "Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), …" (*prima parte*) "… la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna" (*seconda parte*). Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase?*"] La prima parte della domanda chiaramente si riferisce alla presentazione del problema e la seconda parte si riferisce non tanto alla soluzione, quanto a che cosa fare per evitare che il problema si presenti. Quindi il rapporto tra la prima e la seconda parte è che la seconda rappresenta la soluzione, anzi direi la prevenzione del problema. Un rapporto di causa-effetto.

D.: Andiamo al "Lago Ciad". Questo è un articolo un po' diverso. Ti è piaciuto o ti ha creato delle difficoltà?
R.: Me lo ricordo bene, due grafici che forniscono tipi di informazioni diverse e poi una serie di domande per mettere in relazione tali informazioni. Il primo grafico poteva un po' ingannare perché qui il dato statistico parte da un certo anno in poi, ma non è un dato assoluto perché chiaramente esiste una storia precedente. [*Legge rapidamente la domanda 9: "Qual è la profondità del lago Ciad oggi?"*] Ho cercato la risposta sull'asse temporale. L'asse temporale, per convenzione, va da sinistra a destra, quindi sono andato a vedere sulla destra dell'asse che riporta gli anni, ho presunto, per la scansione temporale delle lineette, che il dato riferito ad oggi sia leggermente fuori e poiché c'è una costanza sulla profondità del lago Ciad negli ultimi duemila anni (tranne questa impennata), ho dedotto che anche oggi il lago mantenga una altezza simile a quella che c'era nello spazio temporale coperto dal grafico.

D.: Vediamo ora la domanda 10.
R.: [*Legge rapidamente la domanda 10A: "In che anno, all'incirca, inizia il grafico della figura 1?"*] Qui ho fatto esattamente l'opposto, sono andato a vedere l'asse temporale all'estrema sinistra, verso il passato e di nuovo facendo una proporzione sulla scansione temporale indicata sul grafico, ho presunto che la risposta fosse "intorno all'11.000 a. C.".

D.: Passiamo alla 10B.
R.: [*Legge la domanda 10B: "Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*] Ho risposto che è perché è intorno a quella data che è ricomparso il lago. Prima o non c'era un dato fisico sulla presenza di questo lago, o non c'erano dati geologici che potessero in qualche maniera avvalorare questo dato. [*Passa alla domanda 11: "La figura 2 si basa sull'ipotesi che:"*] Qui fondamentalmente bisognava indicare l'affermazione vera, quindi da un'analisi delle varie alternative di risposta, ho scelto la risposta A, "gli animali raffigurati nell'arte rupestre esistevano in quella zona nell'epoca in cui sono stati disegnati".

D.: La domanda seguente, la 12, ti chiede di incrociare le informazioni fornite nel primo grafico con quelle fornite nel secondo. Come sei arrivato alla soluzione?
R.: [*Legge a voce alta la domanda 12: "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre sahariana è avvenuta:"*] Sì, dovevo incrociare. Io ho risposto la C, "dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire". Dunque, vediamo cos'ho fatto. Considerando che gli animali da considerare sono i primi tre e che sono scomparsi dall'arte rupestre tra il 2000 a. C. e il 1500 a. C., vado a cercare quest'arco temporale sull'altro grafico. Le risposte a questa domanda però non erano tutte chiare. Per esempio, nella C, che vuol dire "quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire"? Non è una risposta completa perché i livelli di decrescita del lago sono ciclici. Mi sarebbe stato più d'aiuto se mi avesse detto "dopo più di 1000 anni da quando il livello del lago diminuiva rispetto al livello massimo rappresentato". Allora sì, sarei stato più sicuro della risposta. Così è chiaro che alla fine per esclusione, si arriva alla risposta, però mi ha creato qualche problema su un dato assoluto che in realtà non era riportato sul grafico.

D.: Passiamo al brano successivo, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria".

R.: Oh, questo qui è un volantino fatto circolare in un posto di lavoro. Rispetto a tutte le domande, ho analizzato l'aspetto grafico perché essendo un volantino, ha come aspetto fondamentale quello di attirare l'attenzione, e di diffondere una prima serie di informazioni e rimandare ad una fonte successiva (e infatti lo fa) per informazioni più approfondite. Non riesce nell'intento in modo corretto, prima di tutto perché dal punto di vista grafico, c'è questa siringa che non è certo il segnale migliore per dare sicurezza.

D.: Ragioniamo sulle domande e queste considerazioni facciamole in relazione ad esse. Vediamo la domanda 13.
R.: [*Legge velocemente la domanda 13: "Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione Acol?"*] Io volevo ritrovare nel testo le informazioni che potessero riferirsi a questa ipotesi. Poiché nel testo non si parla di stagione invernale o meno, ma si dice che si fa riferimento all'orario di lavoro, è evidente che la risposta esatta è la B, "Le vaccinazioni verranno effettuate durante l'orario lavorativo". Questa risposta me la ricordavo, anche perché trattandosi di un volantino affisso in un posto di lavoro, era quasi scontato che fosse così, lo so anche per esperienza. [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 14: "In un testo possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono presentate). Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*]. No, non credo che Giovanna sia riuscita ad essere incoraggiante ed amichevole, innanzitutto perché dal punto di vista grafico è monotono e non attira l'attenzione se non per la siringa che è tutt'altro che rassicurante [*ride*], dà troppe informazioni di primo livello. Dal mio punto di vista avrebbe dovuto dare meno informazioni, incuriosire e rimandare un'altra serie di informazioni ad un livello successivo.

D.: Tu ti sei annoiato leggendo questo articolo?
R.: [*ridendo*] Sì, devo dire la verità, mi sono annoiato! L'ho letto mettendomi nei panni di un utente che passa per il corridoio dell'ufficio, vede questo volantino. Dopo aver letto due righe, me ne sarei andato perché se interessato alla vaccinazione, non è certo questo volantino che mi stimola, se non interessato, questo volantino non ha suscitato in me alcun interesse. [*Passa a leggere velocemente la domanda 15: "Il foglio informativo suggerisce che, se vi volete proteggere dal virus dell'influenza, la vaccinazione è:"*] Questa è una risposta che si ricava facilmente dalla sezione del volantino dedicata alla presentazione, in cui si dice che la vaccinazione è una buona idea, ma che non sostituisce i buoni comportamenti, alimentari e non, che aiutano a proteggersi dall'influenza. Ho dato uno sguardo al testo, ma alla fine era un'informazione talmente di buon senso e di senso comune, che non ce ne sarebbe stato nemmeno bisogno. La risposta è stata automatica. [*Passa alla domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente:* ***chi dovrebbe essere vaccinato?*** *Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase " Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta*"] Qui la domanda era "Chi dovrebbe essere vaccinato?", <u>DOVREBBE</u>, quindi non dico un obbligo, ma un dovere e una necessità. La risposta, invece, esprime una volontà, oltretutto anche troppo generica. Chi è che non vuole essere protetto

dal virus? Tutti vogliono essere protetti! Quindi sì, la frase è fuorviante perché è troppo generica e non dà nessuna informazione tecnica o scientifica.

D.: Mi dici come sei arrivato a fornire la risposta alla domanda 17?
R.: [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*] Nel testo c'era il riferimento all'orario di lavoro, questo me lo ricordavo, e al fatto che chi non poteva essere vaccinato in quella settimana, avrebbe dovuto contattare Giovanna per concordare un altro appuntamento. Chiaramente tre di questi quattro casi avevano già la soluzione nel volantino stesso, quindi per loro contattare Giovanna non avrebbe avuto senso. L'unico che avrebbe avuto bisogno di Giovanna è Michele che non sarebbe stato presente in ufficio nella settimana delle vaccinazioni.

D.: Passiamo ora al brano successivo, "Amanda e la duchessa", un testo teatrale. Come ti è sembrato?
R.: L'impatto è stato molto piacevole, ero anche incuriosito dal finale [*ride*]. È stato facile e interessante leggere il testo, sapevo che era un testo teatrale perché si capisce da come è scritto, il corsivo, le parti… Per rispondere alle domande, prima ho letto tutto, anche perché l'obiettivo non era rispondere alle domande, ma ragionare per arrivare a formulare le risposte. Quindi ho letto il testo e poi sono andato a vedere le domande. Ho risposto subito a quelle che ricordavo e non mi richiedevano di tornare sul testo, per le altre ho cercato le risposte sul testo. L'unica parte che non ho letto è quella relativa alle definizioni perché conoscevo già le funzioni dei tecnici elencate in questa parte del brano. Vediamo la domanda 18 [*legge velocemente e in silenzio la domanda 18: "Di che cosa parla questo brano?"*] Ecco, qui fondamentalmente mi si chiede di dare un riassunto stringato della ragione dell'atto teatrale. In questo atto la duchessa cerca un trucco per far sì che queste due persone si incontrino e il principe possa superare un suo dolore. La risposta era facile e ovvia. Per la domanda 19 [*legge velocemente e in silenzio la domanda 19: "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*], chiaramente la risposta è "il corsivo", non ho avuto nemmeno bisogno di cercare una conferma nel testo, conoscevo la risposta.

D.: Segue la domanda 20, quella sulle definizioni che hai svolto senza leggere l'elenco presente nel brano.
R.: Sì, sono abbastanza semplici sia le definizioni che le risposte. Me le ricordavo, c'erano anche varie risposte attribuibili ad ognuno dei tecnici teatrali elencati nell'esercizio [*"La tabella seguente elenca i tecnici* (ah, i tecnici!) *teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di Leocadia. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico. La prima risposta è già fornita come esempio"*].

D.: La domanda 21, invece, ti chiede di collocare i personaggi sulla scena quando arriva il principe [*"Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*].

R.: Sì, all'inizio ho sbagliato perché avevo letto male la domanda e quindi posizionato male la duchessa perché non avevo capito che la posizione da indicare era quella di Amanda e della duchessa all'arrivo del principe, poi ho corretto.

D.: Come sei arrivato ad individuare le posizioni giuste?
R.: Sono andato a rivedere il testo, si parla di una rotonda e di un obelisco con una seduta. Poi si dice che all'arrivo del principe la duchessa si nasconde, quindi l'ho collocata dietro le quinte e ho fatto entrare il principe dalla parte opposta. [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 22: "Verso la fine della scena, Amanda dice: "Non mi ha riconosciuta". Che cosa intende dire?"*] Qui si riferisce al desiderio della duchessa che il principe noti la somiglianza tra Amanda e la sua amata morta, quindi il fatto che il principe non abbia riconosciuto Amanda significa in realtà che non l'ha riconosciuta in quanto somigliante all'altra donna, Leocadia.

D.: Passiamo al brano successivo, "Graffiti", le due lettere. Queste ti sono piaciute?
R.: Sì, mi sono piaciute. Le ho lette entrambe. Sono due diverse impostazioni del problema, in una si difende la dignità dei graffitari, nell'altra no, quindi due punti di vista opposti, entrambi con delle ragioni più o meno condivisibili. [*Legge velocemente la domanda 23*: *"Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di:"*] Sì, come ho appena detto, le due lettere esprimono opinioni sui graffiti, una a favore, una contro. Nella domanda 24 [*legge la domanda 24*: "*Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*] [*legge la sua risposta*] … sì, ho risposto spontaneamente perché leggendo il testo avevo acquisito il parere di Sofia, avevo capito cosa volesse dire nel far riferimento alla pubblicità, quindi ho elaborato la mia risposta in modo molto spontaneo. Per la domanda 25A [*"Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta* ***con parole tue****, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere"*], ho scritto di essere d'accordo con Sofia perché sì, i graffiti comunque devono rispettare il territorio. Li apprezzo perché sono comunque una forma di espressione artistica, però non devono deturpare, ma rispettare delle regole, è una condizione necessaria per farli apprezzare. Se io vedo un graffito su una parete preposta, mi soffermo ad osservarlo e a capirlo, se lo vedo su un edificio antico o nel cortile di casa mia, chiaramente non posso apprezzarne il valore artistico perché mi dà fastidio a priori.

D.: Ti sei sentito coinvolto personalmente dal contenuto di queste lettere?
R.: Sì, mi sono sentito coinvolto da un lato come una persona che accetta i graffiti come espressione fuori dalle righe, è una crescita e fa bene anche alle forme d'arte più alta, e poi mi sono sentito d'accordo con la seconda lettera perché in quanto adulto, condivido la necessità di collocare queste forme di espressione artistica in un contesto più regolato, per evitare che il lavoro di creatività che comunque c'è venga meno a causa della mancanza di regole nel modo di esprimersi. [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 25B: "In una lettera possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento* ***allo stile*** *in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*] Al di là del fatto che sono d'accordo con Sofia, mi è sembrata comunque la lettera migliore perché si pone delle domande e dà delle risposte, è più completa, mentre la lettera di Olga mi sembra più uno sfogo da parte di una ragazzina.

D.: Passiamo ora al testo successivo, "Il lavoro", di nuovo un grafico.

R.: I grafici non mi piacciono perché sono la riduzione di un lavoro che c'è a monte. Io preferisco ragionare sul lavoro che c'è a monte.

D.: Dipende dalla finalità del grafico.
R.: Sì, è ovvio che non posso rifiutare i grafici a priori perché hanno una finalità di riassunto e di praticità che non può essere negata.

D.: Come hai letto questo grafico?
R.: Prima ho dato uno sguardo superficiale al grafico in sé per capire qual era l'argomento e che cosa rappresentava l'albero; ho letto molto bene le note e poi sono andato a vedere le domande e di volta in volta tornato a cercare sul grafico il dato che corrispondeva alla domanda. Anche perché leggere un grafico ha senso, ma può anche essere dispersivo perché ognuna di queste etichette contiene un'informazione che mi era difficile memorizzare a priori. Un grafico ha senso se ti dà un dato ben preciso da andare a cercare. Un conto è un grafico a torta che visivamente dà subito una suddivisione semplicistica, un unico ordine di dati diviso in una torta. Qui la rappresentazione era ovviamente più complessa, perciò sono andato a vedere le domande.

D.; Visto che hai citato il grafico a torta, andiamo subito a vedere la domanda 30 che ti chiede proprio di riflettere sulla tipologia di grafico.
R.: [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 30: "Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella. Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare"*] Il grafico a torta mi avrebbe dato la possibilità di scegliere un unico livello di dati, una suddivisione spaziale, temporale, ma non un abbinamento tra più ordini di dati perché dà una visione lineare, l'albero invece consente di rappresentare dei livelli diversi, per cui si parte da una suddivisione generale e poi pian piano, seguendo la struttura dell'albero, si ha un approfondimento della suddivisione, una specializzazione dell'informazione data, sino ad un livello minimo di suddivisione del dato.

D.: Possiamo tornare indietro a vedere le altre domande. Vediamo la domanda 26.
R.: [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 26: "Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?"*] Sono andato a cercare la risposta nella parte alta dell'albero perché si parla di gruppi di riferimento principali. La suddivisione della popolazione è questa [*indica le etichette sul diagramma*]. Visivamente sapevo dove andare a cercare la risposta, anche se non ricordavo bene i contenuti. [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 27: "Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il* ***numero*** *delle persone, non la percentuale)"*] Qui la domanda è insidiosa perché chiede una negazione sul dato affermativo, cioè chi <u>NON</u> faceva parte della forza di lavoro. Ho riflettuto su questo e poi sono andato a cercare la risposta chiaramente nell'etichetta della non forza di lavoro. [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 28: "In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*] Qui c'era stato un problema. Tutto bene, tranne in un caso, quello della donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa, perché questa definizione può avere una duplice interpretazione. Può

voler dire o che non ha mai lavorato in senso assoluto, o che ha lavorato, ma solo in casa. Questo duplice ragionamento mi creava il problema di come collocarla.

D.: Come sei arrivato allora a scegliere la risposta che hai fornito?
R.: Dunque, prima l'avevo messa in "Non compresa in alcuna categoria", poi ho corretto con "Non nella forza di lavoro" perché ho interpretato questa domanda come relativa ad una donna che non avesse mai voluto lavorare, mentre all'inizio l'avevo inquadrata come una che aveva sempre lavorato in casa. Comunque rimango dell'avviso che la domanda non fosse formulata bene perché si presta ad una duplice interpretazione.

D.: Bene, domanda 29.
R.: [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 29: "Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*] Non ho avuto bisogno di tornare al grafico per rispondere perché le etichette sono date proprio perché si riferiscono a delle categorie che non cambiano di anno in anno, anzi mantenerle uguali serve proprio a fare i confronti tra un anno e l'altro. Lo stesso vale per le note, mentre ovviamente cambiano sia le cifre che le percentuali.

D.: Ora passiamo al testo successivo, "La tecnologia rende necessarie nuove regole". Ti ricordi questo articolo?
R.: Non molto. L'ho fatto? [*ride*]

D.: Sì, l'hai fatto.
R.: Sì, sì, l'ho fatto, era quello sulla fecondazione! Anche qui ho letto l'articolo, ma con scarsa attenzione perché mi stavo avvicinando allo scadere del tempo, tant'è che poi sono dovuto tornare sul testo per dare le risposte perché c'erano delle cose che mi erano sfuggite. Anche qui c'è una prima parte con la presentazione del problema, due o tre categorie di risposte a questo problema. Fondamentalmente si vuole rappresentare una casistica, anche se molto spicciola, di come si risponde al problema della fecondazione. L'ho letto, ripeto, in modo un po' superficiale, non con l'attenzione dovuta.

D.: La domanda 31 ti chiede di individuare una frase specifica nel testo e di sottolinearla. Come l'hai selezionata?
R.: [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 31: "Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati, appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo"*] Ho cercato la parola "australiani", l'ho trovata subito nel capoverso, ho visto che la frase in cui era contenuta rispondeva a quanto chiesto nella domanda e l'ho sottolineata. [*Passa a leggere velocemente e in silenzio la domanda 32*: *"Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole"*] Qui sono andato a ricercare nel testo le casistiche presentate. Sono andato all'incipit delle casistiche e le ho riprese per rispondere alla domanda. In realtà le casistiche le ricordavo, riguardare il testo mi è servito solo per essere certo di non sbagliare.

D.: Bene, ti sei fermato qui perché il tempo a disposizione era terminato. Ora prendiamo il testo sull'ultima pagina, "Plan International" e lo facciamo qui insieme. Dimmi esattamente che cosa fai, come se stessi svolgendo ancora la prova.
R.: Vedrei subito l'impostazione del grafico per capire di che cosa si tratta. Qui si tratta di una tabella a due entrate, su una le nazioni, sull'altra una serie di parametri su regole sanitarie, istruzione e insediamenti. Evidentemente, il Plan (che dovrebbe essere un programma internazionale che si occupa di queste cose non so se solo in Africa o a livello mondiale) aiuta le nazioni del mondo sottosviluppate a ridurre il divario che c'è con i paesi del nord del mondo. Questo grafico mi dice quali sono stati gli interventi economici di Plan in alcuni paesi e per tipologia di intervento.

D.: Quindi questa è l'idea immediata che ti sei fatto guardando la tabella. Poi che cosa fai?
R.: Posso scegliere di procedere in due modi: se ho tempo, posso andare ad analizzare ogni singola area di intervento; se non ho tempo, non mi soffermo sulle singole voci ma vado a vedere le domande ed eventualmente torno sulla tabella per cercare le risposte. [*Legge a voce alta la domanda 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?*"] Prima mi vedo le opzioni di risposta: A) Il livello di attività è stato relativamente elevato in Etiopia; B) Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia; C) Il livello di attività è stato pressoché uguale a quello degli altri paesi nell'area; D) Il livello di attività è stato relativamente elevato nella categoria "Insediamenti" e basso nelle altre categorie. Mi vado a vedere la colonna "Etiopia", vedo che sono tutti zero e do subito la risposta B. [*Prosegue leggendo la domanda 35B, "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?*] Quindi, perché non hanno agito, nonostante fosse uno dei paesi più poveri? Come si spiega? Problemi ad operare dal punto di vista politico e con le autorità locali? Direi così, altrimenti non saprei perché Plan non interviene in un paese così povero. Anche l'unico intervento, i capi di comunità formati, è comunque molto basso. Non credo che sia stata una scelta di Plan non intervenire in Etiopia e limitarsi a formare i capi di comunità, io credo che ci siano proprio delle difficoltà politiche. Anche nello Zambia gli interventi sono stati pochi, ma non nulli. Salta estremamente agli occhi la differenza tra l'Etiopia e gli altri paesi. Un'altra spiegazione potrebbe essere che l'attività è iniziata nel 1996 e la prima cosa fatta è stata la formazione dei capi locali per avere un modo per entrare nella comunità locale. Se così fosse, questo dato mi dice che si è iniziato a lavorare in Etiopia formando i capi di riferimento territoriale perché era l'unica maniera per entrare nel territorio e poi c'è la possibilità che negli anni successivi si sia iniziato a lavorare sugli altri canali [*scrive le proprie ipotesi di risposta*].

TA-B-14
(PAOLA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Ho letto velocemente il primo articolo, poi sono passata alle domande [*Legge la domanda 1: "Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?*"] Qui, dal momento che avevo già una conoscenza della struttura del DNA, non sono andata a cercare la risposta nel testo, l'ho data direttamente. Per la domanda 2 [*legge la domanda: "Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?"*], che è più specifica, sono andata a rivedere l'articolo. Invece alla domanda 3 ["*Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*] ho risposto "informare" di getto.

D.: La 3 non è una domanda la cui risposta si trovano nel testo. Dovevi fornire un tuo parere. Perché hai scelto questa risposta?
R.: Perché secondo me questo articolo segue dei criteri che sono informativi. Dà una serie di nozioni senza esprimere giudizi, quindi schematicamente il mio ragionamento è stato questo. [*Passa a leggere la domanda 4: "L'ultima frase dell'introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: "Ma come provarlo?". Secondo il testo gli investigatori cercano di trovare la risposta a questa domanda:"*] Qui è stato necessario tornare sul testo perché mi ricordavo l'articolo, ma non la sezione ombreggiata, quindi sono andata a vedere qual era. [*Passa rapidamente al brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive"*] Ah, questo qui era quello sulle scarpe sportive.

D.: Hai seguito l'ordine in cui i testi si susseguivano nel fascicolo o hai preferito dare la precedenza a quelli che ti piacevano di più?
R.: Ho seguito l'ordine, tranne nel caso dei grafici che a me sono molto antipatici. Allora, l'articolo sulle scarpe sportive … La domanda 5 … [*legge la domanda 5: "Che cosa intende dimostrare l'autore del testo?"*] Nonostante la risposta si trovi nell'articolo, è una cosa ovvia che le scarpe sportive debbano essere di buona qualità. Ho due figli e quindi la differenza tra scarpe più o meno buone e quello che possono provocare la conosco. Per la domanda 6, che è più specifica, sono andata a rivedere il testo ["*Secondo l'articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?"*]. In generale, le domande specifiche me le vado tutte a rivedere, per quelle più generiche mi bastano una lettura veloce o le conoscenze pregresse. Per esempio, nel caso della domanda 7, che chiede i criteri, sono andata ad individuarli nell'articolo ["*In una parte dell'articolo si dice: "Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri". Di quali criteri si tratta?"*]. La domanda 8 esprime proprio un mio pensiero [*"Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti: "Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da*

*funghi), …" (*prima parte*) "… la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna" (*seconda parte*). Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase?*"]. Per evitare danni – il danno è un problema – bisogna applicare una soluzione: nella prima parte della frase viene posto il problema, nella seconda si presenta la soluzione, quindi la risposta esatta è la D.

D.: Adesso passiamo al "Lago Ciad", che è composto da due grafici. Qui che cosa è successo?
R.: Qui è successo che non sopporto le figure in bianco e nero. Ho pensato comunque di applicarmi e rispondere alle domande.

D.: Per rispondere alla domanda 9, quale ragionamento hai fatto?
R.: La domanda 9 chiede *qual è la profondità del lago Ciad oggi*, quindi sono andata a cercare oggi sul grafico [*indica il grafico*]. Secondo me, questo piccolo spazio che indica la profondità può essere equivalente a due metri. Per rispondere a tutte queste domande, mi sono proprio applicata. Stessa procedura per la domanda 10A [*"In che anno, all'incirca, inizia il grafico della figura 1?"*]; la 10B invece l'ho ripresa dall'articolo [*"Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*]; la domanda 11, quella sugli animali, l'ho presa dal secondo grafico cercando di fare attenzione perché sulle cose che a me sono antipatiche e di scarso interesse, la mia attenzione si riduce [*"La figura 2 si basa sull'ipotesi che:"*].

D.: E come hai ragionato, visto che non hai fatto segni né sottolineature?
R.: Mi è sufficiente rileggere. Queste barre indicano il periodo in cui sono vissuti gli animali elencati nel grafico 2 [*indica le barre sul grafico*], ho cercato di interpretare il grafico.

D.: Nella domanda 12, che ti chiede di incrociare il grafico 1 con il grafico 2, come hai ragionato? [*"La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre sahariana è avvenuta:"*]
R.: Allora, rinoceronte, ippopotamo e uro. Ho individuato i tre animali nel grafico 2, ho guardato il periodo di riferimento, l'ho riportato nel grafico 1 e ho ricavato la risposta.

D.: Passiamo ora al testo successivo, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria".
R.: Nel caso della domanda 13 [*"Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione Acol?"]*, trattandosi di una domanda specifica, come ho detto prima, ho riletto il testo e cercato la risposta. Nel caso della domanda 14 [*"In un testo possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono presentate). Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*], anche se la risposta era aperta, sono andata a rivedere il testo per cercare le caratteristiche che mi permettevano di formulare la risposta. Mi piaceva l'idea di questo virus rappresentato con il disegno che c'è sull'articolo e ho pensato anche che accostare l'idea della salute alla forma fisica ed estetica, allo stare in forma, potesse essere motivo di maggiore adesione al programma di vaccinazione.

D.: Anche in questo caso hai letto prima l'articolo e poi le domande? È questo il tuo modo di procedere?
R.: Sì, faccio sempre una lettura veloce, poi se trovo delle domande specifiche, allora approfondisco.

D.: Quindi, se ho ben capito, prima fai una lettura veloce, poi vai a vedere le domande, poi eventualmente torni a rivedere il testo.
R.: Sì, quando faccio prove di comprensione del testo, sì. Questo quando faccio una prova a tempo. Altrimenti il mio modo di procedere è prendere appunti.

D.: Allora perché qui non hai preso nessun tipo di appunto, non hai scritto né sottolineato niente?
R.: Forse perché non lo ritenevo opportuno, non sapevo che cosa fare del fascicolo, se considerarlo una mia proprietà o no, ma con i miei testi faccio di tutto. Avere il testo a portata di mano mi permette la lettura veloce, cosa che invece non faccio quando devo studiare, perché per studiare ho bisogno di procedere molto lentamente e di misurare tutto ciò che mi interessa, che devo chiarire o che posso collegare.

D.: Passiamo alla domanda 15.
R.: [*Legge la domanda 15*: *"Il foglio informativo suggerisce che, se vi volete proteggere dal virus dell'influenza, la vaccinazione è:"*] Qui la risposta è mia perché il fatto che il vaccino non sostituisca l'esercizio fisico è una cosa abbastanza nota. [*Legge la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente:* ***chi dovrebbe essere vaccinato?*** *Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase " Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta*"] è sempre una mia risposta. Io non considero la frase fuorviante perché in realtà un vaccino serve ad essere protetti da una forma di malattia.

D.: Mi dici come sei arrivata a fornire la risposta alla domanda 17? [*"Secondo le informazioni contenute nel foglio, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*]
R.: Nonostante la mia lettura sia veloce, ci sono cose che mi restano molto impresse. Nel testo c'è scritto chiaramente che c'è un periodo per fare le vaccinazioni, la settimana del 17 novembre, quindi il tizio che in quella settimana è in ferie dovrà prendere contatti per fissare un altro appuntamento. [*Passa al brano successivo*] hh, qui, "Amanda e la duchessa", mi sono immaginata tutta la scena!

D.: Quindi questo brano ti è piaciuto?
R.: Insomma …

D.: Perché "insomma"?
R.: Non mi è piaciuto il contenuto, l'imbroglio. Allora, alla domanda 18 ho risposto subito, senza rivedere il testo [*"Di che cosa parla questo brano?"*]. Per la domanda 19 sono andata a controllare per avere una conferma [*"Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*]. Per la domanda 20, sono andata a riguardare le definizioni

specifiche per ognuno, anche se già le conoscevo, e a cercare nel testo i riferimenti per le risposte. Sono andata però a colpo sicuro a cercare le parti da abbinare alle varie figure perché ricordavo bene [*"La tabella seguente elenca i tecnici* (ah, i tecnici!) *teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di Leocadia. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico. La prima risposta è già fornita come esempio"*].

D.: Nella domanda 21, come hai fatto a collocare i personaggi sulla scienza? [*"Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*].
R.: Ah, con un po' di pazienza, ho ripreso l'inizio del brano. C'era qualcosa che riguardava l'arrivo del principe … Intanto si dice chiaramente che Amanda è poggiata all'obelisco. La duchessa invece si nasconde nel posto più scuro tra gli alberi, quindi l'ho collocata qui in questa zona d'ombra [*indica un punto sul disegno*]. Tutto sommato non è stato molto difficile, il riferimento agli alberi a me ha fatto chiarezza.

D.: Passiamo a "Graffiti".
R. Questo mi è risultato molto antipatico, anche se non saprei dire perché. Infatti non ho neanche risposto alla domanda 25A perché non sono d'accordo con nessuna delle due [*"Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta* ***con parole tue****, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere"*]. E così anche alla 25B che chiedeva qual è la lettera migliore [*"In una lettera possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento* ***allo stile*** *in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*]. Nessuna delle due è migliore dell'altra, trovo gli stili molto simili, quindi mi era impossibile dire che una è migliore dell'altra.

D.: Perché hai preferito lasciare la risposta in bianco piuttosto che spiegare il tuo disaccordo con entrambe le lettere?
R.: Perché la domanda chiedeva di spiegare con quale delle due ero d'accordo. Il senso della domanda mi sembrava così chiaro che rispondere che ero in disaccordo con entrambe mi sembrava fuori luogo. Ho proprio preso l'iniziativa di non rispondere. Alla domanda 23 [*"Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di:"*] ho scelto la risposta B, "esprimere un'opinione sui graffiti", che penso sia la risposta giusta anche se non ho riletto proprio perché il testo non mi piaceva.

D.: Che cosa non ti piaceva, l'argomento?
R.: No, io non ho niente contro i graffiti. Forse per come è scritto e perché le due lettere contengono opinioni personali, non nozioni in più rispetto a quelle che io già ho. Non ho visto alcuna utilità in questa lettura. Questa è anche la ragione per la quale ho evitato di rispondere alla 25A e alla 25B.

D.: Adesso c'è "Il lavoro". Anche questo ti ha trasmesso un po' di antipatia, vero? [*ridendo*]
R.: Un po' sì, però alla fine ho riconosciuto che era abbastanza chiaro, anche se so che mi sono persa qualcosa.

D.: Come lo hai letto, come hai proceduto?
R.: Ho letto le definizioni e i raggruppamenti, ma non le cifre, dopo leggendo le domande mi sono andata a cercare le risposte quadretto per quadretto. La domanda 26 era facile [*"Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?"*], forza di lavoro e non forza di lavoro.

D.: Alla domanda 27 perché non hai risposto?
R.: Probabilmente l'ho saltata. Non avendo visto le risposte [*la risposta era aperta e c'era solo una riga di puntini, n. d. r.*], forse non ho notato la domanda e quindi l'ho saltata, non l'ho vista. Invece, alla domanda 28 [*"In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*] io non sono andata a cercare tutti gli item, alcuni li ho messi di testa mia.

D.: Va bene, vediamo i singoli item.
R.: "Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana" [28A] va nella forza lavoro "occupato" perché lavora e rientra nella fascia d'età della popolazione attiva. "Uno studente a tempo pieno di 21 anni" [28B] non è forza lavoro perché studia. "Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro" [28C] è un disoccupato. "Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa" [28D] non nella forza lavoro. Su questa ho avuto un dubbio perché nella forza lavoro si sta per età, no?

D.: Non necessariamente.
R.: Nella non forza di lavoro ci sono i bambini, gli anziani …

D.: E chi non ha mai fatto nulla per entrare nella forza di lavoro.
R.: Ah, anche! Quindi l'ho messa giusta. L'ultima è "una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato" [28E] e non può stare nella forza di lavoro perché non ci rientra per l'età.

D.: Sicuramente non rientra nella forza di lavoro, ma nella non forza di lavoro? Questa risposta non l'hai cercata nel grafico, vero?
R.: No, l'ho messa di mio. Io divido in forza lavoro e non forza di lavoro e ad 80 anno per me non si è più nella forza di lavoro.

D.: Ma la non forza di lavoro è comunque popolazione attiva. Se leggi la nota 2… [*ridendo*]
R.: No, non ho letto la nota, ecco cosa capita quando uno è convinto di sapere [*ridendo*]. L'ho fatto guardando poco le categorie perché questo è un argomento che avevamo affrontato in un corso, per cui avevo dato per scontato che la suddivisione fosse esclusivamente tra forza lavoro e non forza di lavoro.

D.: Passiamo alla domanda 29.
R.: [*Legge la domanda 29: "Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*] Mi chiede se il diagramma può cambiare.

Queste risposte sono tutte ragionate. Le percentuali cambiano, le cifre cambiano, le note non cambiano.

D.: La domanda 30.
R.: [*Legge velocemente e in silenzio la domanda 30: "Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella. Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare"*] Sì, la risposta è la C, "le categorie all'interno di ciascun gruppo", perché la prima cosa che ho visto sono state le diramazioni delle due categorie.

D.: Hai ragionato anche sulle altre opzioni di risposta?
R.: No perché tra tutti i grafici che a me sono particolarmente antipatici, forse quelli che preferisco sono proprio questi. O forse perché io uso fare mappe.

D.: Come spieghi il fatto che ti piace fare mappe ma non sopporti i grafici?
R.: Non considero le mappe dei grafici, infatti neanche questo ho considerato un grafico. È un modo molto visivo di rappresentare che secondo me è quello che dà l'impatto migliore perché adesso senza sapere quello che c'è scritto dentro, io già so che c'è una cosa principale, che ha soltanto due divisioni, di cui una è più ramificata dell'altra e quindi visivamente dà già una forma di importanza e di gerarchia. E questo è quello che accade con le mappe. Io le mappe le uso e prima ancora che iniziassi ad usarle, facevo questo tipo di schemi, dei quadratini con dei concetti scritti dentro e collegati tra loro.

D.: Passiamo al brano successivo, "La tecnologia rende necessarie nuove regole".
R.: Questo proprio non me lo ricordo … Ah, sì, quello sugli embrioni.

D.: La domanda 31 ti chiedeva di sottolineare una frase del testo. Ti ricordi come hai scelto la frase che hai sottolineato?
R.: Perché dalla lettura veloce mi era rimasto impresso il fatto che ci fosse una commissione. Poi ho fatto delle associazioni sulla questione degli embrioni qui da noi.

D.: Quando fai la lettura veloce, che cosa ti aiuta a memorizzare le informazioni?
R.: Credo l'interesse per l'argomento e il fatto di poterlo facilmente legare. Per esempio, io ricordavo la commissione, però non ricordavo cosa avrebbe fatto di preciso. Ma la commissione la ricordavo! Poi ho associato l'episodio raccontato all'eventualità che potesse accadere da noi e questo mi ha aiutato a memorizzare. Riesco a trattenere molte informazioni, però non specifiche, né particolarmente esatte. Però nell'insieme, sul momento mi restano molti piccoli elementi, tanti pezzettini, come un puzzle. Se lo voglio comporre, ho bisogno di focalizzare meglio e quindi di leggere più approfonditamente. Però a occhio so in quale parte del testo andare a cercare, ricordo quasi sempre se all'inizio o alla fine. Mentre leggo, incasello, faccio la mappa. Per esempio, nella domanda 32 [*"Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole"*], i due esempi ho dovuto ricercarli nel testo.

D.: Segue un altro articolo, "Canco".

R.: Sì, allora domanda 33 [*legge la domanda 33: "Secondo l'annuncio, dove è possibile ottenere ulteriori informazioni sulla CMIE?"*]. Questo articolo era molto facile proprio per la struttura che ha che aiuta a memorizzare e a cercare quanto richiesto. Non ho avuto nemmeno bisogno di disegnare le caselline virtuali mentre leggevo, perché ci sono già, è tutto scritto a punti e in neretto. Invece per la domanda 34 *["Elenca due modi con cui la CMIE assiste gli impiegati che rischiano di perdere il lavoro a causa di una ristrutturazione dell'azienda*"], sono andata a cercare la risposta.

D.: Adesso prendiamo l'ultimo testo, "Plan International", e lo facciamo insieme.
R.: Quanti numeri!

D.: Questa è la matita. Fai tutti i segni che vuoi fare e ragiona a voce alta.
R.: Comincio subito dalla tabella per cercare di capire che cosa contiene: informazioni su questo piano che opera nell'Africa orientale e meridionale. È soltanto una serie di dati, non c'è scritto altro. Allora passo alle domande [*Legge la domanda 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?"*] Anche se io trovo l'Etiopia, non c'è l'anno di riferimento… Ah, sì, tutta la tabella è del 1996. L'unico dato dell'Etiopia riguarda i capi di comunità formati, tutto il resto è zero. [*Legge le risposte e si sofferma sulla D, "Il livello di attività è stato relativamente elevato nella categoria "Insediamenti" e basso nelle altre categorie"*] Non mi sembra che sia stato elevato, però questa è l'unica risposta che prende in considerazione l'unico dato positivo per l'Etiopia. [*Prosegue nella lettura della domanda 35B: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?*] [*Riflette in silenzio e rilegge la domanda*] Però tutti gli altri paesi hanno qualcosa in più. Forse l'Etiopia ha iniziato dal formare i capi di comunità come intervento primario in modo che da qui poi si possa partire per passare anche alle altre aree. Però non riesco a capire bene perché l'Etiopia, pur essendo il paese più povero, ha avuto meno interventi.

D.: Prova a pensare ad una ragione plausibile per spiegare perché.
R.: Mi viene da dire che non sanno da dove iniziare. Probabilmente tutti gli interventi vanno a finire nella formazione dei capi di comunità affinché questo possa poi permettere degli investimenti nelle altre aree. È l'unica cosa che riesco a dedurre, anche se rimango comunque perplessa perché negli altri paesi è stato fatto molto di più [*scrive la risposta*].

TA-N-04
(LORETTA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Io di solito quando devo rispondere a delle domande su un testo, non sempre leggo il testo dall'inizio alla fine, prima leggo le domande per vedere se richiamano proprio una parte del testo. Per esempio nella domanda 1 [*"Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?"*], per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle e pone una domanda specifica, perciò per rispondere, vado a vedere sul testo, vedo che in un punto specifico parla del DNA e mi vado a leggere proprio quel punto, così guadagno un po' di tempo.

D.: Vediamo ora la domanda 2.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 2: "Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?"*] Siccome qui si parla di un quadro speciale, sono andata direttamente a rileggere questa cosa. Ho letto e ho scelto la risposta con la parola "vittima" perché significa che c'è un cadavere, perciò ho scelto la risposta D.

D.: Passiamo alla domanda 3. Non ti chiede di cercare un'informazione nel testo, ma di dare una tua opinione. Come sei arrivata qui a dare la risposta?
R.: [*Legge la domanda 3: "Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*] La risposta è "informare" perché ci sono molto riquadri che spiegano tante cose, che cos'è il DNA, qual è la metodologia per cercare di risalire al colpevole di un assassinio, spiegando poi tante cose legate a questo.

D.: Domanda 4.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 4: "L'ultima frase dell'introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: "Ma come provarlo?"*] Corrisponde a questo primo riquadro. L'ho letto tutto [*rilegge le risposte a voce alta*]. Qui ho risposto C, però rileggendolo adesso mi rendo conto che la risposta è un'altra, è "effettuando analisi genetiche" …

D.: Questa struttura grafica con i riquadri evidenziati ti ha aiutato nella comprensione e nella memorizzazione del testo?
R.: Mi ha aiutato perché quando le domande facevano riferimento ad uno di questi riquadri, mi permetteva di andare direttamente a cercare la risposta senza perdere tempo su tutto il testo.

D.: Quindi tu non hai letto tutto il testo, sei andata solo a cercare di volta in volta le risposte alle domande?

R.: In generale, prima cerco di capire se le domande vertono su qualcosa di specifico, poi comunque leggo tutto il brano, ma sempre per cercare le risposte. Non ho fatto una prima lettura generale, anche perché io non ho la capacità di leggere molto velocemente, per cui cerco sempre di trovare il modo per guadagnare tempo. Se poi vedo che non ce la faccio, allora mi prendo tempo e leggo tutto. Però se posso, evito.

D.: Passiamo ora al brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive". Ti ricordi questo articolo?
R.: Sì, me lo ricordo, anche se non ricordo bene come ho proceduto.

D.: Ti ricordi se l'approccio è stato lo stesso dell'articolo precedente, se hai iniziato con la lettura delle domande e poi sei passata a cercare le risposte nel testo?
R.: Di solito procedo sempre così.

D.: Va bene, allora leggi la domanda 5 e cerca di ricostruire i passaggi.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 5: "Che cosa intende dimostrare l'autore del testo?"*] No, in questo caso penso di aver letto prima tutto l'articolo, anche perché non è molto lungo ed è suddiviso in tre passaggi [*Legge le risposte a voce alta e riflette*] Ho risposto a questa domanda per esclusione perché non c'erano altre risposte plausibili, almeno rispetto a come ho capito il testo. Per la domanda successiva [*domanda 6: "Secondo l'articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?"*], la risposta è scritta nel testo [*la legge a voce alta*]. Anche per la domanda 7 [*"In una parte dell'articolo si dice: "Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri". Di quali criteri si tratta?*], la risposta è scritta in neretto nel testo. Poi il tema viene anche sviluppato, ma i quattro punti che vanno inseriti nella risposta sono questi evidenziati in neretto. [*Legge la domanda 8: "Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti: "Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), …" (*prima parte*) "… la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna" (*seconda parte*). Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase? La seconda parte a) contraddice la prima parte; b) ripete la prima parte; c) illustra il problema descritto nella prima parte; d) fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte"*] La risposta è "fornisce la soluzione al problema descritto", si capisce da come è costruita la frase.

D.: Ora passiamo al brano successivo, "Il lago Ciad". Qui era necessario saper leggere dei grafici. Com'è stato l'impatto con un tipo di testo così diverso dai precedenti?
R.: Mi sono spaventata perché ho dei limiti! Anche al test di ingresso all'università, non ho risposto a dieci domande perché ho pensato che fosse meglio non rispondere che rispondere male perché ho proprio dei limiti nella logica e nella matematica! Però poi tutto sommato non è stato molto difficile.

D.: Allora come hai impostato la lettura?
R.: [*Legge a voce alta l'introduzione al primo grafico*] Ho letto le domande [*legge a voce alta la domanda 9: "Qual è la profondità del lago Ciad oggi?"*] … [*silenzio*].

D.: Ti ricordi come sei arrivata a fornire la risposta?

R.: Sì, ho pensato che "oggi" vuol dire "dopo Cristo", per cui sono andata a rivedere tutte le date prima e dopo Cristo e l'unica dopo Cristo è quella che corrisponde al 1000. In realtà noi siamo nel 2000 d.C., quindi più in là, e più in là vedo che la curva comincia a scendere, per cui ho indicato 2 metri. [*Legge a voce alta la domanda 10A: "In che anno inizia il grafico della figura 1?"*] Qui siamo nel 10.000 [*indica un punto sul grafico*], procedendo verso destra si scende, per cui io ho considerato che se ogni tratto corrisponde a 2.000 anni, la metà corrisponde a 1.000 anni, per cui ho scritto 11.000 a.C. [*Legge a voce alta la domanda 10B: "Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*]. Ho risposto che è l'anno in cui è ricomparso il lago precedentemente scomparso.

D.: Dove hai trovato la risposta?
R.: Allora, qui c'è scritto che il lago era ricomparso intorno all'11.000 a.C. che più o meno corrisponde a quello che avevo risposto prima. [*Legge a voce alta la domanda 11: "La figura 2 si basa sull'ipotesi che:"*] Il secondo grafico mostra l'arte rupestre nel Sahara e la variazione della fauna, è un grafico per capire quali animali c'erano in un determinato periodo, quando sono scomparsi e se sono ricomparsi [*legge a voce alta le risposte alla domanda*]. Tre di queste risposte sono proprio impossibili. La B e la C non contano perché parlano degli artisti e invece nel grafico gli artisti non sono menzionati, la D ci chiede un'informazione che non si evince dal grafico perché non si può capire se all'epoca cercavano di addomesticare gli animali, quindi resta solo la A, "gli animali raffigurati esistevano in quella zona nell'epoca in cui sono stati disegnati". Si presume che sia così, altrimenti non avrebbero avuto un modello per disegnarli.

D.: La domanda 12 invece ti chiede di incrociare le informazioni della figura 1 con quelle della figura 2. Come hai fatto?
R.: [*Legge a voce alta la domanda 12, "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre sahariana è avvenuta:"*] Questi tre animali sono vissuti nello stesso periodo e sembra che scompaiano nel 2000 a.C., quando il lago Ciad era già ricomparso però era ad un livello molto basso. [*Legge la risposta A, "All'inizio dell'era glaciale più recente"*] Qui mi confondo molto perché non so nulla dell'era glaciale, quindi questa risposta non l'ho proprio considerata. [*Legge la risposta B, "Verso la metà del periodo in cui il lago Ciad era al suo livello più alto"*] La risposta B no perché il livello più alto corrisponde al 4.000 a.C. [*Legge la risposta C, "Dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad comincia a diminuire"*] Effettivamente il lago comincia a diminuire intorno al 3.000 a.C. e quindi intorno al 2.000 a.C. erano passati mille anni da quando il lago aveva iniziato a diminuire, per cui questa è la risposta. [*Legge la risposta D, "All'inizio di un periodo ininterrotto di siccità"*] La risposta D non poteva essere perché non ha fondamento.

D.: Va bene, andiamo avanti, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria".
R.: Stessa cosa, prima di perdermi a leggere il testo, che magari per l'ansia nemmeno capisco bene, prima mi vedo tutte le domande e poi in base a queste capisco se devo leggerlo tutto o se posso guadagnare tempo con una lettura mirata. [*Legge a voce alta la domanda 13: "Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione?"*] Dopo aver letto la domanda, devo leggere il testo per rispondere a questa cosa specifica. Ho scelto la risposta B, "Le vaccinazioni verranno effettuate durante l'orario lavorativo", perché è scritto esplicitamente nel brano. [*Legge a bassa voce la domanda 14*: *"Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia*

riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"] Effettivamente lo stile del foglio informativo è amichevole e incoraggiante perché è semplice e alla portata di tutti, è scritto in grande con la siringa che richiama la vaccinazione, la faccetta del virus è divertente, non è una cosa che dà noia, i neretti sono molto chiari perché richiamano chi dovrebbe essere vaccinato e chi non dovrebbe esserlo e poi la scritta "più sani e in forma" invoglia a leggere. [*Legge a bassa voce la domanda 15: "Il foglio informativo suggerisce che, se vi volete proteggere dal virus dell'influenza, la vaccinazione è"*] Questa qui è una cosa specifica della vaccinazione [*resta in silenzio*].

D.: Rivediamo la domanda.
R.: Sì, è solo che quando lo fai hai una certa concentrazione, ora è diverso. [*Rilegge a bassa voce la domanda 15*] Dunque, all'inizio si dice di dedicarsi all'esercizio fisico e di seguire una dieta sana, perche questo è il rimedio aggiuntivo per prevenire l'influenza, ma la vaccinazione è fondamentale. [*Legge la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*] [*legge il passaggio del brano in cui si trova la risposta alla domanda*] In questo paragrafo si dice che chi desidera essere vaccinato, può contattare il direttore del personale Giovanna De Laurentis nella settimana del 17 novembre. Chi vuole essere vaccinato, ma non può essere presente nella data prevista, deve contattare Giovanna De Laurentis. [*Rilegge a voce alta la domanda 17*] La risposta A è "Stefano del magazzino che non desidera essere vaccinato", quindi no perché deve chiamare solo chi vuole essere vaccinato; [*legge la risposta B, "Giulia dell'Ufficio Vendite che desidera sapere se il programma di vaccinazione è obbligatorio", la risposta C, "Alice dell'Ufficio Spedizioni che vorrebbe essere vaccinata quest'inverno ma avrà un bambino fra due mesi", la risposta D, "Michele che vorrebbe essere vaccinato ma sarà in ferie nella settimana del 17 novembre"*] Sì, è Michele perché vuole essere vaccinato, però in quella settimana non ci sarà per cui può chiamarla per avere un altro appuntamento. Stefano non occorre, Giulia no perché qui non dicono di chiamare per avere informazioni, ma solo per mettersi d'accordo sulle date, Alice non l'ho presa proprio in considerazione perché è incinta, quella ovvia era Michele che <u>VUOLE</u> essere vaccinato, ma è in ferie, per cui contatta per prendere un altro appuntamento.

D.: Passiamo ora ad "Amanda e la duchessa", un testo teatrale. Come ti è sembrato?
R.: All'inizio le cose sembrano sempre difficili però poi quando si riesce ad analizzarle diventano facili. Io poi sono sempre stata portata per l'analisi del testo, anche quando andavo a scuola e queste cose mi piacciono.

D.: Con questo testo come hai fatto, l'hai letto prima?
R.: No, ho fatto sempre la stessa cosa perché leggerlo tutto richiedeva troppo tempo.

D.: Non ti ha incuriosito il fatto che il testo fosse diviso in due brani, uno tratto da un testo teatrale e uno contenente delle definizioni?
R.: Non mi ha incuriosito forse perché lavorando nel mondo dello spettacolo so che c'è un vocabolario molto specifico, infatti io questo non l'ho preso proprio come un altro testo, ma come un aiuto al primo testo, per definire cose che non tutti possono sapere. [*Legge a voce alta la domanda 18: "Di che cosa parla questo brano*] A questo punto, sono dovuta andare a leggere il testo, forse anche in modo un po' veloce. Ho letto il riassunto [*legge rapidamente a voce alta*] e ho trovato la risposta, la C. Mi è sembrato che la risposta fosse

già contenuta nell'introduzione. [*Legge la domanda 19: "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*] Qui è facile, io lo so perché avendo lavorato nello spettacolo so che tutte queste cose in corsivo tra un paragrafo e l'altro sono le indicazioni, quindi ho risposto senza esitare. [*Legge la domanda 20: "La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di* Léocadia. *Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico*"] Qui non ho avuto bisogno di leggere le definizioni perché era già tutto spiegato. So che l'accessorista si occupa di determinate cose. Siccome queste cose vengono spiegate sempre tutte nel corsivo, sono andata a rileggere solo le parti in corsivo e lì ho trovato tutte le risposte alla domanda 20.

D.: Passiamo alla domanda 21. Come hai fatto a collocare Amanda e la duchessa nel disegno?
R.: [*Legge a voce alta la domanda 21: "Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la duchessa con la lettera D. Inserisci la A e la D nel disegno"*] Io ho indicato la A e la D per mostrare la posizione indicativa di Amanda e della duchessa quando arriva il principe. Per farlo, però, ho dovuto leggere il testo [*rilegge a voce alta i diversi passaggi del testo necessari per rispondere alla domanda, poi riflette in silenzio*]. Amanda si trova tra due strade, quindi all'inizio l'avevo collocata in un punto specifico, poi però mi sono accorta che una di quelle che mi sembravano strade in realtà era una quinta e quindi era chiusa. Cioè, sono tutte quinte, c'è un solo punto dove può essere collocata ed è questo. No, è al contrario … Il ragionamento è stato questo, però adesso non mi ricordo altro.

D.: Va bene, andiamo avanti. Vediamo la domanda 22.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 22: "Verso la fine della scena, Amanda dice: "Non mi ha riconosciuta". Che cosa intende dire?"*] Partendo dal presupposto che il principe non la conosceva, il fatto che lei abbia detto "riconosciuta" vuol dire conosciuta un'altra volta. Ora che non abbia avuto un significato per lui, che lui non l'abbia guardata, non è vero perché l'ha guardata, che non si è accorto che era una commessa, lui non lo poteva sapere perché non l'aveva mai vista, che il principe non si è reso conto di averla già incontrata, in realtà non mi è sembrato che si fossero mai incontrati, per cui quando ha detto "riconosciuta", Amanda si è praticamente calata nella parte di Leocadia, vista la somiglianza, ma il principe questa somiglianza non l'ha notata, per cui la risposta corretta è questa [*indica la risposta giusta*].

D.: Ora passiamo al brano successivo, "Graffiti". Te lo ricordi?
R.: Sì, me lo ricordo perché è un tema che ho a cuore perché siamo pieni di graffiti che secondo me sono una grande espressione artistica però gestita male dalla società. Questo brano l'ho letto perché mi interessava ed era breve, quindi non mi faceva perdere troppo tempo. [*Legge a bassa voce la domanda 23: "Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di"*] Ho risposto "esprimere un'opinione sui graffiti" perché le lettere contengono opinioni diverse. Alla domanda 24, "*Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*, per spiegare la mia risposta, dovrei rileggere il brano [*rilegge a voce bassa*]. Sì, lo Stato si prende il diritto di riempire le strade di cartelloni pubblicitari che sono brutti e gestiti male, però sempre al fine di attirare i consumatori, invece il graffito viene bandito perché allo Stato non porta nulla. [*Legge la domanda 25A: "Con quale delle due autrici sei d'accordo? Spiega la*

risposta con parole tue facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere"] [*legge rapidamente la risposta data*] Forse in questa risposta mi sarei dovuta soffermare di più su quello che dicono le due autrici… Passo alla domanda 25 [*legge a voce bassa la domanda 25 e a voce alta la sua risposta, ma non aggiunge commenti*].

D.: Passiamo ora al testo successivo, "Il lavoro", di nuovo un grafico.
R.: Ho risposto alle domande?

D.: Sì, certo, hai risposto!
R.: Al primo impatto, mi sono spaventata perché non sono molto portata per la logica e per i numeri. Poi però siccome invecchiando ho imparato a rimettermi in gioco, mi sono buttata [*Legge a voce bassa le poche righe di introduzione al grafico*].

D.: Hai cominciato proprio così, leggendo prima la parte discorsiva?
R.: No perché mi sentivo in ansia per le troppe cifre, allora ho girato la pagina e sono andata subito alla domanda 26, *"Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?"*. A questo punto, ho guardato il primo riquadro del grafico, che riguarda la popolazione attiva, la forza lavoro e la non forza di lavoro, cioè quelli che lavorano e quelli che non lavorano. Nella forza lavoro ci sono gli occupati e i disoccupati [*legge nuovamente la domanda*]. Ah, ho dato la risposta sbagliata! Evidentemente l'ho letto in modo superficiale, tanto per sbrigarmi.

D.: Adesso però hai dato subito la risposta corretta. Ti ricordi quale ragionamento hai fatto quando hai fornito la risposta?
R.: Ho letto "popolazione attiva" e sono andata subito a "forza di lavoro occupati/disoccupati", non so perché. Mi rendo conto che spesso, con l'ansai del tempo, brucio le tappe, mentre basterebbe un minuto in più per approfondire. Questo è un aspetto del mio carattere. [*Legge a voce alta la domanda 27: "Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza lavoro? Scrivi il numero delle persone, non la percentuale"*] *Non facevano parte della forza lavoro*, per cui è questo riquadro; da un lato c'è il numero delle persone, dall'altro la percentuale. La domanda chiede il numero, per cui 949,9. [*Legge a voce alta la domanda 28: "In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*] "Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana" [28A] nella forza lavoro "occupato" perché è nella fascia d'età in cui si lavora, anzi lavora anche più del normale per cui non può essere né tra i disoccupati, né nella forza di lavoro disoccupato. "Uno studente a tempo pieno di 21 anni" [28B] è uno che studia, per cui non lavora, quindi non è occupato, ma non è nemmeno disoccupato, quindi non fa parte della forza lavoro. "Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro" [28C] è una persona che non sta lavorando, per cui è una persona disoccupata. "Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa" [28D] non è occupata, non è disoccupata perché non è mai stata occupata, è quindi una donna che non fa parte della forza di lavoro. "Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato" [28E] non è occupata né disoccupata perché non rientra nella fascia d'età, non è compresa in alcuna categoria perché non rientra nella popolazione attiva.

D.: Perché ti spaventano i grafici? Questo lo hai interpretato benissimo.

R.: Perché sono sempre stata negata per la matematica. A scuola prendevo sempre voti bassissimi, sono stata schiaffeggiata da una professoressa di matematica, infatti mio figlio è come me e io, seppur sbagliando, l'ho sempre giustificato. E poi perché mi sono accorta, ristudiando i test di logica per affrontare gli esami di ingresso, che la logica proprio non mi appartiene. È una mia convinzione, può darsi che piano piano, attraverso lo studio, io riesca a cambiare idea su me stessa. [*Legge a voce alta la domanda 29: "Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*] Le percentuali ovviamente cambiano. Basta vedere come cambiano nei momenti di crisi. Le cifre cambiano come cambiano le percentuali, anzi le percentuali dipendono dalle cifre, quindi cambiano entrambe. Le note in fondo al diagramma ad albero invece non cambiano perché spiegano la logica stessa del diagramma al di là dei numeri. [*Legge a voce alta la domanda 30: "Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella. Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare*"] Ho risposto "le categorie" perché questo diagramma permette di suddividere in più sottocategorie e di mettere in evidenza ogni categoria.

D.: Ora passiamo al testo successivo, "La tecnologia rende necessarie nuove regole". Sempre lo stesso approccio, prima le domande, poi le risposte?
R.: [*Legge la domanda 31: "Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati, appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo"*] Per questa risposta non ho avuto bisogno di leggere tutto il testo perché c'è già la definizione, la coppia morta in un incidente aereo, quindi sono andata a cercare il punto in cui si parlava di questo [*riflette in silenzio*]. No, mi sono sbagliata, per rispondere a questa frase ho dovuto leggere.

D.: Quindi hai letto l'articolo e perché hai scelto proprio la frase che hai sottolineato e non un'altra, perché hai ritenuto giusta proprio quella frase?
R.: [*legge il testo a bassa voce*] Era un caso molto specifico, che non rientrava nelle leggi esistenti, per cui gli australiani hanno dovuto costituire una commissione. Per questo ho scelto la frase che ho sottolineato. [*Passa a leggere a voce alta la domanda 32: "Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole"*] Ho scelto "I commissari erano consapevoli di procedere su un terreno legale ed etico sdrucciolevole" e "Le possibilità di abuso della competenza scientifica, per anticipare o ritardare la procreazione, sono talmente numerose, che bisogna stabilire confini etici e giuridici, prima che sia troppo tardi".

D.: Sì, però la domanda non ti chiede due frasi, ma due esempi.
R. Sì, io ho individuato questi due esempi perché trattavano di due cose diverse. Ho trovato questi due esempi sulla base di come era strutturato il testo.

D.: D'accordo, possiamo passare all'articolo successivo, "Canco". Se l'approccio che hai seguito è stato sempre quello di leggere prima le domande, procediamo così.

R.: [*Legge a voce alta la domanda 33: "Secondo l'annuncio, dove è possibile ottenere ulteriori informazioni sulla CMIE?"*] Ho risposto "all'ufficio del personale" perché c'è proprio scritto. Io cerco sempre di evitare di leggere il testo e qui, infatti, non ne ho avuto bisogno. Ho letto solo le frasi in neretto e tra queste ho trovato "Per ulteriori informazioni", per cui ho dato subito la risposta. [*Legge a voce alta la domanda 34: "Elenca due modi con cui la CMIE assiste gli impiegati che rischiano di perdere il lavoro a causa di una ristrutturazione dell'azienda"*] Qui ho fatto la stessa cosa. Ho cercato tra le frasi in neretto, ma non ho trovato la risposta, quindi ho dovuto leggere il testo e ho scritto "svolge un ruolo di intermediario e fornisce aiuto per la ricerca di un nuovo posto di lavoro".

D.: Ora prendiamo il testo sull'ultima pagina, "Plan International". Lo facciamo qui insieme? Fai tutto come se io non ci fossi, però tutto ad alta voce.
R. [*Legge ad alta voce le poche righe di introduzione alla tabella*] [*Legge ad alta voce la domanda 35A e le risposte, "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area? A) Il livello di attività è stato relativamente elevato in Etiopia; B) Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia; C) Il livello di attività è stato pressoché uguale a quello degli altri paesi nell'area; D) Il livello di attività è stato relativamente elevato nella categoria "Insediamenti" e basso nelle altre categorie*] Comincio a leggere il grafico, vado a vedere subito l'Etiopia e mi accorgo che in ogni paese è stato fatto qualcosa, mentre in Etiopia niente. Quindi escludo la risposta A. La B potrebbe corrispondere. La C è da escludere, la D è un trabocchetto perché effettivamente l'unico dato fornito riguarda la categoria "insediamenti", però sono sicura che la risposta giusta sia la B perché il livello di attività in Etiopia effettivamente è stato basso perché solo in una categoria si registrano dei numeri. Premetto che in tutto questo, io mi baso solo sulle risposte, non sono ancora andata a leggere in modo approfondito tutto il grafico. [*Prosegue leggendo la domanda 35B: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?*] Ecco, ora per rispondere devo andare a vedere il grafico per capire bene di che cosa tratta. [*Legge il grafico in silenzio*] Effettivamente in quell'anno in Etiopia non è stato fatto nulla, quindi la domanda si può interpretare come "Come spieghi che in Etiopia non è stato fatto nulla?"

D.: Sì, però rifletti bene. La domanda dice "secondo te", ti chiede di esprimere un tuo parere, di ipotizzare una ragione plausibile per la quale credi che in Etiopia non sia stato fatto nulla.
R.: Sinceramente non mi viene in mente niente. Potrebbe essere che le cose sono state fatte, ma non sono state riportate.

D.: Prendiamo per buono che il grafico dica la verità, quindi se è stato indicato zero su quasi tutte le attività, il dato corrisponde a realtà.
R.: Io non so perché, di questa cosa non m'intendo. La prima cosa che mi viene da scrivere è che non ci sono stati i presupposti per lavorare in Etiopia.

D.: Che tipo di presupposti? Puoi fare un esempio?
R.: Non ci sono stati forse i permessi, non so come si lavora, quando un'organizzazione va in un paese di quali autorizzazioni ha bisogno per operare, oppure il lavoro di base è troppo impegnativo e le risorse economiche non sono adeguate [*scrive la risposta*].

TA-N-07
(SONIA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Ho sfogliato, ma solo le prime pagine perché avevo fretta, ho pensato ai tempi, quindi velocemente ho sfogliato, ho letto una volta tutto, poi sono andata alle domande. Ho seguito l'ordine del fascicolo, non ho nemmeno pensato che avrei potuto cambiare l'ordine. Ho letto le domande e poi, per esser sicura delle risposte, sono andata a cercare conferma nel testo.

D.: Vediamo la domanda 1.
R.: [*Legge la domanda 1*: *"Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?"*] Qui avevo dato una risposta sbagliata, poi mi sono corretta! Sono andata a riguardarmi la parte dell'articolo che parlava dell'argomento e poi ho risposto. Ho fatto così sia per la domanda 1 che per la domanda 2 ["*Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?"*].

D.: Andiamo a vedere la domanda 3. Qui la risposta non si trova nel testo, devi esprimere un tuo parere.
R.: [*Legge la domanda 3: "Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*] A me sembrava un testo di carattere informativo perché informa sulla struttura del DNA, su come si conduce un'indagine, così ho dato questa risposta.

D.: Come fai per memorizzare? Usi sottolineare, trascrivere, fare schemi? Qui non hai fatto niente.
R.: Il problema di fondo era il tempo, ero convinta che non avrei mai finito. Quindi dopo la prima lettura, sono passata subito le domande senza pensare se le risposte fossero giuste o sbagliate, ma pensavo alla logica, cioè se dopo la prima lettura, riuscivo a dare una risposta logica. Non sono stata attenta a guardare se era giusto, l'unica ansia era il tempo.

D.: Passiamo al brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive".
R. [*Legge rapidamente il brano in silenzio*] Spiega le caratteristiche che deve avere una calzatura sportiva per essere di qualità. [*Legge la domanda 5: "Che cosa intende dimostrare l'autore del testo?"*] Questa la ricordo bene, ho fatto anche un confronto tra le varie alternative di risposta e quella che ho dato mi è sembrata la più ovvia, "Che la qualità di molte scarpe sportive è notevolmente migliorata". Sono andata alla logicità della risposta.

D.: Passiamo alla domanda 6.

R.: [*Legge la domanda 6: "Secondo l'articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?"*] Qui sono andata a riguardare il testo. I criteri erano scritti in corsivo, quindi li ho semplicemente ripresi.

D.: Passiamo alla domanda 8.
R. [*Legge la domanda 8: "Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti: "Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), …" (*prima parte*) "… la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna" (*seconda parte*). Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase? La seconda parte a) contraddice la prima parte; b) ripete la prima parte; c) illustra il problema descritto nella prima parte; d) fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte"*] Mi sembrava che la seconda parte della frase fosse la risposta alla prima parte, la spiegazione di come si risolve il problema delle vesciche.

D.: Passiamo al brano successivo, "Il lago Ciad". Hai preferenza per i testi discorsivi o per i grafici?
R.: Preferisco il grafico, è più chiaro, ti prospetta già il contenuto sotto forma di schema. Anche qui ho letto prima i grafici, poi le domande.

D.: Vediamo la domanda 9.
R.: [*Legge la domanda 9 e la risposta fornita: "Qual è la profondità del lago Ciad oggi?" Circa due metri*] C'è scritto che oggi la profondità è la stessa che aveva nel 1000 d. C., quindi ho cercato questo riferimento sul grafico.

D.: Vediamo la 10A.
R.: [*Legge la domanda 10A: "In che anno inizia il grafico nella figura 1?"*] Ho semplicemente guardato il grafico. [*Passa a leggere la domanda 10B: "Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*] Perché quell'anno il lago è ricomparso, lo dice nell'introduzione al grafico.

D.: Vediamo ora la domanda 11, relativa alla figura 2.
R.: [*Legge la domanda 11: "La figura 2 si basa sull'ipotesi che:"*] Ho guardato il grafico.

D.: Nella domanda 12, dovevi integrare le informazioni della figura 1 con quelle della figura 2.
R.: Qui ho avuto qualche difficoltà. Ero un po' titubante sulla risposta, ci ho pensato parecchio [*Legge la domanda 12: "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:"*] Sono andata a guardare il periodo di riferimento sul grafico 2, poi ho collocato il periodo di riferimento sul grafico 1. Però ero anche indecisa perché c'era questo periodo ininterrotto di siccità citato nella risposta D che mi sembrava il terreno comune su cui lavorare. Alla fine ho scelto la risposta C perché era più vicina al periodo di riferimento.

D.: Passiamo al "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria".
R.: Era ben fatto, chiaro, ben strutturato, non ho avuto problemi.

D.: Vediamo la domanda 13.

R.: [*Legge la domanda 13: "Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione antinfluenzale di ACOL?*] Questo è un programma di intervento per lavoratori. Prima illustra le finalità di Acol, poi si rivolge a chi dovrebbe essere vaccinato e spiega come e quando. Ho dato la risposta B, "Le vaccinazioni verranno effettuate durante l'orario lavorativo", l'unica che mi sembrava plausibile, non ho fatto lunghi ragionamenti.

D.: Vediamo la domanda 14. Qui la risposta era aperta. Te la ricordi?
R.: No, non mi ricordo assolutamente nulla! [*Legge la domanda 14: "Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*] Ho detto che c'è riuscita, è stata chiara, mi ha fatto capire tutto, non ho nemmeno avuto bisogno di tornare sul testo. Poche volte sono tornata, solo quando c'erano dei riferimenti agli orari.

D.: Passiamo alla domanda 16. Anche qui la risposta è aperta.
R.: [*Legge la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente: chi dovrebbe essere vaccinato? Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase "Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta"*] Non mi è sembrata fuorviante o da spaventare. Non leggevo nulla di negativo.

D.: Quando hai letto l'articolo, cosa ti ha coinvolto di più, il contenuto o le immagini grafiche?
R.: Il contenuto. Non mi sono soffermata sulle immagini.

D.: Ti sei posta nei panni di un possibile destinatario o tuoi?
R.: Di un possibile destinatario. Mi sono sentita coinvolta in un programma. Ho pensato un po' alle campagne del Ministero della Salute.

D.: Passiamo alla domanda 17.
R.: [*Legge la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*] Ho riletto perché qui c'era sia chi deve, sia chi non deve essere vaccinato e Alice mi sembrava la persona più idonea. Ho riletto a chi era rivolto e ho risposto di conseguenza.

D.: Come sei arrivata ad escludere le altre 3 persone?
R.: Stefano si esclude da solo perché non desidera essere vaccinato. Alice ha la volontà di essere vaccinata, ma avrà un bimbo tra due mesi. Ho pensato che se vuole, sarà vaccinata dopo il parto così è tutelata dopo la nascita del bimbo.

D.: Perché hai escluso la D, "Michele della ragioneria che vorrebbe essere vaccinato ma sarà in ferie nella settimana del 17 novembre?"
R.: Perché in quel periodo è in ferie, non c'è, quindi non può essere vaccinato, ma doveva prendere un altro appuntamento. Mi sono fidata della volontà di Alice di farsi vaccinare dopo la nascita del bambino [*ride*].

D.: Passiamo al brano successivo, "Amanda e la duchessa". Questo non ti è piaciuto. Perché?
R.: L'ho letto con grande velocità, ho saltato le definizioni per andare subito alle domande e ho fatto confusione per l'ansia del tempo.

D.: Leggiamo la domanda 18.
R.: [*Legge la domanda 18: "Di che cosa parla questo brano?*"] È la storia di un principe che ha perso il suo amore.. quindi.. mi sono andata a rileggere il testo e ho dato la risposta C, "per fare in modo che Amanda faccia dimenticare al Principe il suo dolore".

D.: Vediamo la domanda 19.
R.: [*Legge la domanda 19: "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*] Ti dispiace se leggo anche la 20 perché qui ho fatto un po' di confusione.. [*Legge la domanda 20: "La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di* Léocadia*. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico*"] Qui mi si diceva che in alcune frasi ci dovevano essere delle indicazioni per gli attori e i tecnici, allora io mi sono andata a vedere quali erano queste indicazioni: i cinguettii per i tecnici del suono, il calar della sera per i tecnici della luce, la bicicletta per l'accessorista. Ma io qui ho ripetuto le stesse cose! Forse non ho capito la domanda..

D.: Qual è la domanda che non hai capito, la 19? Prova a rileggere, cerchiamo di capire e di individuare le indicazioni..
R.: [*Rilegge la domanda 19: "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*] Le indicazioni sono per i tecnici. Vedo queste in corsivo che sono le indicazioni dello scenografo..

D.: Esatto, da che cosa le riconosci? Come fai a distinguere il testo dalle indicazioni? Perché sono scritte in corsivo, questo ti chiedeva la domanda!
R.: Mi sembrava troppo ovvio, non mi sembrava possibile!

D.: Leggiamo la domanda 20. Per l'accessorista hai sottolineato la bicicletta e il cappello. Perché per l'accessorista hai sottolineato, altrove no?
R. [*Rilegge la domanda 20: "La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di* Léocadia*. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico*"] Perché non sapevo se sottolineare o riscrivere.

D.: Passiamo alla domanda 21. Dove hai cercato la risposta?
R.: [*Legge la domanda 21: "Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*] Anche qui ho fatto confusione. Dunque, quando arriva il principe, una delle due era un po' nascosta, non si è fatta vedere. La duchessa … Io l'ho nascosta qui [*indica un punto sul disegno*], mentre il

principe è passato ed è andato in questa direzione [*indica un punto sul disegno*]. Amanda era vicino all'obelisco, c'era scritto.

D.: Leggiamo la domanda 22.
R.: [*Legge la domanda 22: "Verso la fine della scena, Amanda dice: «Non mi ha riconosciuta.…». Che cosa intende dire?"*] Ho letto il brano e mi è sembrato che questa potesse essere la risposta giusta, la D "Che il Principe non ha notato la somiglianza di Amanda con Leocadia". Niente di più, non ho fatto altri ragionamenti.

D.: Passiamo al brano successivo, "Graffiti".
R.: [*Legge la domanda 23: "Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di"*] Olga e Sofia esprimono delle opinioni sui graffiti.

D.: Vediamo la domanda 24.
R.: [*Legge la domanda 24: "Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*] Il graffito per Sofia è comunicazione, sono d'accordo con lei. [*Passa direttamente alla domanda 25B: "In una lettera possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento* ***allo stile*** *in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*] Olga ha uno stile più chiaro, la preferisco, anche se sono più d'accordo con Sofia.

D.: Ora facciamo insieme il brano successivo, "Il lavoro". Dimmi tutto quello che fai.
R.: [*Legge in silenzio l'introduzione al diagramma*] Leggo, guardo il grafico, rileggo, guardo le note e cerco le corrispondenze con le note, poi passo alle domande. Domanda 26: leggo e torno al grafico [*legge la domanda 26: "Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?"*], cerco i due gruppi in cui si divide la popolazione attiva: "forza di lavoro e non forza di lavoro". Domanda 27 [*legge la domanda 27: "Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il numero delle persone, non la percentuale"*].. 949,9..qui vuole il numero, non la percentuale. [*Passa direttamente alla domanda 28 e legge "In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*] "*Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana"* [28A] nella forza lavoro "occupato"; *"Uno studente a tempo pieno di 21 anni"* [28B] è occupato a tempo pieno.

D.: Perché lo metti lì, che cosa fa a tempo pieno?
R.: Ah, già, studia! Avevo inteso che oltre a studiare, lavora a tempo pieno! *"Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro"* [28C] è disoccupato. *"Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa"* [28D] non è compresa in alcuna categoria.

D.: Perché?
R.: Perché non ha mai lavorato né ha voluto lavorare … Ah, nella non forza di lavoro! [*ride*] *"Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato"* [28E] non è compresa in alcuna categoria.

D.: Passiamo alla domanda 29.
R.: [*Legge la domanda 29: "Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*] La percentuale cambia, le cifre cambiano, le note no.

D.: Leggiamo la domanda 30.
R.: [*Legge la domanda 30: "Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella. Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare"*] … [*resta in silenzio*] …

D.: Che cos'è che ti crea dubbi?
R.: Io in un diagramma ad albero ho ben chiare le categorie all'interno di un gruppo ... devo scegliere la categoria che è predominante tra le quattro ... io dico la C, "le categorie all'interno di ciascun gruppo".

D.: Bene, adesso andiamo all'ultimo testo, "Plan International", e lo facciamo insieme, tutto a voce alta.
R.: Prima leggo.. [*Legge la domanda 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?*"] … leggo le singole attività, do uno sguardo al totale, poi vado a vedere i paesi, sono nove in tutto [*continua a leggere la tabella in silenzio*]..quindi questi sono gli impegni di spesa perché qui mi parla di risultati dell'anno finanziario, di come sono stati spesi questi soldi … l'impegno finanziario rispetto a queste attività … sull'Etiopia c'è proprio un vuoto [*rilegge in silenzio la domanda 35A e le risposte*] … basso, è la risposta B: "Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia". [*Passa a leggere la domanda 35B: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?"*] L'intervento in Etiopia è stato nullo.

D.: Perché secondo te? Quale può essere stato l'ostacolo? La risposta è aperta, sei tu che devi dare una motivazione plausibile.
R. Forse ci sono delle guerre interne, degli impedimenti. Perché il finanziamento c'era, non è stato utilizzato … [*Cerca sulla tabella*]

D.: Non è data l'informazione, devi fare un'ipotesi.
R.: [*Lungo silenzio*] Guerre o epidemie che hanno ostacolato qualsiasi modalità di intervento [*scrive*].

TA-N-09
(ALESSANDRA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: [*Legge la domanda 1*: *"Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?"*] Ho letto l'articolo, ho cercato di capirlo bene e poi di rispondere ritornando sul testo. Ho cercato di trovare la risposta nel testo. Conoscevo l'argomento, il DNA. Nelle domande come la 3 [*"Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*], dove si chiedevano informazioni sul testo, ho cercato di capire e ho pensato che effettivamente l'articolo forniva informazioni, non metteva in guardia né tentava di convincere. Lo stesso con la domanda 4 [*"L'ultima frase dell'introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: "Ma come provarlo?"*].

D.: Vediamo il brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive".
R.: Anche qui prima ho letto l'articolo, poi sono andata a vedere le domande perché ho pensato che se le avessi viste prima, avrebbero potuto condizionare la lettura. Preferisco leggere, cercare di capire, poi vedere le domande. Ovviamente poi torno indietro sul testo se è necessario trovare le risposte o una conferma a quella che penso sia la risposta giusta. Le ho fatte tutte così.

D.: Vediamo la domanda 8.
R.: [*Legge la domanda 8: "Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti: "Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), …" (*prima parte*) "… la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna" (*seconda parte*). Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase? La seconda parte a) contraddice la prima parte; b) ripete la prima parte; c) illustra il problema descritto nella prima parte; d) fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte"*] Riflettendo sulle due frasi, mi sembrava che la seconda fornisse la soluzione al problema.

D.: Passiamo al testo successivo, "Il lago Ciad". Com'è stato l'impatto con un testo non continuo?
R.: Non c'è stato un impatto, l'ho considerato semplicemente una cosa diversa. Io ho una mente logica, ho fatto ragioneria, poi lingue [*ride*].

D.: Vediamo la domanda 9.
R. [*Legge la domanda 9: "Qual è la profondità del lago Ciad oggi?"*] Ho preso il grafico e qui c'è scritto che oggi il livello del lago corrisponde a quello che aveva nel 1000. Sono andata a vedere il livello del lago nel 1000 e ho dato la risposta, più o meno due metri.

[*Passa alla domanda 10A: "In che anno inizia il grafico nella figura 1?"*] Ho pensato più o meno 11.000, si vede e poi lo dice che è ricomparso intorno all'11.000. [*Passa alla domanda 10B: "Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*] Perché è l'anno in cui il lago è ricomparso, anche qui la risposta mi sembrava logica. [*Passa alla domanda 11: "La figura 2 si basa sull'ipotesi che:"*] Allora, la figura 2 mostra l'arte rupestre. Siccome c'erano rappresentati tutti gli animali, ho pensato che l'uomo rappresentava quello che vedeva e ho dato la risposta A. Le altre risposte non mi sembravano pertinenti. [*Passa alla domanda 12: "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:"*] Sono andata a vedere che nel 2000 il lago era ad un livello bassissimo. Da qua [*indica il grafico 2*] ho visto che il rinoceronte è scomparso dopo il 2000 e quindi ho pensato che fosse scomparso dopo un periodo ininterrotto di siccità e ho dato la risposta D.

D.: Passiamo al brano successivo, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria".
R.: Questo è il testo che mi ha messo più in crisi perché io ho visto la prima pagina e ho considerato la seconda come se fosse il testo, poi dopo mi sono resa conto che le domande erano queste altre, infatti ci ho perso un po' di tempo. Cioè, all'inizio ho pensato che le domande che facevano parte del brano, per esempio "Chi dovrebbe essere vaccinato?" fossero in realtà le domande alle quali dovevo rispondere [*ride*]. Infatti ci ho perso un po' di tempo, poi l'ho riletto e ho capito.

D.: Vediamo la domanda 14.
R. [*Legge la domanda 14: "Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*] Ho pensato di sì perché aveva inserito le immagini, aveva messo questi slogan. Lo stile di scrittura è informale, dice rivolgersi a Giovanna e non alla signora, dottoressa ecc. … e poi mi ha colpito che non ha usato termini medici, ma un linguaggio informale. Queste cose le ho pensate subito leggendo il testo, ho avuto subito l'impatto di uno stile informale più che formale, di incoraggiamento.

D.: Passiamo alla domanda 15.
R.: [*Legge la domanda 15: "Il foglio informativo suggerisce che, se vi volete proteggere dal virus dell'influenza, la vaccinazione è"*] Ero indecisa tra due risposte, la B) "una buona idea, che non sostituisce però l'esercizio fisico ed una dieta sana" e la C) "efficace come l'esercizio fisico ed una dieta sana, e anche meno impegnativa". Sono ritornata sul testo, l'ho riletto, ho pensato che la risposta era esercizio fisico e una vita sana. Ero un po' indecisa, però rileggendolo.. forse era meglio l'altra..

D.: Vediamo la domanda 16.
R.: [*Legge la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente: chi dovrebbe essere vaccinato? Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase "Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta"*] Ho riletto più volte per capire se poteva essere fuorviante o no. Secondo me no perché chi non vuole essere vaccinato sa che è esposto al virus …

D.: Passiamo alla domanda 17.
R.: [*Legge la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*] Qui diceva che chi desiderava essere vaccinato, ma non poteva nella settimana del 17 novembre, poteva contattare il direttore del personale. Ho pensato che Stefano del magazzino che non desidera essere vaccinato perché fa affidamento sulle sue difese naturali non aveva bisogno di contattare Giovanna; Giulia dell'ufficio vendite che desidera sapere se il programma di vaccinazione è obbligatorio non doveva contattarla perché non era previsto per chiedere informazioni; Alice aspetta un bambino quindi non si poteva vaccinare; Michele che è in ferie avrebbe dovuto contattarla perché c'era scritto che chi non poteva essere presente negli orari previsti doveva contattare Giovanna.

D.: Andiamo al brano successivo, "Amanda e la duchessa".
R.: Questo mi è piaciuto! [*ride*] Ho letto il testo, mi sono letta tutte le definizioni dei ruoli teatrali, poi sono andata alle domande. La risposta alla domanda 18 ["*Di che cosa parla questo brano?*"] l'ho capita subito leggendo. La domanda 19 chiede come si riconoscono, nel brano, le indicazioni per gli attori ["*Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*]. Sono scritte in corsivo, questo lo sapevo anche grazie alla mia esperienza precedente, ho studiato lingue e letterature. Avevo notato che le indicazioni venivano date prima del personaggio, poi ho capito che in alcuni casi non era così, quindi sono andata a rivedere e ho corretto.

D.: Dopo aver dato una risposta vai sempre a controllare nel testo?
R.: Sì, di solito sì, anche per carattere, cerco sempre conferme.

D.: Vediamo la domanda 20 ["*La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di* Léocadia*. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico*"].
R.: Qui bisognava associare l'istruzione di scena ai tecnici teatrali. Ho riportato proprio l'istruzione che c'era nel testo. L'accessorista è quello che reperisce il materiale scenico richiesto *riprende la sua valigetta* la valigia è certamente un accessorio che serve alla scena. Per il tecnico del suono, *il campanello della bici, i cinguettii*.. per il tecnico delle luci *scende la sera, è completamente buio.*

D.: Passiamo alla domanda 21 ["*Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*].
R.: Qui bisognava stabilire la posizione sulla scena di Amanda e della duchessa quando arriva il principe. L'avevo letto, ma sono andata a rivedere. C'era scritto che Amanda era vicino all'obelisco, la duchessa si nasconde tra gli alberi. Io sono molto logica, ho risposto subito. Amo fare l'enigmistica, il sudoku, queste cose così [*ride*].

D.: Vediamo la domanda 22.
R.: [*Legge la domanda 22: "Verso la fine della scena, Amanda dice: «Non mi ha riconosciuta.…». Che cosa intende dire?"*] Che il principe non ha colto la somiglianza di

Amanda con Leocadia. Sì, perché lui le chiede un'indicazione, lei gli risponde, però lui non coglie la somiglianza.

D.: Passiamo al brano successivo, "Graffiti" e vediamo la domanda 23.
R.: [*Legge la domanda 23: "Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di"*] Ho messo "esprimere un'opinione sui graffiti", infatti una era a favore, una contro. [*Passa alla domanda 24, "Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*] Perché parla dei poster che invadono le strade un po' come i graffiti, io almeno così ho capito. [*Passa alla 25A, "Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta* ***con parole tue****, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere"*]. Sono d'accordo con Olga perché viaggio in treno e anche stamattina c'erano dei vetri marroni, neri. Già mi sveglio alle 5, poi vedo questi vetri scuri … [*ride*] Mi piacevano molto i murales, ma i graffiti mi sembrano proprio inutili, non li considero arte. Invece la domanda successiva chiede un'opinione sullo stile e io ho preferito quello di Sofia (anche se condivido i contenuti di Olga). È più diretto, dà delle motivazioni nuove. Sono impressioni che ho avvertito a pelle. Forse non ho trovato le parole adatte a quello che volevo dire, però mi è sembrata innovativa, solo che io odio i graffiti.. però sono riuscita a non farmi coinvolgere dai miei sentimenti personali [*ride*].

D.: Passiamo al testo successivo, "Il lavoro".
R.: A me i numeri piacciono, quindi quando ho visto il grafico, sono stata contenta [*ride*]. Qui non aveva senso leggere il testo, quindi ho dato uno sguardo rapido alle scritte, tipo "forza lavoro – non forza lavoro", poi sono andata a leggere le domande. La domanda 28 era abbastanza facile, bastava vedere il grafico. Per la domanda 29, ho cercato la "non forza di lavoro" sul grafico e ho preso il numero. Prima ho scritto 949,9 poi mi sono accorta che era espressa in millesimi quindi ho messo un punto e aggiunto due zero [*ride*].

D.: Vediamo la domanda 28.
R. [*Legge la domanda 28, "In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio". Legge l'esempio, poi prosegue*] *"Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana"* nella forza lavoro "occupato" perché ha un lavoro [28A]. *"Uno studente a tempo pieno di 21 anni"* [28B] in effetti io ho considerato il lavoro, forse era non forza lavoro, però ho letto tempo pieno e mi sono fatta fuorviare. *"Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro"* [28C] è disoccupato. *"Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa"* [28D] non fa parte della forza di lavoro. *"Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato"* [28E] non è compresa in alcuna categoria perché non rientra nella popolazione attiva perché fuori età. [*Legge la domanda 29, "Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*]. L'etichetta in ciascuna casella non cambia, le percentuali sì perché cambiano in base alle cifre e anche le cifre cambiano. Le note no perché se quello rimane il rapporto, non possono cambiare. [*Passa alla domanda 30, "Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma*

sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella. Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare"] Ho scelto la risposta C, "le categorie all'interno di ciascun gruppo" perché un altro diagramma non avrebbe rappresentato bene i sottogruppi. Ho visualizzato mentalmente i diversi tipi di grafico e quello ad albero mi è sembrato il migliore. Anch'io avrei usato questo se avessi dovuto prendere appunti, anche negli appunti uso gli schemi.

D.: Passiamo al brano successivo, "La tecnologia rende necessarie nuove regole".
R.: Questo era il brano sugli embrioni congelati. Anche qui ho adottato la stessa modalità, prima ho letto, poi ho cercato le risposte [*Legge la domanda 31: "Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo"*].

D.: Perché questa frase l'hai trascritta e non l'hai sottolineata nel testo, come ti chiedeva la domanda?
R.: Forse ho inteso il "sottolinea" come "riscrivi" [*ride*]. Non ho pensato affatto a sottolineare [*Legge la domanda 32: "Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole"*]. Avendolo letto tutto, mi ricordavo qual era la parte che forniva le risposte, comunque l'ho riletto e ho scritto. Ho riletto solo la parte finale perché mi ricordavo che conteneva le risposte. Di solito mi ricordo i passaggi scritti proprio come sono. Anche nella domanda precedente sono andata abbastanza a colpo sicuro. Più un testo è breve, più mi è facile ricordare.

D.: Passiamo al brano successivo, "Canco"
R.: La domanda 33 dice: *"Secondo l'annuncio, dove è possibile ottenere ulteriori informazioni sulla CMIE?"*. In questo caso era abbastanza semplice perché la parte in grassetto aiutava molto. Questo è come leggere un volantino, invece di leggere tutto, si va direttamente alla parte che interessa. Poi la domanda 34 dice: *"Elenca due modi con cui la CMIE assiste gli impiegati che rischiano di perdere il lavoro a causa di una ristrutturazione dell'azienda"*. Anche qui era facile perché in questo brano la comprensione era aiutata dalla struttura.

D.: Adesso andiamo all'ultimo testo, "Plan International".
R.: Ho letto velocemente il grafico, poi sono andata a vedere le domande per cercare le risposte nella tabella [*Legge la domanda 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?"*]. Effettivamente sull'Etiopia è tutto zero, quindi ho messo la risposta B, "Il livello è stato relativamente basso". Io avrei messo proprio nullo perché sono stati formati solo 95 capi di comunità. C'era anche la risposta D, "Il livello di attività è stato relativamente elevato nella categoria "Insediamenti" e basso nelle altre categorie". Sono andata a vedere la categoria insediamenti, ma c'è solo una cifra positiva, perciò ho lasciato la B. [*Legge la domanda 35B, "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?*] Io ho messo che non ha operato perché dal grafico non risulta nessun intervento quindi mi sembrava logico.

D.: Quando vi ho consegnato il fascicolo e dato un tempo limitato, come hai gestito il tempo?
R.: Ho iniziato senza vedere i testi, quindi cercando di andare avanti. Ho seguito l'ordine, mi è presa un po' di fretta sul programma di vaccinazione perché mi sono bloccata mentre la mia collega andava avanti, poi mi sono ripresa. Avrei perso più tempo se mi fossi messa a cercare di qua e di là, ho preferito seguire l'ordine in cui si presentavano i brani e gli esercizi.

TA-N-10
(CLAUDIA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Prima ho letto il testo, ho visto la grafica esterna, ho capito che le parti evidenziate in grigio erano quelle più importanti. Poi mi hanno aiutato molto i titoli in neretto. Io ho l'abitudine di leggere molto veloce, poi semmai torno indietro se ho dei dubbi. Quando i testi sono brevi, li leggo subito. Di solito sottolineo e scrivo dei brevi riassunti, anche se qui non l'ho fatto, forse perché era chiaro. Per quanto riguarda le domande, le ho fatte abbastanza velocemente. Ogni tanto riguardavo, ma dopo aver risposto. Non ho trovato difficoltà di comprensione. Anche le domande le ho fatte abbastanza velocemente. Ogni tanto tornavo indietro a guardare, ma non nel caso della domanda 1 e della domanda 2, perché erano molto facili.

D.: Vediamo la risposta alla domanda 3?
R.: [*Legge la domanda 3: "Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*] La struttura e il titolo dell'articolo mi hanno fatto pensare ad un articolo informativo. Non era una semplice cronaca, ma dai verbi utilizzati, dalla struttura, ho pensato subito che volesse informare. Il titolo stesso suggerisce questo. Non mi è sembrato che volesse mettere in guardia, non richiamava l'attenzione con segni di allarme o punti esclamativi; non è divertente e non c'era l'intento di convincere. Sicuramente non era per un tecnico perché la terminologia era molto semplice, era per un pubblico molto vasto, per persone che potevano essere catturate dalla notizia, quindi per informare.

D.: Passiamo alla domanda 4.
R.: [*legge la domanda 4: "L'ultima frase dell'introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: "Ma come provarlo?"*] A maggior ragione la domanda 4 conferma che l'articolo è informativo. A me queste domande danno l'impressione di essere concatenate, ad esempio la domanda 3 aiuta anche a risolvere la domanda 4.

D.: Passiamo al brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive".
R.: Come al solito, prima ho letto, poi sono passata alle domande. La stesura era abbastanza cadenzata, è stato facile suddividerla mentalmente in tre blocchi. Le domande erano sia chiuse che aperte. Per le domande chiuse, per la domanda 5 [*"Che cosa intende dimostrare l'autore del testo?"*] non ho riletto il testo, sono andata a memoria, mentre con le domande aperte ho formulato un po' di ipotesi e poi ho cercato di sintetizzare il più possibile perché ho una calligrafia larga, perché vedevo poco spazio e perché di solito tendo a dilungarmi. Ad esempio nella domanda 7 ho messo i numeretti proprio per sintetizzare.

D.: Non ti sei posta il problema del tempo?

R.: No perché quando scrivo sono veloce. Inoltre preferisco fare una cosa in meno ma bene che fare frettolosamente. Certo, le domande chiuse aiutano a risparmiare tempo.

D.: Perché non hai dato la precedenza agli esercizi più brevi o che ti piacevano di più piuttosto che seguire l'ordine del fascicolo?
R.: Mi attiravano molto i testi, i brani, quindi li ho lasciati alla fine e ho cominciato dalle cose che mi piacevano di meno [*ride*].

D.: Quindi quale ordine hai seguito?
R.: Ho iniziato velocemente con i primi testi per avere più tempo dopo per concentrarmi sugli ultimi, più lunghi ma anche più interessanti. Anche perché non avevo l'orologio, quindi non controllavo il tempo.

D.: Passiamo a "Il lago Ciad". Questo come l'hai vissuto, visto che non è un racconto, ma è composto da due grafici?
R.: L'ho vissuto male perché non ho una mente matematica e questo non mi aiuta, ho fatto il liceo classico. Ovviamente, se devo mi ci metto, lo faccio e impiego anche molto tempo! Mi intestardisco anche perché devo riuscire a capire, infatti paradossalmente le cose che mi piacciono di meno mi richiedono più tempo. Era un po' complesso per la mia logica perché c'erano dei dati di cui non trovavo i riferimenti.

D.: Vediamo la domanda 9.
R.: Ecco, proprio la 9! [*Legge la domanda 9: "Qual è la profondità del lago Ciad oggi?*"] Per me l'informazione non è fornita perché non riuscivo a leggere bene il grafico, poi quando mi sono messa a misurare e a controllare, non sono riuscita a trovarla. Immaginavo che la risposta fosse "due metri", però non mi andava di buttarmi, non ero convinta, quindi ho preferito dare la risposta più ovvia.

D.: Vediamo la domanda 10A ["*In che anno inizia il grafico nella figura 1?"*].
R.: Qui sono riuscita a ragionare, l'ultima barretta, questa qui [*indica un punto sul grafico*] è 10.000, quindi calcolando ho trovato 11.000. Per assurdo, qui che non era segnalato l'ho trovato, nella domanda precedente no. Ripeto, non avendo una mente matematica vado un po' ad intuito, a volte va bene, a volte no [*ride*].

D.: Vediamo la domanda 11 sulla figura 2.
R.: [*Legge velocemente la domanda 11: "La figura 2 si basa sull'ipotesi che:"*] Qui ho visto la grafica che man mano diminuiva, c'era una sorta di estinzione, tranne che per gli animali rappresentati nella parte centrale del grafico. Il grafico è stato fatto in modo dettagliato, all'epoca c'era solo l'arte visiva, quello che era raffigurato era ciò che vedevano, quindi gli animali non raffigurati ho pensato che fossero estinti.

D.: Vediamo la domanda 12, che chiede di incrociare il grafico 1 e il grafico 2.
R.: [*Legge velocemente la domanda 12: "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:"*] Ho scelto la risposta D, "all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità", però effettivamente io dovevo incrociare, ho provato, ma ho un rifiuto, non ho la mente allenata e sono andata più ad interpretazione.

D.: Passiamo al testo successivo, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria".
R.: Stessa tecnica: lettura poi risposta. Quindi ho risposto velocemente alla domanda 13 [*"Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione antinfluenzale di ACOL?*] perché era a scelta multipla. Invece nella domanda 14 [*"Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*] mi si chiedeva di dare un giudizio dal punto di vista grafico, che non mi ha colpito più di tanto perché mi sembrava poco accattivante: l'inizio, con la siringa, era allarmante, mentre la grafica mi sembrava lugubre. Non mi sentirei attratta da un volantino fatto così. Comunque il giudizio è negativo perché lo stile è troppo frammentario, non ha messo in evidenza parti che potevano colpire i lettori e perché spaventa l'utente invece di informarlo.

D.: Leggiamo la domanda 15.
R.: [*Legge velocemente la domanda 15: "Il foglio informativo suggerisce che, se vi volete proteggere dal virus dell'influenza, la vaccinazione è"*] Ho riletto il brano prima di rispondere e ho scelto la risposta D, "inutile per chi svolge regolarmente esercizio fisico e segue una dieta sana", perché mi sembrava la più logica. Ero però indecisa tra la B, "una buona idea, che non sostituisce però l'esercizio fisico ed una dieta sana"e la D, però questa è quella che mi ha colpito di più, soprattutto perché nel testo si raccomandava la vaccinazione a persone affette da malattia cronica o debilitante. Questa avvertenza mi ha spinto a scegliere la risposta D.

D.: Passiamo alla domanda 16.
R.: [*Legge velocemente la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente: chi dovrebbe essere vaccinato? Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase "Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta"*] Per me questa frase non era essenziale perché bastava leggere tutta la spiegazione nel programma; non è neanche fuorviante perché non dice nulla di opposto a quello che diceva prima, però bastava quello che era già stato detto, questa è una cosa in più, una ripetizione.

D.: Leggiamo la domanda 17.
R.: [*Legge velocemente la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*] Alla fine del volantino c'è scritto che i dipendenti dovevano tener conto degli orari di apertura e di chiusura. Siccome l'unico dipendente che aveva dei problemi era Michele perché la settimana in cui era in ferie andava a coincidere proprio con quella delle vaccinazioni, allora ho scelto Michele.

D.: Leggiamo il testo successivo, "Amanda e la duchessa".
R.: Questo mi è piaciuto molto, non lo conoscevo, l'ho letto lentamente e non l'ho trovato complesso, anche perché c'è un breve riassunto introduttivo che facilita la lettura perché anticipa l'argomento trattato. Le definizioni dei ruoli teatrali tecnicamente si conoscono, ma non nello specifico.

D.: Vediamo la domanda 19.
R. [*Legge velocemente la domanda 19: "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*] Ho indicato la grafica differente, noto molto queste cose. C'è spesso il corsivo, quindi è non per il lettore, ma per l'attore. Siccome leggo molto velocemente, mi soffermo su ciò che mi colpisce dal punto di vista grafico. Ho preso questa abitudine al liceo, ho avuto un professore che ci ha insegnato queste cose.

D.: Vediamo la domanda 20, le definizioni ["*La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di* Léocadia. *Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico*"].
R.: Qui ho voluto sintetizzare: avevo notato che per ogni definizione c'era più di un esempio, ma ho preferito prenderne uno solo per ogni singolo caso per far vedere che avevo capito senza dilungarmi.

D.: Leggiamo la domanda 21.
R.: [*Legge velocemente la domanda 21: "Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*] L'unico dubbio non è stato tanto dove collocare Amanda, perché è scritto che è vicino all'obelisco, ma dove posizionare la duchessa perché c'è scritto che si nasconde tra gli alberi. In un teatro non ti nascondi davanti, ma dietro, per quello ho scritto dietro agli alberi in modo che non si vedesse. [*Passa alla domanda 22, che legge rapidamente: "Verso la fine della scena, Amanda dice: «Non mi ha riconosciuta…». Che cosa intende dire?"*] Il principe, non avendola mai vista, non poteva riconoscerla. Forse la somiglianza non c'era.

D.: Passiamo al testo successivo, "Graffiti".
R.: Queste due lettere hanno un po' sviluppato il mio senso polemico. La prima lettera mi interessava, anche se la seconda era meglio. La domanda 23 [*"Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di"*] è un test e la risposta è "esprimere la loro opinione" perché entrambe si esprimono sui graffiti. Qui non ho avuto dubbi. Per la domanda 24, che è aperta [*legge velocemente la domanda 24: "Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*], ho scritto che Sofia ha un giudizio molto negativo sulla pubblicità. Mentre i graffiti in parte informano, ma sono demonizzati perché non vengono capiti, la pubblicità è spesso subdola e dà dei valori sbagliati, ma nessuno si lamenta. Ho conosciuto dei graffitari, perciò il brano mi ha interessato molto. I veri graffitari non vanno a rovinare pareti, palazzi, ma solo ruderi. Quelli che imbrattano non sono veri graffitari, si stanno solo esercitando.

D.: Leggiamo la domanda 25A.
R.: [*Legge velocemente la domanda 25A: "Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta* ***con parole tue****, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere"*] Sono d'accordo sempre con la seconda, Sofia, perché anche per me i graffiti sono una forma d'arte, qualcosa che esprime. Anche da me hanno chiesto di fare dei graffiti per rallegrare un asilo nido. Sono costretti a fare cose clandestine perché vengono multati e arrestati. È comunque una forma d'arte, perciò ho scelto Sofia. Olga è più benpensante, ma non va a fondo. [Passa a leggere velocemente la domanda 25B: *"In una*

*lettera possiamo riconoscere il **contenuto** (le cose che dice) e lo **stile** (il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento **allo stile** in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*] Sicuramente preferisco lo stile di Olga (anche se non condivido il contenuto) perché è più discorsiva, meno frammentata, ha una struttura più logica, più regolare perché sta convincendo, invece Sofia esprime il suo parere e basta.

D.: Passiamo a "Il lavoro", un diagramma.
R.: Anche qua, in parte l'avevo capito, in parte no, infatti per la domanda 26 [*legge velocemente la domanda 26: "Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?"*] sono andata subito su "forza lavoro e non forza lavoro", non perché mi sia buttata, ma perché secondo me c'era questa differenza però ora mi rendo conto che ci sono anche i disoccupati..

D.: Come hai cercato la risposta?
R.: Allora.. [*legge il diagramma in silenzio*] Perché era la percentuale che più mi aveva colpito, a logica ho escluso tutto quello che andava più sul generico e ho sbagliato. Per una volta che ho scartato gli aspetti generici, ho sbagliato [*ride*] - [*Legge velocemente la domanda 27: "Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il numero delle persone, non la percentuale"*] Ho scritto 949… sono andata a guardare l'ultimo schema, ho visto che era l'unico che indicava la non forza di lavoro, quindi ho copiato il numero. [*Legge velocemente la domanda 28, "In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*] Prima ho cercato di capire dall'esempio come svolgere l'esercizio, poi ho riflettuto sulle domande anche in base al mio lavoro, poi ho guardato il grafico. "Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana" [28A] ho pensato che fosse occupata. "Uno studente a tempo pieno di 21 anni" [28B] è a tempo pieno, quindi occupato, non l'avevo considerato nella non forza di lavoro … sono andata nella logica lavorativa e "a tempo pieno" mi ha confuso. "Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro" [28C] è disoccupato. "Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa" [28D] non nella forza di lavoro. "Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato" [28E] non è compresa in alcuna categoria perché non rientra nella popolazione attiva. Su alcune sono andata ad esclusione. Nel caso della donna di 80 anni, sono andata a deduzione, poi ho guardato il grafico, ma non ho trovato un rapporto per questa vecchietta. Forse poteva essere popolazione attiva perché fa qualcosa, ma il grafico non mi ha aiutato.

D.: Leggiamo la domanda 29.
R.: Qui la grafica è un po' differente, non ho mai visto un test fatto così, quindi all'inizio ho dovuto capire come funzionava. [*Legge velocemente la domanda 29: "Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*] Le percentuali cambiano. Prima sono andata a logica e ho pensato che di solito le percentuali cambiano, poi ho guardato il grafico e ho avuto conferma. Anche le cifre cambiano. Le note non cambiano.

D.: Passiamo al testo successivo, "La tecnologia rende necessarie nuove regole".
R.: Qui ho letto e sottolineato per circoscrivere le informazioni perché l'articolo mi colpiva solo in parte, i contenuti non mi interessavano molto. La domanda 31, inoltre, chiedeva proprio di sottolineare [*"Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo"*].

D.: Perché hai sentito il bisogno di sottolineare solo arrivata a questo punto, alla fine?
R.: Era un articolo che non mi colpiva particolarmente, quindi avevo bisogno di trovare un modo per memorizzare. Infatti le sottolineature poi mi sono tornate utili perché ancora prima di leggere la domanda 31, avevo già sottolineato la frase richiesta. Invece nella domanda 32 [*legge velocemente la domanda 32: "Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole"*], i due passaggi da indicare nella risposta erano proprio quelli che mi avevano colpito, quindi sono andata a memoria, poi ho ricontrollato per verificare che non ce ne fosse un altro e che la terminologia fosse giusta.

D.: Passiamo al testo successivo, "Canco".
R.: In questo caso ho dovuto leggere più di una volta perché venivano date molte informazioni che non conoscevo. La struttura a punti mi ha aiutato un po' a memorizzare, ma preferisco un testo fluido piuttosto che frammentato perché preferisco suddividerlo io perché a volte la suddivisione già fatta non rientra nel mio schema logico. [Legge velocemente la domanda 33: *"Secondo l'annuncio, dove è possibile ottenere ulteriori informazioni sulla CMIE?"*] Qui prima mi sono ricordata quello che ho letto, ma non ero certa, quindi prima ho scritto la risposta, poi ho controllato sul testo. Ho visto che andava bene e sono passata alla domanda 34 [*legge velocemente la domanda 34: "Elenca due modi con cui la CMIE assiste gli impiegati che rischiano di perdere il lavoro a causa di una ristrutturazione dell'azienda"*]. Ho fatto la stessa cosa: ricordavo la risposta, quindi l'ho scritta, poi sono andata a controllare per verificare che fosse giusta.

D.: Quindi anche se il testo non ti era familiare per i contenuti e per la forma grafica, però non è stato difficile.
R.: No, no, non ho avuto difficoltà di comprensione.

D.: Passiamo all'ultimo testo, "Plan International".
R.: Sicuramente, siccome la tabella aveva dei contenuti molto tecnici, ho pensato di leggere prima le domande. [*Legge rapidamente la domanda 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?"*] Ho visto che i valori dell'Etiopia erano zero ovunque, quindi ho dato la risposta B, "Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia". Invece nella domanda aperta, la 35B [*legge velocemente la domanda 35B: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?"*], la problematica è diversa. Io ho dato una spiegazione sia alla particolarità del territorio e degli abitanti, sia alla cattiva gestione di Plan perché non sono stati efficaci come dovevano essere. Se questa organizzazione è nata per aiutare i Paesi in difficoltà, dovrebbe avere i mezzi per poter aiutare tali Paesi. Non vedo perché negli altri Paesi l'hanno fatto, e in Etiopia no. Non è giustificabile. Se all'inizio si

possono giustificare le difficoltà causate dalla popolazione che potrebbe essere ostile, diffidente e quindi anche violenta, però è ingiustificabile il fatto che non siano stati combattivi e quindi non abbiano agito.

TA-N-13
(ELENA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che ha svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Faccia come se io qui non ci fossi. Tutto quello che ha fatto quando le ha svolte in silenzio - i suoi ragionamenti, le cose a cui ha pensato, se ha costruito degli schemi, se ha fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che la aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella sua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io le do le prove e la lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Dovrei rileggere rapidamente il brano [*rilegge in silenzio*] [*lunga pausa di silenzio*]

D.: Come si è organizzata? Ha letto prima il brano o prima le domande?
R.: Ho letto tutto il brano e poi per ogni domanda cercavo il passaggio nel testo, almeno per le cose che non avevo ben focalizzato.

D.: Leggiamo la domanda 1 e vediamo qual è stato il modo di procedere.
R. [*Legge la domanda 1*: *"Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?"*] Mi hanno aiutato anche le mie conoscenze di cultura generale.

D.: Vediamo la domanda 2.
R.: [*Legge in silenzio la domanda 2: "Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?"*] L'ho rivista e ho dato la risposta.

D.: La domanda 3 non chiede di dare una risposta relativa ai contenuti del brano, ma di esprimere una sua opinione. Com'è giunta alla risposta?
R.: [*Legge la domanda 3: "Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*] Questa mi viene da alcune esperienze all'università, in particolare da alcuni esami sulla comprensione di varie tipologie di testi.

D.: Vediamo la domanda 4.
R.: [*Legge in silenzio la domanda 4: "L'ultima frase dell'introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: "Ma come provarlo?"*] Non ho avuto esitazioni.

D.: Passiamo al testo successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive". Qui ha sottolineato delle frasi, si ricorda perché?
R.: Si trattava di … [*rilegge in silenzio*] … le conseguenze alle quali si può andare incontro se non si usano scarpe di qualità. Ho sottolineato perché ritenevo che nelle domande ci sarebbe stato un riferimento alle parti che ho messo in evidenza.

D.: Però non aveva letto le domande prima …
R.: No, prima ho letto il brano. In effetti, leggere le domande prima può aiutare a leggere il testo in modo più mirato, qui però non l'ho fatto, anche se di solito analizzo velocemente tutto il testo, le varie parti e poi comincio ad approfondire la lettura. Così mi rendo conto del tipo di richieste. In questo caso, mi è semplicemente venuto spontaneo sottolineare quelle

parti che mi sembravano importanti in funzione degli obiettivi che il titolo di questo testo lasciava presupporre.

D.: Ha trovato corrispondenza tra le parti sottolineate e le domande?
R.: Sì, almeno in parte mi sembra che la corrispondenza ci fosse [*rilegge in silenzio il brano e poi passa alla domanda 5: "Che cosa intende dimostrare l'autore del testo?"*] Alla domanda 5 ho risposto facilmente perché mi sembrava che chiedesse proprio una delle finalità. [*Passa velocemente alla domanda 6 e legge: "Secondo l'articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?"*] Anche qui la risposta, oltre ad essere esplicita nel testo, era ovvia. [*Legge la domanda 7: "In una parte dell'articolo si dice: "Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri". Di quali criteri si tratta?*] Questa domanda chiede di individuare i quattro criteri che sono già elencati nel testo. [Passa rapidamente alla domanda 8: *"Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti: "Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), …" (*prima parte*) "… la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna" (*seconda parte*). Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase? La seconda parte a) contraddice la prima parte; b) ripete la prima parte; c) illustra il problema descritto nella prima parte; d) fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte"*] Ritengo che la seconda parte della frase sia direttamente in collegamento con la prima, mi è sembrato ovvio.

D.: Passiamo al brano successivo, "Il lago Ciad". Le piace questa tipologia di testo?
R.: Per la mia formazione e per il tipo di competenze che ho acquisito, l'aspetto scientifico e logico-matematico mi rimane sempre più ostico. Però le esperienze che ho fatto … io sono un'insegnate di scuola elementare proveniente dalla scuola dell'infanzia, quando ho fatto il passaggio alla scuola primaria mi è capitato di dover insegnare matematica, per cui ho riorganizzato tutte le mie conoscenze pregresse, scolastiche e non, in funzione di questa situazione. Quindi ho ripercorso tutta la preparazione scientifica e matematica che avevo, l'ho riorientata sulla base delle cose che mi venivano richieste e quindi ho insegnato matematica e l'ho riscoperta con i bambini e mi è anche piaciuta. Quindi di fronte ad un testo composto prevalentemente da grafici, certo non mi spavento, però rimane sempre un po' un certo condizionamento dovuto al fatto che la mia prima formazione è stata letteraria e non matematica. Comunque ho letto il brano tranquillamente, ho cercato di interpretarlo sulla base di quello che sono riuscita a capire.

D.: Mi spiega com'è arrivata a rispondere alla domanda 9?
R.: Le dispiace se rileggo, perché così a freddo … [*Rilegge in silenzio il primo grafico e la domanda 9*: *"Qual è la profondità del lago Ciad oggi?"*] Quindi il lago è scomparso intorno al 20.000 … [*continua a leggere in silenzio*] La domanda chiedeva qual è la profondità del lago oggi … Se la profondità di oggi è quella che corrisponde all'incirca a quella che aveva nel 1000 d. C. … il 1000 d. C. eccolo qua [*indica un punto sul grafico*] … corrisponde a circa due metri.

D.: Passiamo alla domanda 10A.
R.: [*Legge in silenzio la domanda 10A: "In che anno inizia il grafico nella figura 1?"*] … [*fa dei calcoli sul grafico*] 8.000, 9.000, 10.000 … qui siamo ad 11.000 [*indica un punto sul grafico*], questa è la risposta.

D.: Passiamo alla seconda figura e alla domanda 11.
R.: [*Rilegge in silenzio l'introduzione alla figura 2, poi passa alla domanda 11*: *"La figura 2 si basa sull'ipotesi che:"*] Questo qui è il periodo in cui è esistito il bufalo [*indica le barre sul grafico*] e così via per tutti gli altri [*legge nuovamente in silenzio la domanda 11*] Mi sembra addirittura un altro testo, è come se non l'avessi mai visto [*ride*]!

D.: Passiamo alla domanda 12. Questa domanda le chiede di incrociare le informazioni contenute nelle due figure. Come ha fatto?
R.: [*Legge in silenzio la domanda 12: "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:"*] Allora, rinoceronte, ippopotamo e uro li avevo segnati qui [*indica un punto nella figura*], sono scomparsi circa nel 2.000 a.C., quando cioè il livello del lago iniziò a diminuire … Sì, ho ragionato così. Ho pensato che la risposta fosse la C, "dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire". Il mio ragionamento è stato questo [*rilegge l'introduzione alla figura 2*]. La scomparsa di questi animali è avvenuta nel 2000 a.C., dopo più di 1.000 anni da quando il lago cominciò a diminuire. Ho considerato come diminuzione quella che inizia dal livello massimo, anche se di diminuzioni ce ne sono state parecchie. Però visto che avevo come riferimento l'anno 2.000, ho considerato la diminuzione che inizia nel 4.000.

D.: Passiamo al brano successivo, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria".
R.: Prima ho letto il brano, poi le domande [*passa a leggere in silenzio la domanda 13*: *"Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione antinfluenzale di ACOL?*]. Ho risposto B, la risposta la ricordavo, però sono andata a rivedere il testo per avere una conferma. [*Legge in silenzio la domanda 14: "Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*] Tutto sommato, ho ritenuto che il testo fosse chiaro nei contenuti e nello stile e che lasciasse intendere ai dipendenti una disponibilità massima nei loro confronti.

D.: Passiamo alla domanda 16.
R.: [*Legge in silenzio la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente: chi dovrebbe essere vaccinato? Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase "Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta"*] Sì, pur lasciando decidere alle persone di fare o non fare la vaccinazione, offriva anche un tipo di spiegazione su chi avrebbe avuto più bisogno di vaccinarsi. Io la ritengo una cosa saggia, non mi sembra che sia stato escluso nessuno, pur lasciando tutti liberi di decidere. In questa domanda mi sono sentita nelle condizioni di un utente e non mi sono sentita fuorviata da questo messaggio.

D.: Passiamo alla domanda 17.
R.: [*Legge in silenzio la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*] Sono andata a rileggere il testo e diceva "Se desiderate essere vaccinati per il prossimo inverno, ma non potete essere presenti negli orari previsti, contattate Giovanna De Laurentis". Il caso di Alice

che vorrebbe essere vaccinata quest'inverno ma avrà un bambino tra due mesi … ho ragionato come se Alice, dopo aver partorito, avrebbe fatto la vaccinazione perché prima non può (sono escluse dalla vaccinazione le donne in gravidanza). In che mese ci troviamo? Ah, novembre, è già inverno. Mi ero convinta che fosse un periodo diverso e che Alice avrebbe partorito in tempo per la vaccinazione. Mi capita spesso di fare dei ragionamenti più complicati del dovuto, che mi portano anche fuori strada. Poi una volta individuata la soluzione, mi stupisco di quanto fosse semplice.

D.: Passiamo al brano successivo, "Amanda e la duchessa". Questo è un testo teatrale, seguito da un elenco di definizioni. Come ha organizzato la lettura?
R.: Qui ho letto tutto molto in fretta perché il tempo stava per terminare.

D.: Le parole sottolineate nel testo che cosa sono?
R.: Le parole sottolineate … [*guarda il testo*] Ah, questi sono gli accessori da associare ai vari operatori che lavorano in teatro.

D.: Li ha sottolineati nel testo, ma non li ha scritti per rispondere alla domanda 20.
R.: No perché mi sono lasciata prendere dalla fretta. Infatti non ho finito il fascicolo e mi è rimasta la sensazione di non aver completato il lavoro.

D.: Vediamo la domanda 18.
R.: [*Legge in silenzio la domanda 18*: *"Di che cosa parla questo brano?*"] Questa mi sembrava molto chiara. [*Passa rapidamente alla domanda 19 e legge in silenzio: "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*] Qui ho dato una risposta incompleta, forse, avrei dovuto scrivere molti altri aspetti che questi professionisti svolgono …

D.: Che cosa le chiede la domanda? Vuole rileggerla, per favore?
R.: [*Rilegge la prima parte della domanda 19 a voce alta*] Quindi gli attori devono … e i tecnici …

D.: Aspetti, prima finisca di leggere la domanda. Che cosa le viene chiesto esattamente?
R.: [*Completa la lettura della domanda 19: "In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*]

D.: Quindi le <u>INDICAZIONI</u> che si trovano nel brano da che cosa si riconoscono? Come fa a distinguerle? Deve spiegare questo, non specificare che cosa fanno gli attori e i tecnici.
R.: Si riconoscono attraverso le azioni che compiono gli attori e i tecnici …

D.: Ma nel brano queste indicazioni perché si distinguono?
R.: [*esitante*] Sono scritte in corsivo …

D.: Esatto!
R.: Era solo questo, era molto semplice … Mi ha ingannato il fatto che fosse una domanda aperta e che c'era molto spazio da riempire con la risposta, quindi ho pensato ad una risposta più articolata. Evidentemente non ho focalizzato bene la domanda. Voglio rileggere bene la

domanda [*rilegge in silenzio*]. Io ho inteso male il verbo "riconoscere", l'ho collegato all'individuazione di queste indicazioni.

D.: Passiamo alla domanda 21.
R.: [*Legge la domanda 21: "Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*] La duchessa si era nascosta tra gli alberi per assistere alla scienza dal di fuori, invece Amanda era vicino all'obelisco. Questo me lo ricordavo, però penso anche di averlo verificato.

D.: Passiamo alla domanda 22.
R. [*Legge la domanda 22: "Verso la fine della scena, Amanda dice: «Non mi ha riconosciuta.…». Che cosa intende dire?"*] [*riflette*] Qui non ho verificato bene, ma penso che il principe poi abbia guardato Amanda senza cogliere nessuna somiglianza con Leocadia. Posso riguardare il brano? [*rilegge il brano in silenzio*] Qui nel riassunto dice che Amanda non aveva mai incontrato il principe, è tutta una storia creata dalla duchessa, penso che il principe si trovasse per la prima volta davanti ad Amanda e non ha notato nessuna somiglianza.

D.: Lei si è fermata qui. Adesso le chiedo di prendere l'ultimo testo, "Plan International". Lo facciamo qui insieme. Faccia tutti i suoi ragionamenti a voce alta, come se io non ci fossi.
R.: [*Legge la tabella in silenzio*] Sto guardando i dati più vistosi, gli estremi. Mi sembra una tabella che mostra quanto siano poco omogenei gli interventi che vengono fatti in varie situazioni per i paesi africani. Da una prima lettura mi rendo conto che ci sono interventi fatti su particolari situazioni.

D.: Dopo questa prima lettura, che cosa fa?
R.: Vado a vedere le domande [*legge in silenzio la 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?*"] Si tratta di interventi che questa organizzazione fa in Africa, quindi probabilmente ci sono condizioni che impediscono altri interventi. [*Cerca l'Etiopia sulla tabella – lunga pausa di silenzio*] Do la risposta B, "Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia".

D.: Poi come procede?
R.: Leggo la domanda seguente [*legge in silenzio la domanda 35B: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?"*] Questo è un interrogativo che leggendo mi ero già posta. Non ricordo in quegli anni quale fosse la situazione dell'Etiopia, però si vede che c'erano delle condizioni a livello politico che hanno impedito qualsiasi tipo di intervento [*scrive la risposta*].

D.: Quando le ho consegnato il fascicolo e le ho dato il tempo, ha pensato subito che il tempo fosse poco?
R.: No perché non ho pensato di sfogliare il fascicolo, quindi mi sono resa conto dell'impegno che richiedeva solo durante lo svolgimento della prova.

D.: Quando ha capito che la prova era lunga, perché non si è concentrata subito sui brani che le piacevano di più?
R.: Non ci ho pensato. Mi sono buttata sulle cose delle quali avevo già sentito parlare. Poi ho pensato anche che per capire il livello di difficoltà delle domande, avrei dovuto leggerle, quindi ho preferito procedere sistematicamente.

TA-W-02
(CONCETTA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: [*Legge la domanda 1*: *"Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?"*] Al momento di scegliere la risposta ho pensato innanzitutto al tema, mi ricordo che c'erano dei riquadri in grigio che davano delle informazioni, una sorta di breve riassunto dell'informazione contenuta nel brano. Quindi ho prima letto questi riquadri e poi ho dato la risposta. Così ho risposto alla domanda 1. [*Legge la domanda 2, "Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?"*] Ho scelto questa risposta perché in quel momento ho pensato che dava una spiegazione sulla genetica.

D.: Nel passare da una domanda all'altra, sei andato a cercare le informazioni sul testo?
R.: Con queste no. In altri casi, quando il testo era troppo lungo, ho dovuto farlo. Nel caso di questo esercizio, non ho dovuto farlo. Non ho controllato le risposte perché avevo poco tempo. Ho pensato prima a rispondere, poi se avessi avuto tempo, avrei ricontrollato ed eventualmente corretto. Ho controllato tutto il fascicolo e ho pensato che fosse meglio fare così.

D.: Quando hai visto che il fascicolo era lungo, non hai pensato di svolgere gli esercizi in un altro ordine?
R.: All'inizio ho pensato che ce l'avrei fatta perché erano solo quattro esercizi a risposta multipla. Quando ho visto che le domande erano anche aperte, ho capito che non ce l'avrei fatta a finire tutto il fascicolo.

D.: Non usi mai sottolineare, prendere appunti, fare schemi?
R.: No perché nel mio paese di origine mi hanno insegnato a non sottolineare, semmai dicono di utilizzare un foglio a parte. E qui mi sono comportato nello stesso modo.

D.: Pensi che sarebbe stato meglio se avessi potuto sottolineare o fare qualche disegno?
R.: Sì, lasciare qualche traccia mi avrebbe aiutato a memorizzare. Quando studio, sottolineo e faccio schemi.

D.: Passiamo al brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive". Ti ricordi di che cosa parla?
R.: Sì, mi ricordo che parlava della forma e delle caratteristiche delle scarpe sportive.

D.: Leggiamo la domanda 6.

R.: [*Legge la domanda 6: "Secondo l'articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?"*] In questo brano, ho letto tutte le domande, ho risposto subito alla 5 e alla 8 che erano a scelta multipla e ricordo di aver deliberatamente lasciato perdere la domanda 7, almeno per il momento.

D.: Hai letto prima le domande o il brano?
R.: Prima il brano, ma una sola volta per questioni di tempo.

D.: Mentre leggevi il brano, provavi già ad immaginare che domande avresti trovato?
R.: No, però ho provato ad avere nella mia mente l'immagine di alcuni passaggi del brano. Ho immaginato le scarpe, dove fanno male e perché e così ho dato le risposte.

D.: C'erano informazioni che già conoscevi?
R.: No. Uso le scarpe sportive, ma non immaginavo che potessero fare tanto male [*ride*].

D.: Dopo aver dato le risposte sei tornato indietro a controllare?
R.: No perché non ho avuto il tempo.

D.: Il tuo obiettivo era di finire tutto entro lo scadere del tempo? Non hai pensato di poter fare meno esercizi però esatti?
R.: Nel mio paese di origine danno sempre un valore da raggiungere, danno tante domande e non c'è il tempo di tornare indietro a controllare. Dicono che se sbagli non importa, devi fare più domande possibile, poi se puoi torni indietro a controllare. Perciò io ho questa impostazione.

D.: Passiamo al testo successivo, " Il lago Ciad". Come ti sei posto quando hai voltato pagina e hai trovato dei grafici invece di un articolo discorsivo come gli altri?
R. Ho visto i grafici e subito dopo le domande. Ricordo che sono dovuto tornare indietro tante volte su entrambi i grafici.

D.: Leggiamo la domanda 9.
R.: [*Legge la domanda 9: "Qual è la profondità del lago Ciad oggi?"*] Ho cercato l'informazione nell'introduzione al grafico, ma non c'era perché era nel grafico. Non l'ho vista, per questo ho sbagliato la risposta.

D.: Mi spieghi, a partire dal grafico, come si arriva a stabilire la profondità?
R.: Questo è l'asse del tempo e questo della profondità [*indica il piano cartesiano rappresentato nel grafico*]. Noi oggi ci collochiamo quasi alla fine dell'asse temporale. Parto dal piano cartesiano e incrocio il tempo con la profondità e faccio un punto dove si incrociano. Ho pensato che l'informazione doveva essere scritta, non da ricavare, perciò ho sbagliato.

D.: Leggiamo la domanda 10B.
R.: [*Legge la domanda 10B: "Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*] L'unica cosa che ho pensato era che l'autore volesse fare un paragone tra prima e dopo l'era glaciale. Ricordo di aver dato la risposta basandomi su questa riflessione. Com'era il lago prima e come dopo l'era glaciale.

D.: Leggiamo la domanda 11, riferita alla figura 2.
R.: [*Leggella domanda 11: "La figura 2 si basa sull'ipotesi che:"*] Qui ho fatto qualche piccolo segno [*ride*]!

D.: Sì, ma questi segni li hai fatti per rispondere alla domanda 12 che ti chiede di integrare il grafico 1 e il grafico 2. Vediamo allora la domanda 12.
R.: [*Legge la domanda 12: "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:"*] Ho segnato i tre animali indicati nella domanda, l'ippopotamo, il rinoceronte e l'uro. Però non ricordo come ho proceduto..ho fatto un ragionamento..ho preso come riferimento la 10A, dove avevo fatto riferimento all'era glaciale..e ho dato la risposta A, "all'inizio dell'era glaciale più recente", sbagliando qui come avevo sbagliato prima.

D.: Perché nei due casi precedenti hai letto il brano una sola volta e hai dato subito le risposte, mentre con "Il lago Ciad" sei tornato indietro più volte?
R.: Perché il grafico è non solo da leggere e capire, ma anche da analizzare perché le informazioni si ricavano dai numeri. Occorre trovare una modalità di lettura. Leggere un grafico non è un problema, in questo caso è stato difficile il confronto tra i due grafici.

D.: Passiamo all'articolo che segue, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria". Perché non hai risposto alla domanda 14?
R.: [*Ride*] non mi ricordo.. [*legge la domanda 14: "Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*] La domanda l'ho capita, era interpretativa, ma non ricordo perché non ho risposto, forse nella fretta mi sono dimenticato ...

D.: Passiamo alla domanda 16. Qui ho notato che la risposta che hai dato mi sembra la risposta alla domanda 19. Ti ricordi che cosa è successo? In che modo hai organizzato la lettura?
R.: [*Ride*] No, non può essere! [*Legge la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente: chi dovrebbe essere vaccinato? Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase "Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta"*] Sicuramente mi sono sbagliato.

D.: Ti ricordi la domanda 16, ricordi di averla letta e di aver riflettuto?
R.: No, non mi ricordo … forse mi sono distratto, anche quando studio mi concentro al massimo per un'ora, poi so che devo fare una pausa.

D.: Passiamo alla domanda 17.
R.: [*Legge la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*] Mi ricordo che ho risposto per esclusione perché l'informazione sulle donne in gravidanza c'era; su era o non era obbligatorio c'era anche. Mi ricordo che ho scelto questa risposta per esclusione.

D.: Passiamo al brano successivo, "Amanda e la duchessa". Qui hai due brani: un testo teatrale e un elenco di definizioni di alcuni ruoli teatrali.
R.: Ah, mentre sfogliavo il fascicolo, ho sbagliato e ho scritto la risposta alla domanda 19 alla 16! [*ride*] "Amanda e la duchessa" non l'ho letto tutto, ho letto prima le domande per farmi un'idea, poi sono andato a vedere il brano per cercare le risposte.

D.: Perché qui hai proceduto in modo diverso rispetto ai brani precedenti?
R.: Perché il brano si presentava graficamente in modo diverso, quindi era più facile cercare le risposte.

D.: Perché hai saltato la risposta alla domanda 20?
R.: Non ho letto tutto il brano, quindi non sapevo dove andare a cercare la risposta.

D.: Hai preferito lasciare la risposta in bianco piuttosto che rileggere il brano. Perché?
R.: Sempre per questioni di tempo.

D.: Passiamo alla domanda 21. Qui dovevi collocare i personaggi sulla scena.
R.: [*Legge la domanda 21: "Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*] Ah, non l'ho fatta, non l'ho nemmeno letta! Ricordo di non aver risposto perché non ho letto tutto il brano!

D.: Passiamo al brano successivo, "Graffiti", due lettere. Vediamo come hai affrontato questo testo e poi leggiamo la domanda 24.
R.: Ho letto subito il testo, anche perché non era lungo, poi ho letto le domande. Ho risposto alla domanda 24 [*"Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*] perché ho potuto copiare la risposta dal brano, quindi mi sentivo sicuro. Alla 25A, invece, non ho risposto perché temevo di fare errori di ortografia [*"Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta* ***con parole tue****, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere"*].

D.: Sapevi che non avrei valutato il compito, mi interessava il contenuto, non la forma! Perché ti sei sentito limitato?
R.: In quel momento ho pensato solo che non volevo scrivere cose che non ero in grado di esprimere. Questa cosa mi condiziona molto, anche agli esami. Alla 25B non ho risposto per la stessa ragione. Avrei avuto bisogno di più tempo per poter rispondere bene in italiano [*"In una lettera possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento* ***allo stile*** *in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*].

D.: Passiamo a "Il lavoro". Anche qui, poco contenuto e un diagramma ad albero da interpretare. Questo che effetto ti ha fatto?
R.: Per me è stato facile perché era molto schematico, suddiviso in livelli e sottolivelli.

D.: La *domanda 26* ti chiede *quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva*. Tu hai segnato "popolazione attiva e popolazione non attiva", ma la

domanda è specifica sulla popolazione attiva. Vogliamo vedere adesso la risposta esatta, mi dici come procederesti?
R.: Sì, vado alla popolazione attiva, poi cerco il sottolivello.

D.: Che cosa ti è successo qui, perché hai sbagliato?
R.: Proprio non so dare una spiegazione adesso, non so cosa mi sia successo, perché ho scelto la risposta sbagliata. Forse non ho ricontrollato perché non avevo il tempo..

D.: Passiamo alla domanda 27.
R.: [*Legge la domanda 27: "Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il numero delle persone, non la percentuale"*] Sono arrivato subito alla risposta, cercando il numero sul diagramma. Poi l'ho moltiplicato per 1000..

D.: Passiamo alla domanda 28.
R.: [*Legge la domanda 28: "In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*] Le conoscenze che avevo mi hanno aiutato, non ho avuto bisogno di tornare sul testo a cercare le risposte, ho fatto tutto a memoria.

D.: Passiamo alla domanda 29.
R.: [*Legge la domanda 29: "Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*] Le percentuali cambiano perché non sarà mai lo stesso numero di persone, le note non cambiano, questa è l'unica informazione che ho cercato per capire le note che cosa contenevano. Per i due item precedenti, le percentuali e le cifre, invece ero sicuro.

D.: Leggiamo la domanda 30.
R.: [*Legge la domanda 30: "Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella. Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare"*] Perché sul diagramma ad albero sono più visibili le informazioni che contengono numeri e percentuali. Altri grafici non danno la possibilità di inserire tutte queste informazioni. Per esempio, con il diagramma a torta si possono vedere solo le percentuali sul totale.

D.: Sapevi già che cosa sono il diagramma ad albero, il grafico a torta, una tabella..
R. Sì, la risposta per me era già ovvia. Qui le informazioni danno percentuali, popolazione, sottolivelli e suddivisioni, quindi non era possibile rappresentare tutto su un'altra forma di grafico.

D.: Passiamo al testo successivo, "La tecnologia rende necessarie nuove regole". La domanda 31 chiede di sottolineare una frase. Come l'hai trovata?

R.: [*Legge la domanda 31, "Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo"*] Prima ho letto il brano, l'ho trovato abbastanza semplice, poi sono passato alle domande. Sono andato a vedere dov'era il passaggio richiesto concentrandomi sulla parola "australiani" e sul senso della domanda. Ho associato la parola con quello che la domanda mi chiedeva e quando ho trovato questa frase, non ho avuto dubbi.

D.: Passiamo alla domanda 32.
R.: [*Legge la domanda 32, "Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole"*] Sono dovuto tornare a leggere il testo. Ho letto con fatica perché il testo era compatto, caratteri piccoli e molto contenuto. Per la domanda precedente, ho fatto in fretta perché era proprio all'inizio, qui invece la domanda era molto tecnica e di ragionamento.

D.: Passiamo al testo seguente, "Canco".
R.: Ho letto il brano, poi le domande, poi l'ho riletto e ho risposto. Era quasi la fine della prova, ho cominciato a rallentare.

D.: Perché hai dovuto rileggere? La domanda 33 era semplice [*"Secondo l'annuncio, dove è possibile ottenere ulteriori informazioni sulla CMIE?"*].
R.: Per la domanda 33 non ho avuto bisogno di rileggere, ho riletto per rispondere alla 34 [*"Elenca due modi con cui la CMIE assiste gli impiegati che rischiano di perdere il lavoro a causa di una ristrutturazione dell'azienda"*]. Ho cominciato a fare i collegamenti con quello che sto studiando, ho associato alle informazioni che già possiedo. Lo faccio spesso quando leggo o studio. Ho fatto così anche con "Il lavoro", perciò ho dato le risposte subito. Però questo può essere un fattore di distrazione perché invece di dare la risposta in relazione al testo, mi fermo su quello che ho in mente, perciò ho dato delle risposte sbagliate.

D.: Ora vediamo ora insieme l'ultimo brano, "Plan International".
R.: Prima leggo la tabella, poi la domanda 35A [*legge la domanda 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?*"]. Mi ha subito colpito l'Etiopia perché è tutto zero, solo un 95 sui capi di comunità formati. Perciò ho dato la risposta B: "Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia". [*Passa a leggere la domanda 35B: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?"*] Questa domanda mi chiede di fornire una spiegazione per come si è comportato Plan con l'Etiopia, perché non ha previsto interventi … qui si doveva intanto rendere la popolazione consapevole della necessità di questo tipo di aiuto, ma doveva partire dalla popolazione stessa. Secondo me, Plan non è intervenuta per le difficoltà di contatto con la popolazione [*scrive*].

TA-W-03
(DANIELA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che ha svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Faccia come se io qui non ci fossi. Tutto quello che ha fatto quando le ha svolte in silenzio - i suoi ragionamenti, le cose a cui ha pensato, se ha costruito degli schemi, se ha fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che la aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella sua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io le do le prove e la lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Ho letto le parti del brano scritte in neretto, poi mi sono andata a vedere le domande e partendo da ogni domanda sono andata a ricercare le risposte sul testo. Quindi ho fatto una prima inquadratura per capire di che cosa trattava l'argomento (polizia scientifica, quindi un'indagine), poi dopo prendendo domanda per domanda sono andata a riguardare sul testo.

D.: Quindi non ha inizialmente letto tutto il testo?
R. No, di questo brano no, ho letto solo le parti evidenziate. Poi del brano scarpe sportive, prima ho letto tutto il testo, poi sono andata a vedere le domande [*Passa direttamente al brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive"*].

D.: Nel cercare le risposte alle domande, che cos'ha fatto? Di volta in volta è tornata sul testo?
R.: Se non avevo subito la risposta immediata, pronta, andavo a rivedere sul testo la risposta più conforme.

D.: Prendiamo le risposte aperte, la domanda 6 [*"Secondo l'articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?"*]. Si ricorda quando ha risposto a questa domanda come ha fatto?
R.: Ho risposto immediatamente perché mi sono andata a vedere la parte specifica perché hanno riportato proprio la stessa cosa.

D.: Questa era la 7, io le sto chiedendo della 6.
R.: Sì, qui ho selezionato la parola chiave, rigidità, e me la sono andata a cercare nel testo.

D.: Leggendo questi due testi, "polizia scientifica" e "scarpe sportive", ha attivato qualche criterio per memorizzare mentre leggeva?
R.: Le posso dire sulle associazioni. Rispetto alla polizia, i miei figli sono appassionati di telefilm, CSI, io li vedo con loro quindi ho collegato e ho fatto associazioni con queste cose. Rispetto alle scarpe, ho associato al mio lavoro … io lavoro nella sanità e ho lavorato nella prevenzione, faccio questa facoltà perché il mio obiettivo è l'educazione sanitaria e poi le scarpe sportive perché ho un figlio che porta solo scarpe da ginnastica, ha avuto dei problemi e io mi sono dovuta andare a vedere quali erano le scarpe più morbide. Ho fatto delle associazioni con situazioni di vita reale. Per esempio il fatto dell'elasticità, io ho avuto una tendinite per delle scarpe che nella parte del tallone non avevano l'ammortizzatore, quindi io che corro ho avuto la tendinite. Anche qui è stato mio figlio che mi ha detto che esistevano scarpe specifiche per la tendinite.

D.: Queste associazioni le sono servite prevalentemente per ricordare il testo che stava leggendo o per capirlo meglio?
R.: Per capirlo meglio perché mentre leggevo è come se avessi avuto delle colonnine che conoscevo e quelle colonnine le ho messe più a fuoco leggendo il testo. Ho illustrato meglio il mio pensiero. È come se avessi acquisito delle cose che conoscevo per esperienza. Leggendo sono venute fuori e quindi mi è stato semplice poi rispondere alle domande.

D.: Passiamo al brano successivo, "Il Lago Ciad".
R.: Qui mi sono divertita perché è stato un leggere, guardare il grafico e poi domanda per domanda mi sono rimessa a guardare il grafico, anche perché lo richiedeva. Quindi prima ho letto il testo, poi sono passata alle domande.

D.: Nel momento in cui, dopo due articoli discorsivi, si è trovata di fronte due grafici, l'impatto com'è stato? Si è sentita spiazzata?
R.: Sì, mi sono sentita spiazzata perché era una situazione in cui mi devo concentrare meglio perché c'è sempre questa cosa sul grafico e più in generale con le domande di logica … mi devo concentrare per capire. Perciò ho letto di getto, non mi sono lasciata influenzare e poi ho cominciato a leggere le domande e poi ho riletto. Questi li ho letti diverse volte.

D.: Qui da leggere c'era poco, sono quattro righe, poi cos'ha fatto?
R.: Mi sono concentrata sui grafici per capire bene che cosa volessero dire perché le domande facevano riferimento ai grafici, però occorreva capirli bene perché chiedevano delle informazioni per le quali bisognava aver letto attentamente i grafici perché facevano riferimento a dei valori intermedi che qui non c'erano scritti.

D.: Vogliamo rileggere la domanda 9 e dare la risposta? Lei ha già dato la risposta, ora facciamo tutto a voce alta.
R.: [*Legge la domanda 9*: *"Qual è la profondità del lago Ciad oggi?"*] Allora qui ho scritto "circa 2 metri" perché la figura 1 mostra i cambiamenti di livello del Lago Ciad (*rilegge il testo*). L'unica risposta che mi diceva un livello al di sotto dei 10 metri era quella che ho dato.

D.: Passiamo alla domanda 10A.
R.: [*Legge la domanda 10A: "In che anno inizia il grafico nella figura 1?"*] Qui ho scritto 10.000 a. C. invece inizia prima, quantomeno se questi sono 5.000… prima del 10.000 avrei dovuto scrivere…

D.: Però il 5.000 a. C. temporalmente viene dopo il 10.000 a. C...
R.: Quindi … poteva essere 20.000 o 15.000 se andiamo a ritroso. Qui non ho fatto il ragionamento che ho fatto in quella sopra …

D.: Che cos'è che l'ha tratta in inganno nella 10A?
R.: Nella 10A il fatto di vedere 10.000 scritto e quindi ho pensato che iniziava da lì. Diciamo che è stato più un errore di disattenzione.

D.: Il fatto che non ci fosse una data scritta l'ha tratta in inganno?
R.: Mi ha tratto in inganno il fatto che non ci fosse un punto di riferimento qui [*indica il grafico*]. Che poi non credo che ci debba essere.

D.: Andiamo alla domanda 12. Com'è arrivata alla soluzione?
R.: [*Legge la domanda 12: "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:"*] Mi sono andata a vedere l'ippopotamo, il rinoceronte e l'uro che non conoscevo. La scomparsa di questi tre è avvenuta … Ho dato per scontato che il grigio significasse che c'erano, il bianco che erano estinti. Ho visto che dopo il 2000 a. C. erano scomparsi e qui ho fatto la stessa cosa. Dopo più di 1000 anni da quando il livello del lago cominciò a diminuire.. sono andata a vedere quando era scomparso il lago, l'ho trovato e ho dato la risposta.

D.: Quando ha concluso l'esercizio sul lago, si sentiva sicura delle risposte?
R.: Sì, abbastanza sicura e pure un po' contenta perché a me piace quando ci sono delle difficoltà e poi pensavo di aver risposto bene. Anche perché le domande non erano semplici, mettevano in rapporto i due grafici.

D.: Non ha sentito la necessità di prendere appunti, fare schemi, disegni..
R.: No perché quando ho un tempo, evito di scrivere, sarebbe una distrazione. Gli schemi cerco di farli mentalmente, a meno che non devo fare dei conti.

D.: Quando studia invece li fa?
R.: Sì, prendo appunti, cambio il colore quando penso che è importante, mi faccio degli appunti vicino o sul quaderno, con asterisco e/o numero se ci sono delle cose che voglio approfondire.

D.: Va bene. Passiamo al "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale involontaria".
R.: Ecco, questo qui l'ho letto abbastanza velocemente e poi all'inizio non avevo capito bene chi era il proponente, poi però me lo sono andato a rivedere. Mi ero persa la prima parte un po' per forma mentale perché lavorando nell'ambiente sanitario, facendo anche vaccinazioni e campagne vaccinali, pensavo ad una proposta da parte di un servizio sanitario, invece questo è diverso, è una proposta del dirigente di un luogo di lavoro.

D.: Quindi in questo caso l'associazione con la sua vita l'ha portata fuori strada.
R.: Sì, è stata fuorviante perché mi ha portato su un altro livello e su un ragionamento completamente diverso che fa chi è del servizio. Infatti ho scritto delle cose, non metterei mai una siringa così, di queste dimensioni, su una campagna vaccinale! In questo caso poi ho scritto anche delle considerazioni. Disegnare una siringa genera paura e non è incoraggiante! Su questo la mia esperienza è stata fondamentale, mi sono immedesimata! Poi dopo stavo ancora pensando che questa Giovanna era una collega, poi mi sono accorta..

D.: Quindi, mi scusi, fino alla domanda 14 lei non era ancora tornata a rileggere il testo, era ancora ferma all'idea che si era fatta quando ha iniziato a leggere.
R.: Sì, pensavo ancora che questa Giovanna De Laurentis fosse una del servizio sanitario, non il direttore del personale. Poi mi è venuto il dubbio con la domanda successiva perché la frase non prende in considerazione chi ha allergie, quindi mi sono chiesta come fa un medico o un infermiere a scrivere "tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus"? Infatti alla domanda 14 [*"Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile*

di scrittura del foglio informativo"] ho risposto che non prende in considerazione chi ha allergie e chi sceglie di non vaccinarsi.

D.: E questa risposta l'ha data dopo aver riletto il testo e capito quali punti non aveva colto?
R.: Sì perché anche se poi ho capito che era un direttore del personale, però parto sempre dal presupposto che le persone si formano e si educano in qualsiasi momento e quindi l'ho scritto lo stesso.

D.: Alla domanda 17 ha dato due risposte. Perché?
R.: [*Legge la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*] Perché qui ha messo in maiuscolo TUTTO il personale, perciò ho pensato che una persona che lavora in un ufficio, se anche è in salute, quando vede questa scritta in maiuscolo, forse cerca qualche informazione in più.

D.: Però lei ha dato due risposte, invece me ne doveva dare una sola.
R.: Rileggendo, in effetti, la risposta su Michele la eliminerei e lascerei solo Giulia, perché Michele può contattare Giovanna normalmente quando rientra dalle ferie …

D.: Indipendentemente dalla risposta giusta o sbagliata, lei ne ha segnate due perché era indecisa. Perché, che cosa le ha creato confusione?
R.: Forse perché ho pensato che la disponibilità che dava Giovanna poteva soddisfare l'interesse sia di Giulia che di Michele e non ho pensato che la risposta era una sola. In effetti, visto il testo e visto il contesto, l'unica persona non è Giulia ma Michele perché nelle informazioni lei dice che deve contattarla chi è in ferie nella settimana del 17 novembre.

D.: Adesso abbiamo di nuovo un testo diverso da tutti quelli precedenti, un testo teatrale, "Amanda e la duchessa".
R.: Di questo all'inizio ho letto solo le quattro righe introduttive, il testo non l'ho letto perché secondo me non avevo tempo e perché magari mi mettevo lì a leggere, ci fantasticavo pure sopra, non avevo tempo per leggere gli altri brani. Allora ho deciso di guardare prima le domande. Le ho guardate una per una e me le sono andate a ricercare. Infatti sicuramente non so se le avrò fatte giuste perché poi dopo, visto che mi era rimasto un po' di tempo, ho dovuto leggermelo tutto perché non riuscivo a rispondere ad una domanda.

D.: La domanda 21, un po' diversa da tutte le altre, come l'ha vissuta? La vuole rileggere?
R.: [*Legge la domanda 21: "Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*] Mah, era quasi per invogliare chi non avesse letto il testo a leggerlo e devo dire che chi ha scritto il testo c'è riuscito perché io arrivata qui, me lo son dovuto andare a leggere bene perché sennò non avrei potuto rispondere.

D.: Lei che risposta ha dato?
R.: Io ho segnato che Amanda era qui sull'obelisco e ho aggiunto anche il principe [*non richiesto, n.d.r.*] perché mi serviva per individuare le altre due persone, avevo bisogno di un terzo elemento per poterle sistemare bene.

D.: La ragione per la quale all'inizio non ha letto il testo è stata solo il tempo?
R.: Il tempo e poi perché questo è un testo teatrale, non un racconto e quindi per comprenderlo ci vuole più attenzione. È diverso dal grafico, qui devi leggere e capire, ci vuole più attenzione. Per questo ho letto solo il riassunto all'inizio.

D.: Poi però è tornata indietro e l'ha letto. In che modo, soffermandosi sui dettagli o andando alla ricerca delle possibili risposte?
R.: L'intento era di ricercare le risposte, però mi sono accorta che me lo dovevo leggere tutto perché altrimenti non sarei potuta andare a cercare come in altri testi dove l'argomento è più separato o perché io ho più informazioni e più facilmente arrivo. Essendo questo un testo che non ho mai letto né visto in teatro, ho dovuto rileggerlo soffermandomi sulle richieste.

D.: Nel rileggerlo, oltre a cercare le risposte per le ultime due domande, che sono quelle per le quali è andata a rileggerlo, ha colto l'occasione anche per verificare le risposte alle prime domande?
R.: Sì, visto che ho letto il testo, poi le ho riguardate un po' tutte.

D.: Andiamo avanti. "Graffiti", un'altra modalità ancora! Due lettere…. Qui come ha proceduto?
R.: Queste le ho lette perché le ho associate ad un'esperienza di vita. Sono stata 3 giorni in montagna sul Gran Sasso e ho conosciuto un ragazzo che faceva i graffiti. Anche mio figlio si diverte. Piacciono pure a me. Poi ci sono state altre situazioni di vita. Ho un'amica che lavora in Comune e mi parlava di come vengono ripuliti i muri: sulla strada che porta a Tor Vergata, c'è un muro che da una parte è grigio, dall'altra ci sono i graffiti, poi io passandoci ho visto che invece che pulire il muro grigio, hanno pulito quello con i graffiti. Allora con mio figlio dicevo che per me i graffiti sono un'opera d'arte che ha le sue caratteristiche, però mi è piaciuto perché questi sono due modi diversi di vedere gli aspetti del problema. L'associazione l'ho fatta subito, e poi ho letto le lettere prima di vedere le domande. Ho scritto infatti che sono d'accordo con Sofia perché i graffiti sono una forma di comunicazione e un'opera d'arte.

D.: Nel rispondere alle domande, è tornata sul testo?
R.: Sì, sono ritornata sul testo perché in queste cose c'è sempre una via di mezzo. Poi io di carattere tendo sempre alla mediazione e sono due aspetti reali. Infatti mi è piaciuta la domanda che chiedeva con quale delle due autrici sei d'accordo [*domanda 25A*] perché rispetta le opinioni dell'uno e dell'altro perché tutto sommato non è che si può dire a Olga che non ha tutti i torti, ma nemmeno all'altra. Affrontano diversamente il problema. Devo dire che quando ho dovuto rispondere alla 25A mi sono riletta tutte e due le lettere perché dovevo esprimere un mio parere quindi volevo cercare di essere obiettiva, ma anche di dire il mio pensiero.

D.: Vediamo la domanda 25B *["In una lettera possiamo riconoscere il **contenuto** (le cose che dice) e lo **stile** (il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento **allo stile** in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*].
R.: Ecco, io qui mi sono trovata un po' in difficoltà perché entrambi gli stili erano ben fatti. Forse non avendo le conoscenze di dire che poteva essere scritto in un modo diverso o se

c'erano degli errori nella composizione del testo.. Siccome io non ho le conoscenze per poter dare un giudizio sullo stile, mi sono mantenuta su una posizione di superficie, su una via di mezzo.

D.: Non ha pensato di non rispondere?
R.: No perché comunque ho detto che vanno bene…

D.: Arriviamo di nuovo ad un grafico, un diagramma, "Il lavoro". Com'è stato l'impatto?
R.: Questo qui non m'ha colto di sorpresa, l'impatto è stato diverso perché di questi ne vedo di più..

D.: Quando ho consegnato il fascicolo, prima di cominciare a dare le risposte, lo ha sfogliato per vedere che cosa avrebbe dovuto fare?
R.: No, ho iniziato subito a fare gli esercizi nell'ordine in cui si presentavano. L'unica cosa che ho fatto quando ho visto il testo teatrale, sono andata a vedere se ce n'erano altri e se c'erano cose molte lunghe e ho preferito fare prima quelle che erano più veloci, più rapide.

D.: Torniamo a "Il lavoro".
R.: Non è stato un impatto drammatico perché di questi ne abbiamo tanti nei report che ci danno al lavoro. Ne vedo tanti.

D.: Come l'ha letto?
R.: Prima queste due righe [*indica le due righe introduttive*], poi i riquadri, ho letto le note e ho letto le informazioni sulla popolazione attiva e la nota 3, perché questa cosa mi interessa parecchio… la non forza di lavoro, gli occupati e i disoccupati, no, ripeto, questo l'ho letto tutto anche perché mi interessa, poi sono passata alle risposte, anche perché ho capito che questi grafici qui vanno prima letti bene, poi si risponde. [*legge in silenzio le domande e le risposte fornite*].

D.: Mi spiega com'è arrivata a rispondere alla 27? [*"Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il numero delle persone, non la percentuale"*]
R.: Allora, come ho ragionato… Intanto "non facevano parte della forza lavoro".. "la non forza lavoro comprende le persone che non cercano lavoro e che non sono in grado di lavorare" questa l'avevo esclusa perché qui mi chiede quelle che <u>NON</u> facevano parte della forza lavoro… (*ripete a voce alta*). Ho pensato che <u>NON</u> fare parte della forza lavoro non significava che potenzialmente io non potessi lavorare. Quindi era i 101,6 in cerca di lavoro a tempo pieno e i 26,5 in cerca di lavoro a tempo parziale, tutti disoccupati, che sommandoli fanno 128,1. Però non ho letto questo, "non facevano parte della forza lavoro". Possiamo dire che non ho compreso bene la domanda perché "popolazione attiva" l'ho esclusa proprio perché la "non forza lavoro" comprende quelli che non lo cercano proprio o che non sono in grado di lavorare. Allora io ho capito che la domanda 27 mi chiedeva quelli che potenzialmente vogliono lavorare, però in questo momento non lavorano e quindi non fanno parte della forza lavoro. Invece la risposta giusta era questa (*indica la risposta corretta*) perché vuol dire che questi potenzialmente non faranno mai parte della forza lavoro e il grafico mi dà la distinzione.

D.: Esatto. In più che cosa le chiede il grafico?

R.: I numeri e io ho messo 128, che è il numero, non la percentuale.

D.: Sì, però le dice che sono espressi in millesimi.
R.: [*legge*: *"il numero delle persone e non la percentuale"*].. eh?

D.: Andava moltiplicato per mille…
R.: Ah, giusto! C'è scritto, è in migliaia!

D.: Passiamo alla domanda 28.
R.: [*Legge la domanda 28: "In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*] "Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana" [28A] Non compresa in alcuna categoria!

D.: Perché ha dato questa risposta?
R.: Perché qui c'erano occupati e disoccupati, a tempo pieno e a tempo parziale. Quando si parla di tempo pieno e tempo parziale io penso sempre (ma credo che sia così) a dei lavoratori dipendenti. Se uno è un libero professionista, come questa signora da 60 ore a settimana, non sta in nessuna di queste categorie. Le espressioni "a tempo pieno e a tempo parziale" vengono usate esclusivamente per lavoratori dipendenti, che hanno un contratto. I lavoratori che non sono dipendenti sono liberi professionisti.

D.: Quindi non rientrano nella popolazione attiva?
R.: Nella popolazione attiva sì! Qui mi chiede della popolazione attiva?

D.: No, qui le chiede di leggere il grafico. Nella popolazione attiva ci sono <u>TUTTE</u> le persone che lavorano, con qualsiasi tipologia di contratto. Quindi questa è una persona che lavora.
R.: Ok, però qui non c'è "popolazione attiva", altrimenti ce l'avrei messa.

D.: Ma lei deve fare riferimento al grafico. Nel grafico, sotto "popolazione attiva", c'è la distinzione tra "forza di lavoro" e "non forza di lavoro". Nella "forza di lavoro" ci sono <u>TUTTE</u> le persone che lavorano, indipendentemente dal tipo di contratto.
R.: Questo va bene. Però allora qui c'è scritto solo "nella forza di lavoro 'occupato'". Questa persona è una libera professionista, non è 'occupata'..

D.: Questa persona lavora o non lavora?
R.: Lavora…

D.: Quindi non è disoccupata! Allora necessariamente va nella categoria 'occupati'.
R.: Sì, ma con uno schema mentale che è diverso dal mio! Per una persona come me, le parole 'occupato' e 'disoccupato' si ricollegano esclusivamente al rapporto di lavoro dipendente, mentre se avessi trovato solo una casella "forza di lavoro", il libero professionista io l'avrei messo lì.

D.: Ma nella "forza di lavoro" rientrano anche i disoccupati.

R.: certo, ma fare questa distinzione nel mio ragionamento ha significato che 'occupato' è un lavoratore dipendente, 'disoccupato' è un lavoratore che non lavora, ma sempre riferito al dipendente, e il libero professionista è una categoria a parte.

D.: Quindi secondo lei in questo diagramma non sono state prese in considerazione tutte le persone che hanno un contratto diverso dal contratto da dipendente, quindi non solo i liberi professionisti, anche i contratti a progetto, i Co.Co.Co., i consulenti ecc.? Per lei sono stati esclusi?
R.: Sì.

D.: Però lei questo l'ha stabilito a priori, perché non le veniva data in nessun caso questa informazione.
R.: Non veniva data né l'una, né l'altra informazione.

D.: Allora rileggiamo l'introduzione.
R.: [*rilegge l'introduzione*: *"Il seguente diagramma ad albero mostra la struttura della forza di lavoro di un Paese o della popolazione attiva. Nel 1995 la popolazione totale del Paese era di circa 3,4 milioni di abitanti"*]. Avendo questo grafico io… dipende anche da qual è il Paese…

D.: No, perché? Non ci interessa il Paese…
R.: No, però dipende dall'esperienza che uno ha e che ha vissuto. Una come me, ma non solo io. Io la mia considerazione l'ho fatta in questo senso. 'Forza di lavoro' comprende tutti, 'occupati' e 'disoccupati' li collego esclusivamente al lavoro dipendente.

D.: Va bene. Passiamo alla risposta successiva, 28B.
R.: "Uno studente a tempo pieno di 21 anni"… Anche questo io l'ho messo nella forza di lavoro "occupato".

D.: Vediamo il grafico che cosa ci dice.
R.: Uno studente a tempo pieno… Allora lo mettiamo nella forza lavoro…

D.: Esatto, lo mettiamo nella forza lavoro. Dopodiché, a quale categoria passiamo?
R.: A tempo pieno…

D.: Poi dove lo mettiamo, tra gli occupati o tra i disoccupati?
R.: Uno studente a tempo pieno che vuol dire? Che è studente a tempo pieno?

D. Sì, che dedica tutto il suo tempo allo studio.
R.: Io stavo proprio su un'altra corsia. "Studente a tempo pieno" l'ho messo nella forza lavoro "occupati", invece no perché studia a tempo pieno.

D.: In questo caso, a che cosa pensava, che cosa ha immaginato per dare questa risposta?
R.: Questa risposta l'ho sbagliata perché non ho letto bene quello che mi veniva chiesto. "Uno studente a tempo pieno di 21 anni" io pensavo al tempo pieno del lavoro, è come se avessi escluso "studente" e quindi l'ho messo qua. [*continua a leggere*] "Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro" [28C]. Questo tra i disoccupati. "Una donna di 55 che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa" [28D].

Questa nella non forza di lavoro. “Una donna 80 che lavora ancora alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato”. [28E] E questa in nessuna categoria perché ha 80 anni.

D.: Adesso mi spiega una cosa? Quando lei ha collocato la donna di 80 anni in “nessuna categoria”, non le è venuto da riflettere anche sulla 43enne? Le ha equiparate…
R.: Non l’ho fatta proprio questa associazione perché ero sicura che la 43enne andasse in “nessuna categoria”. E invece mi è servito perché ho imparato che anche i professionisti fanno parte della forza lavoro e della popolazione attiva. Su questo proprio non avevo avuto dubbi. Ora l’abbiamo vista insieme, ma mi ha dovuto spiegare le varie opzioni affinché capissi, perché non avevo proprio avuto dubbi.

D.: Passiamo alla domanda 29.
R.: [*Legge la domanda 29: “Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all’altro, tracciando un cerchio intorno a “Cambia” o “Non cambia”. La prima risposta è già fornita come esempio”*] Questa domanda l’ho riletta, rifatta e ripensata.

D.: Perché, che cosa le ha creato dei dubbi?
R.: La prima risposta fornita come esempio. L ’etichetta in ciascuna casella della forza di lavoro non cambia. Forse sarà che cominciavo a stare in agitazione perché il tempo stava per finire … vabbè, queste non cambiano. Le percentuali cambiano di anno in anno. Perché poi mi sono riletta il testo della domanda e ho anche rivisto il grafico. Le cifre di anno in anno cambiano. Le note in fondo al diagramma .. ecco, questa qua, ho riletto la domanda, sono andata a vedere le note, poi ho scritto “cambia”, anche se ero molto indecisa.

D.: Che cosa ha pensato quando ha rivisto le note?
R.: Ecco, voglio rivederle ancora. Queste me le ricordo bene perché le ho lette due o tre volte. Ho pensato che se cambiano le percentuali, uno potrebbe anche cambiare il numero di persone espresso in migliaia.. Ero quasi tentata, volevo mettere entrambe le risposte perché mi sembrava che mettere “non cambia” non fosse corretto perché allora se uno fa le statistiche e cambiano le percentuali, allora le note perché rimangono sempre le stesse? Avevo questo dubbio, poi ho scritto “cambia” perché ho detto se cambiano le percentuali e cambiano le cifre … quello che mi ha dato da pensare è stata la prima che dice che le etichette cambiano.. ci ho pensato a lungo perché mi sembrava di chiudere troppo il diagramma escludendo la possibilità di cambiare le note. Sulla base del fatto che la prima risposta diceva che non cambiavano le etichette, sono stata in dubbio perché se l’etichetta rimane questa, vuol dire che popolazione attiva non cambia perché io le do sempre il numero espresso in migliaia. Ho sbagliato perché la risposta che ho dato rifletteva di più quello che avevo in testa.

D.: Passiamo al brano successivo, “La tecnologia rende necessarie nuove regole”.
R.: [*Legge la domanda 31: “Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo”*] Quindi la domanda si riferiva a quello che loro avevano stabilito precedentemente e cioè il fatto che hanno dato tre mesi all’opinione pubblica per reagire sulle raccomandazioni della Commissione e la Commissione aveva deciso che gli

embrioni dovevano essere scongelati in quanto nel frattempo non erano stati donati. Quindi era questa la risposta.

D.: Mi dice lei com'è arrivata a dare la risposta? La domanda le chiede che cosa hanno fatto gli australiani.
R.: Io ho letto che cosa hanno fatto gli australiani e non ho considerato la seconda parte della domanda perché la prima cosa a cui ho pensato è stata la soluzione duratura che loro avevano trovato al problema che si era verificato con i Rios.

D.: Loro chi?
R.: Gli australiani.

D.: Quelli che ha sottolineato lei sono gli australiani?
R.: Sidney!

D.: Sì, ma quello a cui ha fatto riferimento lei è l'ospedale…
R.: L'ospedale Regina Vittoria di Sidney!

D.: Sì, ma la domanda le chiede degli australiani, non degli ospedali di Sidney.
R.: Ah! Non è questo che mi ha portato fuori strada. Solo che la prima cosa che ho pensato era la soluzione duratura, è la prima cosa che ho associato perché ho pensato a diverse cose che mi sono capitate al lavoro. Questa era una soluzione molto chiara e nel rispetto delle persone anche dal punto di vista etico perché dà alle persone la possibilità di decidere e l'operatore sanitario non si trova nella condizione di dover dare delle risposte difficili.

D.: Passiamo alla domanda 32.
R.: Questa l'ho letta e non l'ho letta. Sono andata subito a vedere le domande e poi ho cercato le risposte sul testo [*legge la domanda 32: "Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole"*]. Ho dato la risposta non perché l'ho letta sul testo, ma perché facendo questa facoltà mi è venuto spontaneo indicare nella risposta "corsi di formazione".

D.: Passiamo al brano successivo, "Plan International".
R.: [*Rilegge le righe introduttive di Plan International*] Anche qui, ho guardato la tabella e poi le domande [*legge la 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?*"].

D.: Dopo aver letto questa domanda, cos'ha cercato sulla tabella?
R.: Allora, il livello di attività rispetto agli altri Paesi … sono andata a vedere, nel 1996, tutte le attività. Le ho viste come se ogni riga corrispondesse ad un'attività. Nel 1996, l'Etiopia aveva solo 95 capi di comunità formati. [*Rilegge le opzioni di risposta*]. Non riuscivo tanto bene a comprendere, ma ho pensato che in Etiopia il livello è stato relativamente alto nella categoria insediamenti e basso nelle altre categorie. Qui un dubbio mi è venuto perché l'Etiopia ha avuto solo 95 capi formati. Poi però mi sono riletta le altre risposte. Non ho messo "Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia" perché basso non voleva dire niente, mi sembrava di non valorizzare quei 95 capi che erano stati formati, però in effetti il livello di attività è stato relativamente basso. Poi c'era sempre

questo “relativamente” che non mi sembrava corretto. Era come se volesse dire che non era niente e allora il fatto di aver messo “relativamente basso” a questa opzione di risposta e “relativamente alto” all’altra, mi sembrava un trabocchetto. Se nella risposta ci fosse stato solo “basso”, senza “relativamente”, l’avrei scelta.

D.: Trattandosi di un confronto tra paesi, non ha pensato che “relativamente” potesse voler dire “in relazione agli altri paesi”?
R.: Sì, in effetti poteva essere così, non ci avevo pensato … [*legge la domanda 35B: “Nel 1996 l’Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?”*] Ho risposto “conflitti in atto” e “inizio attività dell’organizzazione umanitaria”.

TA-W-08
(ANITA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che lei ha svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Lei faccia come se io qui non ci fossi. Tutto quello che ha fatto quando le ha svolte in silenzio - i suoi ragionamenti, le cose a cui ha pensato, se ha costruito degli schemi, se ha fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che la aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella sua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io le do le prove e la lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
R.: Nel primo brano, "Le armi della polizia scientifica", ho cercato di leggere velocemente ma per ottimizzare i tempi ho letto prima la domanda 1 e ho cercato i collegamenti, poi la 2, la 3, la 4 ... una domanda alla volta. Questo è il metodo che ho utilizzato.

D.: Quindi è stata una lettura mirata. Non ha utilizzato sottolineature, appunti…
R.: No perché avevo troppo poco tempo. Però mi sembra che all'inizio una veloce lettura l'ho fatta, nella globalità, poi ho capito che non potevo perdere tempo e ho cercato i riferimenti alla domanda.

D.: Prendiamo la domanda 1. Mi spiega come è arrivata alla risposta?
R.: [*Legge la domanda 1*: *"Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?"*] Ho cercato l'utilizzazione della collana di perle e l'ho trovata subito. Si riferisce al DNA e alla collana ... ho letto tutta questa parte [*indica il passaggio nel testo*] e ho trovato la risposta.
Per la domanda 2 ["*Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?"*], stesso modo di procedere: c'era un riferimento molto chiaro, l'ho letto velocemente. Come si rivela l'identità genetica.. ho preso dei dati che secondo me erano utili e ho risposto alla domanda.
Nella domanda 3 ["*Qual è lo scopo principale dell'autrice?"*], invece, ho dovuto rileggere perché la domanda mirava al sunto, anzi non al sunto, all'obiettivo al quale si riferisce la persona autrice del testo, quindi l'ho dovuta rileggere attentamente. Questa è la domanda per la quale ho usato un po' più di tempo perché secondo me era molto importante.

D.: Andiamo al brano successivo, "Stare comodi nelle scarpe sportive". Come si è organizzata?
R.: Ho fatto una lettura di tutto, poi ho iniziato dalla prima domanda a cercare le risposte. Ho trovato poche difficoltà in quanto era molto semplice individuare cosa volesse dimostrare l'autrice, quindi mi è stato molto facile trovare le risposte. Per il resto ho usato il metodo di prima perché mi risultava congeniale. Sono andata molto veloce.

D.: Come ha fatto a memorizzare il brano mentre leggeva?
R.: Le cose che mi interessavano di più. C'erano cose che mi interessava sapere in questa lettura proprio per trasferirle al mio vissuto, al mio quotidiano e alle cose che non sapevo. Sono molto curiosa di tutto, dall'ikebana alla cucina, all'introspezione, tranne la storia che non mi piace [*ride*].

D.: Quindi nella prima lettura si è fatta guidare dai suoi interessi, poi dopo è andata a cercare le risposte.
R.: Sì, infatti mi ha interessato per questo, perché dice delle cose molto reali, molto concrete e perché no, molto pratiche.

D.: Passiamo al brano successivo, "Il lago Ciad", composto da due grafici. Appena si è trovata di fronte questo esercizio, completamente diverso dagli altri, cosa ha pensato?
R.: Per prima cosa ho desiderato avere più tempo per leggere attentamente e capire fino in fondo, poi mi sono innervosita e ho detto: "ora come faccio?". Anche perché io per i grafici, la statistica sono sempre stata negata. Devo dire che sono riuscita a superare l'esame di statistica per l'amore per il professore, non potevo deluderlo, non ho saltato una lezione e sono riuscita a strappare un 26 [*ride*]. Il grafico mi ha messo in difficoltà.

D.: Come ha approcciato la lettura del grafico? Come è arrivata a rispondere alla domanda 9 [*"Qual è la profondità del lago Ciad oggi?"*]?
R.: Ho fatto riferimento a quello che avevo studiato in statistica e ho scritto che l'informazione non veniva fornita. Io ho capito che l'informazione non c'era.

D.: Mi spiega com'è arrivata a fornire questa risposta? Rilegga pure, se vuole.
R. [*Legge l'introduzione al grafico a voce bassa*] Ho preso come riferimento il 1000 a. C. [*indica sul grafico il 1000 d. C.*]

D.: Questo è il 1000 DOPO Cristo …
R.: Ah, non c'è, non c'è il 1000 a. C.!

D.: Non c'è scritto però è incluso nel grafico.
R.: Non mi ricordo come ho fatto.

D.: Immagini di dover rispondere ora. Che cosa farebbe?
R.: Cerco il riferimento ad oggi.. avrò preso questa data come riferimento, è dopo Cristo.. io ho detto no, non c'è questo dato, non l'ho trovato.

D.: E la domanda successiva, 10A?
R.: [*Legge la domanda 10A: "In che anno, all'incirca, inizia il grafico della figura 1?"*] Io pensavo iniziasse da qui [*indica l'estremità finale del grafico*], invece inizia di là [*indica il punto corretto sull'asse delle ascisse*]. Secondo me la figura 1 iniziava da questo punto, però adesso ci ripenserei e andrei da sinistra a destra. Mi sono persa in questo grafico.

D.: Passiamo alla domanda 10B ["*Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*].
R.: Ho pensato che chi disegna un grafico, vuole analizzare e vedere i vari cambiamenti nell'arco del tempo, in genere un grafico viene fatto per questo motivo.

D.: Vediamo la domanda 11 [*"La figura 2 si basa sull'ipotesi che: a) gli animali raffigurati nell'arte rupestre esistevano in quella zona nell'epoca in cui sono stati disegnati; b) gli artisti che hanno disegnato gli animali erano molto abili; c) gli artisti che disegnavano gli animali potevano spostarsi molto; d) non si cercava di addomesticare gli animali rappresentati nell'arte rupestre"*]. Come ha letto il grafico 2?

R.: [*Legge la domanda, poi riflette*] Ciascun segmento nel grafico rappresenta la quantità, la presenza di questi animali. Per esempio, di bufali ce n'erano pochissimi, invece i rinoceronti erano in gran numero, così gli ippopotami. Ho rapportato la lunghezza del tratteggiamento scuro alla quantità degli animali presenti e quindi ho pensato che gli animali raffigurati esistevano a quell'epoca. Dovrebbe essere così.

D.: Passiamo alla domanda 12 [*"Per rispondere a questa domanda devi integrare informazioni provenienti dalla figura 1 e dalla figura 2. La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta: a) all'inizio dell'era glaciale più recente; b) verso la metà del periodo in cui il lago Ciad era al suo livello più alto; c) dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire; d) all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità"*]. Com'è arrivata alla soluzione? Come ha ragionato per incrociare i dati della figura 1 con quelli della figura 2?
R.: Qui chiede della scomparsa di alcuni animali e precisamente del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro. Ho visto i cambiamenti nell'era di cui stavamo parlando, dal 1000 a. C. al 1000 d. C., poi ho cercato di capire molto difficilmente... sono andata ad intuito… molti animali si sono estinti… ho ragionato sulle cose che ho visto, i documentari di Piero Angela, poi i grafici non mi piacciono, mi disoriento molto, ho una repulsione. Però sono arrivata alla risposta attraverso un altro percorso, che è quello della mia esperienza, delle cose che so.

D.: Prendiamo il brano successivo, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria", e vediamo la domanda 13 [*"Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione antinfluenzale di ACOL? a) Durante l'inverno si svolgeranno corsi quotidiani di attività fisica; b) Le vaccinazioni verranno effettuate durante l'orario lavorativo; c) Ai partecipanti verrà offerto un piccolo premio; d) Le iniezioni verranno praticate da un medico"*].
R.: Questa è stata molto semplice sia perché mi interessava molto, sia perché avendo insegnato quand'ero molto giovane ai bambini della scuola materna, avevo vissuto in prima persona le vaccinazioni per i bimbi. E quindi è una cosa interessante che mi era molto congeniale.

D.: Come ha organizzato il lavoro?
R.: Ho letto molto velocemente tutto il testo. Alcune cose mi sono rimaste in mente perché le conoscevo, altre no. Dopo sono passata alla domanda 13. Si dice che le vaccinazioni vengono fatte nell'orario lavorativo, perché nelle cose importanti come la vaccinazione si cerca di non dare disturbo alle persone, mentre nell'orario di lavoro sono tutti più disponibili. Questa è una cosa che vivo tutti i giorni, mi era molto familiare. Se ho indovinato, perché non so se ho dato la risposta giusta … [*Legge la domanda 14, "In un testo possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono presentate). Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*]. L'articolo è stato elaborato a mio avviso molto bene perché rispondeva a certi requisiti: chiarezza nell'esporre ciò che voleva evidenziare, poi ha delimitato bene i punti importanti, così non si cade nel generico ma è qualcosa di mirato, preciso. Poi ci sono le motivazioni e le indicazioni. Era completo perché nella stesura del testo ci sono gli obiettivi, i punti importanti, le motivazioni e le indicazioni. Le indicazioni

sono importanti perché la persona si sente curata e rassicurata perché sa qual è l'iter a cui andrà incontro.

D.: Passiamo alla domanda 16.
R.: [*Legge la domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente: chi dovrebbe essere vaccinato? Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase "Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta"*] Questa frase, secondo loro fuorviante, dà invece una libertà di scelta e nello stesso tempo la coscienza di scegliere per se stessi. Questo annuncio l'ho fatto mio, ho fatto dei riferimenti al mio tipo di lavoro, a come svolgo una ricerca, preparo una delibera, gli obiettivi che raggiungo, l'ho rapportato alla mia vita lavorativa e in questa frase ho trovato proprio una libertà che secondo me bisogna lasciare alle persone. Non bisogna costringere nessuno, ognuno deve essere consapevole delle scelte che fa.

D.: Si è chiesta perché la domanda chiede se la frase può essere fuorviante?
R.: Sì, e ho pensato che poteva essere fuorviante per coloro che non hanno competenza su questa cosa, che sono molto influenzabili dagli altri e che non hanno una coscienza di sé. Per quel tipo di persona la domanda è fuorviante. Se lo dici ad una persona superficiale, non si chiede nemmeno perché, invece no, si deve riflettere e fare un ragionamento per capire quali sono i benefici del vaccino.

D.: Vuole rileggere ad alta voce la domanda 17 e dirmi quali sono i ragionamenti che ha fatto per arrivare alla risposta?
R.: [*Legge la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?*] Ho scelto Stefano perché ho pensato che chi lavora nel magazzino non si relaziona molto con gli altri, anche come tipo di lavoro, è una persona quasi sempre poco informata. Mi sembrava il più debole, quello che aveva bisogno di più informazioni e dell'appoggio di una persona che lo guidasse nella scelta.

D.: Ha fatto delle riflessioni anche sugli altri?
R.: Sì, per esempio Giulia è una persona che si chiede se è obbligatorio. Quindi lei sceglie solo se è obbligata (questo è il mio ragionamento). Quindi non ha bisogno di informazioni perché già aveva messo dei paletti. Alice aspetta un bambino … mi ricordo (questa esperienza l'ho vissuta) che quando si aspetta un bambino le vaccinazioni è meglio evitarle perché fanno male all'organismo e al bambino, quindi l'ho esclusa subito. Michele invece non poteva essere vaccinato perché era in ferie quella settimana, quindi non l'ho neanche preso in considerazione.

D.: Quindi, se ho ben capito, quando ha risposto a questa domanda, non è andata a rivedere il testo, ha fatto dei ragionamenti suoi.
R.: Ho fatto dei ragionamenti, però ho riletto … però sì, ho dato spazio alle mie emozioni.

D.: Andiamo avanti, "Amanda e la duchessa". Qui si è trovata di fronte ad un testo teatrale e ad una serie di definizioni. Come ha deciso di procedere?

R.: Ho avuto il tempo di sottolineare qualcosa, però non ho avuto abbastanza tempo per farlo bene. Ho letto tutto. Ho cercato di capire tutto il testo a cosa si riferisse e cosa voleva significare. Ho sottolineato ciò che ha detto la duchessa che mi sembrava fosse un personaggio chiave.

D.: Queste sono le prime sottolineature che lei fa. Perché ha sottolineato in questo testo e non negli altri?
R.: Ah, è vero, negli altri sono andata più velocemente. Questo mi interessava di più perché il teatro è la mia passione, i personaggi, quello che vogliono significare .. questo mi è piaciuto proprio tanto, la duchessa, un personaggio così particolare! Ho sottolineato le cose che lei ha detto perché mi sembrava che fossero importanti per la comprensione del testo. Non era semplicissimo questo testo. Non ho risposto alle domande?

D.: Sì, certo, vediamo la domanda 18. Ha dato una risposta e ne ha segnata un'altra con il punto interrogativo, pur sapendo che ad ogni domanda corrispondeva una sola risposta corretta. Perché?
R.: [*Legge la domanda 18, "Di che cosa parla questo brano?*"] La risposta C mi è venuta spontanea dopo la lettura, "per fare in modo che Amanda faccia dimenticare al Principe il suo dolore", quindi Amanda si dovrà impegnare per fare in modo che il principe non abbia più questo grande dolore. Però leggendo avevo trovato anche che la duchessa voleva utilizzare uno stratagemma affinché Amanda abitasse con lei nel castello, ecco perché ho segnato anche la D, "per fare venire Amanda ad abitare con lei al castello", perché volevo dare tutt'e due le risposte.

D.: Di fronte al dubbio tra le due possibilità, quale ha scelto?
R.: Comunque ho scelto la C. Il punto interrogativo è per far capire che ho avuto una perplessità. Ho riletto e il dubbio mi è rimasto e per essere onesta fino in fondo ho inserito il punto interrogativo. Però ho scelto la C.

D.: Leggiamo la domanda 19.
R.: [*Legge la domanda 19, "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?", poi riflette*] Nel teatro, oltre al testo da recitare, ci sono anche delle indicazioni relative alla scena, a quello che devono fare gli attori, quindi ogni attore interpreta non solo con le parole, ma anche con i gesti, con il corpo.. Qui per rispondere ho riletto il testo e ho letto anche le definizioni.

D.: Le definizioni fanno riferimento alle domande successive. Le ha lette anche per la domanda 19?
R.: Sì, per capire un po', perché nel teatro c'è anche chi cura tutte le parti tecniche, tutte quelle persone preposte che dicono agli attori come comportarsi sulla scena. E così ho scritto.

D.: Quando dice che di fronte alle domande è tornata sul testo per leggerlo con attenzione, vuol dire che lo ha fatto per ogni domanda?
R.: Non per tutte, solo per quelle più difficili, che richiedevano maggiore attenzione ai particolari.

D.: Vediamo la domanda 20 [“*La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di* Léocadia*. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l’opera di ciascun tecnico*”].
R.: Ho riletto le definizioni: l’accessorista è quello che si occupa di dare all’attore tutte le cose che servono, qui la bicicletta, il cappello, oggetti vari; il tecnico del suono è quello che si occupa dei suoni che ci sono in una rappresentazione.. le luci.. è molto interessante perché nel parco ci sono delle ombre..

D.: Si è affidata alla memoria quando ha dato queste risposte?
R.: Sì perché mi ricordavo bene il brano, ma ho fatto riferimento anche alla mia esperienza di teatro perché mi piace sapere quello che avviene dietro. È bello curare tutto ciò che fa parte della scena, dal mobilio ai vestiti, c’è una ricerca ed è molto interessante, è un’attività creativa.

D.: Passiamo alla domanda 21 [“*Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe”*].
R.: Qui è stata una tragedia, quando vedo le cartine, non ci capisco nulla! [*Sorride*] Ho dato la risposta a casaccio. Mi sono trovata spiazzata. Una piantina per me è arabo, non la so leggere né interpretare.

D.: Perché non ha saltato la domanda invece di dare la risposta a casaccio, come dice lei?
R.: Perché non è da me, dove non riesco devo comunque fare un tentativo per completare il compito. Ho riletto il testo anche più a fondo che per le altre domande perché non riuscivo proprio a capire! Ho pensato che queste due persone stavano guardando fuori, quindi le ho messe qui perché pensavo che venissero da un corridoio. Le ho messe al centro della scena perché le ho viste così. Si parlano, quindi <u>SONO</u> al centro della scena.

D.: Vediamo la domanda 22 [“*Verso la fine della scena, Amanda dice: «Non mi ha riconosciuta…». Che cosa intende dire?”*].
R.: Amanda rimane malissimo perché sperava tanto che il principe la potesse riconoscere invece lui non l’ha nemmeno guardata. Mentre rispondevo a questa domanda mi è venuta in mente una fiaba in cui si parla di una ragazza povera. L’indomani il principe doveva passare nella strada in cui lei abitava; lei coglie delle rose, si mette il vestito più bello, una corona di fiori, lui passa e non la degna nemmeno di uno sguardo. Tutta questa preparazione per l’evento l’ho vista anche come un episodio molto ricorrente nella vita delle persone, soprattutto nei rapporti affettivi.

D.: Segue il brano “Graffiti”, due lettere. Com’è stato l’impatto con questo testo di tipologia differente?
R.: Molto interessante, tra l’altro è anche attuale perché abbiamo discusso dei graffiti in consiglio comunale e ci si chiedeva come evitare di rovinare una città con i graffiti brutti. Abbiamo pensato di istituire un premio, il graffito più bello vince, ed è stato fatto. Quindi ho letto con molto interesse.

D.: Vediamo la domanda 23 [*"Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di: a) spiegare che cosa sono i graffiti; b) esprimere un'opinione sui graffiti; c) dimostrare la popolarità dei graffiti; d) far sapere quanto costa cancellare i graffiti"*].
R.: Questa mi è sembrata molto chiara, è evidente che le due lettere esprimano delle opinioni sui graffiti, seppure con chiavi di lettura diverse.

D.: Passiamo alla domanda 24.
R.: [*Legge la domanda 24: "Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*]. Secondo me, Sofia vuole piegare la comunicazione attraverso i messaggi, quindi la pubblicità come simbolo della società e la mette in analogia con i graffiti. Mi ha colpito l'opinione che ha del consumatore come figura passiva, osservazione molto intelligente che io condivido in pieno.

D.: Com'è arrivata a dare questa risposta?
R.: Semplicemente leggendo il testo, attingendo alle mie esperienze personali e condividendo ciò che Sofia esprime. Mi è piaciuta molto l'analogia della pubblicità con i graffiti [*Legge la domanda 25A*: "*Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta* ***con parole tue****, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere*"]. Sono d'accordo con Sofia per la sua apertura mentale, non è presa dagli schemi, ma va oltre. Sono d'accordo con lei soprattutto sull'abuso della tolleranza del cittadino. Ho avvertito queste sensazioni immediatamente leggendo il testo proprio perché abbiamo trattato questo problema e cercato di risolverlo mi è piaciuto il modo in cui l'ha trattato Sofia, l'abuso della tolleranza del cittadino, non si ha rispetto, ci vogliono omologare tutti.

D.: Leggiamo al domanda 25B.
R.: [*Legge la domanda 25B: "In una lettera possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento* ***allo stile*** *in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*] La lettera di Olga mi sembra motivata da un unico punto di vista, non ha visto le sfaccettature. Ho fatto queste considerazioni perché leggendo la lettera, l'ho trovata una critica continua ma poco motivata. Olga critica e polemizza senza dare una soluzione. Mi è sembrata poco concreta.

D.: La domanda però le chiede di esprimersi sullo stile, a prescindere dal contenuto.
R.: Anche come stile, ho preferito quello di Sofia perché è molto più pulito, concreto, arriva di più. Lo stile di Olga mi spiazza.

D.: Poi abbiamo "Il lavoro", di nuovo un grafico. Che cosa ha fatto appena l'ha visto?
R.: Ho letto cosa rappresentava ciascuno spazio. Mi sono scoraggiata un po' quando l'ho visto, ma era abbastanza chiaro, si poteva leggere. Tutte cose che conosco.

D.: Vediamo la domanda 26 [*"Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?"*].
R.: Mi sembrava molto chiaro che la risposta fosse "forza lavoro e non forza di lavoro" perché sono argomenti all'ordine del giorno. Ho riguardato il grafico, ma ho fatto riferimento anche a quello che leggo sui giornali e che vivo quotidianamente.

D.: Passiamo alla domanda 27 [“*Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il* ***numero*** *delle persone, non la percentuale)”*].
R.: Qui sono andata al settore “non forza di lavoro”, dato che la domanda non voleva la percentuale, ho dato il numero che c’era accanto [*Passa direttamente alla domanda 28 e legge: “In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio”*]. Sono tornata al grafico, ho dato un’occhiata generale, poi sono andata alle domande che mi sembravano abbastanza semplici, ci si arriva per deduzione, per ragionamento. *“Una donna d’affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana”* [28A] va nella forza lavoro “occupato”; *“Uno studente a tempo pieno di 21 anni”* [28B] non è compreso in nessuna categoria, l’hanno denominato studente e non si capisce che cosa faccia; *“Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio e sta cercando lavoro”* [28C] è disoccupato; *“Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa”* [28D] è disoccupata e lo resterà perché alla sua età il lavoro non lo trova più; *“Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato”* [28E] non è compresa in alcuna categoria perché non rientra più nella forza lavoro.

D.: Passiamo alla domanda 29 [“*Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all’altro, tracciando un cerchio intorno a “Cambia” o “Non cambia”. La prima risposta è già fornita come esempio”*].
R.: Qui ho fatto una cosa un po’ meccanica, guardavo la tabella e rispondevo [*Legge la domanda 30: “Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella. Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare a) i cambiamenti nel corso del tempo; b) la dimensione della popolazione totale del paese; c) le categorie all’interno di ciascun gruppo; d) la dimensione di ciascun gruppo”*]. Il diagramma ad albero che è stato scelto è molto appropriato perché permette di mostrare le categorie all’interno di ciascun gruppo, è molto lineare, è comprensibile e immediato per tutti.

D.: Andiamo al brano successivo, “La tecnologia rende necessarie nuove regole”.
R.: Qui ho segnato delle cose ma non mi ricordo perché il tempo stava per finire [*Legge la domanda 31: “Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati, appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo*”]. Sono andata al testo e ho cercato la parte in cui si parla degli australiani, in che modo erano arrivati alla decisione. Ho riletto non tutto, ma solo quello che avevo sottolineato durante la lettura perché non avevo molto tempo.

D.: Passiamo alla domanda 32.
R.: [*Legge la domanda 32: “Elenca due esempi tratti dall’editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole”*]. Questo testo è stato molto interessante perché si parla molto adesso di genetica, di queste nuove ricerche che vanno oltre i confini dell’uomo, però bisogna mettere dei paletti perché qualche persona presa da megalomania potrebbe

approfittarne per usi propri.. sono andata di nuovo a leggere il testo e ho ritenuto fondamentale stabilire dei confini entro i quali non si può andare..

D.: Passiamo al brano successivo, "Canco". Vediamo la domanda 33.
R.: [*Legge la domanda 33: "Secondo l'annuncio, dove è possibile ottenere ulteriori informazioni sulla CMIE?"*] Anche questa è una cosa interessante perché adesso l'ufficio del personale dovrebbe essere un po' un mentore del personale. Ho rilevato la risposta dalla lettura e attraverso l'esperienza personale.

D.: Sì, però il brano parla di ufficio del personale, mentre lei fa riferimento alla figura del consulente che qui non è menzionata. Dove l'ha presa?
R.: Veramente?? Ah, è vero … Questa figura l'abbiamo trattata ampiamente per un esame in cui si diceva che questa figura in un ufficio del personale dovrebbe esserci, quindi mi è rimasta impressa [*Legge la domanda 34: "Elenca due modi con cui la CMIE assiste gli impiegati che rischiano di perdere il lavoro a causa di una ristrutturazione dell'azienda"*]. Questa è una situazione molto molto attuale perché tante persone stanno perdendo il lavoro quindi un intermediario fra l'azienda e il cittadino che ha perso il lavoro è di grande aiuto perché lo aiuta a realizzare il bilancio di competenze ...

D.: Lei ha fatto tutti questi ragionamenti anche quando la domanda suggeriva che la risposta è data nel brano?
R.: Sì, io spazio sempre perché mi sembra troppo limitante fermarmi a quello che c'è scritto nel testo, anche perché ho un'esperienza diretta perché mio marito ha perso il lavoro e io so tutto quello che è stato fatto per reinserirlo.

D.: Quando lei fornisce una risposta di questo genere, che si basa molto sulla sua esperienza, non va poi a vedere se è coerente con quanto scritto nel testo e con quanto le chiede la domanda?
R.: Sì, l'avevo letta tutta questa domanda, poi però aggiungo sempre qualcosa di personale.

D.: Andiamo all'ultima pagina, prendiamo "Plan International" e proviamo a farlo insieme. Le do la matita. Faccia come se stesse svolgendo la prova, però tutto a voce alta.
R.: [*Legge l'introduzione alla tabella*] Vado a vedere la tabella, cerco i dati riferiti all'Etiopia. L'unico dato che non sia zero è quello dei capi di comunità, 95, più di un giorno di formazione. Vado a leggere la domanda 35A e le risposte elencate per vedere se riesco a trovarne una confacente a ciò che ho pensato, cioè che la situazione dell'Etiopia è veramente a rischio [*Legge la domanda 35A: "Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?*"]. Direi la risposta B, relativamente basso. Avrei messo quasi inesistente, ma non c'è [*Legge la domanda 35B: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?"*]. Poi ritorno alla tabella. È molto chiara, non si presta a nessun equivoco. Per quanto riguarda la salute di queste persone, non c'è alcuna possibilità perché vedo tutti zero, quindi non le hanno aiutate. Per l'istruzione non sono state considerate neanche un po' perché non è stato dato loro nulla neanche qui. Le hanno trascurate completamente, così anche i servizi igienici. Li hanno aiutati solo con la formazione, anche piuttosto veloce, di qualche capo di comunità. Torno alla domanda, la rileggo ed elaboro la risposta. È una domanda che non dà

speranza. Non sono stati propositivi con questo paese, con gli altri si sono impegnati di più, con l'Etiopia per niente. Certo è un caso disperato, l'Etiopia manca di risorse, non ha l'acqua, però si poteva fare qualcosa. Dovevano intervenire e non sono intervenuti perché evidentemente non ci guadagnavano. Vanno lì e fanno l'elemosina. Invece quando si vuole fare del bene, si devono fornire gli strumenti, le risorse per costruire qualcosa, ad esempio un aratro e insegnare ad usarlo.

D.: Non si è chiesta perché in alcuni stati sono intervenuti e in altri no? Gli altri non stanno meglio dell'Etiopia.
R.: Sì, è una scelta di convenienza perché io so che politicamente degli stati vanno aiutati, altri no perché non fa comodo. Sono cose di cui sono a conoscenza [*Scrive la risposta*].

D.: Quando ho consegnato le prove, vi ho dato un'ora di tempo. Lei come si è organizzata, sapendo di avere un tempo limitato?
R.: Ho sfogliato tutto il fascicolo per rendermi conto del lavoro da fare, poi ho valutato che non mi sarebbe bastata un'ora, ma volevo ottimizzare il tempo cercando di rispondere a tutto. Il lavoro ha stuzzicato la mia curiosità, la voglia di fare e di apprendere ciò che stavo facendo. Mi sono concentrata al massimo e ci sono riuscita perfettamente e poi ho cercato di essere spontanea.

D.: Ha seguito l'ordine degli esercizi oppure ha dato la priorità ai brani che le piacevano di più o che le erano più congeniali?
R.: L'idea mi è balenata, poi ho pensato che la prova forse era stata strutturata con un livello crescente di difficoltà, quindi era giusto seguire la sequenza data. Poi, leggendolo, ho riscontrato che la difficoltà dipendeva solo dalla mia maggiore o minore familiarità con gli argomenti. Comunque ho preferito andare con ordine.

D.: Se l'avesse trovato noioso, si sarebbe dedicata al compito con lo stesso impegno?
R.: Sì perché ho uno spiccato senso del dovere e anche ciò che trovo noioso può insegnarmi qualcosa di nuovo. Perciò l'avrei fatto comunque volentieri.

TA-W-12
(MIRELLA)

D.: Lavoriamo con il *thinking aloud*, pensare ad alta voce. Queste sono le prove che hai svolto. Le riprendiamo e cominciamo dall'inizio alla fine a ripetere tutta la procedura, però ad alta voce. Fai come se io qui non ci fossi. Tutto quello che hai fatto quando le hai svolte in silenzio - i tuoi ragionamenti, le cose a cui hai pensato, se hai costruito degli schemi, se hai fatto riferimento ad episodi di vita vissuta che ti aiutavano a ricordare meglio e quindi a dare la risposta.. tutto quello che durante lo svolgimento della prova è avvenuto nella tua mente ora lo riprendiamo ad alta voce. Io ti do le prove e ti lascio libera di parlare. Intervengo solo se necessario.
Cominciamo con il brano "Le armi della polizia scientifica" e con la domanda 1.
R.: Prima ho letto velocemente l'articolo, che parlava del DNA. Io faccio sempre così: prima leggo velocemente, poi vado a vedere le domande.

D.: Bene, vediamo la domanda 1.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 1: "Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?*"] Si sa che il DNA è come una collana di perle, o più che altro è una catena. Comunque questo fatto mi aveva colpito e sono andata a ricercarlo nel testo. Il tempo era limitato, quindi ho cercato di essere veloce, ho deciso di dare un'occhiata rapida e poi eventualmente avrei ricontrollato tutto. Anche per studiare faccio così: do un'occhiata veloce e poi fisso le parole chiave, perciò mi ricordo "collana di perle", mi ha colpito perché era associata al DNA. Stessa cosa per la domanda 2 [*legge a voce alta: "Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?"*] Qui c'era proprio un riquadro e questi riquadri sono un po' come le note. Io sono attirata dai dettagli e ho letto i riquadri prima ancora di leggere l'articolo perché da lì vedo come si indirizza la lettura. Quindi due cose mi avevano colpito: "collana di perle" e "carta d'identità genetica".

D.: Sottolinei quando studi?
R.: Sempre!

D.: Qui però non l'hai fatto. Perché?
R.: Perché non la ritenevo una cosa da studiare. Sottolineo quando devo studiare e ripetere. E poi mi sembrava una perdita di tempo.

D.: Quando, alla consegna del fascicolo, vi ho detto che avevate un'ora di tempo, tu non hai pensato di organizzare il lavoro in modo da dare la precedenza agli articoli che ti sembravano più semplici o congeniali o che ti interessavano di più?
R.: No, ho iniziato dall'inizio, anche se ero angosciata dal tempo. Alla domanda 3 ["*Qual è lo scopo principale dell'autrice?*"] ho risposto che lo scopo dell'autrice era informare perché è evidente che ha fornito dei dati scientifici non solo a livello di biologia, ma anche di come si fanno le indagini, proprio per informare il pubblico di lettori.

D.: La 3 non è una domanda le cui risposte si trovano nel testo. Dovevi fornire un tuo parere. Hai scelto facilmente la risposta?
R.: Sì, è una risposta che ho dedotto io, ma non è una risposta universale. Qualcuno più ansioso di me avrebbe potuto scegliere "mettere in guardia". Certo non poteva essere

“divertire” perché non era un argomento divertente. Forse poteva anche essere “convincere”, perché mostra come con le tecnologie si possono vedere cose impensabili un po’ di anni fa, ma è parzialmente convincente perché tra qualche anno ci saranno tecnologie ancora più sofisticate e quindi questo articolo non sarà più convincente. [*Legge la domanda 4: “L’ultima frase dell’introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: “Ma come provarlo?”. Secondo il testo gli investigatori cercano di trovare la risposta a questa domanda:*] Io ogni tanto torno sul testo per cercare le risposte [*ripete “Ma come provarlo?*]. Questa risposta si trova sempre nel riquadro, il primo che ho letto. Come provarlo è compito della polizia attraverso il DNA. Però che cosa mi chiedeva la domanda? [*rilegge la domanda*] Io ho risposto “Effettuando analisi genetiche” anche perché non avrebbe poi senso tutto il racconto sul gene, la carta di identità unica della persona perché genetica. Sì, andavo a vedere, il testo era articolato, ma non complesso, non era difficile dare le risposte.

D.: Passiamo ora al brano successivo, “Stare comodi nelle scarpe sportive”.
R.: Anche qui stesso criterio, ho letto velocemente per capire qual era la finalità, faccio sempre così, anche quando studio (anche se poi ci sono dei libri che sono fatti tutti di copia e incolla!). Non ho sottolineato, ho messo dei puntini perché io devo sempre segnare per ricordare le cose, soprattutto in questo caso che avevo poco tempo. Quindi ho letto velocemente guardando contemporaneamente le domande. Perciò, alla domanda 5 [*legge la domanda a voce alta: “Che cosa intende dimostrare l’autore del testo?”*], io ho scritto che è molto importante per i giovani atleti indossare scarpe sportive di buona qualità, risposta D.

D.: Perché hai dato questa risposta?
R.: In realtà il testo si presta a più risposte ed ero molto incerta su alcune cose di queste scarpe sportive. L’autore dice che anche la qualità delle scarpe sportive è notevolmente migliorata, quindi potevo anche scegliere la risposta A.

D.: E perché hai scelto la D?
R.: Perché l’autore ad un certo punto parla di buona qualità delle scarpe sportive, anche se, ripeto, dal testo si evincevano tutte e due le possibilità perché dà come input il piede dei giocatori – l’ho riletto un paio di volte questo testo – poi però dice che si deve intervenire correttamente sin dall’infanzia, quindi l’argomento poteva riguardare un po’ tutti noi. Quante volte il mio podologo mi rimprovera per i tacchi alti e mi suggerisce di mettere un plantare! Le sue parole mi risuonavano! Poi, domanda 6 [*legge a voce alta, “Secondo l’articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?”*] Ho risposto “Perché limitano il movimento del piede”, c’era scritto. Un libro, un film, un pezzo musicale, mi chiedo sempre dove vogliono arrivare, che cosa mi vogliono comunicare. Alla fine si deve arrivare al sodo, anche quando l’opera è astratta perché manda sempre un messaggio. [*Legge a voce alta la domanda 7, “In una parte dell’articolo si dice: “Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri”. Di quali criteri si tratta?”*] Ah, i criteri li ho messi io?

D.: No, sono nel testo, tu li hai cercati! Ti ricordi come?
R. Ah, sono nel testo. Li ho cercati sempre rileggendo i pezzi che mi avevano colpito… Eh sì, devo averlo riletto al volo, li ho cercati nel testo tipo mappa, però se mi chiedi adesso dove sono, non lo so… Ah, però eccoli qua, ci avevo messo il pallino perché ho letto il testo, ho letto le domande, ho riletto il testo e ho pensato “qui è meglio se ci metto un pallino altrimenti poi non li ritrovo” [*ride*].

D.: Di solito, quando studi, sottolinei?
R.: Non solo, faccio anche cerchi intorno alle parole chiave. Per esempio, Taylor, un bel cerchio tutto intorno a Taylor, Mayo, e un bel cerchio anche intorno a Mayo, così mi è anche più facile andarli a ricercare. E poi adesso sto usando la mia memoria in un modo stranissimo, ma voglio fare una prova. Siccome non ho molto tempo per studiare, ho utilizzato un sistema che magari sarà rovinoso, non lo so, intanto provo. Io ho una memoria molto fotografica, che non vuol dire imparare a memoria. Allora ho un bel testo grosso da studiare per l'esame e in borsa mi pesa troppo e allora me lo studio a casa. In ufficio ce l'ho spezzettato in fotocopie ed è completamente diverso, è come studiare un altro testo a livello di memoria fotografica. Quindi sto giocando su due fronti: un testo compatto più pulito, più ordinato, e i capitoli spezzettati in fotocopie che sono pieni di segni e cerchi.

D.: Bene, possiamo passare alla domanda 8.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 8: "Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti: "Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), …" (*prima parte*) "… la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna" (*seconda parte*). Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase?*"] Io ho indicato la risposta D, "fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte" [*rilegge la domanda*] Sì, risponderei di nuovo così perché lui dice che per evitare queste vesciche o le infezioni, la scarpa deve consentire la traspirazione ed impedire la penetrazione dell'umidità esterna. Quindi secondo me il piede deve rimanere com'è a casa appena asciugato. Mi sembrava un finale che avesse un senso.

D.: Passiamo ora al "Lago Ciad".
R.: Se lo devo rifare adesso, proprio non sono capace! Mi ricordo che cosa ho pensato, però… Non è che grafici e tabelle non mi piacciano, ma sono più impegnativi di un testo discorsivo e richiedono più tempo.

D.: Se ritenevi che ti portasse via troppo tempo, perché non l'hai saltato passando al brano successivo?
R.: Perché io sono una scolaretta precisa, mi siedo e faccio quello che mi si dice di fare, non salto niente, faccio tutto.

D.: Vediamo allora come sei arrivata a rispondere alla domanda 9.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 9: "Qual è la profondità del lago Ciad oggi?"*] [*Rilegge a voce alta la breve introduzione e i grafici*] Queste sono ascisse e ordinate e mi danno la profondità in metri e il tempo. La domanda fa riferimento ad oggi e dice che il lago ha lo stesso livello che aveva nel 1000 d.C., quindi vado a vedere sicuramente dopo Cristo. Poi da qui che succede? È scomparso, più o meno… sì, per me è scomparso.. ci ho ragionato..

D.: Dimmi come hai ragionato.
R.: Ma ho ragionato male [*ride*]. Lui dice che nell'11.000 a.C. è ricomparso, quindi qua [*indica l'anno sul grafico*]. Aspetta che mi sono persa…. dunque qui è ricomparso, poi nel 1000 ce n'è pochissimo.. e come faccio? Avrei dovuto dare la risposta E, "L'informazione non viene fornita".

D.: No, perché, l'informazione c'è! Qui ti dice "Oggi, il suo livello corrisponde all'incirca a quello che aveva nel 1000 d.C." quindi un livello ce l'ha, altrimenti ti avrebbe detto che è scomparso.
R.: Però potrebbe essere anche un livello zero, perché c'è il livello zero qui sul grafico.

D.: Quello zero che vedi non è il livello, è l'anno.
R.: Ah giusto…

D.: Il grafico ti indica la profondità di 10 metri in 10 metri. Oggi la profondità è la stessa dell'anno 1000, quindi vai a cercare l'anno 1000.
R.: Ah, la risposta era "circa due metri". L'ho proprio buttata…

D.: Andiamo alla 10A..
R.: [*Legge a voce alta la domanda 10A: "In che anno, all'incirca, inizia il grafico della figura 1?"*] All'incirca mi piace proprio! [*ride*]. Che vuole sapere, quando inizia il grafico? … Beh, avanti Cristo [*guarda il grafico*].. 8.000, no, al contrario, 11.000 a.C. [*passa alla domanda 10B, "Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?"*] Questo dovrei saperlo [*cerca 11.000 a.C. sul grafico*]… perché era ricomparso! [*Passa alla domanda 11, riferita al grafico successivo*] Qui posso dirti una cosa? Era meglio il lago Ciad dei rinoceronti! Qui mi sono proprio buttata [*legge a voce alta la domanda 11: "La figura 2 si basa sull'ipotesi che:"*] [*rilegge l'introduzione al grafico 2*] Certo, gli animali esistevano in quella zona nell'epoca in cui sono stati disegnati altrimenti come facevano gli uomini primitivi a rappresentarli? [*rivede rapidamente le alternative di risposta*] Per me è la risposta A!

D.: Bene, ora andiamo alla domanda 12.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 12: "La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre sahariana è avvenuta:"*] Ah, qui dovevo guardare pure la figura 1?

D.: Sì, dovevi integrare la 1 e la 2.
R.: Non mi ricordo… [*legge le alternative di risposta*] Intanto vediamo quando è scomparso il rinoceronte [*va a vedere il grafico 2*]. Tra il 2000 e il 1000 a. C., sarà circa nel 1800 a.C. Ma cosa chiedeva la domanda? [*rilegge la domanda*]

D.: Ti chiede di indicare in quale periodo questi tre animali sono scomparsi dall'arte rupestre.
R.: Stiamo sempre a. C., sono scomparsi tutti nello stesso periodo. Adesso devo andare a rivedere il grafico 1. Ah, ecco perché ho dato la risposta B! Perché nel 2000 il livello del lago era più alto.

D.: Sei sicura? Dov'è l'anno 2000 sul primo grafico?
R.: Qui [*indica*].

D.: No, quello è 4000, devi guardare dall'altra parte.
R.: Ah, ho capito, allora ho sbagliato..

D.: Non ti preoccupare se hai sbagliato, l'importante è ricostruire il ragionamento e capire perché hai sbagliato. Andiamo al testo successivo, "Programma Acol di vaccinazione antinfluenzale volontaria".
R.: Questo non mi è piaciuto perché dava adito a varie interpretazioni, era fatto male, non mi sembrava un'informazione fatta bene. E terrorizza anche! "Può lasciare le sue vittime malate per settimane"! *Domanda 13: "Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione Acol?"* Sicuramente sarò andata a rileggere. Ho avuto difficoltà nel ritrovare le risposte perché il testo era ambiguo. [*Legge la risposta D: "Le iniezioni verranno praticate da un medico"*]. No perché, se non ricordo male, era un infermiere. Sono andata a rivederlo più volte perché non ero convinta di come avevano posto i quesiti.

D.: Allora perché poi hai scelto la risposta B?
R.: Evidentemente perché … aspetta, fammi ricordare… [*rilegge il testo*] Anche qui, chi è questo Acol, chi me l'ha dato questo volantino, la farmacia? Il mio medico? Non è scritto, o per lo meno non mi risulta! Come quando il nostro presidente [*riferito al posto di lavoro,* n.d.r.] ci fa avere il vaccino. Sì, ecco, forse l'ho trovato qui [*silenzio*] Sembra un ambulatorio, ma non lo spiega!

D.: Non importa, noi stiamo cercando di capire perché alla domanda 13 hai scelto la risposta B piuttosto che un'altra.
R.: [*silenzio*]

D.: Allora, tu hai letto il brano, poi quando hai risposto alle domande, ti ha aiutato la memoria oppure hai riletto il testo?
R.: Sicuramente ho riletto il testo, ma non era chiaro… Però non sapevo che avrei dovuto svolgere una prova come quando mi studio le cose, che ci sono le insidie. Io nei libri vado a ritrovare le ipotetiche domande che mi potrebbe fare un ipotetico professore, invece qua pensavo di essere un po' più lontana da questo tipo di atteggiamento indagatore che ho di solito. Qui ero troppo rilassata, tu all'inizio hai detto che non era una prova valutativa e proprio questa frase tua mi ha reso meno guardinga di come quando studio i libri e cerco l'ago nel pagliaio. Però effettivamente qua dov'è la risposta? Ci deve essere la devo trovare!

D.: Certo che c'è, eccola qua.
R.: Ecco, vero che c'era, altrimenti io non avrei dato questa risposta! Non ho affrontato tutta questa prova con la scaltrezza con cui si affronta un'insidia, un esame, un testo.

D.: Vediamo la domanda 14.
R.: [*Legge la domanda 14, "In un testo possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono presentate). Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante. Pensi che ci sia riuscita? Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo"*] Sullo stile proprio no, con quella cosa delle vittime cha ha scritto! Anche le immagini sono un po' inquietanti, con quella siringa gigante! Il contenuto, però, ho scritto che è <u>ABBASTANZA</u> chiaro. Questa però è solo una mia opinione. [*Passa a leggere la domanda 15*: *"Il foglio informativo suggerisce che, se vi volete proteggere dal virus dell'influenza, la vaccinazione è:"*] Qui si insiste su più sani, più in forma. Emerge questo, anche se io non sono d'accordo. [*Passa alla domanda 16: "Una parte del foglio informativo è la seguente:* ***chi dovrebbe essere***

vaccinato? *Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus. Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase " Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus", perché fuorviante. Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata? Fornisci una spiegazione della tua risposta*"]. Tutti voglio essere protetti dal virus… Ma io non ho risposto a questa domanda?

D.: Sì, certo, hai risposto. Cerchiamo di ricostruire il modo in cui sei arrivata alla risposta.
R.: È sbagliata come domanda perché tutti vogliono essere protetti dal virus, nessuno vuole ammalarsi. Quindi la risposta "*Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus*" è superflua, è ridondante. Mi aspettavo, piuttosto, delle indicazioni sulla fascia d'età. [*Rilegge la risposta data*] C'è anche questo problema! Io non mi sono mai voluta vaccinare perché la vaccinazione introduce il virus nel corpo, anche se in forma minore. Tutte le volte dico: "Il presidente ci ha dato il vaccino, me lo faccio", e mia madre risponde: "Ah, però, tu lo sai che ti introducono il virus nel corpo". E poi non è una garanzia di non ammalarsi… [*legge la risposta data*] Ma qui che risposta voleva?

D.: Voleva sapere se la frase è fuorviante…
R.: Io ho risposto un'altra cosa. Non lo so perché non ho risposto alla domanda, ma ho scritto altro, forse perché ho pensato a questo fatto, forse perché mi aspettavo altro, come ti ho detto qualcosa sulle fasce d'età…

D.: Va bene, passiamo alla domanda 17.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 17: "Secondo le informazioni contenute nel foglio, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?"*] "Alice dell'ufficio spedizioni che vorrebbe essere vaccinata quest'inverno ma avrà un bambino fra due mesi" è una donna incinta… dovrebbe farlo perché sta all'ufficio spedizioni e ha contatti con l'esterno, con le spedizioni che si ricevono e si mandano. Comunque è una donna incinta, quindi dovrebbe vaccinarsi …

D.: Che cosa ti chiede la domanda?
R.: Chi dovrebbe contattare Giovanna….

D.: Appunto, contattare Giovanna, non chi dovrebbe fare il vaccino.
R.: Giovanna è quella che dà il permesso di fare il vaccino… Sì, io ho messo Alice perché è una donna incinta, avrà un bambino, quindi si deve vaccinare…

D.: Ma nel testo c'è scritto che le donne in gravidanza non si possono vaccinare.
R.: Sì, lo so, ma per sicurezza… Questo brano trae molto in inganno, forse è stato il peggiore, peggio ancora del lago perché nel brano sul lago, si poteva arrivare alle risposte, questo invece è proprio fuorviante. Solo apparentemente questo brano è semplice, è scritto in modo complesso.

D.: Passiamo ad "Amanda e la duchessa", un testo teatrale.
R.: Questo era il brano più carino, forse perché ho fatto teatro. Mi sembra di ricordare che lei somigliasse ad una donna morta, qualcosa del genere… e che il principe non la nota affatto.

D.: Veniamo al testo. È suddiviso in due parti, un testo teatrale e un elenco di definizioni, poi ci sono le domande. Come hai affrontato la lettura?
R.: Prima ho letto tutto, il brano e le definizioni, il teatro non è solo regista e attori. Qui ho avuto meno bisogno di andare a riguardare il testo mentre rispondevo alle domande perché lo ricordavo meglio. Le definizioni non le ho proprio guardate. [*Legge la domanda 18: "Di che cosa parla questo brano?"*] Sì è la C, l'ho detto poco fa e riconfermo questa risposta.

D.: Vediamo la successiva, la domanda 19.
R.: *[Legge la domanda: "Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici. In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?"*] Sono tipo le didascalie, anche Pirandello era molto bravo. Qui sono andata a guardare, o sono in corsivo, oppure con l'asterisco, tipo nota.

D.: Vediamo la domanda 20.
R.: [*Legge la domanda 20: "La tabella seguente elenca i tecnici* (ah, i tecnici!) *teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di Leocadia. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico. La prima risposta è già fornita come esempio"*] Qui penso di aver guardato, perché come facevo a ricordare? L'accessorista trova gli accessori, per esempio il cappello o un ombrello o altri accessori. Adesso non mi ricordo quali accessori c'erano. Il tecnico del suono provvede al canto e ai cinguettii degli uccelli, per le luci e il buio del finale c'è il tecnico delle luci. Invece mi ricordo la domanda 21! ["*Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D. Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe"*].

D.: Bene, la domanda 21, dimmi come sei arrivata a stabilire la posizione degli attori sulla scena.
R.: Ho immaginato proprio la scena del teatro. Che cosa chiedeva la domanda?

D.: Dove si trovano Amanda e la duchessa quando arriva il principe.
R.: Mi sembra che la duchessa – l'ho riletto – si nasconda, quindi dovrebbe essere dietro ad una quinta. Amanda invece sta in bella mostra, qui, centrale, e il principe passa qui. Può andare come soluzione?

D.: Sì [*ridendo*], va bene. Passiamo alla domanda 22.
R.: [*Legge a voce alta la domanda 22: "Verso la fine della scena, Amanda dice: "Non mi ha riconosciuta". Che cosa intende dire?"*] Come che cosa intende dire?? Che il principe non ha notato la somiglianza di Amanda con Leocadia, risposta D!

D.: Allora adesso passiamo a "Graffiti". Ti è piaciuto?
R.: Questo era bellino, me lo sono letto, poi ho letto le domande. [*Legge la domanda 23: "Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di:"*] Secondo me è la risposta B, esprimere un'opinione sui graffiti, perché le due autrici parlano di diverse cose, sia in senso artistico, sia come denuncia perché i graffiti sporcano. [*Legge la domanda 24: "Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"*] Qui sono andata a guardare il testo. Sofia è la seconda lettera [*rilegge il brano a voce alta*]. Certo, i graffiti sono una forma d'arte, però sporcano anche.

Come l'altra volta che li hanno fatti su un monumento storico e ora bisogna ripulirlo! [*Rilegge la sua risposta*].

D.: La risposta che hai dato è una tua idea o è stata sollecitata dal brano che hai letto?
R.: La mia immagine interna corrisponde alla mia immagine esterna, come la risposta che ti ho dato sulla vaccinazione che non aveva niente a che fare con la domanda. Io non ho sbagliato, io ho associato un qualche cosa che mi sta a cuore o mi ripetono sempre, quindi ho fatto un'associazione. Queste associazioni piacciono molto in sede d'esame, però a volte ti deviano, come mi è successo qui. Però hanno il loro fascino, fanno parte del mio carattere e non le toglierò mai! Io faccio salotto mentale. Fare associazioni, anche solo con una parola, fa riemergere cose mie, anche se a volte vado fuori tema, però l'artista è anche quello. Io sono stata un'artista e mi è rimasta questa parte pazza e un po' creativa. [*Legge la domanda 25A: "Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta* ***con parole tue****, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere"*] [*Rilegge la risposta data*] Sono con Olga, incavolata nera!

D.: Ti sei identificata con lei già mentre leggevi?
R.: Sì, certo, perché non è giusto sporcare! [*Passa a leggere la 25B: "In una lettera possiamo riconoscere il* ***contenuto*** *(le cose che dice) e lo* ***stile*** *(il modo in cui sono scritte). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento* ***allo stile*** *in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe"*] Ho risposto Olga, anche se ora non ricordo perché *[rilegge la sua risposta*]. Il brano successivo non l'ho visto proprio, o sì? Non mi ricordo affatto.

D.: "Il lavoro". Ti è piaciuto il grafico?
R.: Posso rivederlo?

D.: Certo!
R.: Ah, la forza lavoro! [*Rilegge l'introduzione al grafico*] Quindi qui mi dà la popolazione attiva, la forza di lavoro, la non forza di lavoro: i disoccupati o i vecchi? Non me lo ricordo proprio… Ah, ecco, occupati e disoccupati, nella "non forza di lavoro" penso ci siano anche i pensionati, forse… [*Legge il grafico*] Potrò pure aver sbagliato tutte le risposte, però questo già mi sembra più chiaro del lago Ciad! [*Legge la domanda 26: "Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?"*] La risposta è "forza di lavoro e non forza di lavoro." [*Passa a leggere la domanda 27: "Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il* ***numero*** *delle persone, non la percentuale)"*] Quelle che sono scritte nel grafico… No, ho sbagliato [*alza la voce*]! La fretta, è stata la fretta, altrimenti avrei saputo rispondere.

D.: Passiamo alla domanda 28.
R.: [*Legge la domanda 28: "In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta. La prima risposta è già fornita come esempio"*] "Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana" [28A] va nella forza lavoro "occupato".

D.: Come hai ragionato?

R.: Per esempio, può essere il mio capo che è una donna manager, forse ne fa pure di più di ore. Sì, ho ragionato pensando ad una figura professionale. "Uno studente a tempo pieno di 21 anni" [28B] non è forza lavoro perché studia. "Un uomo di 28 anni che ha venduto di recente il suo negozio" (*quindi ha ceduto l'attività*) "e sta cercando lavoro" [28C] è un disoccupato al momento. "Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa" [28D] non nella forza lavoro….

D.: Perché ti sei confusa?
R.: No, non mi sono confusa. Non ha mai voluto lavorare, quindi non nella forza lavoro… "Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato" [28E] non nella forza lavoro perché non è occupata.

D.: Tu però ce l'hai messa…
R.: No! Mi sono confusa, ho sbagliato casella.

D.: Allora dove la collochi?
R.: [*Rilegge il grafico*] Nonna di 80 anni, lavora poche ore al giorno… l'elemento fondamentale è che ha 80 anni, quindi va tra i vecchi… Ma non va nella non forza di lavoro? Perché, non capisco…

D.: No, non va in nessuna categoria, perché è una persona che ha lavorato, poi ha smesso. Anche se ora lavora, non ha più l'età per rientrare nella popolazione attiva.
R.: Sì, però io l'avrei messa nella non forza di lavoro…

D.: Rileggiamo insieme il grafico. Anche la non forza di lavoro rientra nella popolazione attiva, ma la popolazione attiva arriva fino a 65 anni, lei ne ha di più. Superati i 65 anni, non si fa più parte della popolazione attiva.
R.: Ah, sì, sì, ho capito, mi hai convinto [*ride*].

D.: Passiamo alla domanda 29. Perché hai saltato una risposta?
R.: Come ho saltato una risposta? Ma non mi ricordo niente di questo!

D.: Non so, forse per la fretta, però quello dopo l'hai fatto.
R.: Non lo so, forse quello successivo l'ho fatto prima, non mi ricordo niente [*Legge la domanda 29: "Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo. Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio"*] Qui non ho guardato, ho fatto tutto a mente, però non mi ricordo e non ho capito niente… Le percentuali cambiano, le cifre pure. Le note in fondo al diagramma … questa è quella a cui non ho risposto … avrei messo che non cambiano. Questo esercizio proprio non me lo ricordavo. E quello dopo che cos'è? [*Legge la domanda 30: "Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella. Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare"*] Sì, è la risposta C, "Le categorie all'interno di ciascun gruppo", perché quello che ci interessa è capire chi sono gli occupati e i non occupati, la forza lavoro e la non forza lavoro. Sì, questa

probabilmente l'ho fatta prima dell'altra perché era più difficile, all'altra si poteva rispondere anche senza andare a guardare il grafico.

D.: Bene, a questo punto il tempo è finito quindi ti sei dovuta fermare qui. Adesso prendiamo l'ultimo testo, "Plan International", e lo facciamo insieme.
R.: Che cos'è questo? Un programma mondiale… Tutti posti dove sono stata, tranne Malawi e Uganda. Comunque è Africa e Plan International è un'associazione. [*Legge la tabella*] Mi dice quali sono state le attività fatte in questi paesi. Che cosa vuole sapere la domanda? [*Legge la domanda 35A: " Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996 rispetto agli altri paesi nell'area?"*] Vediamo cosa succede in Etiopia. Ah, tutto zero, tranne "capi di comunità formati"! Tranne i 95 capi di comunità formati, il livello è tutto pari a zero. Scelgo la risposta B, "Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia".

D.: Prosegui con la domanda successiva, la 35B.
R.: [*Legge la domanda: "Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo. Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?*"] Perché nonostante i problemi dell'Etiopia, Plan non ha fatto niente rispetto, per esempio, all'Egitto? Solo 95 capi di comunità formati… Qui però si parla di Plan, e Plan per l'Etiopia ha fatto pochissimo. Forse è stata scarsa la formazione, oppure l'Etiopia ha una cultura così resistente ai cambiamenti, ad accettare l'istruzione, le modifiche dei servizi igienici rispetto alle loro tradizioni… Quindi, come si può spiegare che sia stato fatto così poco? Io penso che ci sia stata una resistenza culturale al cambiamento. Lo scrivo? Scrivo "probabilmente", però, perché potrebbero esserci anche altre ragioni.

Università degli Studi Roma Tre

Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica

Ecole Doctorale Internationale

Dottorato di Ricerca in Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione

PROVE DI COMPRENSIONE DELLA LETTURA

Esercitazione di gruppo

Tesi di dottorato di Cinzia Angelini

ECOLE DOCTORALE INTERNATIONALE
UNIVERSITES LISBONNE – MADRID CARLOS III – POTSDAM – PARIS X – ROMA TRE
CULTURE EDUCATION COMMUNICATION

La madre[22]

in *Racconti*, di Italo Svevo

In una valle chiusa da colline boschive, sorridente nei colori della primavera, s'ergevano una accanto all'altra due grandi case disadorne, pietra e calce. Parevano fatte dalla stessa mano, e anche i giardini chiusi da siepi, posti dinanzi a ciascuna di esse, erano della stessa dimensione e forma. Chi vi abitava non aveva però lo stesso destino.

In uno dei giardini, mentre il cane dormiva alla catena e il contadino si dava da fare intorno al frutteto, in un cantuccio, appartati, alcuni pulcini parlavano di loro grandi esperienze. Ce n'erano altri di più anziani nel giardino, ma i piccini il cui corpo conservava tuttavia la forma dell'uovo da cui erano usciti, amavano di esaminare fra di loro la vita in cui erano piombati, perché non vi erano ancora tanto abituati da non vederla. Avevano già sofferto e goduto perché la vita di pochi giorni è più lunga di quanto possa sembrare a chi la subì per anni, e sapevano molto, visto che una parte della grande esperienza l'avevano portata con sé dall'uovo. Infatti appena arrivati alla luce, avevano saputo che le cose bisognava esaminarle bene con un occhio eppoi con l'altro per vedere se si dovevano mangiare o guardarsene.

E parlarono del mondo e della sua vastità, con quegli alberi e quelle siepi che lo chiudevano, e quella casa tanto vasta ed alta. Tutte cose che si vedevano già, ma si vedevano meglio parlandone.

Però uno di loro, dalla lanugine gialla, satollo – perciò disoccupato – non s'accontentò di parlare delle cose che si vedevano, ma trasse dal tepore del sole un ricordo che subito disse: - Certamente noi stiamo bene perché c'è il sole, ma ho saputo che a questo mondo si può stare anche meglio, ciò che molto mi dispiace, e ve lo dico perché dispiaccia anche a voi. La figliuola del contadino disse che noi siamo tapini perché ci manca la madre. Lo disse con un accento di sì forte compassione ch'io dovetti piangere.

Un altro più bianco e di qualche ora più giovine del primo, per cui ricordava ancora con gratitudine l'atmosfera dolce da cui era nato, protestò: - Noi una madre l'abbiamo avuta. È quell'armadietto sempre caldo, anche quando fa il freddo più intenso, da cui escono i pulcini belli e fatti -.

Il giallo che da tempo portava incise nell'animo le parole della contadina, e aveva perciò avuto il tempo di gonfiarle sognando di quella madre fino a figurarsela grande come tutto il giardino e buona come il becchime, esclamò, con un disprezzo destinato tanto al suo interlocutore quanto alla madre di cui costui parlava: - Se si trattasse di una madre morta, tutti l'avrebbero. Ma la madre è viva e corre molto più veloce di noi. Forse ha le ruote come il carro del contadino. Perciò ti può venire appresso senza che tu abbia il bisogno di chiamarla, per scaldarti quando sei in procinto di essere abbattuto dal freddo di questo mondo. Come dev'essere bello di avere accanto, di notte, una madre simile -.

Interloquì un terzo pulcino, fratello degli altri perché uscito dalla stessa macchina che però l'aveva foggiato un po' altrimenti, il becco più largo e le gambucce più brevi. Lo dicevano il pulcino maleducato perché quando mangiava si sentiva battere il suo beccuccio, mentre in realtà era un anatroccolo che al suo paese sarebbe passato per compitissimo. Anche in sua presenza la contadina aveva parlato della madre. Ciò era avvenuto quella volta ch'era morto un pulcino crollato esausto dal freddo nell'erba, circondato dagli altri pulcini che non l'avevano soccorso perché essi non sentono il freddo che tocca agli altri. E l'anitroccolo con l'aria

[22] Tutti i testi e le domande contenuti nel presente fascicolo sono tratti da L. Grossi, S. Serra (2006), *La comprensione della lettura*, Roma, Armando Editore

ingenua che aveva la sua faccina invasa dalla base larga del beccuccio, asserì addirittura che quando c'era la madre i pulcini non potevano morire.
Il desiderio della madre presto infettò tutto il pollaio e si fece più vivo, più inquietante nella mente dei pulcini più anziani. Tante volte le malattie infantili attaccano gli adulti e si fanno per loro più pericolose, e le idee anche, talvolta. L'immagine della madre quale s'era formata in quelle testine scaldate dalla primavera si sviluppò smisuratamente, e tutto il bene si chiamò madre, il bel tempo e l'abbondanza, e quando soffrivano pulcini, anitroccoli e tacchinucci divenivano veri fratelli perché sospiravano la stessa madre.
Uno dei più anziani un giorno giurò ch'egli la madre l'avrebbe trovata non volendo più restarne privo. Era il solo che nel pollaio fosse battezzato e si chiamava Curra, perché quando la contadina col becchime nel grembiale chiamava *curra, curra*, egli era il primo ad accorrere. Era già vigoroso, un galletto nel cui animo generoso albeggiava la combattività. Sottile e lungo come una lama, esigeva la madre prima di tutto perché lo ammirasse: la madre di cui si diceva che sapesse procurare ogni dolcezza e perciò anche la soddisfazione dell'ambizione e della vanità.
Un giorno, risoluto, Curra con un balzo sgusciò fuori dalla siepe che, fitta, contornava il giardino natìo. All'aperto subito sostò intontito. Dove trovare la madre nell'immensità di quella valle su cui un cielo azzurro sovrastava ancora più esteso? A lui, tanto piccolo, non era possibile di frugare in quell'immensità. Perciò non s'allontanò di troppo dal giardino natìo, il mondo che conosceva e, pensieroso, ne fece il giro. Così capitò dinanzi alla siepe dell'altro giardino.
-Se la madre fosse qui dentro – pensò – la troverei subito. Sottrattosi all'imbarazzo dell'infinito spazio, non ebbe altre esitazioni. Con un balzo attraversò anche quella siepe, e si trovò in un giardino molto simile a quello donde veniva.
Anche qui v'era uno sciame di pulcini giovanissimi che si dibattevano nell'erba folta. Ma qui v'era anche un animale che nell'altro giardino mancava. Un pulcino enorme, forse dieci volte più grosso di Curra, troneggiava in mezzo agli animalucci coperti di sola peluria, i quali – lo si vedeva subito – consideravano il grosso, poderoso animale quale loro capo e protettore. Ed esso badava a tutti. Mandava un ammonimento a chi di troppo s'allontanava, con dei suoni molto simili a quelli che la contadina nell'altro giardino usava con i propri pulcini. Però faceva anche dell'altro. Ad ogni tratto si piegava sui più deboli coprendoli con tutto il suo corpo, certo per comunicar loro il proprio calore.
-Questa è la madre – pensò Curra con gioia – L'ho trovata ed ora non la lascio più. Come m'amerà! Io sono più forte e più bello di tutti costoro. Eppoi mi sarà facile di essere obbediente perché già l'amo. Come è bella e maestosa. Io già l'amo e a lei voglio sottomettermi. L'aiuterò anche a proteggere tutti codesti insensati.
Senza guardarlo la madre chiamò. Curra s'avvicinò credendo di essere chiamato proprio lui. La vide occupata a smuovere la terra con dei colpi rapidi degli artigli poderosi, e sostò curioso di quell'opera cui egli assisteva per la prima volta. Quand'essa si fermò, un piccolo vermicello si torceva dinanzi a lei sul terreno denudato dall'erba. Ora essa chiocciava mentre i piccini a lei d'intorno non comprendevano e la guardavano estatici.
-Sciocchi! – pensò Curra – Non intendono neppure che essa vuole che mangino quel vermicello -. E, sempre spinto dal suo entusiasmo d'obbedienza, rapido si precipitò sulla preda e l'ingoiò.
E allora – povero Curra – la madre si lanciò su di lui furibonda. Non subito egli comprese, perché ebbe anche il dubbio ch'essa, che l'aveva appena trovato, volesse accarezzarlo con grande furia. Egli avrebbe accettato riconoscente tutte le carezze di cui egli non sapeva nulla, e che perciò ammetteva potessero far male. Ma i colpi del duro becco, che piovvero su di lui,

certo non erano baci e gli tolsero ogni dubbio. Volle fuggire, ma il grosso uccello lo urtò e, ribaltatolo, gli saltò addosso immergendogli gli artigli nel ventre.
Con uno sforzo immane, Curra si rizzò e corse alla siepe. Nella sua pazza corsa ribaltò dei pulcini che stettero lì con le gambucce all'aria pigolando disperatamente. Perciò egli poté salvarsi perché la sua nemica sostò per un istante presso i caduti. Arrivato alla siepe, Curra, con un balzo, ad onta di tanti rami e sterpi, portò il suo piccolo ed agile corpo all'aperto.
La madre, invece, fu arrestata da un intreccio fitto di fronde. E là essa rimase maestosa guardando come da una finestra l'intruso che, esausto, s'era fermato anche lui. Lo guardava coi terribili occhi rotondi, rossi d'ira. – Chi sei tu che ti appropriasti il cibo ch'io con tanta fatica avevo scavato dal suolo? – Io sono Curra – disse umilmente il pulcino. – Ma tu chi sei e perché mi facesti tanto male?
Alle due domande essa non diede che una sola risposta: - Io sono la madre, e sdegnosamente gli volse il dorso.
Qualche tempo appresso, Curra, oramai un magnifico gallo di razza, si trovava in tutt'altro pollaio. E un giorno sentì parlare da tutti i suoi nuovi compagni con affetto e rimpianto della madre loro.
Ammirando il proprio, atroce destino, egli disse con tristezza: - La madre mia, invece, fu una bestiaccia orrenda, e sarebbe stato meglio per me ch'io non l'avessi mai conosciuta.

1. Perché lo scrittore afferma che *chi vi abitava non aveva lo stesso destino*?
    a. alcuni pulcini erano protetti e al caldo e altri no
    b. alcuni non avevano una vera madre e altri sì
    c. solo in una casa i pulcini mangiavano a volontà
    d. solo pochi pulcini riuscivano a comunicare fra loro

2. Nelle parole dei pulcini giallo e bianco e dell'anatroccolo, la figura della madre è accomunata da una caratteristica. Quale?
    a. è viva
    b. accorre
    c. produce calore
    d. genera pulcini

3. Quale fra le seguenti considerazioni fa capire meglio il modo di intendere la vita da parte dei pulcini appena usciti dall'uovo?
    a. la vita non ha senso se manca la protezione di una madre
    b. la vita anche se appena sbocciata è segnata dalla sofferenza
    c. il mondo è tanto grande che non si può vivere senza esplorarlo
    d. il mondo è fatto di cose da mangiare e di altre che possono costituire un pericolo

4. Il fatto che sia uno dei pulcini più anziani che decide di mettersi in cerca della madre da quale frase del testo è preannunciato?
    a. la figliuola del contadino disse che noi siamo tapini perché ci manca la madre
    b. se si trattasse di una madre morta tutti l'avrebbero
    c. come dev'essere bello di avere accanto di notte una madre simile
    d. tante volte le malattie infantili attaccano gli adulti e si fanno per loro più pericolose, e le idee anche, talvolta

5. Lo scrittore fa ricorso ad espressioni che non sono in uso nell'italiano corrente. Quale tra le seguenti ha tali caratteristiche?
    a. di qualche ora più giovane, per cui ricordava ancora
    b. ce n'erano di più anziani nel giardino
    c. non era possibile di frugare in quell'immensità
    d. essa non diede che una sola risposta

6. Quale tra i seguenti periodi non contiene una frase subordinata?
    a. chi vi abitava non aveva però lo stesso destino
    b. sottrattosi all'imbarazzo, non ebbe altre esitazioni
    c. e l'aiuterò anche a proteggere tutti cotesti insensati
    d. allora – povero Curra – la madre si gettò su di lui furibonda

7. Con riferimento ai concetti espressi dall'autore, fai un'ipotesi circa il significato dell'espressione "perché non vi erano ancora tanto abituati da non vederla".

_____

_____

8. “E parlarono del mondo e della sua vastità, con quegli alberi e quelle siepi che lo chiudevano, e quella casa tanto vasta ed alta…”. Ricerca nel racconto e trascrivi di seguito altre due espressioni dalle quali risulta evidente il pensiero di chi narra.

_____

_____

9. Nella prima parte del racconto, i tre pulcini che parlano esprimono punti di vista diversi sul modo di intendere la figura materna. Quali caratteristiche le attribuisce il pulcino bianco?

_____

_____

Quali il pulcino giallo?

_____

_____

Quali il pulcino maleducato, l’anatroccolo?

_____

_____

Ogni epoca ha lo strumento che si merita

di Roberto Alajmo ("*Musica*", supplemento de "La Repubblica", del 15.01.2004, n. 399, p. 54)

Se è vero che ogni epoca ha lo strumento che si merita, a noi che cosa resta?
Il clavicembalo nel Settecento, il pianoforte nell'Ottocento, l'armonica a bocca nel west, il vibrafono durante l'epoca d'oro del jazz, la chitarra negli anni Sessanta e Settanta. A noi – facciamoci coraggio – sono toccati i bonghi. Un giorno i posteri rievocheranno l'inizio del Terzo millennio e diranno: l'era dei suonatori di bongo. Non c'è scampo né dalla fama che ci siamo meritata, né dai bonghi medesimi. I bonghi sono ovunque. Ovunque – sulla spiaggia, alle feste – a un certo punto arrivano i bonghisti. Hanno uno zaino, lo aprono, tirano fuori il bongo e cominciano a suonare. Oddio, suonare è una parola grossa. Essendo il bongo uno strumento a percussione essi questo faranno: lo percuotono. E per quanto di colpi a casaccio si tratti, sempre suoni ne vengono fuori, sono udibili a chilometri e chilometri di distanza. Badate bene: non è questa la solita geremiade del vecchio barbogio incapace di capire le nuove frontiere della musica. Giuro, no. Il bongo segna, rispetto al passato, una mutazione culturale e antropologica fondamentale. E mi spiego: il clavicembalo, il pianoforte, il vibrafono, bisognava studiarli, prima. Persino l'armonica a bocca richiedeva un minimo di applicazione preventiva.
Ai tempi c'era chi suonava la chitarra più o meno bene, ma prima di esibirsi sulla spiaggia, tutti intorno al fuoco, il chitarrista dilettante aveva bisogno di un gradimento generalizzato fra gli amici. E per guadagnarselo doveva studiare almeno un pochino. Poco poco. Il bonghista no. Il bonghista si sente autorizzato a suonare senza nessuna preparazione, sulla base del semplice e presunto istinto che lo guida. E si badi bene che il bongo non sarebbe uno strumento meno nobile di altri. Gli esperti assicurano che da esso è possibile trarre centinaia di gradazioni sonore, sfumature che i bonghisti da spiaggia neppure sospettano. Dietro questo dilettantismo deleterio si nasconde l'idea che il talento sia sempre gratis e democraticamente distribuito. E che dunque ognuno possa suonare senza dover sottostare ai lacci e laccioli della disciplina. Il ragionamento è: io batto lui (bongo) suona. Ergo, nessuno si permetta di imbrigliare il genio musicale che si annida nell'animo di ciascuno di noi. Ma se davvero esiste un dio della musica, e se davvero non è diventato sordo nel frattempo. È arrivato per lui il momento di farsi vivo.
L'anno nuovo è appena iniziato: liberaci dai bonghi, per favore.

1. Chi scrive, usa spesso il pronome noi. Oltre a se stesso, a chi si riferisce?
    a. Ai critici musicali
    b. Ai lettori
    c. Ai giovani
    d. Ai musicisti

2. Indica quale espressione è adatta a collegare logicamente le due frasi: *Non c'è scampo né dalla fama che ci siamo meritata, né dai bonghi medesimi.*
   I bonghi sono ovunque.
    a. Anche se
    b. Ogni volta che
    c. Dal momento che
    d. A tal punto che

3. Il testo si presenta graficamente diviso in due blocchi. Quale fra i seguenti titoli sintetizza meglio il contenuto del primo blocco?
    a. La rivoluzione del bongo
    b. Il bongo nella tradizione
    c. Bongo addio
    d. Il bongo e la chitarra

4. Quale fra i seguenti titoli sintetizza meglio il contenuto del secondo blocco di testo?
    a. Viva la chitarra
    b. Dilettanti allo sbaraglio
    c. Il talento non piove dal cielo
    d. Quando il genio è sregolatezza

5. Quando l'autore esclama: *Oddio, suonare è una parola grossa*, si riferisce al fatto che:
    a. Gli strumenti a percussione producono suoni sgradevoli
    b. Chiunque suona il bongo non potrà mai chiamarsi musicista
    c. I suonatori di bongo sono prevalentemente dilettanti incompetenti
    d. La musica, quella con la M maiuscola, è morta per sempre

6. La parola *geremiade*, che deriva dal nome del profeta Geremia, citato nel *Vecchio Testamento*, è sinonimo di:
    a. Pianto
    b. Delusione
    c. Avvilimento
    d. Lamentela

7. Quale tema ricorre più volte nel testo?
    a. Chiunque prima di suonare dovrebbe imparare almeno un po' la tecnica dello strumento
    b. Tutti gli strumenti tradizionali richiedono applicazione tranne quelli a percussione
    c. Esiste anche un approccio alla musica moderno, democratico, praticato dai bonghisti
    d. Il cambiamento culturale in campo musicale non va osteggiato in nome della tradizione

8. La parola *barbogio*, derivata dal termine *barba*, allude nel testo all'autore come colui che ha:
    a. Una barba folta per l'età
    b. Un aspetto non curato
    c. Un carattere malinconico
    d. Un'indole da brontolone

9. Quale atteggiamento caratterizza il comportamento dei bonghisti?
    a. Si esibiscono per coinvolgere a livello emotivo tutti i presenti
    b. Si propongono come i portatori di una rivoluzionaria cultura della musica
    c. Invadono senza riguardo ogni spazio libero, soprattutto le spiagge
    d. Cercano con ostentazione il gradimento del pubblico

10. Quale pensiero, secondo l'autore, spinge i bonghisti a suonare?
    a. Un giorno i posteri ricorderanno il tempo presente come l'era dei suonatori di bongo
    b. La musica va svecchiata e la modernità privilegia le percussioni
    c. Ognuno può liberamente esprimersi quando e dove gli piace
    d. È in atto una liberazione del talento dei musicisti dai vecchi lacci della tecnica musicale

11. La frase: *E che dunque ognuno possa suonare senza dover sottostare ai lacci e laccioli della disciplina* che cosa esprime logicamente?
    a. Una concessione
    b. Un dubbio
    c. Un'affermazione
    d. Un desiderio

12. Quale fra le seguenti espressioni del testo contribuisce a creare un effetto di progressiva intensificazione, un crescendo?
    a. Il clavicembalo, il pianoforte, il vibrafono, bisognava studiarli, prima
    b. Non c'è scampo né dalla fama che ci siamo meritata, né dai bonghi medesimi
    c. Hanno uno zaino, lo aprono, tirano fuori il bongo e cominciano a suonare
    d. Gli esperti assicurano che da esso è possibile trarre centinaia di gradazioni sonore, sfumature che i bonghisti da spiaggia neppure sospettano

13. Il termine latino *Ergo*, scherzosamente usato dall'autore, riveste nel testo la funzione logica di:
    a. Ampliare il discorso
    b. Concludere una fase del ragionamento
    c. Rafforzare la tesi dell'autore
    d. Fare una concessione a chi la pensa diversamente

14. Quale tra le seguenti affermazioni contiene la tesi di fondo dell'autore?
    a. L'unico strumento che i musicisti moderni hanno a disposizione per sperimentare è il bongo
    b. Ogni periodo storico è caratterizzato da uno strumento musicale che ne esprime gusti e tendenze

c. L’epoca moderna ha abbattuto le frontiere della musica grazie agli strumenti a percussione
d. La produzione musicale moderna valorizza il dilettantismo

15. Quale delle seguenti affermazioni è logicamente coerente con il ragionamento sviluppato dall’autore?
    a. Ogni strumento musicale ha pari dignità
    b. Chi suona il bongo è uno spirito libero
    c. La vera musica è quella della tradizione classica
    d. Tutti hanno una naturale predisposizione per la musica

16. Quale tra le seguenti affermazioni trasmette meglio l’intenzione comunicativa dell’autore?
    a. Occorre rispettare la nuova tendenza di diffusione dei bonghi, anche se molto diversi dagli strumenti del passato
    b. Solo i vecchi barbogi possono essere contrari a uno strumento a percussione moderno
    c. I bonghi, rumorosi e usati da persone che ignorano la musica, sono una maledizione
    d. Bisognerebbe vietare a chi davvero non sa usare gli strumenti a percussione di rompere i timpani con i bonghi

17. Quale fra le seguenti frasi del testo riprende meglio l’idea contenuta nel titolo?
    a. Il bongo segna, rispetto al passato, una mutazione culturale e antropologica fondamentale
    b. E si badi bene che il bongo non sarebbe uno strumento meno nobile degli altri
    c. Un giorno i posteri rievocheranno l’inizio del Terzo Millennio e diranno: l’era dei suonatori di bongo
    d. L’anno nuovo è appena iniziato: liberaci dai bonghi

Codice della strada

(Gianmaria Ajani, voce *Codice della strada*, in *Enciclopedia Europea*, v. XVI, Garzanti, Torino, 2005, pp. 210-211)

La disciplina giuridica della circolazione stradale contenuta nel Codice della strada è stata ampiamente riformata in seguito all'adozione del Decreto Legislativo 27 giugno 2003, n. 151. Molte delle modifiche hanno riguardato la patente e le modalità di ammissione alla guida di moto e autoveicoli. Più ampiamente, la riforma ha esteso il meccanismo noto come "patente a punti", già introdotto dal D. Lgs. 15 gennaio 2002, n. 9: al momento del rilascio della patente viene attribuito un punteggio di 20 punti che viene annotato nell'anagrafe nazionale degli abilitati alla guida, tenuto dal Dipartimento dei Trasporti Terrestri. Il punteggio subisce riduzioni ad ogni comunicazione relativa alle violazioni previste dal codice, il cui elenco è contenuto in una tabella allegata al codice. Il divieto di sosta o la mancanza dei documenti a bordo del veicolo non comportano, peraltro, la riduzione di punteggio. La mancanza, per il periodo di tre anni consecutivi, di perdita di punteggio determina la nuova attribuzione del punteggio iniziale completo. Nessun provvedimento di riduzione è applicato direttamente dagli organi di polizia che hanno accertato la violazione. Gli organi di polizia, entro 30 giorni, comunicano l'applicazione della sanzione o l'esito negativo dei ricorsi all'anagrafe nazionale degli abilitati alla guida, presso il quale il titolare della patente può controllare in tempo reale lo stato della propria patente. Il punteggio perso può essere recuperato frequentando appositi corsi (fino a 6 punti, o 9 per le patenti utilizzate nell'esercizio di un'attività professionale). Esaurito il punteggio disponibile, è disposta la revisione della patente di guida. Il meccanismo ora descritto si affianca al sistema di applicazione delle sanzioni accessorie vigente. Alla perdita totale del punteggio, infatti, non segue la sospensione automatica della patente di guida, ma la sua revisione, cioè la verifica, attraverso la ripetizione degli esami teorici e pratici, della permanenza nel conducente della necessaria abilità alla guida. Ulteriori modifiche sono intervenute nell'art. 142, in materia di velocità del veicolo: in caso di precipitazioni atmosferiche, in autostrada o sulle strade extraurbane principali, la velocità massima è ridotta di 20 km/h. Sulle autostrade a 3 corsie, in tratti espressamente segnalati, la velocità massima può essere portata a 150 km/h. Sulle strade urbane che lo consentono, in tratti appositamente segnalati, la velocità può essere elevata a 70 km/h. Con modifica dell'art. 116 del Codice si è inoltre consentito alle persone invalide di essere abilitate alla conduzione di taxi o autovetture a noleggio; d'altra parte, dal 1 settembre 2003, i provvedimenti di sospensione o revoca della patente di guida per mancanza dei requisiti psico-fisici sono atti definitivi e non è più ammesso il ricorso gerarchico al Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti.

Per quanto riguarda la misura delle sanzioni pecuniarie, si registra un generale incremento dei valori massimi; altre disposizioni in materia di casco e cinture di sicurezza, obbligo di uso di fari su strade extra-urbane nelle ore diurne, misura massima consentita dal tasso alcolemico del conducente sono accomunate dal principio di maggiore severità che contraddistingue tutta la riforma, al fine di rafforzare la prevenzione della sicurezza stradale. Nella tabella posta di seguito si indicano le più frequenti violazioni del Codice che comportano sottrazione di punti dalla patente di guida, in relazione alla sanzione pecuniaria amministrativa.

Tabella

Infrazione da 10 punti	
ARTICOLO	DESCRIZIONE (sanzione in…)
Art. 142 Comma 9	Eccesso di velocità superiore ai 40 km/h (343,45)
Art. 148 Comma 16, 3° periodo	Sorpasso a destra (270,90)
Art. 148 Comma 11 e 16	Sorpasso ad incroci, passaggi a livello, curve, dossi o scarsa visibilità, quando vietato (137,55)
Art. 176 Comma 19	Inversione di marcia in autostrada (da 1.626,45 a 6.506,85)
Art. 176 Comma 20	Retromarcia in autostrada (343,45)
Art. 176 Comma 20	In autostrada: circolazione sulla corsia di emergenza
Art. 186 Comma 2 e 7	Guida in stato d'ebbrezza (oltre alle sanzioni penali 10 punti)
Art. 187 Comma 7 e 8	Guida sotto l'effetto di droghe (oltre alle sanzioni penali 10 punti)
Art. 189 Comma 6	Fuga in caso d'incidente con danni a persone, causato dal conducente (oltre alle sanzioni penali 10 punti)
Art. 192 Comma 7	Inosservanza dell'ALT o mancata osservazione degli obblighi verso funzionari, ufficiali o agenti (ove il fatto costituisca reato) (da 1.083,60 a 4.337,55)
Infrazione da 8 punti	
ARTICOLO	DESCRIZIONE (sanzione in…)
Art. 149 Comma 6	Mancato rispetto della distanza di sicurezza che abbia causato incidente con gravi danni alle persone (343,45)
Art. 154 Comma 7	Inversione di marcia all'altezza di curve, dossi o intersezioni (343,45)
Infrazione da 6 punti	
ARTICOLO	DESCRIZIONE (sanzione in…)
Art. 145 Comma 10	Mancato rispetto dello stop (137,55)
Art. 146 Comma 3	Passaggio col semaforo rosso o giallo o nonostante il vigile stia facendo passare altri flussi di traffico (137,55)
Art. 147 Comma 5	Violazioni commesse ai passaggi a livello
Infrazione da 6 punti	
Etc…	Etc…

1. Quale delle seguenti definizioni spiega meglio che cos'è il *Codice della strada*?
   a. Insieme ordinato di segnali che regolano la circolazione
   b. Raccolta di norme scritte e abitudini relative al movimento di uomini e merci
   c. Insieme delle informazioni indispensabili per chi guida
   d. Raccolta organica delle norme giuridiche che regolamentano il traffico

2. Per *anagrafe nazionale degli abilitati alla guida* si intende:
   a. registro ufficiale dei possessori di patente di guida
   b. indice nazionale delle targhe delle auto
   c. elenco degli automobilisti italiani
   d. insieme delle informazioni indispensabili per chi guida

3. La frase *Il punteggio subisce riduzioni ad ogni comunicazione relativa alle violazioni previste dal codice* significa che:
   a. il punteggio viene diminuito ogni volta che si infrangono le norme del codice
   b. le riduzioni del punteggio dipendono dalla gravità della violazione prevista dal codice
   c. senza una comunicazione non possono essere effettuate detrazioni sul punteggio
   d. ogni infrazione del codice stradale comporta il ricevimento di una comunicazione scritta

4. Quale compito spetta alla polizia in caso di infrazione?
   a. detrarre immediatamente i punti
   b. constatare l'infrazione e avvisare dell'avvenuta sanzione
   c. sospendere la patente
   d. prescrivere la partecipazione ad appositi corsi per il recupero dei danni

5. Con l'espressione *Revisione della patente* si intende:
   a. l'accertamento del possesso dei requisiti per la guida
   b. la revoca della patente di guida
   c. il controllo della patente
   d. la verifica dell'idoneità fisica alla guida

6. Il tema generale del testo, che tratta del Codice della strada, riguarda:
   a. le modifiche più significative del Codice della strada
   b. l'introduzione del meccanismo della patente a punti
   c. la modifica delle norme relative al controllo della velocità
   d. le più frequenti violazioni del Codice

7. I cambiamenti più significativi effettuati nel codice della strada riformato con l'adozione del decreto legislativo n. 151 del 2003 riguardano due ambiti. Quali sono?

   _____

   _____

8. Il punteggio attribuito al momento del rilascio della patente non viene ridotto nel caso di alcune infrazioni. Individuale.

_____

_____

_____

9. Quando viene detto “Gli organi di polizia, entro 30 giorni, comunicano l’applicazione della sanzione o l’esito negativo dei ricorsi all’anagrafe nazionale degli abilitati alla guida…”, si presuppone che il lettore sappia che può compiere a propria tutela un’azione. Quale e indirizzata a chi?

_____

_____

_____

10. Quali infrazioni vengono descritte nell’art. 176? Riportane almeno due, indicando oltre al comma, il tipo di infrazione e la sanzione pecuniaria relativa.

_____

_____

_____

FINE!

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME ……**1**……

SESSO **M** ANNO DI NASCITA ……**1960**……..

CORSO DI LAUREA ……**Scienze pedagogiche**……..

ANNO DI CORSO ……**II**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO **Laurea in Scienze motorie, Laurea SEAFC, Master II livello**……

OCCUPAZIONE ATTUALE…**Insegnante di ruolo dal 1988 e preparatore fisico della federazione tennis**……

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME ……**2**……

SESSO **M** ANNO DI NASCITA ……1977……...

CORSO DI LAUREA …**Formazione e sviluppo risorse umane**……..

ANNO DI CORSO ……**III**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Laurea in Economia**……

OCCUPAZIONE ATTUALE **Operaio nel settore della ristorazione**……

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME ……**3**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA ……1959……...

CORSO DI LAUREA **Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua**

ANNO DI CORSO ……**II**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Laurea magistrale in Scienze infermieristiche**

OCCUPAZIONE ATTUALE **Dirigente infermieristica responsabile del Servizio Assistenza Infermieristica Dipartimento Salute Mentale ASLRMB, Docente Università degli Studi di Tor Vergata Facoltà di Medicina e Chirurgia**

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME …**4**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA ……**1961**……..

CORSO DI LAUREA …**Educatore professionale di comunità**…….

ANNO DI CORSO ……**I**……..

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Diploma Dirigente di comunità**……

OCCUPAZIONE ATTUALE **Impiegata presso un centro per minori accreditato dal Comune di Roma. Mi occupo della gestione della casa e delle cure sanitarie dei ragazzi, partecipando anche ai laboratori (decoupage, cucina...) e aiutandoli nei compiti soprattutto per la parte linguistica (parlo francese, italiano, inglese). Inoltre lavoro con un "team" di educatori svolgendo le stesse mansioni educative e di osservazione.**

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME …**5**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA …**1973**……..

CORSO DI LAUREA **Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua**

ANNO DI CORSO …**III fuori corso**……..

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Laurea in Filosofia**…….

OCCUPAZIONE ATTUALE…**Responsabile amministrativa**

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME ……**6**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA …**1975**……..

CORSO DI LAUREA …**Formazione e sviluppo risorse umane**……..

ANNO DI CORSO …**III**……..

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Maturità scientifica**…….

OCCUPAZIONE ATTUALE **Addetta amministrativa in Alitalia** (attualmente in cassa integrazione)

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME ……**7**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA …**1957**……..

CORSO DI LAUREA **Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua**

ANNO DI CORSO …**II fuori corso**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Laurea in Sociologia**……

OCCUPAZIONE ATTUALE…**Insegnante scuola secondaria**…….

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME …**8**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA …**1947**……..

CORSO DI LAUREA **Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua**

ANNO DI CORSO ……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO ……

OCCUPAZIONE ATTUALE **Responsabile amministrativo della sede politica della 1^circoscrizione di Latina centro**

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME …**9**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA ……**1966**……..

CORSO DI LAUREA **Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua**

ANNO DI CORSO ……**I**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Laurea in Lingue e letterature straniere**….

OCCUPAZIONE ATTUALE…**Dipendente TAB Università Roma Tre**

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME …**10**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA ……**1976**……..

CORSO DI LAUREA …**Scienze dell'educazione**……..

ANNO DI CORSO …**III**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Maturità classica**……

OCCUPAZIONE ATTUALE…**Dipendente TAB Università Roma Tre**

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME ……**11**……

SESSO **M** ANNO DI NASCITA ……**1967**……...

CORSO DI LAUREA **Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua**

ANNO DI CORSO …**I fuori corso**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Laurea in Lettere**……

OCCUPAZIONE ATTUALE **Impiegato in Ente parastatale che si occupa, tra l'altro, di formazione manageriale e formazione giovani nel settore del commercio estero**

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME ……**12**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA ……**1959**……...

CORSO DI LAUREA **Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua**

ANNO DI CORSO …**II**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO **Laurea triennale in Formazione e sviluppo delle risorse umane**

OCCUPAZIONE ATTUALE **Impiegata nel settore pubblico**

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME ……**13**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA …**1951**……...

CORSO DI LAUREA **Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua**

ANNO DI CORSO …**I fuori corso**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO **Laurea triennale in Formazione e sviluppo delle risorse umane**

OCCUPAZIONE ATTUALE…**Maestra**……

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME …**14**……

SESSO **F** ANNO DI NASCITA ……**1963**……...

CORSO DI LAUREA **Formazione e sviluppo delle risorse umane**

ANNO DI CORSO ……**I fuori corso**……...

TITOLO DI STUDIO POSSEDUTO …**Diploma di scuola superiore**……

OCCUPAZIONE ATTUALE…**Impiegata**……..