



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

LA MEJORA DE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

EN ESTUDIANTES DE 11 A 13 AÑOS.

UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN UNA ESCUELA

SICILIANA.

TESIS DOCTORAL

**DIRECTORA:** Dra. María Amparo Calatayud Salom

**AUTORA.** Maria Serena Serra

**Italia, 2021**







# Índice

<b>RINGRAZIAMENTI.....</b>	<b>7</b>
<b>ALGUNAS ACLARACIONES .....</b>	<b>9</b>
<b>SINOSI.....</b>	<b>10</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>17</b>
<b>APARTADO I: INTRODUCCIÓN, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>1. La razón de ser de mi tesis.....</b>	<b>23</b>
<b>2. Introducción .....</b>	<b>28</b>
<b>3. Justificación.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 OBJETIVO PRINCIPAL DE LA TESIS .....</b>	<b>32</b>
<b>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DE LA TESIS .....</b>	<b>32</b>
<b>Identificación del problema a investigar .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Aprendizaje y mejora de la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes de primer curso de la escuela secundaria en Italia: la situación actual.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3 Criticidad en la mejora de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4 Factores que influyen positiva y negativamente en el desarrollo de la alfabetización.....</b>	<b>49</b>
3.4.1 Factores generales: La diferencia de género.....	49
3.4.2 Factores generales: El estado socio-económico-cultural .....	51
3.4.3 Factores generales: El contexto de la familia .....	53
3.4.4 Factores particulares: Estilos de aprendizaje .....	57
3.4.5 Factores particulares: Métodos de enseñanza.....	58
<b>3.5 Programas para la mejora de la lectura y la escritura en Italia.....</b>	<b>61</b>
<b>3.6 Recapitulación.....</b>	<b>66</b>
<b>4. Revisión de la literatura: Marco Teórico .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1 Prólogo. Estudiantes preadolescentes: Estos extraños .....</b>	<b>67</b>

4.1.2	¿Cómo aprenden los estudiantes de 11 a 13 años a leer y escribir?.....	70
4.1.3	Recapitulación.....	76
<b>4.2</b>	<b>Panorama Internacional.....</b>	<b>77</b>
4.2.1	Procesos híbridos y apoyo motivacional: la nueva frontera de la mejora. Aprender a leer para aprender a escribir. ....	79
4.2.2	Mecanismos de transcripción y procesamiento de ideas: el papel de las indicaciones suplementarias.....	81
4.2.3	Programas de intervención en materia de alfabetización: estudio de las mejoras logradas. ....	83
4.2.4	Recapitulación.....	85
<b>4.3</b>	<b>Estudios sobre las habilidades de lectura y escritura en España .....</b>	<b>87</b>
4.3.1	¿Cómo evaluar lo que los estudiantes piensan sobre la lectura? Elaboración de un nuevo cuestionario.....	87
4.3.2	El enfoque autorregulador de la escritura y la comprensión efectiva .....	88
4.3.3	Resumen: Tarea compleja con gran potencial.....	90
4.3.4	About Writer Belief.....	92
4.3.5	Producción de tareas híbridas: un estudio cualitativo con análisis de procesos.....	94
4.3.6	Recapitulación.....	95
<b>4.4.</b>	<b>Estudios sobre la capacidad de lectura y escritura en Italia.....</b>	<b>97</b>
4.4.1	Relevancia de la evaluación internacional: INVALSI entre la connotación y la denotación. ....	97
4.4.2	Aprendizaje autorregulado y componentes emocionales y motivacionales	98
4.4.3	Éxito en el aprendizaje y motivación: la naturaleza de esta relación .....	100
4.4.4	Una digresión sobre las investigaciones motivacionales .....	102
4.4.5	Recapitulación.....	103
<b>5.</b>	<b>Hipótesis y objetivos de la investigación.....</b>	<b>105</b>
<b>5.1</b>	<b>Contextualización de la investigación: Propuesta para potenciar la lectura y la escritura en una escuela siciliana .....</b>	<b>105</b>
<b>5.2</b>	<b>Objetivos y supuestos de la investigación .....</b>	<b>107</b>
<b>5.3</b>	<b>Cuadro Sinóptico .....</b>	<b>110</b>
<b>5.4.</b>	<b>Conocimientos, habilidades y competencias.....</b>	<b>112</b>
<b>5.5</b>	<b>Cronograma .....</b>	<b>114</b>
<b>5.6</b>	<b>Diagrama de Gantt .....</b>	<b>115</b>
<b>6.</b>	<b>Inferencias .....</b>	<b>117</b>

<b>II. APARTADO II: METODOLOGÍA .....</b>	<b>119</b>
<b>1. Introducción del apartado .....</b>	<b>119</b>
<b>2. Marco Metodológico.....</b>	<b>121</b>
<b>2.1 Introducción .....</b>	<b>121</b>
<b>2.2.Características de la investigación cualitativa .....</b>	<b>123</b>
<b>2.3 Métodos de investigación cualitativa utilizados en esta investigación .....</b>	<b>130</b>
2.3.1 Estudio de caso .....	130
2.3.2 investigación-acción .....	135
2.3.3 Observación Participante .....	138
2.3.4 Entrevistas .....	140
2.3.5 Grupo Focal .....	141
<b>3. Contexto.....</b>	<b>146</b>
<b>4. Participantes.....</b>	<b>149</b>
<b>5. Instrumentos .....</b>	<b>151</b>
<b>5.1Instrumentos de evaluación inicial.....</b>	<b>152</b>
5.1.1 Entrevista con los profesores: Descripción.....	153
5.1.2 Scheda Criteriale di Lettura: Descripción.....	154
5.1.3 AMOS 8-15: Breve descripción de la batería de pruebas.....	157
Normas y calibración.....	161
5.1.3.1.Cuestionario sobre el enfoque al estudio (QAS) .....	161
5.1.3.1.2 Cuestionarios sobre la utilidad y el uso de las estrategias de estudio (QS1 Y QS2) .....	163
5.1.3.4-3 Ensayo de estudio (PS) .....	165
5.1.3.4 Cuestionarios sobre creencias (QC1I, QC2F, QC30) y atribuciones (QCA) .....	167
<b>5.2 Instrumentos de intervención .....</b>	<b>169</b>
5.2.1 Tabla de Cornell .....	169
<b>5.3 Herramientas de análisis y categorización de datos .....</b>	<b>175</b>
<b>6.1 Plan de intervención y actividades a realizar .....</b>	<b>176</b>
<b>6.2 Intervención: Secuencia de actividades. Etapas del proceso de intervención .....</b>	<b>177</b>
<b>7. Inferencias .....</b>	<b>179</b>
<b>III. APARTADO III: RESULTADOS .....</b>	<b>182</b>

<b>1. Introducción del apartado: Análisis y categorización de la información recogida .....</b>	<b>182</b>
<b>2. Análisis descriptivo de la intervención .....</b>	<b>185</b>
<b>2.1 Análisis de la entrevista estructurada con los profesores .....</b>	<b>194</b>
<b>2.2 Análisis de resultados Scheda Criteriale di Lettura .....</b>	<b>206</b>
<b>2.3 .....</b>	<b>Análisis de los resultados del AMOS 8-15</b>
.....	<b>222</b>
2.3.1 Análisis del Cuestionario sobre el enfoque al estudio.....	223
2.3.2 Análisis de los Cuestionarios sobre utilidad y uso de las estrategias de estudio (QS1 y .....	<b>QS2)</b>
.....	229
2.3.1 Análisis del ensayo del estudio .....	234
2.3.2 Análisis del Cuestionario sobre teorías de la inteligencia (QC1I) .....	238
2.3.5 Análisis del Cuestionario sobre la confianza en su propia inteligencia (QC2F) .....	239
2.3.6 Análisis del Cuestionario sobre objetivos de aprendizaje (QC30).....	241
2.3.7. Análisis del Cuestionario sobre las atribuciones (QCA).....	242
2.3.8 Análisis de los resultados de las intervenciones realizadas.....	254
<b>3. Resultados globales. Algunas consideraciones.....</b>	<b>266</b>
<b>4. Inferencias .....</b>	<b>268</b>
<b>IV. APARTADO IV: DEBATE .....</b>	<b>274</b>
<b>1. Introducción del apartado .....</b>	<b>274</b>
<b>2. Resultados y sus implicaciones .....</b>	<b>275</b>
<b>3. Coincidencias y discrepancias con la teoría .....</b>	<b>279</b>
<b>4. Coincidencias y discrepancias con estudios anteriores .....</b>	<b>283</b>
<b>5. Coincidencias y discrepancias con la hipótesis introductoria .....</b>	<b>286</b>
<b>6. Limitaciones y propuestas de mejora.....</b>	<b>289</b>
<b>7. Aplicabilidad: Formación de profesores.....</b>	<b>292</b>
<b>7.1 Sofía, la plataforma del MIUR para la formación de profesores.....</b>	<b>292</b>
<b>7.2 Curso de formación para los docentes .....</b>	<b>293</b>
7.2.1 Programa de la iniciativa de formación: Objetivos .....	295
7.2.2 Descripción y contenido.....	296
<b>8. Conclusiones y evaluaciones .....</b>	<b>300</b>



<b>9. Conclusioni e Valutazioni .....</b>	<b>312</b>
<b>V. APARTADO V: BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>324</b>
<b>VI. APARTADO VI: ANEXOS .....</b>	<b>340</b>
<b>1. AMOS 8-15 .....</b>	<b>340</b>
<b>1.1 AMOS 8-15: Cuestionario sobre el enfoque del Estudio (QAS).....</b>	<b>340</b>
<b>1.2 AMOS 8-15: Cuestionarios sobre la utilidad y el uso de las estrategias de estudio (QS1 y QS2).....</b>	<b>342</b>
<b>1.3 AMOS 8-15: Ensayo de estudio III, IV y V “Parques” elementales (PS1)..</b>	<b>346</b>
<b>1.4 AMOS 8-15: Cuestionarios sobre creencias (QC1I, QC2F, QC30) y atribuciones (QCA).....</b>	<b>352</b>
<b>1.5 AMOS 8-15: Tabla resumen de los métodos de administración, evaluación e interpretación de las puntuaciones.....</b>	<b>358</b>
<b>1.6 Cuadrícula para el perfil general en AMOS 8-15 de las autoevaluaciones y habilidades de estudio del estudiante .....</b>	<b>360</b>
<b>1.7 Detalle - Cuadrícula para el perfil general en AMOS 8-15 de las autoevaluaciones y habilidades de estudio del estudiante.....</b>	<b>363</b>
<b>2. SCHEDE CRITERIALE DI LETTURA .....</b>	<b>403</b>
<b>3. Entrevista con los profesores.....</b>	<b>410</b>
<b>4. Intervención: actividades de estudio de laboratorio .....</b>	<b>413</b>
<b>4.1 IL RACCONTO – LINGUA ITALIANA.....</b>	<b>413</b>
<b>4.2 SCOPERTE E RIVOLUZIONI IN CUCINA - STORIA .....</b>	<b>420</b>
<b>4.3 VIENNA INSOLITA: ECCO I LUOGHI PIÙ SEGRETI DELLA CITTÀ - GEOGRAFIA.....</b>	<b>425</b>
<b>4.4. LE MARGHERITE SONO PETTEGOLE - ITALIANO .....</b>	<b>430</b>
<b>4.5 LA SCUOLA – CITTADINANZA E COSTITUZIONE .....</b>	<b>433</b>
<b>4.6 LA LIBERTÀ – CITTADINANZA E COSTITUZIONE.....</b>	<b>438</b>



## ***RINGRAZIAMENTI***

*Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*

L'idea di una ricerca di Dottorato è un sogno che accompagna il mio cammino da tanti anni. Esattamente da quando, matricola universitaria nell'autunno pisano, scoprii che era bellissimo poter riuscire a studiare, e imparare, e mettere a disposizione degli altri quello che imparavo – perché la cultura È democratica – e farlo come lavoro, e farlo davvero. Il percorso che mi ha portata a realizzare questo sogno è stato tortuoso e impervio, fatto di deviazioni per me un tempo inimmaginabili. Le parole di Machado in epigrafe rendono in pieno l'idea di quel che è accaduto. Eppure adesso mi ritrovo qui, a scrivere questi ringraziamenti a persone ed eventi che hanno costellato il mio cammino.

Se dovessi trovare due parole per definire tutto questo, penserei a *Resilienza* e *Serendipità*. E ringrazio il Cielo, prima di ogni cosa, per avermi donato la resilienza; ringrazio poi il fato per avermi riportata per un caso inatteso a riaprire un vecchio cassetto, per tirarne fuori un bel sogno e provare a realizzarlo. Questi ringraziamenti procedono in ordine sparso, senza alcuna logica se non quella di tutta la fiducia, la stima e l'amore che ho ricevuto e che mi hanno permesso di portare a termine questo lavoro.

Grazie a Julio Monteiro Martins, Scrittore Migrante, che un giorno mi disse: “Serena, è scritto nelle stelle che tu faccia il Dottorato”. Caro Julio, troppo presto sei tornato tra le stelle, ma credo tu ne abbia presa una, buona, e l'abbia mandata qui da me, a compiere le tue parole.

Grazie a chi, materialmente, mi ha permesso di realizzare questo sogno. Alcuni anni fa la strada si è fatta impervia e il cammino senza direzioni: la mia generazione purtroppo paga il fio di errori altrui. Quando tutti gli altri mi proponevano lo sfruttamento questa persona mi ha dato un lavoro vero, fatto di fatica ma di tante, tantissime soddisfazioni. Mnemosine è per me ancora oggi un porto sicuro, una squadra perfetta, donne e uomini di buona volontà che giorno dopo giorno onorano il proprio lavoro. A Nino, grazie di cuore.

Grazie a Liana, supporto encomiabile e memorandum vivente di straordinaria affidabilità. Grazie a Emiliano, Francesca e Donatella, presenti e disponibili, sempre.

Grazie a Marinella e a come mi ha insegnato a scrivere le tesi tanti anni fa; a Vita e Giacomina, compagne e colleghe speciali.

Grazie a Rosa, che mi ha fatto incontrare Amparo, Direttrice e Tutor sempre presente e disponibile, aiuto e supporto speciale in questo difficile percorso.

Grazie ai miei genitori, esempio meraviglioso di costanza e forza di volontà, di sacrificio e abnegazione. A mia Madre, Tesoro prezioso, per avermi educata con dolcezza e fermezza a perseguire l'indipendenza come unica possibilità di emancipazione. A mio Padre, per avermi sempre spronata con autorevole severità a dare il meglio di me, perché è giusto, perché è corretto, perché è peccato avere dei talenti e non metterli a frutto, e non si fa. Papà, ovunque tu sia spero tu senta quanto ti sono grata.

Grazie a Giovanni, al suo amore grande fatto di tantissimi gesti e pochissime parole; alla sua famiglia, rete di salvataggio sempre affidabile, affetti che con la loro discreta e costante presenza mi rassicurano e mi permettono di affrontare le sfide che ogni giorno mi propone.

Grazie a Biancarosa, mia figlia, cui dedico questo lavoro e tutta la fatica che ci ho messo. Perché è stato faticoso sia per lei che per me, perché iniziare un dottorato a 32 anni con una figlia di 6 mesi non è proprio una passeggiata. Amore mio meraviglia, sei il dono più grande che io abbia mai ricevuto, senza far nulla per meritarmelo. *Omnia vincit Amor*: che tu possa amare tutto ciò che farai, è questo il mio augurio. L'amore vince su tutto, ricordalo sempre.

Questo cammino finisce qui. Spero questo lavoro possa camminare sulle sue gambe e avere vita propria, e incrociare nuove strade da percorrere, ed entrare nelle vite di altre donne e altri uomini e migliorarle, come ha fatto con la mia. Riguardo a me, di buon grado percorrerò nuove strade con una consapevolezza in più: "Quando lasciate che le cose vi accadano, la vita stessa inizierà ad accadere".

Buon cammino a tutti i camminanti.

## ***ALGUNAS ACLARACIONES***

En este trabajo de investigación, los términos “profesor” y “alumno” se utilizarán genéricamente, cuando no se especifique lo contrario, tanto para el género masculino como para el femenino, con un uso denotativo de la palabra.

También es importante señalar que, en caso de que se encuentre el término “medición” en lugar del término más comúnmente utilizado “evaluación”, esta elección se debe a la necesidad de hacer hincapié en la distinción semántica entre ambos términos.

Con “medición” pretendemos considerar, como en Boscolo (2016), sólo los valores obtenidos por los alumnos en las pruebas.

El término “evaluación”, ciertamente más holístico -pero en algunos casos no relacionado con la puntuación-, contempla elementos y consideraciones que hacen más completo el proceso de evaluación, pero que intervienen en una etapa posterior a la medición.

Esta distinción es necesaria para comprender hasta qué punto las pruebas internacionales PISA e INVALSI de la OCDE (que hasta la fecha son vistas con recelo por los profesores italianos) son necesarias para el desarrollo adecuado de los sistemas educativos: no interfieren con la tarea del profesor de “evaluar” al alumno, sino que son un instrumento de mejora, a través del cual el profesor puede “medir” su propio trabajo en comparación con otros sistemas educativos y mejorar continuamente.

De la misma manera, mi tarea como investigador ha consistido en “medir” elementos que a veces son difíciles de medir, como la motivación y la metacognición de los estudiantes; la evaluación, después de la medición, se ha llevado a cabo en un ambiente de comparación e intercambio continuo con los profesores de la clase.

## ***SINOSSI***

**Il titolo** di questa tesi dottorale è “Il miglioramento delle abilità di lettura e scrittura negli studenti da 11 a 13 anni. Un programma di intervento in una scuola siciliana”.

**L’obiettivo principale** che questa ricerca si pone è quello di strutturare uno studio pilota (**Studio di caso**) che integra tra di loro diversi strumenti già sperimentati, al fine di migliorare le capacità di lettura e scrittura degli studenti preadolescenti, con la finalità di creare un corso di formazione per insegnanti che possano aiutarli in questo difficile compito.

Al fine di testare questa idea di fondo, è stato effettuato un **intervento a medio termine**, della durata di circa 2 anni scolastici, in una scuola siciliana, precisamente nell’Istituto Comprensivo “Giuseppe Tomasi di Lampedusa” di Santa Margherita di Belice, in provincia di Agrigento. Da un primo campione di circa 80 studenti di 11 anni, sono stati selezionati 20 studenti con difficoltà nelle abilità di lettoscrittura, con i quali si è lavorato nel corso di due anni scolastici – prima media e seconda media –, all’interno di una classe eterogenea per livello, al recupero delle suddette abilità. Il diffondersi della pandemia COVID-19, tutt’ora in corso, e la conseguente chiusura delle scuole ha impedito lo svolgimento dell’intervento così come pianificato, ed ha imposto una riorganizzazione della ricerca che, forte degli elementi di indagine già acquisiti, potesse arrivare a delle conclusioni e finalizzarsi.

**Il lavoro di ricerca** è stato così strutturato:

Dopo una prima fase di **revisione della letteratura scientifica** in merito all’argomento, che permettesse la stesura di un quadro teorico e di un quadro metodologico cui fare riferimento, è stata selezionata la letteratura scientifica più recente – internazionale, italiana e spagnola – che potesse orientare il lavoro da svolgere. Riferimenti teorici sono stati principalmente gli studi di Steve Graham, Pietro Boscolo, Lerida Cisotto e Mar Mateos Sanz, senza tralasciare la letteratura precedente e con una particolare attenzione alle indagini più recenti.

Le **domande principali** che hanno guidato l'indagine teorica sono state: Come apprendono le abilità trasversali di lettura e scrittura gli studenti preadolescenti? Quali sono i fattori che influenzano questo apprendimento? A cosa sono dovute le carenze che riscontriamo all'accesso degli studenti nella scuola secondaria di primo grado? Quanto può essere utile una netta distinzione tra “misurazione degli apprendimenti” e “valutazione degli apprendimenti”, nel supportare l'acquisizione di queste competenze da parte degli studenti? Di conseguenza, che ruolo hanno le rilevazioni OCSE - PISA e INVALSI in questo contesto? Quali strategie didattiche si rivelano efficaci? Che ruolo svolgono la motivazione, le emozioni, l'approccio allo studio autoregolato, la metacognizione, la consapevolezza delle strategie di studio nell'apprendimento?

Sono domande che si pongono sulla linea di confine tra la pedagogia e la psicologia, investono aree ed elementi difficilmente misurabili (es. Motivazione, emozioni, *Writer's & Reader's Belief*), cui però occorre accordare la giusta attenzione, se si vuole intervenire in maniera puntuale ed efficace, al fine di aiutare questi alunni a migliorare le proprie abilità di lettura e scrittura.

Da queste considerazioni è scaturita, in prima battuta, la scelta di una **metodologia** di indagine mista che, integrando le rilevazioni plastiche di una ricerca quantitativa, esaminasse a fondo le criticità degli studenti coinvolti e predisponesse le strategie didattiche più idonee alle loro singole situazioni. La strutturazione iniziale del lavoro di ricerca era Pretest – Intervento – Retest – Analisi dei risultati.

La Pandemia da COVID-19 ha impedito la somministrazione del Retest. Erano già stati somministrati il Pretest e gli interventi didattici. Si è pensato allora di valorizzare tutto il materiale già raccolto (che permetteva e lasciava già intravedere importanti riflessioni), effettuando un cambio nel quadro metodologico, utilizzando dunque una metodologia eminentemente qualitativa che, al di là della possibilità mancata di retest (gli esiti degli interventi effettuati erano comunque già in fase di analisi e lasciavano intravedere una positiva risposta da parte degli alunni) potesse, attraverso la valorizzazione dello studio di caso, dell'investigazione-azione, dell'osservazione partecipante, delle interviste e dei gruppi focali già realizzati, presentare una proposta formativa per docenti che vogliono sostenere i propri alunni nel recupero delle abilità di lettoscrittura.

**L'intervento didattico**, fortemente caratterizzato da un'osservazione sistematica che ha accompagnato l'intero lavoro, è stato così strutturato:

**una prima fase esplorativa** ha avuto la finalità di registrare le opinioni degli insegnanti sugli studenti che partecipano alla ricerca, con una intervista strutturata, riguardo a prestazioni scolastiche generali, capacità di comprendere il testo, capacità di studiare, uso di strategie di studio, metacognizione.

**Il pretest** sottoposto agli studenti è stato svolto con l'utilizzo di due strumenti: la *Scheda criteriale di lettura* messa a punto da De Beni, Pazzaglia, 1991, e la *Batteria di Test AMOS 8 – 15 Strumenti di valutazione di abilità e motivazione allo studio per studenti dagli 8 ai 15 anni*, di Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti, 2005, che consta di 8 test. Il quadro sinottico seguente mostra gli strumenti utilizzati per il pretest e gli elementi misurati:

<b>STRUMENTO DEL PRETEST</b>	<b>ELEMENTO MISURATO</b>
Scheda Criteriale di Lettura	<i>Reader's Belief</i> ed effettiva capacità metacognitiva degli studenti riguardo alla lettura
AMOS 8 – 15 Questionario di approccio allo studio (QAS)	Approccio allo studio
AMOS 8 – 15 Questionario sull'utilità delle strategie di studio (QS1)	Opinioni sull'utilità delle strategie di studio
AMOS 8 – 15 Questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2)	Opinioni sull'uso delle strategie di studio
AMOS 8 – 15 Prova di Studio (PS)	Capacità di studio (è stata sottoposta una prova per la classe V elementare, inferiore rispetto al livello atteso, date le criticità osservate nelle abilità degli studenti)
AMOS 8 – 15 Questionario sulle teorie dell'intelligenza (QC1I)	Opinioni sulle teorie dell'intelligenza (Acquisizione o mancata acquisizione della Teoria incrementale dell'intelligenza)
AMOS 8 – 15 Questionario sulla fiducia nella propria intelligenza (QC2F)	Fiducia nella propria intelligenza
	Obiettivi di apprendimento



AMOS 8 – 15 Questionario sugli obiettivi di apprendimento (QC30)	
AMOS 8 – 15 Questionario di attribuzione (QA)	A quali elementi viene attribuito il successo / l'insuccesso scolastico?

**La fase di intervento vera e propria** è stata svolta utilizzando uno strumento messo a punto da Cisotto, L e Gruppo RDL, 2015, e descritto nel testo *Scrivere testi in 9 mosse – Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Si tratta di cinque interventi effettuati utilizzando la Tabella Cornell, e riadattandola alle esigenze riscontrate con il pretest e di studio della classe, con le finalità di migliorare le capacità di studio, favorire la concentrazione, sottolineare gli aspetti fondamentali di un testo argomentativo oggetto di studio curricolare.

Per facilitare la somministrazione ed ottimizzare i tempi, si è deciso di presentare agli studenti un testo già diviso in paragrafi all'interno della tabella Cornell, proponendo diverse consegne: fornire un titolo per ogni paragrafo, selezionare le informazioni principali e poi annotarle, quindi rintracciare le parole chiave e appuntarle. Quindi è stata richiesta la trascrizione delle parole chiave su Post-it e la loro disposizione casuale su un piano di lavoro, al fine di selezionare nove parole chiave fondamentali per redigere una mappa. Sono poi state suggerite le parole – legame necessarie per creare la mappa, e si è passati alla creazione della stessa. È stato richiesto poi di scrivere un riassunto di cinque righe utilizzando la mappa come elemento di partenza, di effettuarne la revisione e infine lo studio in aula per preparare la verifica orale.

Ogni intervento ha seguito questo schema, eccetto uno che, volto ad evidenziare la validità della teorie sulle intelligenze multiple, ha chiesto la trascrizione in immagini – fumetti o simili – di un testo proposto.

**L'analisi dei dati raccolti** ha evidenziato un panorama pokedexico e interessante, facendo emergere le peculiarità di ciascuno studente, i punti di forza e di debolezza, i miglioramenti ottenuti, le fasi di stallo, le possibilità di ulteriori potenziamenti delle abilità di lettoscrittura.

È stato quindi strutturato il **corso di formazione per i docenti**, finalità principale di questo lavoro di ricerca, tesaurizzando tutto il lavoro svolto e proponendo ai colleghi

modalità di intervento che, pur non prefiggendosi l'ambizione di essere panacea per un problema gravoso come quello trattato, provano a essere strumento di recupero che si aggiunge a quelli normalmente utilizzati. Il corso sarà disponibile, una volta ultimato l'iter di revisione e ottimizzazione, su piattaforma Sofia, il riferimento che il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) ha fornito ai docenti per adempiere all'obbligo della formazione professionale, in cui è possibile trovare tutti i corsi e le iniziative offerte direttamente dalle scuole o da enti e associazioni accreditate.

Infine, **la valutazione**. La discussione sui dati raccolti e i confronti con le ipotesi introduttive e con gli studi sull'argomento hanno permesso di verificare la validità del lavoro svolto, il clima di collaborazione continua ha permesso una continua e costante valutazione, interna ed esterna, dei processi messi in atto.

La **valutazione interna**, portata avanti costantemente dalla ricercatrice e dalla direttrice, ha avuto carattere di sistematicità e analisi congiunta di tutti i momenti di questa ricerca, ha permesso significativi cambi di rotta quando le evenienze lo hanno richiesto. La **valutazione esterna**, di pertinenza delle colleghe referenti per la classe, degli alunni coinvolti nel processo di sperimentazione, ha avuto anche essa carattere di sistematicità, dialogo, interscambio continuo, fornendo un bilancio essenzialmente positivo: le colleghe hanno molto apprezzato le tipologie di intervento proposte, utilizzandole a loro volta come prove di verifica formativa e sommativa per le loro attività didattiche, considerandole compiti di realtà estremamente funzionali allo sviluppo delle competenze trasversali.

Tante **le criticità**: il forte assenteismo e la scarsa motivazione degli studenti coinvolti, la frammentarietà di un iter sperimentale che ha dovuto adattarsi alle esigenze curriculari, la fragilità di una figura terza, quella della ricercatrice, che in questo caso non si è sovrapposta alla docente di classe e non ha potuto portare avanti il lavoro in maniera olistica e integrata.

E ancora l'esiguità del campione selezionato, che se da un lato permette un'indagine qualitativa approfondita, dall'altro non ha dalla sua parte la "forza bruta dei numeri" a supportarlo. Infine, la COVID-19 che non ha permesso di svolgere il lavoro come preventivato.

Sicuramente alcune di queste criticità potrebbero essere superate con alcuni miglioramenti: l'intervento didattico andrebbe proposto da docenti curricolari, il campione potrebbe essere ampliato con l'applicazione dell'intervento in più scuole, l'apparato metodologico potrebbe trarre beneficio da un maggiore coinvolgimento dell'equipe direttiva con proposte, incontri, discussioni; maggior tempo a disposizione per vedere il dispiegarsi dei risultati darebbe un più ampio respiro a questo lavoro che investe diverse aree, difficilmente misurabili ma che reclamano attenzione per avere apprendimenti efficaci.

In conclusione, il bilancio timidamente positivo di questo lavoro si pone come apripista per nuove, spero interessanti prospettive. Occorre tanto lavoro, e un pizzico di fiducia in più in chi ci sta di fronte.

La scuola non può permettersi di lasciare indietro nessuno: questa è la sfida in cui noi, docenti disarmati sulla barricata, abbiamo un compito cruciale.



## ***RESUMEN***

**El título** de esta tesis doctoral es “La mejora de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de 11 a 13 años. Un programa de intervención en una escuela siciliana”.

**El objetivo principal** de esta investigación es estructurar un estudio piloto (**Estudio de Caso**) que integre varias herramientas ya probadas, con el fin de mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes preadolescentes, con el propósito de crear un curso de formación para profesores que puedan ayudarlos en esta difícil tarea.

Para poner a prueba esta idea básica, se realizó **una intervención a medio plazo**, de unos dos cursos escolares, en una escuela siciliana, precisamente en el Instituto Comprensivo “Giuseppe Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita di Belìce, en la provincia de Agrigento. A partir de una primera muestra de unos 80 alumnos de 11 años, se seleccionaron 20 alumnos con dificultades en la lectura y la escritura, con los que trabajamos durante dos cursos, dentro de una clase heterogénea por niveles, para recuperar las habilidades mencionadas. La propagación de la pandemia por la COVID-19, que sigue en curso, y el consiguiente cierre de escuelas ha impedido que la intervención se lleve a cabo según lo previsto, y ha impuesto una reorganización de la investigación que, con la fuerza de los elementos ya adquiridos, podría establecer algunas conclusiones.

**El trabajo de investigación** se estructuró de la siguiente manera:

Tras una primera fase de **revisión de la literatura científica** sobre el tema, que permitiría elaborar un marco teórico y un marco metodológico al que referirse, se seleccionó la literatura científica más reciente -internacional, italiana y española- para orientar la labor a realizar. Las referencias teóricas fueron principalmente los estudios de Graham, Boscolo, Cisotto y Mateos, sin descuidar la literatura anterior y prestando especial atención a las investigaciones más recientes.

**Las principales preguntas** que guiaron la investigación teórica fueron: ¿Cómo aprenden los estudiantes preadolescentes las habilidades transversales de lectura y escritura? ¿Cuáles son los factores que influyen en este aprendizaje? ¿Cuáles son las deficiencias que encontramos en el acceso de los estudiantes a la escuela secundaria? ¿Qué utilidad puede tener una clara distinción entre “medición del aprendizaje” y

“evaluación del aprendizaje” para apoyar la adquisición de esas competencias por parte de los estudiantes? Por consiguiente, ¿qué lugar ocupan las pruebas PISA e INVALSI de la OCDE en este contexto? ¿Qué estrategias de enseñanza son efectivas? ¿Qué papel juegan en el aprendizaje la motivación, las emociones, el enfoque de estudio autorregulado, la metacognición, la conciencia de las estrategias de aprendizaje?

Se trata de cuestiones que se encuentran en el límite entre la pedagogía y la psicología, y que afectan a ámbitos y elementos difíciles de medir (por ejemplo, la motivación, las emociones, *Writer's & Reader's Belief*), pero a los que hay que prestar la atención adecuada si se quiere intervenir de manera oportuna y eficaz para ayudar a estos alumnos a mejorar su capacidad de lectura y escritura.

Estas consideraciones dieron lugar, en un primer momento, a la elección de una **metodología** de investigación mixta que, integrando las encuestas de la investigación cuantitativa, examinara a fondo los puntos críticos de los estudiantes implicados y preparara las estrategias de enseñanza más adecuadas para sus situaciones individuales. La estructuración inicial del trabajo de investigación fue Pretest - Intervención - Postest - Análisis de resultados.

La pandemia por COVID-19 impidió la administración del postest. Ya se habían administrado Pretest e intervenciones educativas. Se decidió entonces aprovechar todo el material ya recogido (que ya dejaba entrever importantes reflexiones), cambiando el marco metodológico, utilizando así una metodología eminentemente cualitativa que superando la imposibilidad del postest (los resultados de las intervenciones realizadas ya estaban en cualquier caso en fase de análisis y dejaban entrever una respuesta positiva por parte de los alumnos) pudiera, a través del atesoramiento del estudio de caso, de la investigación-acción, de la observación participante, de las entrevistas y de los grupos focales ya realizados, presentar una propuesta de formación para los profesores que quisieran apoyar a sus alumnos en la recuperación de la lectura y la escritura.

La intervención didáctica, fuertemente caracterizada por una observación sistemática que acompañó a toda la obra, se estructuró de la siguiente manera:

Una primera fase exploratoria tenía por objeto registrar las opiniones de los profesores sobre los estudiantes que participaban en la investigación, con una entrevista

estructurada sobre temas como la capacidad de comprender el texto, la capacidad de estudiar, el uso de estrategias de estudio y la metacognición.

El **pretest** presentado a los estudiantes se realizó con el uso de dos herramientas: la *Scheda criteriiale di lettura* desarrollada por De Beni, Pazzaglia (1991), y la *Batteria di Test AMOS 8 – 15 Strumenti di valutazione di abilità e motivazione allo studio per studenti dagli 8 ai 15 anni*, de Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti (2005), que consta de 8 pruebas. El siguiente cuadro sinóptico muestra las herramientas utilizadas para el Pretest y los elementos medidos:

<b>HERRAMIENTAS</b>	<b>ELEMENTOS MEDIDOS</b>
Scheda Criteriale di Lettura	<i>Reader's Belief</i> <sup>1</sup> y la efectiva capacidad metacognitiva de los estudiantes con respecto a la lectura
AMOS 8 – 15 Questionario di approccio allo studio (QAS)	Enfoque del estudio
AMOS 8 – 15 Questionario sull'utilità delle strategie di studio (QS1)	Opiniones sobre la utilidad de las estrategias de estudio
AMOS 8 – 15 Questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2)	Opiniones sobre el uso de estrategias de estudio
AMOS 8 – 15 Prova di Studio (PS)	Capacidad para estudiar (una prueba para quinto curso de primaria, inferior al nivel esperado, dadas las críticas observadas en las habilidades de los estudiantes)
AMOS 8 – 15 Questionario sulle teorie dell'intelligenza (QC1I)	Las opiniones sobre las teorías de la inteligencia (Adquisición o no adquisición de la Teoría de la Inteligencia Incremental)
AMOS 8 – 15 Questionario sulla fiducia nella propria intelligenza (QC2F)	La confianza en su inteligencia
AMOS 8 – 15 Questionario sugli obiettivi di apprendimento (QC30)	Objetivos de aprendizaje
AMOS 8 – 15	¿Cuáles son los elementos que se atribuyen al

<sup>1</sup>Trad. *la creencia del lector*.

Questionario di attribuzione (QA)	éxito / fracaso en la escuela?
--------------------------------------	--------------------------------

**La fase de intervención real** se llevó a cabo utilizando una herramienta desarrollada por Cisotto, L y RDL Group (2015) y descrita en el texto *Scrivere testi in 9 mosse – Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Estas cinco intervenciones se llevaron a cabo utilizando la Tabla de Cornell y adaptándola a las necesidades de estudio de la clase, con el objetivo de mejorar las habilidades de estudio, fomentar la concentración y subrayar los aspectos fundamentales de un texto argumentativo objeto de estudio curricular.

Para facilitar la administración y optimizar el tiempo, se decidió presentar a los estudiantes un texto ya dividido en párrafos dentro de la tabla de Cornell, proponiendo varias tareas: proporcionar un título para cada párrafo, seleccionar la información principal y anotarla y, por último, buscar las palabras clave y señalarlas. A continuación, se solicitó la transcripción de las palabras clave en *Post-it* y su disposición en un plan de trabajo, con el fin de seleccionar nueve palabras clave para elaborar un mapa conceptual. Se sugirieron las palabras-enlace necesarias para crearlo, y el mapa fue creado. Entonces se pidió que escribieran un resumen de cinco líneas usando el mapa como punto de partida, para revisarlo, y finalmente que lo estudiaran en el aula para preparar la verificación oral. Todas las intervenciones siguieron este esquema, excepto una que, con el fin de resaltar la validez de las teorías sobre las inteligencias múltiples, solicitaba la transcripción en imágenes -cómic o similares- del texto propuesto.

**El análisis de los datos** reunidos puso de relieve un panorama polifacético e interesante, destacando las peculiaridades de cada estudiante, sus puntos fuertes y débiles, las mejoras obtenidas, las fases de estancamiento, las posibilidades de seguir mejorando las habilidades de lectura y escritura.

Así pues, se estructuró el **curso de formación de profesores**. El principal objetivo de esta labor de investigación fue el de, atesorando todo el trabajo realizado, proponer a los docentes formas de intervención que, si bien no pretenden ser la panacea de un problema grave como el que se trata, intentan ser un instrumento de intervención más junto a los que se utilizan normalmente. El curso estará disponible, una vez finalizado el proceso de revisión y optimización, en la plataforma Sofía, la referencia que



el MIUR (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia) ha proporcionado a los profesores para cumplir con su obligación de formarse, en la que se pueden encontrar todos los cursos e iniciativas ofrecidos directamente por las escuelas o instituciones y asociaciones acreditadas por el Ministerio.

Finalmente, en cuanto a **la evaluación**, la discusión de los datos recogidos y las comparaciones con las hipótesis introductorias y con los estudios sobre el tema han permitido comprobar la validez de los trabajos realizados. Por su parte, el clima de colaboración continua ha permitido una evaluación continua y constante, interna y externa, de los procesos puestos en marcha.

**La evaluación interna**, realizada constantemente por el investigador y el director, ha consistido en un análisis sistemático y conjunto de todos los momentos de esta investigación, y ha permitido cambios significativos de rumbo cuando los acontecimientos lo requerían. **La evaluación externa**, realizada por los profesores responsables de la clase y los alumnos que participaron en el proceso de intervención, fue también de carácter sistemático, de diálogo y de intercambio continuo, lo que proporcionó un balance esencialmente positivo: los profesores apreciaron enormemente los tipos de intervención propuestos, utilizándolos a su vez como pruebas formativas y sumativas para sus actividades docentes, considerándolos como tareas extremadamente funcionales para el desarrollo de las competencias transversales.

**Las críticas** fueron muchas entre las que se destacan: el fuerte absentismo y la baja motivación de los alumnos implicados, la fragilidad de un proceso experimental que debía adaptarse a las necesidades curriculares, la fragilidad de una tercera figura, la del investigador, que en este caso no coincidía con el profesor de la clase y no podía realizar el trabajo de forma holística e integrada. Y, de nuevo la escasez de la muestra seleccionada que, si por una parte permite una investigación cualitativa exhaustiva, por otra, no tiene de su lado la “fuerza bruta de los números” para sostenerla. Por último, la COVID-19 que no permitió que el trabajo se llevara a cabo tal y como estaba previsto.

Seguramente algunas de estas críticas podrían superarse con **algunas mejoras**: la intervención didáctica debería ser propuesta por los profesores de los programas de estudios, la muestra podría ampliarse con la aplicación de la intervención en más escuelas, la metodología podría beneficiarse de una mayor implicación del equipo

directivo con propuestas, reuniones, discusiones; mayor tiempo para ver los resultados daría un alcance más amplio a este trabajo que implica diferentes áreas, que son difíciles de medir pero que requieren atención para obtener un aprendizaje efectivo.

En conclusión, la escasa evaluación positiva de este trabajo podría ser un precursor de nuevas e interesantes perspectivas, pero para ello se necesita mucho trabajo, y una pizca de confianza extra en nuestros estudiantes.

La escuela no puede permitirse el lujo de dejar a nadie atrás: este es el desafío en el que nosotros, los profesores desarmados en la barricada, tenemos una tarea crucial.

## ***APARTADO I: INTRODUCCIÓN, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN***

### ***1. La razón de ser de mi tesis***

Este trabajo de investigación surge de mi presencia en el mundo de la escuela, primero como estudiante y luego como profesora; y trata de dar una respuesta práctica a una reflexión que acompaña desde hace mucho tiempo mis estudios y mi trabajo:

“¿Es realmente imposible que todos los estudiantes alcancen el éxito educativo? ¿Qué se puede hacer para que todos, independientemente de su origen cultural y social, tengan la oportunidad de lograr una alfabetización plena y real, que dote a cada individuo de una cierta autonomía en todos los ámbitos de la vida cotidiana?”

Ya en la escuela fui testigo del fracaso educativo de varios compañeros de clase, y a menudo me preguntaba cuánta más atención sería necesaria para permitirles mejorar. Durante mis primeros años de experiencia como profesora tuve la suerte de conocer a investigadores que durante años se han comprometido a luchar contra el azote del analfabetismo funcional, para dar las mismas oportunidades a todos los estudiantes.

De ahí surge la idea de esta investigación, plenamente consciente de que este trabajo es sólo una gota en el océano, pero sin embargo, teniendo muy presente que el compromiso de todos es necesario para que se rompan algunas barreras.

Después de tres años de trabajo intensivo esta investigación ve la luz. Se titula “La mejora de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de 11 a 13 años”. Un programa de intervención en una escuela siciliana”.

La tesis se estructura en cinco apartados: un primer apartado introductorio con la justificación, la identificación del problema a investigar, el marco teórico relativo a la literatura de referencia, la hipótesis y los objetivos de las investigaciones.

En el segundo apartado, el método, se presenta el marco metodológico, el contexto en el que tuvo lugar la fase experimental de la investigación, la descripción de los participantes y los instrumentos utilizados y, por último, los procedimientos empleados.

La tercera sección, los resultados, presenta el análisis descriptivo de la acción, desde la intervención hasta el análisis de los resultados recogidos durante la fase experimental.

En la cuarta sección, dedicada a la discusión, se analizan los resultados recogidos y sus implicaciones, teniendo en cuenta las discrepancias o similitudes con la teoría de referencia, con los estudios previos y con la hipótesis introductoria. También se presentan las propuestas de mejora y la aplicabilidad de la investigación que se resuelve en la creación de un curso de formación para profesores que se ocupan de los estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura.

Por último, se presentan las conclusiones, los anexos y la bibliografía.

Este trabajo detalla una intervención experimental a medio plazo, de dos cursos de duración, llevada a cabo en el Istituto Comprensivo “Giuseppe Tomasi di Lampedusa” en Santa Margherita di Belice, en la provincia de Agrigento, un pequeño municipio siciliano.

Los datos recogidos durante esta experiencia, comparados con la literatura científica de referencia para el tema de investigación, han permitido la redacción de un curso de formación para profesores que es el resultado o producto final de este trabajo de investigación, que ha sido objeto de varias variaciones en el curso del trabajo y que ahora se presenta en su versión final.

La idea inicial era seleccionar, dentro de la escuela, un grupo homogéneo de alumnos de sexto curso (11 años) con dificultades en las habilidades transversales de lectura y escritura y llevar a cabo una intervención a medio plazo, de dos horas por semana durante dos cursos, en una clase homogénea por nivel.

La intervención se llevaría a cabo con instrumentos ya probados y destinados a mejorar la metacognición, la motivación y la capacidad de lectura y escritura.

En su estructura inicial, la intervención preveía someter a los alumnos a un pretest que medía la metacognición, los elementos relacionados con las habilidades de estudio y las habilidades de estudio en sí mismas.

Luego los estudiantes participarían en un programa de mejora de las habilidades de estudio, utilizando la guía de procedimiento “Aprender a escribir en 9 pasos” (Cisotto et al., 2015).

Finalmente, tendríamos el postest para comprobar las mejoras.

La metodología de investigación identificada como funcional en el primer borrador de la obra fue mixta, cualitativa-cuantitativa, de investigación-acción con observación participante.

Sin embargo, el desarrollo de esta investigación no siguió el camino inicialmente trazado, por varias razones:

1. Los alumnos implicados no aceptaron participar en las clases homogéneas por nivel, por lo que fue necesario intervenir en cada una de las clases heterogéneas en las que los alumnos ya estaban incluidos, cuadruplicando así el tiempo de implementación de la investigación.

2. El fuerte absentismo que caracteriza la trayectoria escolar de estos estudiantes, cada uno con graves problemas culturales, familiares y sociales, desempeñó un papel fundamental en los retrasos en la aplicación del protocolo previsto.

3. La situación sobrevenida del Covid-19, que en la actualidad (julio de 2020) sigue haciendo estragos en todo el mundo el consiguiente cierre de escuelas con el bloqueo de las actividades de enseñanza presencial ha implicado una reformulación del plan de investigación, desde la metodología utilizada hasta las pruebas posteriores a la encuesta. En marzo de 2020, cuando se impuso el cierre total de las escuelas en Italia, los estudiantes que participaban en la investigación ya habían sido sometidos al pretest y a las intervenciones, sin embargo, como la fecha de finalización de los trabajos estaba prevista para mayo de 2020, faltaba llevar a cabo el postest.

Es por ello que surgió, necesariamente, la idea de eliminar el posttest del plan de investigación y, con ello, de dotar de un carácter eminentemente cualitativo a la investigación, analizando para ello todos los datos con los que se contaba en marzo de 2020 y, a partir de ahí, tratar de elaborar un plan de formación para los profesores que pudiera ayudar en esta difícil tarea.

Gracias al diálogo con mi directora de tesis y mis compañeros, comprendí que los datos ya recogidos permitían completar el trabajo de investigación, compartir algunas reflexiones importantes, ver mejoras en la formación de los estudiantes, así como describir algunas conclusiones.

Sería hipócrita afirmar que todos los alumnos han logrado una mejora en su rendimiento escolar, pero bien es cierto que algunos han mejorado. Sin embargo, también he tenido la oportunidad de interactuar con situaciones graves de analfabetismo real (no sólo funcional), que requieren intervenciones de apoyo sistemáticas, constantes y adecuadas, que van más allá del trabajo que el profesor puede hacer con el grupo-clase.

Dice un viejo proverbio italiano: *per i miracoli ci stiamo attrezzando*, lo que se corresponde en español con: *para los milagros necesitamos tiempo*.

No podemos hacer milagros.

Sin embargo, podemos alegrarnos de cada una de las pequeñas mejoras que conseguimos, podemos ser felices si estos estudiantes aprenden a reflexionar sobre el estudio, a planificar su propio método de estudio, a estimular su propia metacognición; podemos ser felices si los vemos motivados como nunca lo han estado, porque nunca han tenido confianza en sí mismos, porque quizás nadie les ha dicho nunca que eran capaces de hacerlo.

En estas situaciones es necesario echar un vistazo a la teoría de las inteligencias múltiples, que es realmente eficaz para mejorar las habilidades, a menudo ocultas, que tienen estos estudiantes, y que pueden ser una fuerza motriz para lo que pretendemos desarrollar.

Todo esto, y mucho más, es el tema del plan de formación de profesores que surge de esta investigación. Es necesario que cada uno de nosotros, en la medida de lo posible,

nunca olvide lo importante que es motivar el aprendizaje de cada estudiante. La motivación es el combustible para el éxito educativo; un estudiante motivado es un estudiante que activa los procesos cognitivos, y un estudiante que aprende procedimientos, que construye, paso a paso, su propio aprendizaje.

Y en un momento difícil como el actual, ante una nueva crisis económica y social que trae consigo la pandemia, en un contexto internacional en el que el sistema educativo sufre recortes horizontales e intervenciones a menudo fuera de lugar, es nuestro preciso deber dar a cada estudiante todas las herramientas necesarias para hacer frente a todos los retos que estos tiempos nos plantean.

Sólo así se puede lograr la plena valoración de una profesión, la del maestro, a menudo desvalorizada y socialmente desacreditada.

La revolución comienza con nosotros, y no es una revolución de barricada: las verdaderas revoluciones se hacen sembrando justicia social y equidad, requieren de cuidados y tiempo, y probablemente sus frutos serán cosechados por los hijos de nuestros hijos.

Vale la pena intentarlo de todos modos. Y con esa intención de intentarlo nace la tesis que a continuación presento.

## ***2. Introducción***

Esta sección introductoria tiene por objeto presentar la totalidad de la labor de esta investigación, así como identificar claramente el problema investigado y sentar las bases para los siguientes apartados.

Después de una primera introducción general a toda la obra, se presenta la justificación, con una descripción de la situación en Italia en cuanto al aprendizaje y mejora de la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes de primer curso de secundaria.

Posteriormente se presentan las situaciones críticas en la mejora de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, es decir, los factores que influyen positiva y negativamente en el desarrollo de la alfabetización y los programas para el la mejora de la lectura y la escritura en Italia.

Seguidamente, en el Marco Teórico, se realiza una revisión de la literatura que introduce al mundo de los preadolescentes y a su manera de aprender. Posteriormente se profundiza en una revisión bibliográfica de la literatura sobre el tema en cuestión, considerando tanto el panorama internacional como los estudios españoles e italianos.

Finalmente, se presentan las hipótesis y los objetivos de la investigación y luego, la propuesta de investigación a realizar considerando los contenidos, los conocimientos y las habilidades.

El capítulo final, Inferencias, quiere recoger y resumir todas las conclusiones de los diferentes capítulos que componen esta primera sección manifestando su utilidad para este trabajo de investigación.



### ***3. Justificación***

*“Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”.*

*L. Wittgenstein*

Educar a los alumnos en usos competentes del idioma es un reto complejo para todos los profesores. Mejorar la capacidad de trabajo con textos significa ampliar considerablemente los recursos disponibles para cada persona.

El aprendizaje de idiomas es, por lo tanto, el resultado de la mezcla de variables interdependientes: conocimientos y habilidades, operaciones de pensamiento y afectividad, y aspectos sociales y motivacionales.

¿Cómo se pueden mejorar las estrategias de estudio de los estudiantes? ¿Por qué escribir es fascinante, pero al mismo tiempo agotador?

En el pasado, el debate pedagógico sobre la adquisición y la mejora de la capacidad de lectura y escritura se ha centrado en el contraste tradicional entre los métodos sintéticos o fonéticos y los métodos analíticos o globales, sin tener apenas en cuenta ni las estrategias realmente adoptadas por los maestros ni las características de los alumnos que pueden exaltar o frustrar los beneficios de las opciones metodológicas.

La distinción se introduce en la conferencia de la UNESCO celebrada en colaboración con la Oficina Internacional de Educación en 1951, tras la XII Conferencia Internacional de Educación Pública celebrada en Ginebra en 1949, a fin de promover la terminología compartida a nivel internacional.

Hasta la fecha, la perspectiva que mejor apoya esta labor es la del texto, que ha adquirido centralidad después de la década de los 70 gracias a la lingüística textual y de la que ha surgido una concepción menos simplificada de la enseñanza de idiomas. De hecho, el texto cruza los muchos niveles que intervienen en la producción y comprensión de las declaraciones: morfológico, semántico, pragmático y comunicativo.

Por lo tanto, es apropiado trabajar en el uso de los textos, es decir, en la forma en que el estudiante encuentra la página escrita y elabora su contenido.

**La comprensión del texto** es un proceso de construcción de significado que tiene lugar en varios niveles: desde el análisis de palabras y frases individuales hasta la representación semántica, con la que el lector obtiene el significado general del texto. La implicación didáctica más importante de estos estudios se refiere al privilegio que se concede a las metodologías de carácter procedimental, con las que se mejoran las estrategias de los estudiantes inexpertos.

**La interpretación del texto** es un proceso que interviene sobre todo en la narración, cuestionando la afectividad, las emociones y los valores del lector. Después de explorar la naturaleza de la respuesta estética al texto, exploramos los estudios que demuestran que el uso que hacen los estudiantes del texto literario a menudo no es muy personal, también porque las prácticas de enseñanza carecen del incentivo de buscar vínculos significativos entre la literatura y las experiencias de la vida.

Aprender del texto es una actividad compleja. Desde la educación primaria, los estudiantes se dan cuenta de que no basta con leer o simplemente recordar el estudio: el éxito en el rendimiento también se deriva de factores metacognitivos, motivacionales y de autorregulación. Es necesario explorar la naturaleza de esas actitudes de devaluación y desinterés que a menudo se interpretan como resultado de la desmotivación.

**Aprender a escribir** es, en cierto sentido, aprender a pensar. Es necesario desplegar el potencial de la escritura, especialmente para considerarla como una función de conexión dentro de la compleja programación escolar. Es una herramienta vehicular para entender la literatura, para aprender todas las disciplinas y para resolver problemas en el ámbito escolar y profesional.

Es necesario adoptar una perspectiva dinámica entre el rendimiento y el dominio del aprendizaje: las aptitudes que se esperan como resultado de una trayectoria de aprendizaje no mejoran únicamente mediante la capacitación, sino también aumentando las actitudes de los alumnos respecto a los procesos de aprendizaje autorregulados, ya que el potencial de aprendizaje es potencial de cambio.

Según Boscolo (2016)<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Trad: Para promover eficazmente el aprendizaje, los profesores deben ser capaces de detectar las dificultades de los alumnos y crear tipos de evaluación adecuados al nivel de desarrollo de los estudiantes,

Per riuscire a promuovere efficacemente l'apprendimento gli insegnanti devono essere messi nelle condizioni di rilevare le difficoltà di chi apprende e di creare tipi di accertamento adatti al livello di sviluppo degli studenti, [...]. Più in generale, i due tipi di accertamento – formativo e sommativo– dovrebbero essere considerati non come opposti, ma complementari: l'accertamento formativo pone le basi per un soddisfacente risultato sommativo, e quindi dovrebbe esser dato maggior rilievo al concetto di assessment in classe, sia formativo – a misura delle esigenze degli allievi – sia dinamico, cioè in grado non solo di indicare un livello di prestazione, ma anche di lasciar prevedere di quanto aiuto lo studente ha bisogno per migliorarla (p. 405-406).

Este es el objetivo de esta investigación.

---

[...]. En términos más generales, los dos tipos de evaluación -formativa y sumativa- no deben considerarse como opuestos, sino como complementarios: la evaluación formativa sienta las bases de un resultado sumativo satisfactorio, por lo que debe hacerse más hincapié en el concepto de evaluación en el aula, tanto formativa -adaptada a las necesidades de los alumnos- como dinámica, es decir, capaz no sólo de indicar un nivel de rendimiento, sino también de permitir a los alumnos prever cuánta ayuda necesitan para mejorarlo (p. 405 y 406).

### ***3.1 OBJETIVO PRINCIPAL DE LA TESIS***

#### ***OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DE LA TESIS***

##### ***Identificación del problema a investigar***

El objetivo principal de esta investigación es describir, aplicar y evaluar los resultados de una estrategia de enseñanza a medio plazo destinada a mejorar las aptitudes de lectura y escritura de los estudiantes de 11 a 13 años y crear, a partir de esta experiencia, un curso de formación para profesores que quieran ayudar a estos alumnos a superar sus dificultades de lectura y escritura.

Los objetivos específicos de la tesis en su conjunto son:

- Optimizar las estrategias, los métodos y las herramientas para detectar las criticidades en el aprendizaje de las habilidades de lectoescritura.

- Comprobar la influencia de algunos factores relacionados con la inteligencia emocional y la motivación para el estudio en el aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura.

- Llevar a cabo la intervención formativa en los sujetos participantes en el proyecto de investigación y verificar los resultados.

- A partir de los resultados obtenidos, dotar a los profesores de las competencias adecuadas para poder intervenir puntualmente sobre las dificultades de los alumnos.

De una primera selección de 80 alumnos, se seleccionó un pequeño grupo de 20 alumnos y la intervención didáctica se estructuró de la siguiente manera:

**Primera fase exploratoria:** registrar las opiniones de los profesores sobre los estudiantes que participan en la investigación, con una **entrevista estructurada** sobre temas como la capacidad de comprender el texto, la capacidad de estudiar, el uso de estrategias de estudio o la metacognición.

**El pretest:** *Scheda criteriale di lettura* desarrollada por De Beni, Pazzaglia, 1991, y la *Batteria di Test AMOS 8 – 15 Strumenti di valutazione di abilità e motivazione allo studio per studenti dagli 8 ai 15 anni*, de Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti

(2005), que consta de 8 pruebas. El siguiente cuadro sinóptico muestra las herramientas utilizadas para el pretest y los elementos medidos:

HERRAMIENTAS	ELEMENTOS MEDIDOS
Scheda Criteriale di Lettura	<i>Reader's Belief</i> y la efectiva capacidad metacognitiva de los estudiantes con respecto a la lectura
AMOS 8 – 15 Questionario di approccio allo studio (QAS)	Enfoque del estudio
AMOS 8 – 15 Questionario sull'utilità delle strategie di studio (QS1)	Opiniones sobre la utilidad de las estrategias de estudio
AMOS 8 – 15 Questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2)	Opiniones sobre el uso de estrategias de estudio
AMOS 8 – 15 Prova di Studio (PS)	Capacidad para estudiar (una prueba para la clase quinto curso de primaria, inferior al nivel esperado, dadas las críticas observadas en las habilidades de los estudiantes)
AMOS 8 – 15 Questionario sulle teorie dell'intelligenza (QC1I)	Las opiniones sobre las teorías de la inteligencia (Adquisición o no adquisición de la Teoría de la Inteligencia Incremental)
AMOS 8 – 15 Questionario sulla fiducia nella propria intelligenza (QC2F)	La confianza en su inteligencia
AMOS 8 – 15 Questionario sugli obiettivi di apprendimento (QC30)	Objetivos de aprendizaje
AMOS 8 – 15 Questionario di attribuzione (QA)	¿Cuáles son los elementos que se atribuyen al éxito / fracaso en la escuela?

**La fase de intervención:** la herramienta utilizada, desarrollada por Cisotto, L y RDL Group, 2015, y descrita en el texto: *Scrivere testi in 9 mosse – Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Las intervenciones se desarrollan utilizando la Tabla de Cornell y adaptándola a las necesidades de estudio de la clase, con el objetivo de mejorar las habilidades de estudio, fomentar la concentración y

subrayar los aspectos fundamentales de un texto argumentativo objeto de estudio curricular.

Posteriormente se procedió con el **análisis de los datos** y con la **estructuración de un curso de formación para profesores**, principal objetivo de esta labor de investigación. El curso estará disponible, una vez finalizado el proceso de revisión y optimización, en la plataforma de Sofía, la referencia que el MIUR (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación) ha proporcionado a los profesores para cumplir con la obligación de formación, en la que se pueden encontrar todos los cursos e iniciativas ofrecidos directamente por las escuelas o instituciones y asociaciones acreditadas por el Ministerio.

Las cuestiones planteadas durante la investigación nos han permitido delimitar el problema para abordarlo mejor. Son muchas, y todas estas preguntas han permitido esbozar las hipótesis de investigación y los objetivos clave a perseguir.

A continuación, se presentan las cuestiones que guían la investigación:

**Pregunta 1: ¿Por qué es necesario centrarse en las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura?**

Es fácil ser un buen profesor cuando se trabaja con estudiantes con un buen bagaje cultural y social, y cuando el proceso de enseñanza va ligado a una buena cooperación entre la escuela y la familia. Por su parte, es difícil ser un buen profesor cuando la situación de los estudiantes es crítica y difícil, es entonces cuando nuestra profesión se enfrenta a su verdadero reto.

Y, de nuevo, el analfabetismo funcional es un azote que aflige a la sociedad actual. La gravedad del problema se encuentra en muchos aspectos de la vida cotidiana: la incapacidad de muchas personas para hacer frente a las tareas cotidianas que implican burocracia, la falta de espíritu crítico o de opiniones vinculadas a la verdadera realidad de los hechos.

La escuela tiene que asumir este problema: tiene que reconocerlo y enfrentarlo sin ocultarse tras de una multitud de proyectos e intereses que esconden, o quieren esconder, la ausencia total de contenidos y habilidades, en la mayoría de los casos.

Es nuestro deber formar a los ciudadanos europeos del futuro, pero ¿qué estamos formando en este momento histórico? Los acontecimientos actuales nos ofrecen innumerables ejemplos de analfabetismo funcional que conduce al radicalismo, a la violencia y a la xenofobia.

Sin lo básico, olvidémonos de lo demás. Cada profesor debe trabajar en lo básico de cada estudiante.

**Pregunta 2: ¿Qué características personales y socioculturales “limitan” el aprendizaje de los estudiantes?**

La velocidad de una sociedad líquida como la nuestra puede tener sus aspectos positivos, pero si “todo fluye” como alguien dijo, es cierto que algunos elementos estables en nuestro pensamiento deben permanecer.

Lo que más llama la atención del relativismo imperante es la pérdida de algunas piedras angulares del pensamiento y del modus operandi de las sociedades definidas como “occidentales”.

Una falta general de respeto hacia los papeles que antes se consideraban importantes en una sociedad, hacia las instituciones responsables de la formación y la defensa de los ciudadanos. Escuelas, maestros, organismos de aplicación de la ley, representantes de instituciones: nadie disfruta del respeto que antes tenía.

Si es correcto y apropiado tratar las leyes e instituciones de forma crítica, e incluso querer cambiarlas cuando uno se da cuenta de que están equivocadas. También es cierto, sin embargo, que la crítica “a priori”, sin ningún fundamento, es deletérea y destructiva.

La relación entre la escuela y la familia ya no es buena, cada individuo se convierte en un ídolo de sí mismo y por lo tanto se siente autorizado a destruir el trabajo de los demás.

Los jóvenes crecen en este contexto: más allá de los problemas sociales y culturales, incluso graves, que caracterizan algunas situaciones, la impresión básica es que se basa en una crítica generalizada y estéril al enfoque de la escuela. “Estudiar es inútil de todos modos”, “el dinero no se gana estudiando”, “¿qué quieres que sepa ese profesor? Tu padre lo sabe bien”, “la cultura no compra el pan”.

¿Cómo crece un niño en este contexto? Pensará que todos los trabajos escolares son inútiles. Este razonamiento y esta forma de pensar, está bastante más extendida de lo que se piensa y amenaza la escuela y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluso de los más capaces y merecedores.

Creo que este es el problema sociocultural que limita el aprendizaje. La falta de interés en el trabajo, la necesidad de tenerlo todo e inmediatamente, de encontrar siempre un atajo.

Soy, con mucho orgullo, hija de profesores, y una profesora yo misma: la cultura siempre me ha alimentado, literalmente y en todos los sentidos posibles. Y todavía creo, y siempre creeré, en su potencial.

Los profesores estamos “en la barricada” y no hay una buena vista desde allí.

**Pregunta 3: ¿Es eficaz la enseñanza estándar para un aprendizaje efectivo y un buen conocimiento de la lectura y la escritura?**

Los profesores hacen un trabajo valioso en el aula todos los días. Cuando se está en clase con un número razonable de estudiantes -15, 18 estudiantes- y cuando la actividad docente real no se interrumpe constantemente por varios proyectos extracurriculares, se puede ver el aprendizaje real de los estudiantes.

Por supuesto, algunas situaciones requieren de una intervención personalizada que no siempre se puede aplicar plenamente, pero el verdadero problema sigue estando en otra parte.

Hoy en día somos testigos de una excesiva fragmentación de la labor educativa propiamente dicha y, a menudo, los profesores no pueden realizar su trabajo de forma tan orgánica y completa como en el pasado.

No hay tiempo para una reflexión metalingüística sistemática y continua que involucre a todo el grupo-clase y se centre en las necesidades de cada uno.

Cada lección debe tener tiempo para asentarse adecuadamente en cada estudiante; debe ser posible reflexionar y comprender sus fortalezas y debilidades; cada estudiante debe ser capaz de tomar conciencia de estos elementos y trabajar pacíficamente en su propia mejora.



Los más capaces, los más seguidos y los más merecedores pueden trabajar de esta manera, pero no todos tienen éxito. Los demás se “esconden” dentro del grupo-clase y esperan hacerse casi invisibles, para no tener que enfrentarse a sus propios problemas, esperando a que pase el tiempo y que, de alguna manera, puedan avanzar.

Pero incluso si se las arreglan, los problemas permanecen. Problemas que, a largo plazo, afectarán a cada momento de la vida diaria de estos estudiantes.

Desafortunadamente, ven la escuela como un elemento “desconectado” de su vida, como una tarea aburrida a la que hay que enfrentarse sólo por un momento. Tal vez deberían ser educados sobre la importancia de la educación. Pero el tiempo, en la escuela italiana de hoy, es un tirano. Y esto es muy preocupante.

#### **Pregunta 4: ¿Puede la intervención en un aula homogénea ser más eficaz para restablecer la capacidad de lectura?**

En las etapas iniciales de esta investigación se planificó una intervención en un aula homogénea por nivel de aprendizaje, que se considera más eficaz para restablecer las aptitudes de lectura y escritura, ya que puede satisfacer las necesidades de los estudiantes con dificultades.

Al principio de la intervención se identificaron unos 19 estudiantes; el problema surgió cuando, ya desde la primera lección en un aula homogénea, más de la mitad de ellos se negaron a participar en las lecciones. No se presentaron en el aula, permaneciendo en la clase de referencia.

Tras pedir explicaciones al respecto el alumnado dice que consideran una “vergüenza” tener que participar en las lecciones en una clase homogénea por niveles, porque se niegan a admitir que tienen dificultades que compensar.

A lo largo de las primeras siete lecciones homogéneas, cada vez se registran menos alumnos en la lista. Los que no asisten se excusan, y la comparación con sus compañeros confirma que se avergüenzan, que no quieren admitir que tienen dificultades, y que no quieren dejar la clase heterogénea para asistir al taller.

Después de una reunión con los profesores, decidimos hacer lo contrario: si no vienen al laboratorio, entonces la intervención se realizará en la clase.

La situación mejora desde el punto de vista de la colaboración de los estudiantes, pero su absentismo no permite continuar el trabajo a la velocidad previamente establecida.

Los tiempos se alargan, se cuadruplican: el trabajo que podía haberse hecho con todo el alumnado en una única sesión ahora tiene que hacerse cuatro veces, una por cada clase, y repetirse para los que están ausentes.

El factor humano ha desempeñado un papel decisivo en este caso, y al respecto debo señalar también que existe una gran diferencia entre los estudiantes del norte de Italia, con los que he trabajado durante mi carrera en situaciones muy similares a las de este proyecto de investigación, y los del sur de Italia.

Los estudiantes del norte aceptaban gustosamente las propuestas de recuperar sus habilidades; estudiantes de 11 años que admitían conscientemente que tenían dificultades y necesitaban más ayuda. Y se obtuvieron mejoras, además de satisfacción tras ver la alegría en sus ojos al afirmar: “Profesora, no sabía cómo hacerlo y ahora lo entiendo, sé cómo hacerlo”.

Los estudiantes del sur, por su parte, no consideraron que tenían problemas para aprender, tampoco cooperaron mucho en las actividades a realizar, no consideraron necesario mejorar y mostraron una apatía general hacia las actividades propuestas. No todos, por supuesto, pero una buena parte.

También es necesario subrayar que mi enfoque y la gestión de las clases siempre han sido los mismos, y nada ha cambiado en mi actitud.

**Pregunta 5: ¿Qué componentes de motivación y actitud intervienen en el desarrollo de estas competencias?**

Es esencial educar a los niños desde una edad temprana para que comprendan la importancia de una buena educación básica en todas las disciplinas. No tanto para escuela, sino para la vida, para el crecimiento personal y para el buen desempeño laboral. Para la vida, con cada uno de los elementos que componen la vida cotidiana.

Si esta base no está presente en la mentalidad de cada estudiante, no hay ninguna chispa que pueda encender la motivación necesaria para aprender. Las actitudes, ciertamente presentes en cada uno de nosotros, deben canalizarse adecuadamente en la conciencia de que la lectura, la escritura y el cálculo son útiles para cualquier trabajo que queramos desempeñar en nuestra vida como adultos, sea cual sea.

Especialmente en los sectores menos desarrollados económicamente de la sociedad, este pensamiento, que actualmente no se tiene en cuenta, debe ser reiterado constantemente, ya que muchos estudiantes no consideran que estas habilidades sean útiles para sus vidas.

Entendemos entonces que el problema abordado en esta investigación tiene una naturaleza más profunda y sutil, y necesita de intervenciones sociales largas y estructuradas para llevarse a la práctica.

Se necesita un largo trabajo para cambiar las perspectivas; las revoluciones, las verdaderas, se hacen poco a poco y los resultados se ven con el paso de las generaciones, pero no a corto plazo, no en el futuro inmediato.

**Pregunta 6: ¿Influyen las características territoriales en el método educativo de los profesores?**

Absolutamente, sí.

La intervención también incluye un componente de atención a los maestros. Es necesario registrar las valoraciones de los estudiantes involucrados en la investigación acerca de:

1. Rendimiento escolar general;
2. Habilidad para comprender el texto;
3. Habilidad para estudiar, y
4. Uso de técnicas de estudio.

Será entonces apropiado comprobar los juicios personales sobre la utilidad y el uso de las técnicas de estudio.

En detalle, la intervención didáctica tiene como objetivos, por una parte, mejorar las habilidades de escritura trabajando en textos narrativos y argumentales, utilizando estrategias de planificación, de transcripción y de revisión. Y por otra, mejorar las habilidades de lectura trabajando en textos narrativos y argumentales, utilizando la tabla de Cornell.

Las estrategias aplicadas se adaptarán a los temas de estudio y al progreso individual de los estudiantes. El material de trabajo, por su parte, se producirá y construirá apropiadamente en base a las necesidades reales encontradas.

Finalmente, se analizarán los datos recogidos, los avances y las críticas detectadas, las adaptaciones y modificaciones realizadas y la propuesta final incluirá una formación para los profesores y propondrá una reflexión sobre las posibilidades de desarrollar esta investigación.

### ***3.2 Aprendizaje y mejora de la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes de primer curso de la escuela secundaria en Italia: la situación actual***

Para tratar el tema del derecho a la educación y a la enseñanza en Italia, es esencial partir del fundamento constitucional de este derecho, a saber, el artículo 3 de la Constitución, que en su comma 2 dice:

*È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*

completado por el comma 2 del artículo 34: “I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”.

Por lo tanto, la Constitución italiana establece el objetivo de reducir las desigualdades en el logro de los niveles educativos.

El Informe Nacional sobre Pruebas INVALSI 2019 (INVALSI, 2019) ofrece un claro panorama de la situación actual en lo que respecta al logro de los objetivos de competencia establecidos en las indicaciones y directrices nacionales. A fin de ofrecer un panorama general de la situación actual, se considera apropiado informar aquí de los datos. A los efectos de este trabajo, los datos que deben considerarse se refieren al tercer curso de secundaria.

En esta investigación, el uso de los datos recogidos a través de las pruebas del INVALSI sirve para demostrar que el bajo nivel de alfabetización de los estudiantes es un problema que debe ser abordado con urgencia. El bajo nivel de alfabetización es solo el indicio de un problema mucho más grave: la falta de adquisición de competencias clave transversales como la lectura y la escritura. El bajo nivel de alfabetización es, por lo tanto, un argumento más a favor de esta investigación.

En la prueba de 2019 sobre los niveles de aprendizaje de los alumnos de las escuelas italianas participaron 29.231 clases de tercer curso de secundaria (octavo curso), con un total de 572.229 alumnos. Del número total de escuelas y clases participantes, se extrae una muestra mediante un método dividido dos fases: en la primera etapa se muestrean las escuelas completas y en la segunda, únicamente dos clases de cada uno de los centros seleccionados en la primera fase. La muestra de 2019 consta de 30.994

estudiantes de enseñanza secundaria y es representativa de las macrozonas y regiones en las que se divide Italia. Las pruebas de 2019 se llevaron a cabo a través de dos medios diferentes: en la escuela primaria se propuso a los alumnos en formato en papel, y en la escuela secundaria, en primero y segundo curso las pruebas se presentaron a los alumnos en formato digital, mediante ordenadores (Computer Based Test).

### **Significado y definición de los niveles de INVALSI**

Los niveles proporcionan una información más rica que una simple puntuación de escala o que el porcentaje de respuestas correctas a las preguntas de un test. Describen, desde un punto de vista cualitativo y no sólo cuantitativo, los conocimientos y aptitudes que el alumno demuestra haber adquirido, teniendo en cuenta las indicaciones nacionales y las directrices para los distintos cursos escolares. Los niveles y las habilidades relacionadas están ordenados jerárquicamente: los alumnos de un nivel determinado son capaces de realizar, en un campo y una disciplina determinados, todas las tareas que caracterizan a los niveles anteriores y las del nivel en el que se encuentran.

Es importante subrayar que los niveles de italiano y matemáticas se definen de manera diferente a los niveles de inglés. Este último se establece sobre la base de las normas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y se centra en la capacidad de comprensión oral y de lectura, lo que permite diferenciar las competencias de los estudiantes con respecto a un criterio establecido de antemano. Los niveles de italiano y matemáticas se establecen en cambio sobre una base empírica y corresponden a bandas de puntuación en una escala cuantitativa (Rasch) en la que las respuestas de los estudiantes y su nivel de competencia se ordenan en la misma escala continua. Por lo tanto, no se refieren a un criterio, sino a un estándar estadístico construido directamente sobre el rendimiento de los estudiantes. Estos estándares se establecen para el primer año de la prueba CBT, posteriormente para los cursos 8 y 10 en 2018 y, por último, para el curso 13 en 2019.

Hay cinco niveles de italiano y matemáticas, en orden ascendente del nivel 1 al 5. Los niveles de inglés, para el curso 5, son dos: pre-A1 y A1; para el curso 8 son tres: pre-A1, A1, A2; para el curso 13 son tres: pre-B1, B1, B2.

En base al nivel alcanzado, cada estudiante puede entender mejor lo que ya sabe y lo que todavía le queda por aprender. El profesor, en cambio, al otorgar a sus alumnos los niveles de una forma más analítica, puede darse cuenta con mayor precisión de cuáles son

las áreas de su intervención didáctica que han sido eficaces y cuáles son las que debería mejorar.

La descripción necesaria para definir los parámetros de esta investigación es la relacionada con los 8 niveles de italiano y que a continuación se detallan.

**Nivel 1.** El estudiante identifica la información individual dada explícitamente en partes limitadas de un texto. Relaciona la información que puede encontrar fácilmente en el texto y, utilizando su conocimiento personal, obtiene información sencilla que no se da explícitamente. Conoce y utiliza las palabras del vocabulario básico y es capaz de reconstruir el significado de palabras o expresiones individuales desconocidas pero fácilmente comprensibles según el contexto. Realiza tareas gramaticales que se centran en un solo elemento lingüístico, y en las que su conocimiento natural y espontáneo del idioma es suficiente.

**Nivel 2.** El alumno identifica la información dada explícitamente en puntos distantes del texto. Reconstruye los significados y reconoce las relaciones entre la información (por ejemplo, causa y efecto) presente en una gran parte del texto. Utiliza elementos textuales (por ejemplo, adjetivos, condicional, subjuntivo) para reconstruir la intención comunicativa del autor en una parte significativa del texto. Conoce y utiliza palabras y expresiones comunes, incluyendo conceptos abstractos y sectoriales, siempre que estén vinculadas a situaciones habituales. Realiza tareas gramaticales en las que el conocimiento natural y espontáneo de la lengua se apoya en elementos de reflexión sobre los aspectos fundamentales de la propia lengua.

**Nivel 3.** El alumno identifica una o más informaciones proporcionadas explícitamente en una gran parte del texto, distinguiéndolas de otras que no son relevantes. Reconstruye el significado de una parte o de la totalidad del texto obteniendo información implícita de los elementos textuales (por ejemplo, la puntuación o las conjunciones) también a través del conocimiento y la experiencia personal. Capta la estructura del texto (por ejemplo, títulos, párrafos, apartados internos) y la función de sus elementos constitutivos. Conoce y utiliza palabras y expresiones comunes, incluso las que no están relacionadas con situaciones habituales. Conoce y utiliza las formas y estructuras básicas de la gramática y la terminología.

**Nivel 4.** El estudiante reconoce y reconstruye significados complejos, explícitos e implícitos de forma independiente. Reorganiza la información en un orden lógico- jerárquico. Comprende el significado de todo el texto y lo utiliza para completar una síntesis de manera coherente. Captura el tono general del texto (por ejemplo, irónico o polémico) o partes específicas del mismo. Dominar un amplio vocabulario apropiado al contexto. Conoce y utiliza los principales contenidos gramaticales y los aplica al análisis y comparación de varios elementos lingüísticos (palabras, grupos de palabras o frases).

**Nivel 5.** El alumno reconoce y reconstruye autónomamente significados complejos, explícitos e implícitos en diferentes tipos de texto. Capta el sentido del texto más allá de su significado literal, e identifica su tono, función y propósito, incluso elaborando elementos que son detallados o no son directamente obvios. Reconoce diferentes maneras de discutir. Demuestra un dominio seguro del vocabulario y aborda las tareas gramaticales que requieren el análisis y la comparación de estructuras lingüísticas complejas, manteniendo el control sobre varias áreas de la gramática (por ejemplo, la sintaxis y la morfología) al mismo tiempo.

Durante la trayectoria escolar, los resultados en italiano de 2° a 13° curso disminuyen gradualmente de norte a sur. Considerando el nivel 3 como un nivel adecuado para las indicaciones y directrices nacionales, en el octavo curso el porcentaje de alumnos que no alcanzan este nivel en italiano es del 30% en el noroeste, 28% en el noreste, 32% en el centro, 40% en el sur y 46% en las islas.

En la escuela primaria las diferencias entre las macrozonas son pequeñas y en general no son estadísticamente significativas. En cambio, en tercer curso de secundaria, las puntuaciones medias de las macrozonas tienden a divergir considerablemente entre sí, tendencia que se consolida aún más en secundaria, reproduciendo el esquema que también se desprende de la encuesta internacional PISA (Programa para la evaluación internacional de los estudiantes), en la que el norte obtiene resultados superiores tanto respecto al promedio italiano como al de la OCSE, el centro tiene un resultado acorde con el promedio italiano inferior al de la OCSE, y el sur y las islas tienen resultados inferiores tanto en cuanto promedio italiano como al de la OCSE.

El sistema escolar de Italia meridional e insular no sólo sigue siendo menos eficaz que en Italia central y, especialmente, septentrional en lo que respecta a los resultados



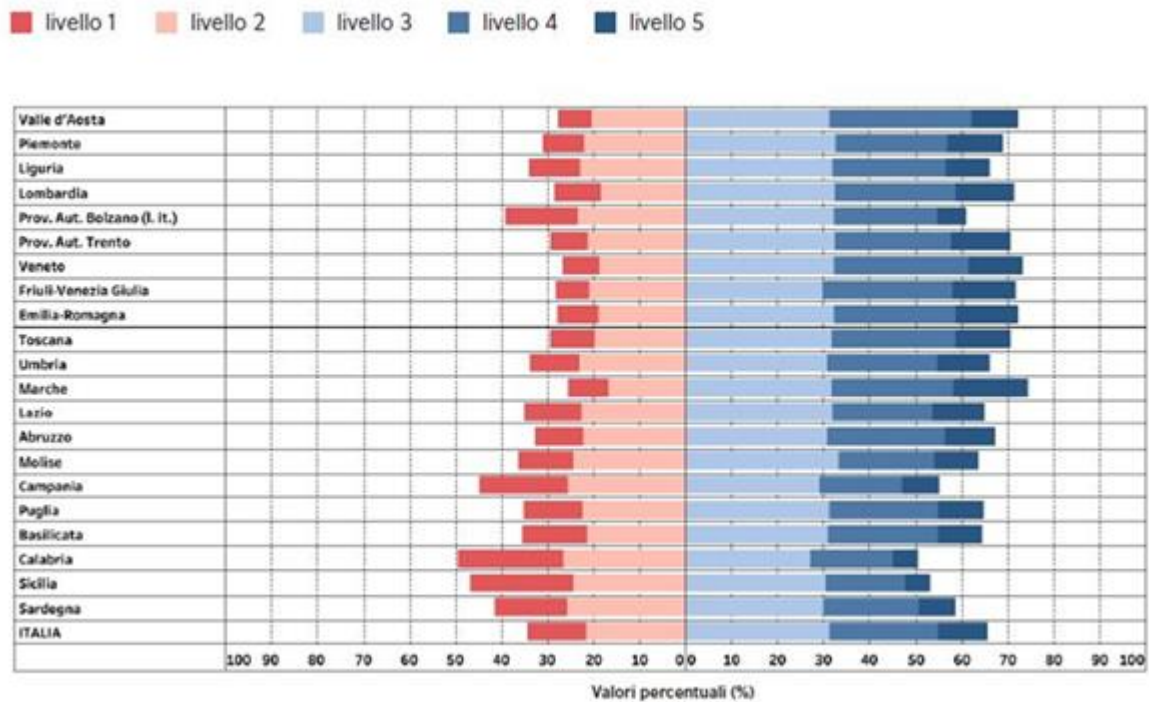
obtenidos, sino que también parece menos equitativo: la variabilidad de los resultados entre las escuelas y entre las clases del primer ciclo de enseñanza es constante y, en todo caso, mayor que en el norte y el centro, al igual que los porcentajes de alumnos de bajo nivel socioeconómico que no alcanzan puntuaciones adecuadas en las pruebas. En particular, los resultados de algunas regiones son motivo de gran preocupación: Campania, Calabria, Sicilia y Cerdeña. Sin embargo, en comparación con 2018, se observan algunas variaciones positivas en los porcentajes de alumnos que alcanzan los objetivos al final del primer ciclo de enseñanza y en el período de dos años del segundo ciclo, en particular en la macrozona meridional.

En lo que respecta a la estructura del examen INVALSI de italiano, se tienen en cuenta dos tipos de conocimientos lingüísticos, entre los que se encuentran los proporcionados por las indicaciones nacionales y las directrices, de diferente complejidad según el curso examinado. Algunas de las preguntas se utilizan para verificar la capacidad de comprender un texto auténtico, es decir, no producido para la ocasión, midiendo tres aspectos de la competencia lectora: encontrar la información dada explícitamente en el texto; reconstruir el significado de partes del texto o del texto en su conjunto mediante la comprensión de su organización lógica y sus conexiones internas; y reflexionar sobre el contenido y la forma del texto y evaluarlos. Otra parte de las preguntas mide la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje, es decir, el conocimiento de la gramática utilizada para expresarse.

En el octavo curso, el noroeste y el noreste tienen una puntuación significativamente superior a la media nacional (199) en 4 y 6 puntos, respectivamente, mientras que el sur y las islas tienen una puntuación significativamente inferior en 5 y 11 puntos. Por otra parte, la puntuación del Centro no difiere, estadísticamente, de la media de Italia.

Entre las regiones del sur y las islas; Campania, Calabria, Sicilia y Cerdeña, se sitúan significativamente por debajo de la media italiana, sin embargo, los resultados de las restantes regiones no difieren de la media italiana. La región con la puntuación más alta absoluta (208) es la región de las Marcas y la región con la puntuación más baja es Calabria (186). La distancia entre ambos es de 22 puntos, más de la mitad de la desviación típica (de la distribución total de las puntuaciones).

El gráfico que figura a continuación (ver Figura 1) muestra la distribución porcentual de los estudiantes en los distintos niveles. La escala que aparece debajo muestra, a la derecha del cero los alumnos que alcanzan o superan el nivel 3 y a la izquierda los que no lo alcanzan.



### ***3.3 Criticidad en la mejora de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes***

El objetivo de esta investigación es promover en los alumnos implicados un enfoque metacognitivo de las habilidades de lectura y escritura, tratando de ser sensibles a los procesos cognitivos que implican ambas habilidades, para poder intervenir sobre las dificultades detectadas y conseguir una mejora permanente en los procesos de aprovechamiento y aprendizaje escolar.

Las dificultades generalizadas de aprendizaje que muchos estudiantes presentan a lo largo de su trayectoria escolar, si no se abordan adecuadamente, se convierten más tarde en graves problemas para la gestión de su vida adulta. Estas dificultades, en la mayoría de los casos, se relacionan con las habilidades transversales de lectura y escritura cuya importancia en todas las áreas de aprendizaje está ahora bien establecida.

Una intervención oportuna, específica y apropiada puede, si está bien estructurada, actuar desde la raíz y lo más tempranamente posible para apoyar los procesos cognitivos y los reflejos metacognitivos, permitiendo el desarrollo adecuado de estas habilidades básicas.

Entender lo que una persona lee es fundamental para su aprendizaje. En este ámbito, la variedad de diferencias individuales, de por sí variada, aumenta con la escolarización, a menos que se tomen las medidas adecuadas. La comprensión es el primero más necesario acto de conocimiento, pero ciertamente no es una actividad simple o unitaria, sino que implica toda una serie de procesos que se activan total o parcialmente según los diferentes propósitos para los que se lee. Si el lector no es consciente de que leer significa comprender, no se molestará en comprobar si comprende o no. Hasta la fecha, lamentablemente, esta falta total de conciencia es una de las críticas más agudas que afligen a los mecanismos de aprendizaje de la lectura, incluso en los grupos de edad que deberían haber superado la primera alfabetización.

Por consiguiente, es necesario promover formas de control que deben ejercerse constantemente, durante la realización de una tarea de lectura, para permitir su comprensión. El lector debe estar en posesión de una serie de conocimientos relativos a

los propósitos de la lectura, de estrategias para lograr una buena comprensión del texto así como de las características sobre los diferentes tipos de texto.

La producción de un texto escrito va tradicionalmente acompañada de una serie de factores de contexto: el silencio, la concentración, el aislamiento físico, que subrayan el carácter complejo de una actividad estrechamente relacionada con la construcción del pensamiento. Es necesario considerar la escritura como un conjunto de procesos que asumen una función estratégica, es decir, son elecciones intencionales y persiguen lograr objetivos. La escritura propiamente dicha se configura como una de las fases de la actividad compositiva, precedida y seguida de una serie de otras operaciones (planificación, definición de objetivos, organización de ideas, control de la claridad compositiva...), que se realizan a nivel mental y que escapan a la observación, pero que, en conjunto, permiten construir un texto.

También en este caso, el enfoque didáctico metacognitivo ofrece oportunidades de aprendizaje y prácticas educativas que tienen por objeto provocar la toma de conciencia y fortalecer los mecanismos de regulación, control, vigilancia, evaluación y planificación personal, superando las críticas mencionadas anteriormente. En esta perspectiva, el trabajo del profesor se rige principalmente por dos criterios:

1. Hacer que los alumnos se alíen en los procesos de aprendizaje de la escritura a través de la implicación cognitiva;
2. Proceder a un sutil juego de “anticipación de competencias”, en el que el adulto, como experto, proporciona a los alumnos un “préstamo de conciencia” para activar la información sobre el funcionamiento de sus procesos cognoscitivos y le preparen para el desarrollo de nuevas potencialidades.

### ***3.4 Factores que influyen positiva y negativamente en el desarrollo de la alfabetización***

En este párrafo, sin pretender ser exhaustivos, se presentarán varios factores que afectan al desarrollo de la alfabetización. Se pueden identificar factores generales y factores particulares. Si bien por un lado tenemos algunos elementos que son el resultado de la dinámica social y política, a la que pertenecemos toda la comunidad (diferencia de género, condición social, económica o cultural y contexto familiar), también es necesario destacar algunos factores particulares, como son los estilos de aprendizaje y los métodos de enseñanza, que sin duda influyen en la forma en la que los estudiantes aprenden.

#### **3.4.1 Factores generales: La diferencia de género**

En las pruebas de competencia lingüística, las mujeres suelen obtener puntuaciones medias más altas que los hombres, mientras que en las pruebas de contenido matemático suele ocurrir lo contrario. En la base de estas diferencias hay una serie de razones cuyas contribuciones específicas son muy difíciles de evaluar: el condicionamiento familiar y cultural, las opciones en la transición a la educación secundaria o las diferencias en términos de motivación o capacidad.

Sin embargo, cualesquiera que sean las razones, la escuela tiene el deber de reducir las diferencias de género en los resultados del aprendizaje, tratando de ayudar a esa proporción de niños y niñas que han obtenido resultados más bajos. La escuela debe ofrecer igualdad de oportunidades a niños y niñas, permitiéndoles a todos desarrollar su potencial. Ya sea en la propia escuela o en las decisiones de cara a la educación secundaria, los estudios universitarios o el trabajo. Por esta razón, año tras año, las pruebas del INVALSI ayudan a comprender si la escuela italiana se acerca a este objetivo tan importante y en qué medida lo hace.

Considerando Italia en su conjunto, la diferencia entre hombres y mujeres es de 9 puntos en lengua italiana y de 3 puntos en matemáticas en tercero de secundaria, en beneficio de las mujeres en el primer caso y de los hombres en el segundo. Todas las diferencias de resultados entre hombres y mujeres en las clases del primer ciclo estudiado, aunque sólo sea por unos pocos puntos, son estadísticamente significativas.

Explicar las diferencias de género en los resultados de los exámenes de aprendizaje no es fácil. Para enmarcar mejor la cuestión, es conveniente destacar algunos puntos. En primer lugar, las diferencias de resultados entre hombres y mujeres se producen pronto -aunque en los primeros años de escolaridad son modestas- y tienden a incrementarse en el transcurso de los estudios.

En segundo lugar, según los resultados de la encuesta del PISA, que desde 2000 estudia cada tres años las aptitudes básicas de los estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias, la brecha de género se caracteriza por su “omnipresencia”: de hecho, es común a todos los numerosos países que han participado en la encuesta en algún momento, y es algo independiente a las profundas diferencias económicas, sociales y culturales entre unos y otros. Para entrar en más detalle, en la comprensión de la lectura en cada ciclo de PISA, las mujeres obtuvieron una puntuación significativamente más alta que los varones en todas partes.

Por último, según los datos de PISA, la diferencia de género no es constante a lo largo de la escala de habilidades, pero en lectura se amplía a los niveles más bajos, a diferencia de las matemáticas, donde se amplía a los niveles más altos. Un fenómeno similar también surge de los resultados de las pruebas del INVALSI. Si observamos la distribución de los alumnos en los niveles de competencia podemos ver que, en el tercer nivel de secundaria, el porcentaje de varones y mujeres de los alumnos que están en el nivel más bajo de italiano es, respectivamente, del 60% y el 40%, mientras que entre los alumnos que alcanzan el nivel más alto en las pruebas de matemáticas los varones son el 57% frente al 43% de las mujeres.

Los estudios realizados para tener en cuenta los factores subyacentes a la diferencia entre ambos sexos en las pruebas de aprendizaje han demostrado que intervienen varias variables. El formato de las preguntas de prueba tiene su propio papel: las preguntas de opción múltiple favorecen a los hombres, mientras que las preguntas abiertas favorecen a las mujeres. El formato en el que se administra la prueba, si es en papel o digitalmente, también tiene algún efecto, penalizando a los hombres en el primer caso y a las mujeres en el segundo. Las actitudes y motivaciones son diferentes entre hombres y mujeres y son consistentes con los resultados obtenidos en los ensayos. La

dimensión de la brecha de género se ve afectada por estereotipos culturales que llevan a considerar ciertos estudios y carreras profesionales más adecuados para uno u otro sexo.

### **3.4.2 Factores generales: El estado socio-económico-cultural**

Para medir la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes, el INVALSI construye, integrando varias variables, un indicador llamado ESCS (Economic Social Cultural Status index), estandarizado de manera que el valor cero corresponde al promedio italiano y cada unidad por encima o por debajo a la desviación estándar (véase el Glosario) de la distribución de los valores.

En todos los sujetos examinados por el INVALSI y en todos los cursos escolares, desde la escuela primaria hasta la secundaria, se observa una correlación positiva entre el índice de estatus y la puntuación en las pruebas; ésta aumenta a medida que aumenta el nivel de ESCS, aunque no con el mismo grado de un nivel a otro: la diferencia de puntuaciones es más amplia en la transición del nivel “bajo” al nivel “medio bajo” y del nivel “medio alto” al nivel “alto”.

La diferencia entre la situación socioeconómica y cultural y los resultados de las pruebas del INVALSI es una simple asociación y no implica una relación de causa y efecto. La existencia de una relación entre estas dos variables, la ESCS y el resultado de la prueba, no significa que un estudiante de origen humilde tenga necesariamente resultados bajos ni que los estudiantes de nivel socioeconómico medio o alto obtengan sistemáticamente resultados altos, sino sólo que, en general, los estudiantes que parten de condiciones más favorables logran mejores resultados que los estudiantes más desfavorecidos y viceversa.

Por otra parte, si se compara la distribución de los estudiantes pertenecientes a los cuatro cuartiles de la ESCS en los niveles de italiano, matemáticas e inglés, se puede observar que, al pasar del curso más bajo al más alto, el porcentaje de estudiantes pertenecientes al cuartil inferior disminuye y el porcentaje de estudiantes pertenecientes al cuartil superior aumenta. Por ejemplo, en el 8º curso, la proporción de estudiantes que pertenecen al cuartil inferior en el primer nivel de italiano es del 24,9%, frente al 3,7% de estudiantes que pertenecen al cuartil superior; en cambio, en el nivel 5, encontramos un

3,4% de estudiantes que pertenecen al cuartil inferior y un 21,4% de estudiantes que pertenecen al cuartil superior.

La posibilidad de acceder a los niveles más altos de educación y desarrollar todo el potencial de sus capacidades y esfuerzos, independientemente de las condiciones socioeconómicas de la familia de origen, es un objetivo del sistema educativo en las sociedades democráticas modernas y es uno de los indicadores, tal vez el más importante, que define el grado de equidad.

Cabe destacar que en ningún país el sistema escolar se puede alcanzar plenamente este objetivo, aunque existan diferencias entre un país y otro en cuanto al grado de proximidad al mismo. En Italia, según la OCSE<sup>3</sup> (OECD, 2018), la movilidad intergeneracional con respecto al nivel de educación alcanzado es relativamente baja: según los datos de 2012, el 81% de los adultos del grupo de edad de 25 a 64 años cuyos padres no tienen el título de educación secundaria superior han terminado sus estudios al mismo nivel que sus padres (promedio de la OCSE: 37%), mientras que sólo el 19% ha logrado alcanzar un nivel más alto.

El tema de las desigualdades en la educación es investigado continuamente por la sociología, que ha dado diferentes interpretaciones sobre sus causas y su perpetuación de una generación a otra. La explicación más extendida y compartida, aunque con formulaciones no siempre equivalentes entre sí, hace referencia a que los alumnos desfavorecidos económica y socialmente sufren una desventaja cognitiva que se crea en una fase temprana y se manifiesta desde el principio de su escolarización: es decir, dichos alumnos, por razones lingüísticas y culturales debidas al entorno en el que crecieron y a los estímulos que recibieron (o, mejor, no recibieron), están menos preparados que los alumnos más favorecidos para enfrentarse a la escuela y responder positivamente a sus exigencias.

Otras explicaciones, aunque en clave distinta, que también pueden interpretarse en términos de diversidad “cultural”, se centran en las diferencias de actitudes y valores que distinguirían a las distintas clases sociales, en particular en lo que respecta a la importancia que conceden a la educación y, por consiguiente, a las expectativas y

---

<sup>3</sup> OECD, Education at a glance 2018 - Country Fact Sheet.



ambiciones que tienen los padres respecto a sus hijos, lo que a su vez se refleja en sus niveles de motivación y aspiración cuando acceden al sistema escolar.

En una línea similar, pero desde un punto de vista no tan sociológico como económico, otra línea de estudios ha encontrado que los costes reales y percibidos de la educación son inversamente proporcionales a la posición ocupada en la escala social, es decir, aumentan a medida que se avanza hacia los escalones más bajos y disminuyen en la dirección opuesta.

Esto llevaría a los miembros de las diferentes clases a adoptar diferentes comportamientos a la hora de elegir “cuánto” invertir en la educación de sus hijos, tanto en lo que respecta a los costes directos (gastos) como a los costes indirectos (pérdida de ingresos debido a una formación prolongada), con la consecuencia de que la voluntad de invertir en la educación disminuye directamente a medida que el nivel de la condición disminuye.

### **3.4.3 Factores generales: El contexto de la familia**

La Constitución italiana persigue el objetivo de reducir la desigualdades en el rendimiento académico, pero también de reducir el impacto de los antecedentes familiares en las opciones educativas, como índice que favorezca la igualdad de oportunidades.

Para verificar la consecución de estos objetivos, Cecchi, Fiorito y Leonardi (2006) han analizado los datos de diferentes ediciones de la prueba sobre los balances de los hogares italianos según el Banco de Italia (en adelante, IBF), ya que desde 1993 el IBF también contiene una sección dedicada a los jefes de hogar y sus cónyuges en la que se solicita información sobre sus padres (incluyendo, entre otros, los títulos de estudios obtenidos, el tipo de empleo o el campo de trabajo), cuando tenían la misma edad que los encuestados. Esta información se utilizó para analizar la correlación entre el nivel educativo de los encuestados y el de sus padres.

En cuanto a la reducción de la desigualdad en el logro de los niveles de educación, el estudio citado anteriormente muestra que en los primeros sesenta años de los dictados constitucionales, los niveles de escolaridad siempre han ido en aumento, determinando también un incremento del grado de movilidad intergeneracional, medido en términos de años escolaridad. Esta mejora parece deberse principalmente al cambio generalizado

hacia calificaciones educativas más altas. Sin embargo, sigue habiendo diferencias tanto de carácter territorial (el fenómeno de la no finalización de la escolaridad obligatoria parece haber desaparecido en el norte, mientras que en el sur de Italia sigue habiendo una parte de la población que no termina la escolaridad obligatoria), como diferencias relativas al origen cultural de los padres (entre los hijos de padres con un certificado de finalización de la escuela media inferior, sigue habiendo una parte importante de individuos que dejan de cursar el certificado de finalización de la escuela media, y no hay ningún aumento de su proporción entre los que se gradúan).

Por consiguiente, según este estudio, los antecedentes familiares son particularmente significativos para predecir los niveles de educación de la próxima generación.

Por otra parte, según datos de la OCSE (OECD, 2019), en Italia, la movilidad intergeneracional con respecto al nivel de educación alcanzado es relativamente baja: sólo el 9% de los jóvenes de 25 a 64 años cuyos padres no han alcanzado la educación secundaria superior han completado estudios de nivel superior (en comparación con la media de la OCSE del 21%), mientras que este porcentaje aumenta al 59% entre los que tienen al menos un padre con educación secundaria superior (media de la OCSE del 42%) y al 87% entre los que tienen al menos un padre con un título universitario (media de la OCSE del 68%). Además, el 81% de los adultos cuyos padres no habían cursado la enseñanza secundaria superior terminaron el mismo nivel de educación (media de la OCSE del 37%); esto significa que sólo el 19% logró alcanzar un nivel de educación superior al de sus padres.

La correlación entre la situación económica de los padres y el nivel de educación de los hijos es también un indicador pertinente de la medida en que se ha reducido el impacto de los antecedentes familiares en la educación de la próxima generación. Analizando esto último, observamos el preocupante impacto de la crisis de 2008 en los niños en particular (Save the children, 2014).

En 2008, sólo 1 de cada 25 niños (3,7%) se encontraba en la pobreza absoluta, una década más tarde 1 de cada 8 niños (12,5%) se encontraba en la pobreza absoluta, y entre 2011 y 2014 la tasa asciende del 5% al 10%.

En términos absolutos, en 2008 había unos 375.000 menores con dicha condición y en 2014 ya llegaban a 1.200.000. Otro indicador importante es el de la pobreza relativa, es decir, la proporción de personas que tienen un nivel de gastos muy inferior a la media nacional: entre 2008 y 2018, los menores en situación de pobreza aumentaron del 12,5% al 22% (2.192.000, más de 1 de cada 5), mientras que la población con pobreza relativa aumentó del 11% al 15% (casi 1 de cada 7).

En lo que respecta a la distribución territorial: entre 2014 y 2018, en el nordeste la tasa de pobreza absoluta se mantuvo estable en torno al 10%, en el noroeste aumentó del 10 al 12,6%, mientras que en el sur incluso se duplicó, pasando del 8 al 16%, y en las islas se mantuvo en los ya elevados niveles del 15%. Así pues, en 2018, parece que el 45% de los niños en situación de pobreza absoluta en Italia viven en el sur.

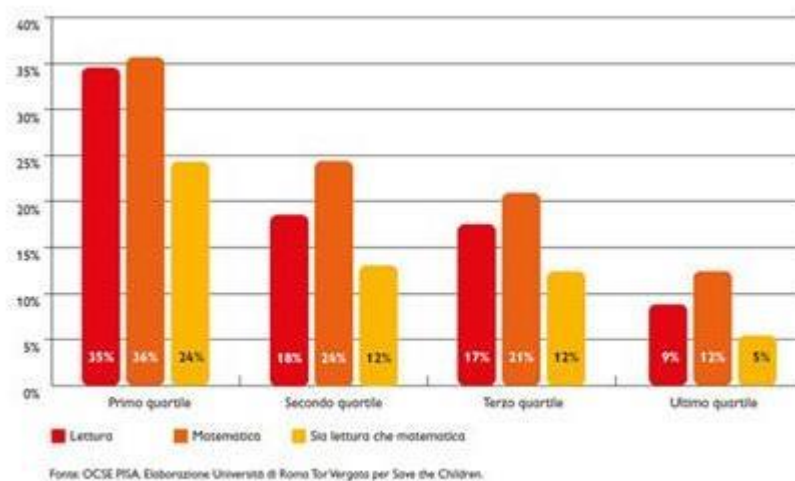
Por lo que respecta a la pobreza relativa, en Emilia-Romaña y Liguria poco más de 1 de cada 10 niños vive en familias con un nivel de gasto muy inferior a la media nacional, y en las regiones centrales a lo largo de los Apeninos aproximadamente 1 de cada 5 niños experimenta esta condición. Desplazándonos hacia el sur el salto es enorme, con porcentajes que alcanzan el 35% en las Islas, el 37,5% en Campania y el 43% en Calabria. Otro dato curioso es el de la concentración de la pobreza en las familias extranjeras, hoy como en 2008, alrededor de un tercio de las familias pobres está formado por familias extranjeras (a pesar de que éstas representan poco más de una décima parte del total de las familias residentes), concentradas principalmente entre el centro y el norte del país.

Habiendo esbozado este cuadro no muy alentador, vemos cuánto influye la situación económica familiar en los resultados escolares. Sin embargo, debemos recordar que, como el enfoque multidimensional de la pobreza nos ha enseñado durante mucho tiempo, la dimensión económica por sí sola no basta para explicar el fenómeno, especialmente cuando la pobreza afecta a los niños.

Por ello, el índice socioeconómico y cultural de PISA tiene en cuenta no sólo el nivel económico, la situación laboral y el nivel de educación más alto alcanzado por los padres, sino también la existencia de recursos educativos en el hogar, como un escritorio y un lugar tranquilo donde el niño o adolescente pueda estudiar, una habitación propia y el número de baños con ducha o bañera, un ordenador para estudiar, conexión a Internet,

programas educativos, libros, diccionarios, lavadora, DVD, teléfono móvil, televisión y automóvil (INVALSI, 2012).

El índice se compone a partir de los valores atribuidos a cada uno de los indicadores. Las familias pertenecientes al cuartil más bajo, son las que obtienen una puntuación que se encuentra en el percentil más bajo: percentil 25 (en una escala, por ejemplo, entre 0 y 100, tienen una puntuación igual o inferior a 25). Las pruebas de PISA se centran en evaluar el rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias porque las habilidades que sustentan el estudio de estas materias se consideran fundamentales para abordar la vida adulta.



*Figura 2.* Porcentaje de alumnos de 15 años que no alcanzan la competencia mínima en matemáticas y lectura (OCDE - prueba PISA), por nivel socioeconómico y cultural de la familia. Fuente: Save the Children, *Nuotare controcorrente* (2018).

Tal y como se puede observar en el gráfico (ver Figura 2), en la mayoría de los casos los alumnos que no alcanzan estos umbrales provienen de entornos desfavorecidos socioeconómica y culturalmente. Los niños que viven en familias pertenecientes al primer cuartil tienen más del triple de probabilidades de no alcanzar las aptitudes mínimas que sus compañeros de familias más ricas (25% de las familias más ricas). La desigualdad, en Italia, es tan marcada que los menores que viven en familias más desfavorecidas obtienen,

en las pruebas PISA, resultados que se encuentran entre los más bajos de Europa, mientras que sus compañeros que pertenecen a familias con los niveles socioeconómicos y culturales más altos están al mismo nivel que los estudiantes que viven entre los mejores países del mundo, como Singapur y Japón.

En conclusión, hasta la fecha en Italia, los antecedentes familiares tienen una influencia significativa en el rendimiento y los niveles de educación de la siguiente generación. El aumento de la escolaridad ha sido ciertamente un objetivo alcanzado en la aplicación de los dictados constitucionales, sin embargo la situación de las generaciones más jóvenes sigue siendo variada y muy influida por el contexto familiar y territorial.

#### **3.4.4 Factores particulares: Estilos de aprendizaje**

Un factor que influye fuertemente en el aprendizaje de los alumnos es el estilo de aprendizaje, un elemento particular que caracteriza a cada individuo. Examinaremos brevemente unos pocos modelos, y concretamente los más conocidos y difundidos. Para un tratamiento más profundo y completo nos remitimos a Cadamuro (2004)

Desde la década de 1970, se han hecho numerosos intentos de clasificar las diferencias de aprendizaje. Sin embargo, la proliferación de modelos no ha dado lugar a ninguna síntesis, por lo que hoy en día podemos definir los estilos de muchas maneras diferentes, a menudo igualmente interesantes y relevantes, pero poco y mal relacionados entre sí.

La mayoría de estos modelos de clasificación se basan en contrastes bipolares en los que los dos términos en sus respectivos extremos contienen una línea de continuidad en la que se sitúa el estilo de una persona: las definiciones analíticas/globales o sistemáticas/intuitivas, por ejemplo, definen los extremos de la escala, dentro de cuyos límites se sitúan las tendencias preferenciales personales. Hay que subrayar que también en este caso las indicaciones de posicionamiento dentro de estas escalas deben interpretarse como indicativas de una tendencia, no como un etiquetado fijo y absoluto.

A continuación resumimos las principales características de algunas de las clasificaciones más extendidas de los estilos de aprendizaje:

Modelo de Kolb (1984): dentro de una visión circular y dinámica del aprendizaje, encontramos la siguiente división: convergente (abstracto + activo), divergente (reflexivo + concreto), acomodador (concreto + activo) y asimilador (reflexivo + abstracto).

El modelo de Gregorc (1979): combinación de: abstracto, concreto, aleatorio, secuencial. Concreto-secuencial: experiencias personales que deben organizarse de manera secuencial; concreto-aleatorio: experiencias reorganizadas de manera personal; abstracto-secuencial: teorías y conceptos que deben organizarse de manera ordenada y abstracto-aleatorio: conceptos organizados de manera personal.

- Analítica-global (también llamada holística-serie): necesidad de tener la visión general o los detalles.
- Sistemático-intuitivo: preferencia por la sistematicidad o por la percepción de la situación en su conjunto.
- Impulsor-reflexivo: tendencia a reflejar o actuar por impulso.
- Convergencia-divergencia: uso de estrategias y soluciones conocidas u originales y no conformes.
- Verbal-visual: preferencia por el uso de código visual o verbal
- Dependiente-independiente del campo: mayor o menor inclinación a involucrarse y limitar el contexto.

Al planificar las intervenciones educativas es esencial tener en cuenta este factor en particular para lograr el éxito educativo.

### **3.4.5 Factores particulares: Métodos de enseñanza**

Si bien los estilos de aprendizaje influyen inequívocamente en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, es igualmente importante señalar que los mismos estilos de aprendizaje influyen fuertemente en los métodos de enseñanza que cada profesor pone en práctica en la enseñanza. Este factor, como todos los demás factores considerados, tanto generales como particulares, puede tener un doble valor:

- Puede influir positivamente en caso de que se encuentre una respuesta rápida, una especie de correspondencia, en el estilo de aprendizaje del estudiante con el que se está tratando;
- Por su parte, si el método de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje del estudiante viajan por caminos diferentes, es apropiado y correcto buscar un punto de encuentro que apunte al éxito educativo.

Entre los diferentes métodos de enseñanza disponibles para optimizar el aprendizaje, la lección frontal es el método de exposición por excelencia. Es ciertamente la forma más utilizada de enseñar, pero esto no significa que sea el método más efectivo para cada disciplina y cada aprendizaje.

La ineficacia de este método (que tiene su gran eficacia en algunos casos) se revela en el fracaso formativo de situaciones a menudo problemáticas, como la de los estudiantes muy animados que necesitan trabajar de forma práctica en los conocimientos para poder adquirirlos de forma permanente.

En realidad, en todas las disciplinas, incluso en las más teóricas, deberían activarse diferentes métodos, con el fin de desarrollar procesos de aprendizaje más autónomos, como la recepción, el descubrimiento, el funcionamiento y la resolución de problemas. Esta diversificación garantiza una oferta de formación personalizada, consolida el interés y la motivación.

Por estas razones, se utilizan un método operativo como el laboratorio, un método de investigación como el estudio experimental, métodos heurísticos-participativos como la investigación-acción y, finalmente, métodos individualizados como el *mastery learning*<sup>4</sup>.

El profesor tiene la responsabilidad de movilizar y “hacer actuar” a los estudiantes. Para ir más allá de los aprendizajes mecánicos y repetitivos, los estudiantes deben ser puestos en “situaciones de aprendizaje” en las que puedan operar mentalmente:

- 1) trabajando en los materiales;

---

<sup>4</sup> Trad. *aprendizaje para el dominio*.

- 2) empezando con las entregas
- 3) para poner en primer plano los modelos y conceptos.

De esta manera podrán dominar los conocimientos y transferir lo que han aprendido a nuevos contextos (habilidades).



### ***3.5 Programas para la mejora de la lectura y la escritura en Italia.***

Hasta la fecha, en Italia no existe ningún programa de trabajo orgánico destinado a mejorar la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes.

Es cierto que existen numerosas iniciativas editoriales, culturales y locales que apuntan a este objetivo de manera genérica; sin embargo, con demasiada frecuencia, el campo de trabajo de estas iniciativas abarca situaciones “patológicas”, interviniendo por ejemplo en los Disturbi Specifici di Apprendimento o Dificultades de Aprendizaje (DSA/DA, por ejemplo, como la dislexia) u otras situaciones que, aunque necesitan de intervención, no tienen las características simples que se consideran en este estudio: educar a los estudiantes “normales” con bajo rendimiento escolar a usos competentes del idioma.

¿Por dónde empezar, entonces?

Según indican las indicaciones nacionales para los programas de estudios de la enseñanza preescolar y del primer ciclo de la enseñanza (2013), la transversalidad es necesaria para un desarrollo armonioso de las competencias lingüísticas válidas en todos los campos de estudio. Por lo tanto, es necesario que todos los maestros presten especial atención al desarrollo de estas habilidades, considerando también el carácter antropológico italiano extremadamente variado. La fuerte presencia dialectal hace que el italiano sea un idioma de segunda categoría para muchos estudiantes; por lo tanto, es necesario intervenir adecuadamente.

La alfabetización funcional se adquiere al final del primer ciclo de la educación; los alumnos deben ser capaces de adquirir, en paralelo, la capacidad de leer y escribir correctamente, convirtiéndose en productores y, al mismo tiempo, en usuarios expertos del significado.

La lectura es, pues, una búsqueda independiente de contenidos pero también una forma compartirlas un momento de crecimiento que permite el desarrollo de la concentración pero también una forma reflexiva de compartir, útil para la maduración del individuo.

Se hace hincapié en la adquisición de estrategias y técnicas adecuadas, entre ellas la lectura en voz alta, el cuidado de la expresión y la utilización constante de operaciones cognitivas para la comprensión del texto. Debe practicarse sobre textos de diversos tipos y formas textuales (desde textos continuos a formularios, horarios, gráficos, mapas, etc.) con diferentes propósitos y con estrategias funcionales a la tarea, sin descuidar nunca la práctica de la lectura personal y la escucha de textos habitualmente leídos por el profesor sin ninguna finalización, con el único propósito de alimentar el placer por la lectura.

La redacción de un texto se presenta como un proceso complejo en el que se reconocen fases específicas, desde la concepción, la planificación, el primer borrador, la revisión y la autocorrección, en cada una de las cuales el profesor debe hacer trabajar a los alumnos con una progresión gradual y asegurando cada vez la estabilización y consolidación de lo adquirido por cada uno de ellos. La asidua asistencia de los textos permitirá al estudiante identificar los modelos que los sustentan y tomarlos como referencia en sus propias producciones comunicativas. Al final de la enseñanza secundaria, el alumno debe ser capaz de producir textos de diferentes tipos y formas que sean cohesivos y coherentes, adecuados a la intención comunicativa y al destinatario, prestando atención a los aspectos formales.

¿Qué es lo que piden las indicaciones nacionales del Plan de Estudios?

Ciertamente, los objetivos de aprendizaje de la lectura y la escritura al final de tercer curso de educación secundaria pueden considerarse como el objetivo a alcanzar para construir un programa orgánico de intervención. Veámoslo.

#### *Leer*

- Leer textos conocidos en voz alta de manera expresiva agrupando palabras vinculadas por su significado y utilizando pausas y entonaciones para seguir el desarrollo del texto y permitir que el oyente lo entienda.
- Lectura en modo silencioso de textos de diversa naturaleza y origen aplicando técnicas de apoyo a la comprensión (subrayado, notas al margen, etc.) y aplicando estrategias diferenciadas (lectura selectiva, orientación y análisis).
- Utiliza varios tipos de textos funcionales para tratar situaciones cotidianas.

- Obtener información explícita e implícita de los textos de la exposición, documentarse sobre un tema específico o lograr fines prácticos.
- Obtener información utilizando las diversas partes de un manual de estudio: índice, capítulos, títulos, resúmenes, textos, marcos, imágenes, pies de foto y gráficos.
- Comparar, sobre un mismo tema, la información que puede obtenerse de varias fuentes, seleccionando las más significativas y fiables. Reformular de manera sintética la información seleccionada y reorganizarla de manera personal (listas de temas, resúmenes esquemáticos, mapas y tablas).
- Comprender los textos descriptivos, identificando los elementos de la descripción, su ubicación en el espacio y el punto de vista del observador.
- Leer textos argumentativos simples e identificar las ideas centrales y los argumentos de apoyo, evaluando su relevancia y validez.
- Leer textos literarios de diversos tipos y formas (cuentos, novelas, novelas, poemas, comedias) identificando el tema principal y las intenciones comunicativas del autor; los personajes, sus características, roles, relaciones y motivación de sus acciones; el entorno espacial y temporal; el género de pertenencia. Formular, en colaboración con sus compañeros, hipótesis interpretativas basadas en el texto.

### *Escribir*

- Conocer y aplicar los procedimientos de concepción, planificación, redacción y revisión del texto a partir del análisis de la tarea de redacción: utilizar herramientas para la organización de las ideas (por ejemplo, mapas o escalas); utilizar herramientas para la revisión del texto con vistas a la redacción final; respetar las convenciones gráficas.
- Escribir textos de diferentes tipos (narrativos, descriptivos, expositivos, normativos y argumentativos) que sean morfosintácticamente correctos, léxicos, ortográficos, coherentes y cohesivos, adecuados al propósito y al destinatario.

- Escribir textos de diferentes formas (por ejemplo, instrucciones de uso, cartas privadas y públicas, diarios personales y de a bordo, diálogos, artículos de noticias, reseñas, comentarios, argumentos) sobre la base de modelos probados, adaptándolos a la situación, el argumento, el propósito, el destinatario y seleccionando el registro más apropiado.
- Utilizar en los textos, en forma de citas y/o paráfrasis explícitas, partes de textos producidos por otros y tomados de diferentes fuentes.
- Escribir resúmenes, también en forma de diagramas, de los textos escuchados o leídos con fines específicos.
- Utilizar el procesador de textos para sus textos, cuidando el diseño; escriba textos digitales (por ejemplo, correos electrónicos, entradas de blog y presentaciones), también como soporte para la presentación oral.
- Crear diferentes formas de escritura creativa, en prosa y en verso (por ejemplo, juegos de lenguaje, reescribir textos narrativos con un cambio de punto de vista); escribir o inventar textos teatrales, para una posible puesta en escena. Adquisición y expansión de vocabulario receptivo y productivo.
- Ampliar, sobre la base de experiencias escolares y extraescolares, lecturas y actividades específicas, la herencia léxica de cada uno, para comprender y utilizar las palabras de todo el vocabulario básico, incluso en diferentes significados.
- Comprender y utilizar las palabras en sentido figurado.
- Comprender y utilizar de manera adecuada los términos especializados básicos en las diversas disciplinas y también en las áreas de interés personal.
- Hacer las elecciones léxicas adecuadas según la situación comunicativa, los interlocutores y el tipo de texto.
- Usar su conocimiento de las relaciones de significado entre las palabras y los mecanismos de formación de palabras para entender las palabras desconocidas dentro de un texto.

- Utilizar diccionarios de diversos tipos; encontrar información útil dentro de una entrada del diccionario para resolver problemas o dudas lingüísticas.  
Elementos de gramática explícita y reflexión sobre los usos del lenguaje
- Reconocer y ejemplificar los casos de variabilidad del lenguaje.
- Establecer relaciones entre las situaciones de comunicación, los interlocutores y los registros lingüísticos; entre los campos de habla, las formas de texto, el vocabulario especializado.
- Reconocer las características y estructuras de los principales tipos de texto (narrativo, descriptivo, normativo, expositivo, argumentativo).
- Reconocer las principales relaciones entre los significados de las palabras (sinonimia, oposición, inclusión); conocer la organización del léxico en campos semánticos y familias léxicas.
- Conocer los principales mecanismos de formación de palabras: derivación, composición.
- Reconocer la organización lógica-sintáctica de la frase simple.
- Reconocer la estructura y la jerarquía lógico-sintáctica de la frase compleja al menos en un primer grado de subordinación.
- Reconocer en un texto las partes de oración, o categorías léxicas, y sus rasgos gramaticales.
- Reconocer las conectividades sintácticas y textuales, los signos interpersonales y su función específica.
- Reflexionar sobre los propios errores típicos, reportados por el profesor, para aprender a autocorregirse en la producción escrita.

### ***3.6 Recapitulación***

Esta justificación surge como de la necesidad de detectar las motivaciones que me llevaron a proceder a una investigación en este campo; una vez realizada la identificación del problema a investigar, la verificación de la situación actual en cuanto a la capacidad de lectura y escritura de los alumnos nos permite comprender la urgencia de una intervención sobre un problema que es real, y que realmente merece gran atención.

El análisis de los problemas críticos que se encuentran al iniciar un programa de intervención de este tipo es fundamental para comprender que a menudo las situaciones complejas requieren soluciones complejas que necesitan una comprensión completa del acontecimiento para poder acceder a él y tratar de mejorarlo.

La consideración de los factores que influyen positiva y negativamente en el desarrollo de la alfabetización permite comprender qué elementos pueden apoyar las estrategias que se pongan en marcha.

Por último, conocer los programas para la mejora de la lectura y la escritura en Italia da una visión general de lo que está disponible hoy en día en esta área, con el fin de considerar fundamentos sólidos a partir de los cuales desarrollar un programa de intervención apropiado.

El próximo capítulo ofrecerá una visión general del estado de la literatura científica sobre los temas tratados en esta investigación. Si en las páginas anteriores se ha presentado la situación actual de la alfabetización en Italia, en las páginas siguientes se analizarán las propuestas más recientes que el mundo de la investigación propone como solución al problema analizado, tanto a nivel nacional como internacional.

## **4. Revisión de la literatura: Marco Teórico**

### **4.1 Prólogo. Estudiantes preadolescentes: Estos extraños**

Suspendidos entre la infancia y el mundo adulto, los preadolescentes son el grupo de edad al que más difícil es enseñar. “El Triángulo de Educación de las Bermudas”, tal y como el ex superintendente de Louisiana Cecil Picard llamó una vez a la escuela media. “Las hormonas vuelan por todas partes”. De hecho, no puedes estar en la escuela media sin oír hablar de “las hormonas se disparan”. Un querido colega afirmaba sobre ellos: “en la primera nos miran, en la segunda se miran, en la tercera se miran por la ventana, y ya están en camino”.

La preadolescencia comienza de manera evidente con las transformaciones de la pubertad, cuando el cuerpo del niño asume una serie de características sexuales. Los niños y niñas son llamados, en este período, a elaborar una identidad psíquica que se ajuste a sus orientaciones orgánicas y afectivas.

Al tratar de distanciarse de la familia, encuentran “compañeros”: el mejor amigo del corazón, el grupo de compañeros, toda la clase, los profesores más interesantes y participativos.

El desarrollo sexual e intelectual casi nunca va de la mano de una maduración emocional y afectiva similar. Las contradicciones de esta época, los miedos, las ansiedades, los deseos y los conflictos que la caracterizan tienen lugar en este desequilibrio entre un cuerpo y un cerebro ya formados, de adultos, y un mundo interior *in itinere*. Hay que tener especial cuidado en evitar un desequilibrio que nuestros hijos no podrían soportar.

Es posible trazar algunas pautas fundamentales sobre las que la evolución interna de cada individuo cobra vida: en primer lugar, el adolescente se enfrenta a un cuerpo cambiante. Y a menudo experimenta esta transformación de manera distorsionada, gracias también a la mirada de los demás.

Si en la pubertad el desarrollo físico da un salto adelante, en el inconsciente se produce una regresión a las primeras etapas de la vida psíquica, para saldar las cuentas pendientes. La relación con la madre se vuelve más contradictoria, porque esta figura

interfiere con la separación y la autonomía. Y si, por un lado, estrictamente en privado, se refugia en sus brazos como lo hacía de niño, por otro lado, experimenta momentos en los que quiere desprenderse de ella. Esta es la fase en la que el chico intenta afirmar su personalidad y autonomía.

Se afirma una nueva forma de razonamiento, más racional, abstracto, maduro: el pensamiento lógico. Ahora es posible ser “multitarea”, evaluando diferentes hipótesis al mismo tiempo.

Es hora de los desafíos: “¿Me quieres? ¿Me aceptas como soy?”. Un reto para ti mismo, ante el mundo entero. Así que cada chico trata de construir su propia personalidad. ¿Qué quiere decir exactamente con ese término? Se llamaba persona, a la máscara de los actores del teatro antiguo; se refiere a la idea del aspecto externo, aunque el término ha adquirido recientemente significados relacionados con el aspecto interno.

La psicología utiliza este término para describir las características preeminentes de una persona, las formas en que reacciona a los estímulos externos, en que se relaciona con los demás y con el entorno. El crecimiento de la personalidad está fuertemente influenciado por una serie de elementos: la herencia, la influencia social, familiar y cultural, las experiencias. Sin embargo, es posible notar cómo tres aspectos la caracterizan particularmente: el primero es la inteligencia, el segundo es el sentimiento, el componente emocional y el tercero es la voluntad.

En resumen, los cambios que afectan al período de preadolescencia se producen a nivel físico, intelectual, social, sexual, afectivo y emocional.

El desarrollo físico de los preadolescentes está entrelazado con un valor social del mismo: los más desarrollados son los más buscados. Pero si el desarrollo infantil procede de manera armoniosa, no se puede decir lo mismo del desarrollo de la pubertad; con los problemas ligados a este aspecto tenemos que enfrentarnos a inseguridades y problemas de relación con los compañeros. En este momento de crecimiento hay una gran atención al propio cuerpo, por razones sociales, sexuales o simplemente exploratorias de la propia identidad.

En el nivel mental hay un cambio del pensamiento concreto al abstracto. El pensamiento es hipotético - deductivo. Se desarrollan la creatividad, la fantasía y las



ilusiones, que a menudo nublan el juicio de la realidad, creando la ilusión de un mundo alineado con los patrones mentales propios, lo que llevará tiempo para acercarse a la realidad concreta.

La inserción social se produce a través del grupo, que tiene una función totalizadora en la vida del alumno: compartir la búsqueda de algo, comprenderse, sentirse similar a los demás, protegerse, experimentar el sentido de pertenencia, vivir la amistad. A la inversa, en el grupo también es posible experimentar decepción e infidelidad. El universo comienza a girar en torno a la colaboración y la reciprocidad; la cantidad de amistades se busca a expensas de su calidad.

En el ámbito sexual, nos encontramos al final del llamado “período de latencia”, las hormonas funcionales al desarrollo de la sexualidad se ponen en marcha para trabajar en el crecimiento de las características sexuales primarias y secundarias y, al mismo tiempo, realizar un cambio psicológico, desencadenando una toma de conciencia, por ejemplo, de la propia identidad de género. Es difícil hacer frente a los “trastornos hormonales”, a pesar de una flagrante indiferencia hacia todo: la mayoría de las veces, los cuerpos que siguen siendo niños llevan sentimientos de adultos, o viceversa, algunos niños se sienten como niños encarcelados en cuerpos que ya son adultos. Se necesita la debida precaución para lidiar con esto. Como dicen algunos paquetes, es apropiado “manejar con cuidado”, ya que estamos en presencia de material frágil. En esta etapa se produce el descubrimiento del otro como “objeto de amor”.

Por último, los aspectos afectivos y emocionales de la personalidad de estos chicos se caracterizan fuertemente por una extrema fragilidad, debido al esfuerzo necesario para conocerse y experimentarse a sí mismos y a los demás, así como al esfuerzo diario realizado para construirse.

Estos jóvenes estudiantes tienen sus propias necesidades que, a menudo, se resuelven en la búsqueda de más oportunidades para participar en la planificación y gestión de sus actividades, más recursos para ayudar a resolver sus problemas de crecimiento y más oportunidades para explorar nuevos intereses y desarrollar nuevas aspiraciones.

Son jóvenes cuyos cuerpos y mentes se transforman a través de los cambios más radicales desde la infancia, dejándolos desgarrados entre la ansiedad y el ardor, la dependencia y la autonomía, el conformismo y la rebelión. Una tormenta perfecta. No hace falta decir que esto hace que la enseñanza y el aprendizaje sean aún más difíciles.

#### **4.1.2 ¿Cómo aprenden los estudiantes de 11 a 13 años a leer y escribir?**

Los alumnos preadolescentes ya deberían tener la adquisición completa de las habilidades de lectura y escritura como prerrequisito. Sin embargo, cada vez más nos enfrentamos a alumnos que no han completado esta adquisición o que tienen lagunas evidentes en estas habilidades. En la edad preadolescente se hace cada vez más difícil compensar estas deficiencias, aun así, es necesario optimizar la adquisición de estas habilidades básicas en todas las disciplinas para lograr el éxito educativo.

A lo largo de este punto vamos a hablar de los métodos para adquirir estas habilidades.

Todos los lectores ponen en marcha estrategias para entender los textos que leen.

¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Cómo procesan la información que reciben? El objetivo de la investigación pedagógica ha sido analizar en profundidad los mecanismos que subyacen a la naturalidad de las habilidades de lectura y escritura.

Las intervenciones pedagógicas en las escuelas deben prestar especial atención al tipo de representación que construyen los estudiantes, asegurando una comprensión real y efectiva de la lectura. Esta comprensión es fundamental en muchos ámbitos de la vida cotidiana, y sin duda ayuda a construir la identidad de los adultos que necesitarán examinar críticamente una cantidad considerable de información diaria. Cuando hablamos de la transversalidad de las competencias básicas, nos referimos a una competencia experta que puede ser aplicada en los diversos contextos.

Todos los estudiantes, sin excepción, desarrollan modelos mentales para interpretar los textos a los que se acercan. La responsabilidad de estos modelos recae en los maestros, a quienes se les confía la tarea de ayudarles a construir adecuadamente modelos mentales productivos que les ayuden a desarrollar sus habilidades cognitivas, reflexivas y críticas.

Pero ¿qué estrategias hay que transmitir para que la comprensión de los textos sea realmente efectiva? En general, podemos decir que es necesario educarlos para que controlen y regulen su aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo. Sin embargo, ¿cómo es posible hacer este trabajo en el aula?

El modelo de construcción-integración de Kintsch (1988, 1998), que es la base de los estudios más recientes. A continuación, se presenta un análisis de los límites de este modelo propuesto por Herrada-Valverde y Herrada (2017).

Finalmente, se presentará una perspectiva didáctica que integra las propuestas de Herrada-Valverde y Herrada (2017) sobre el perfeccionamiento del modelo, con la perspectiva inclusiva de Calero, descrita en el trabajo de Ocampo (2018).

### **El modelo de construcción - integración**

Según Kintsch (1988), la lectura es un proceso mental caracterizado por la construcción de dos representaciones: la representación textual y la representación situacional.

La construcción de la representación textual se hace teniendo en cuenta:

1. La proposición, la estructura básica del significado;
2. El nivel semántico superficial del texto, también llamado microestructura, para establecer la coherencia local del texto, es decir, las relaciones que se crean entre las proposiciones;
3. El nivel semántico profundo del texto, también llamado macroestructura, para establecer la coherencia global del texto, es decir, las relaciones jerárquicas que se crean entre las ideas principales.

La construcción de la representación situacional (superestructura) tiene lugar imaginando el contexto en el que se desarrolla el contenido del texto, para situarlo en un mundo bien definido. Para una comprensión efectiva de un texto es necesario generar un modelo mental capaz de integrar el texto con las preconcepciones del lector. Este modelo debe tener características de referencialidad situacional, multidimensionalidad y significado, de lo contrario no será posible una comprensión efectiva y no se producirá una comprensión profunda. Se necesitan parámetros de situación que permitan al lector

ubicar el contenido en las dimensiones temporales, causales y espaciales apropiadas (Madden y Zwaan, 2003; Magliano y Schliech, 2000). Si la construcción de la representación situacional se ha llevado a cabo de manera eficaz, tenemos referencias claras para interpretar la información, podemos aplicar las deducciones adecuadas y llegamos a esa pericia especializada que nos permite aplicar lo que hemos adquirido en otros campos del conocimiento.

Las representaciones textuales y situacionales interactúan entre sí para crear una representación única, en la que el texto adquiere coherencia al integrarse en el contexto en el que se inserta. Esta interacción tiene lugar en la memoria de trabajo, entre el aporte lingüístico que el lector recibe del texto y el conocimiento preliminar que se activa a partir de su propia memoria a largo plazo, y crea una nueva representación que, si es efectiva, se integra en la memoria a largo plazo y pasa a formar parte de la base de conocimientos del individuo. La memoria de trabajo funciona en ciclos cortos, y procesa en un tiempo limitado (20 segundos sin repetición) un pequeño número de proposiciones (cada ciclo se repite entre cinco y nueve proposiciones) (Baddeley, 1966; 2003).

Cada ciclo de memoria operativa, según Kintsch (1988; 1998), tiene dos fases, la de construcción y la de integración.

La fase de construcción implica la construcción de una representación textual, en la que, sin embargo, no es posible discernir la adecuación del contexto. En la memoria de trabajo, con la inserción del texto, se activa una red de conexiones que conecta todo el conocimiento previo potencialmente relacionado con el nuevo texto, relevante o no, tanto a nivel semántico superficial como a nivel semántico profundo.

A continuación, entra en juego la fase de integración, que afina la representación textual creando una representación situacional, permite descartar los significados irrelevantes, conserva los elementos que deben entregarse al siguiente ciclo e inserta el texto en un contexto específico.

En cada ciclo, las dos representaciones tienen lugar simultáneamente, y luego pasan de un ciclo a otro.

Este modelo es la base de la mayoría de los estudios actuales, ya que se caracteriza por la capacidad de adaptarse fácilmente a los diferentes tipos de discurso.

## **Cuando la generalidad es un límite**

Altos grados de flexibilidad y generalidad caracterizan fuertemente este modelo, dando lugar a una fuerte capacidad de adaptación. Sin embargo, en esta caracterización se pierde la posibilidad de investigar algunos elementos fundamentales del proceso de lectura, en relación con el texto, el lector y el contexto.

Por lo que respecta al texto, el modelo no especifica el papel que desempeña la cohesión del texto durante el proceso de comprensión y no tiene en cuenta los aspectos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la lectura de varios textos o de diferentes tipos de textos, que causan variaciones cuantitativas o cualitativas en los esfuerzos cognitivos necesarios para comprender el texto.

En cuanto al lector, el modelo no contempla la posibilidad de que diferentes lectores tengan diferentes estilos y métodos de aprendizaje, por lo que no tiene en cuenta el esfuerzo cognitivo que cada lector individual hace frente a cada uno de los textos. Cada individuo crea procesos específicos para comprender lo que lee, y cada vez es más posible que los estudiantes encuentren dificultades en la decodificación y la fluidez de la lectura. El resultado es una sobrecarga de la memoria operativa que podría mitigarse mediante el uso compensatorio de procesos reflexivos de control y regulación del entendimiento (Ocampo, 2018).

Con respecto al contexto, según el autor del modelo, la información textual pertinente no tiene por qué coincidir necesariamente con la información contextual pertinente, sino que se fusiona para satisfacer la demanda general de lectura para comprender a nivel global.

Por consiguiente, se deja de lado la importancia de las situaciones sociales y el contexto de la tarea de establecer objetivos específicos de lectura, ya que este contexto influye en las estrategias utilizadas por el lector y en la forma en que se procesa la información textual. Los objetivos, intereses y creencias del lector están estrechamente vinculados a la tarea que se está llevando a cabo, por lo que el modelo construido por el lector varía en función de los objetivos que se persiguen.

Entonces, ¿cómo podemos, a partir de este modelo tan válido, crear y poner en práctica programas de intervención didáctica, estrategias y metodologías que trabajen

sobre las especificidades de cada estudiante, en una perspectiva verdaderamente inclusiva? Todo estudiante, por su singularidad, tiene derecho a ser educado en la lectura y la comprensión, teniendo en cuenta su estilo y ritmo de aprendizaje y, por lo tanto, su especificidad. ¿Cómo podemos construir intervenciones a medida que tengan en cuenta la multiplicidad de diferencias a las que se enfrenta el profesorado cada día en clase?

### **Una perspectiva educativa inclusiva para enriquecer el modelo Kintsch**

Los elementos analizados ofrecen interesantes pistas para poner en práctica una didáctica de la comprensión lectora que trata de ser verdaderamente inclusiva.

En primer lugar, según Herrada-Valverde y Herrada (2017), es necesario tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos a la hora de elegir los textos a leer. Sólo de esta manera los estudiantes podrán crear modelos ricos que puedan ser utilizados desde el punto de vista de las habilidades especializadas. Los profesores deben recibir una formación adecuada que les permita reconocer la idoneidad de los textos para el desarrollo de las tareas de comprensión de lectura (Ocampo, 2018). Cuanto más adecuados sean los textos para los estudiantes, más podrán crear modelos “ricos”, capaces de integrar sus conocimientos previos para reforzar su competencia especializada.

Como resultado, se debe prestar más atención a los llamados “textos auténticos y significativos” (Ocampo, 2018) para motivar a los estudiantes a leer. La autenticidad se refiere tanto al texto como a las tareas de comprensión; es necesario armonizar las dos variables para evitar la fatiga de los estudiantes al leer.

Un texto auténtico nunca tiene un único propósito, porque un texto que se utiliza en la vida cotidiana tiene en cuenta muchas áreas diferentes. Los textos utilizados en las escuelas a menudo no son auténticos porque se construyen con el objetivo de mejorar una o más habilidades. Sin embargo, en este caso no estimulan las intenciones u objetivos del lector para extraer información útil para su crecimiento cultural y, por lo tanto, no establecen la estrategia que integra los nuevos conocimientos con los anteriores, lo cual es esencial para un aprendizaje competente.

Los textos que presentan nuevos contenidos deben ser cuidadosamente seleccionados y, además de ser auténticos, deben ser muy cohesionados (Herrada-Valverde y Herrada, 2017), y mezclados (Ocampo, 2018): una especie de ligereza

impregna la lectura de los textos con imágenes, representaciones gráficas, mapas cognitivos o ejemplos, que apoyan el trabajo de la memoria de trabajo, que de esta manera puede obtener con menos esfuerzo una adecuada representación situacional.

Estas premisas permitirán un adecuado uso estratégico de la memoria de trabajo, mediante el uso de técnicas de síntesis como el resumen y el mapa conceptual (Herrada-Valverde y Herrada, 2017). Según Herrada-Valverde y Herrada (2017), la crucialidad de estas estrategias se revela plenamente en la posibilidad que ofrecen al lector de evitar el trabajo mental que de otro modo se utilizaría para recordar la información e invertirla en las deducciones necesarias para crear una representación situacional adecuada. En una perspectiva inclusiva que considere una escuela de todos y para todos, será necesario prestar especial atención, en los casos que lo requieran, a las capacidades morfológicas, sintácticas y semánticas que posean los estudiantes, y realizar un trabajo preliminar para reforzar estas capacidades si el caso lo requiere. Leer es construir el significado (Ocampo, 2018), incluso antes de pronunciar bien las palabras o reproducir adecuadamente los sonidos. El ejemplo de Ocampo (2018) sobre las necesidades de los estudiantes de L2 es muy bueno. Para que la educación sea inclusiva, es necesario ofrecer a estos estudiantes la oportunidad de aprovechar el trasfondo lingüístico y cultural que traen de la L1 a la tarea de lectura, permitiéndoles crear conexiones entre los significados.

Por último, es necesario poner en marcha estrategias de enseñanza apropiadas para mostrar a los estudiantes cómo activar los procesos metacognitivos. La superestructura debe operar sobre la microestructura para extraer la macroestructura (Herrada-Valverde y Herrada, 2017). Este trabajo debe hacerse a través de auto explicaciones y auto preguntas, que el profesor, como lector experto, debe mostrar a los estudiantes, actuando como facilitador del aprendizaje de los procesos metacognitivos. Es necesario revelar cómo se aborda el texto, el diálogo que se establece con él, para expresar en voz alta las conexiones e inferencias sobre las que trabajamos constantemente. Se trata de la llamada “educación directa” (Ocampo, 2018), que transfiere gradualmente la responsabilidad del uso de las habilidades de lectura del maestro al estudiante.

También es esencial que el profesor tenga una capacidad válida para poner en marcha procesos constantes de supervisión, autoevaluación, covaloración de competencias, que se alimentarán a través del aprendizaje permanente a fin de lograr

buenos resultados en la comprensión de la lectura en la perspectiva de la educación inclusiva.

### **4.1.3 Recapitulación**

Conocer y comprender los mecanismos de los procesos de lectura es esencial para estructurar procesos de enseñanza eficaces y personalizados. Un proyecto de enseñanza también debe tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla y debe ser capaz de ofrecer al lector vínculos válidos con sus conocimientos previos. Ser capaz de implementar una enseñanza inclusiva desde esta perspectiva es un desafío al que los maestros se enfrentan todos los días.

Entre las muchas propuestas posibles, esta respuesta didáctica quiere ser un estímulo para crear nuevas conexiones entre los significados, para prestar atención a los textos presentados a los estudiantes, para considerar a cada individuo en una dimensión holística que le ayude a alcanzar las habilidades especializadas que podrían ser útiles en su vida futura.

Este prólogo al marco teórico pretende ser un “umbral” que hay que cruzar para llegar a la siguiente fase de este trabajo de investigación, es decir, el análisis de la literatura científica sobre el tema en cuestión, con el fin de esbozar un marco de referencia que sirva de guía para la labor a realizar, y que se presenta en el siguiente capítulo. Una vez presentados los protagonistas de esta obra, es decir, los estudiantes preadolescentes, se hizo necesario investigar sus formas de aprendizaje, para conocerlos mejor y comprender cómo ayudarlos. La literatura científica que se presentará en el próximo capítulo mostrará una serie de propuestas que la comunidad académica está desarrollando al respecto.

Teniendo en cuenta a los estudiantes, sus necesidades, los recursos teóricos y metodológicos disponibles, será posible construir el camino de formación que apunta al objetivo de esta investigación: la mejora de sus habilidades.



## ***4.2 Panorama Internacional***

En la literatura académica más reciente se reconoce e investiga el gran potencial del uso combinado de las aptitudes de lectura y escritura, mucho mayor que el expresado por ambas aptitudes utilizadas por separado.

Las tareas complejas enfrentan a los estudiantes con problemas simultáneos de contenido y retórica, que deben ser resueltos por procesos de comprensión, integración y elaboración de acuerdo con lo que se llama *Knowledge Traforming*, diametralmente opuesto al *Knowledge Telling* del escritor inexperto (Bereiter y Scardmalia, 1987).

Los modelos teóricos que subyacen a la investigación actual, de matriz sociocultural con una fuerte atención al socioconstructivismo, se centran en los procesos que subyacen a las dos habilidades, considerando los conocimientos generales, procedimentales, metacognitivos y pragmáticos necesarios para leer y escribir, permitiendo al lector y al escritor medirse con tareas auténticas, de la realidad, no avulsadas pero bien situadas en un contexto específico.

Por ejemplo, despertar el interés del escritor por los mecanismos que se han de poner en práctica para que su escritura sea eficaz y eficiente es una estrategia que ofrece un valioso margen de mejora para el tema. De hecho, se utiliza en todos los campos de estudio y reduce en gran medida la desagradable sensación de “no saber escribir”, típica de quienes no pueden alcanzar sus objetivos de escritura.

Por lo tanto, la revolución copernicana del paradigma pasa de “es fácil escribir sobre lo que te interesa” a “es fácil escribir si sabes cómo hacerlo”.

Así pues, otro campo de estudios teóricos de reciente desarrollo, que se injerta en el anterior, es el que considera los aspectos motivadores del usuario de las tareas de lectura y escritura: el enfoque motivador considera las creencias del lector y del escritor (creencia del lector y del escritor) y prevé modelos de aprendizaje autorregulado (modelos de aprendizaje autorregulado) que consideran el papel activo del alumno en la regulación de su rendimiento de aprendizaje.

Se presta gran atención al resumen, entendido como una tarea compleja en la que intervienen diferentes factores y se requieren diferentes habilidades. Como herramienta

de aprendizaje, ejercicio retórico de modelización y construcción de textos, el resumen se configura como un elemento sobre el que medirse y mejorar.

Por último, en lo que respecta al panorama italiano, es importante subrayar el difícil camino hacia una cultura de la evaluación entendida como medición, que es ciertamente un momento altamente formativo si se gestiona desde el punto de vista de la mejora.

Si, de hecho, es de considerable importancia considerar la “cultura de la evaluación”, invistiéndola de un valor formativo muy elevado, la evaluación entendida como mejora, la evaluación entendida como el momento fundacional de todo aprendizaje y dirigida al aprendizaje en sí mismo (para el aprendizaje), en esta perspectiva también es fundamental dar el peso adecuado a la “cultura de la medición”. La medición un momento que precede a la evaluación y sin el cual no puede haber una evaluación formativa, y la evaluación debe ser formativa en cada momento del proceso de aprendizaje.

Esta aclaración es necesaria a la luz de las posiciones de quienes -no pocos, por desgracia- miran con recelo los sistemas de evaluación internacionales (por ejemplo, las PISA y el INVALSI), sin comprender cómo la connotación de “medición” que adquieren estas pruebas normalizadas tiene, en cambio, una importancia extraordinaria con miras a la mejora continua.

#### **4.2.1 Procesos híbridos y apoyo motivacional: la nueva frontera de la mejora. Aprender a leer para aprender a escribir.**

El estudio que se analiza, recientemente publicado (Graham et al., 2018), se inserta en la línea de estudios de matriz sociocultural que considera la atención a los aspectos motivacionales y la hibridación de los procesos de lectura y escritura la nueva frontera de la investigación sobre el tema en cuestión.

En la obra, en la que han participado estudiosos australianos, chinos y estadounidenses, se observa el impacto que las intervenciones didácticas en la lectura tienen en las aptitudes de escritura de los estudiantes. Y su objetivo es el de verificar si esas intervenciones pueden mejorar las aptitudes de escritura de los estudiantes. Algunos metaanálisis realizados anteriormente (Graham y Hebert, 2011) ya han demostrado que las intervenciones didácticas sobre la lectura mejoran las habilidades de lectura de los estudiantes. Con este trabajo, los autores examinan una intervención de lectura paralela y especulativa destinada a mejorar el rendimiento de la escritura.

La clave inicial de esta intervención es una lúcida metáfora que ilustra cómo la relación entre la lectura y la escritura es como la que existe entre “dos cubos que extraen agua de un pozo común o dos edificios construidos sobre los mismos cimientos”<sup>5</sup> (Shanahan, 2016); ambas habilidades se basan en la misma fuente de conocimiento, mejorar los procesos relacionados con una de ellas significa inevitablemente mejorar el rendimiento en la otra.

El prólogo de esta investigación también ilustra con gran precisión los cuatro tipos de conocimiento que la lectura y la escritura comparten como fundamentos comunes, según Fitzgerald y Shanahan (2000):

- *Domain Knowledge*: conocimiento general sobre el tema.

---

<sup>5</sup> Traducción propia.

El lector se apoya en ella para entender lo que está leyendo, el escritor la utiliza como fuente de ideas para inspirarse.

- *Meta-Knowledge about written language*: Metaconocimiento del lenguaje escrito.

Al utilizar este tipo de conocimiento, los lectores y escritores reflexionan sobre las funciones y propósitos del lenguaje escrito, así como sobre la interacción entre el escritor y el lector. Esta reflexión les ayuda a interpretar el mensaje de un autor y a construir su mensaje de manera que sea comprensible para el receptor.

- *Procedural Knowledge*: Conocimiento procedimental.

Implica el conocimiento de diferentes tipos de procedimientos: acceso a la información, formulación de preguntas funcionales al trabajo en curso, análisis, síntesis, visualización de los objetivos a alcanzar. Este conocimiento sirve a los lectores para dar sentido a lo que leen, a los escritores para finalizar y modelar su trabajo.

- *Pragmatic Knowledge*: Conocimiento pragmático.

Es el conocimiento de las características de un texto: palabras, sintaxis y objetivos. Los escritores y los lectores lo usan para codificar / decodificar palabras y para construir / entender oraciones o unidades de texto más grandes.

La parte experimental del artículo ilustra cómo las habilidades de escritura de los estudiantes mejoran con:

1. Intervenciones de lectura en las que se enseña a los estudiantes (54 investigaciones con 5.018 estudiantes) técnicas de lectura: “*Does teaching reading enhance writing performance?*”<sup>6</sup> (Graham et al., 2018).

2. Intervenciones (36 investigaciones con 3.060 estudiantes) en las que se aumenta la interacción de los estudiantes con las palabras o el texto a través de la lectura u observación de otros lectores “*Does increasing students’ interaction with words or text*

---

<sup>6</sup> ¿La enseñanza de la lectura mejora el rendimiento de la escritura ?- Traducción propia.

*through reading or observing others read enhance writing performance?”*<sup>7</sup> (Graham et al., 2018).

Los resultados obtenidos muestran efectos estadísticamente significativos, y apoyan la teoría de que las intervenciones en las habilidades de lectura dan lugar a mejoras significativas en el rendimiento de los estudiantes en la escritura.

#### **4.2.2 Mecanismos de transcripción y procesamiento de ideas: el papel de las indicaciones suplementarias**

Si en el estudio descrito anteriormente Graham et al. (2018) se centraron en la utilidad de la lectura para la escritura, en el de Graham, Harris y Adkins (2018) analizan las habilidades de escritura. Concretamente, examinan el impacto que las instrucciones adicionales de ortografía y la “escritura a mano” tienen en los jóvenes alumnos que no adquieren habilidades de transcripción tan rápidamente como sus compañeros.

Por lo tanto, este trabajo surge con un objetivo muy cercano al de esta tesis doctoral; se centra en la mejora de las habilidades de los estudiantes y ofrece algunas definiciones muy útiles de los procesos en vigor y los procedimientos que deben aplicarse.

La escritura es una actividad compleja y estimulante, que pone en juego actividades cognitivas muy exigentes para quienes componen un texto: hay que generar una idea y evaluar su idoneidad para fijarla, luego darle forma en su corrección gramatical y transcribirla con la ortografía adecuada. El producto final será una frase que refleje con precisión la intención del autor, que sea comprendida por el público, que finalmente sea apropiada para la comunidad de escritores y los destinatarios para los que fue creada (Graham, Harris y Adkins, 2018).

Los niños encuentran la escritura como una actividad estimulante, aunque la aborden de una manera muy simplista: no son conscientes de los procesos que subyacen a la escritura y su abordaje a menudo se reduce a contar sus conocimientos sobre un tema. Esto implica, sin embargo, un procesamiento inconsciente de las ideas a exhibir.

---

<sup>7</sup> ¿Aumentar la interacción de los estudiantes con las palabras o el texto a través de la lectura u observando a otros leer, mejora el rendimiento de la escritura? – Trad. propia.

Sin embargo, para estos escritores, la actividad de transcripción es lenta y laboriosa y les exige un esfuerzo cognitivo adicional, que interfiere en los procesos ya establecidos para la generación, el seguimiento y la evaluación de las ideas, que pueden perderse incluso antes de que se fijen en el papel.

En particular, algunos de ellos adquieren la capacidad de transcribir más lentamente que sus compañeros y las dificultades que se presentan, si no se abordan, pueden dar lugar a que eviten escribir cuando sea posible o a que crean que no pueden escribir.

En la investigación, treinta estudiantes (16 niños, 14 niñas) se dividen al azar en dos grupos en los que se interviene por separado. Al primer grupo se le dan indicaciones adicionales explícitas sobre la escritura y la separación por guiones; al segundo grupo sólo se le dan indicaciones para mejorar la conciencia fonológica (recuérdese el carácter anglosajón de los usuarios).

Cada uno de los estudiantes del primer grupo recibe 16 horas de instrucción individuales destinadas a mejorar la fluidez y la legibilidad de la escritura, el conocimiento y la precisión de la separación de palabras.

Los estudiantes que recibieron las instrucciones individuales adicionales mejoraron enormemente la fluidez y la legibilidad de la escritura, así como la precisión de la ortografía. También se observaron mejoras en la capacidad de construcción de oraciones y en el vocabulario; aunque la longitud y la calidad de las composiciones escritas no mejoraron.

Estos hallazgos ofrecen un apoyo parcial a la propuesta teórica que considera que las habilidades de transcripción de textos están relacionadas de manera aleatoria con la escritura.

Más adelante, este estudio muestra que las indicaciones adicionales explícitas de escritura y de guion desempeñan un papel importante en la enseñanza de las aptitudes de escritura a los estudiantes que adquieren esas aptitudes más lentamente que sus compañeros.

### **4.2.3 Programas de intervención en materia de alfabetización: estudio de las mejoras logradas.**

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales, de las que depende el éxito en la escuela, en el trabajo y en la vida diaria de cada individuo. Los estudiantes utilizan la lectura para adquirir información de las más diversas fuentes, mientras que la escritura se utiliza para refinar y compartir lo que saben.

A pesar de su importancia, muchos jóvenes no adquieren plenamente esas aptitudes de alfabetización necesarias para tener éxito en un mundo cada vez más complejo. Muchos países han emprendido programas para mejorar estas aptitudes; uno de los enfoques respaldados por las investigaciones más recientes es lo que considera un apoyo a las dos aptitudes consideradas desde un punto de vista integrado, es decir, lo que se denomina alfabetización escrita.

Los modelos teóricos sobre la relación entre la lectura y la escritura proporcionan una perspectiva con la que se puede considerar cómo las indicaciones sobre las dos aptitudes pueden funcionar en sincronía para facilitar la mejora de ambas.

La teoría ya expuesta de Shanahan (2016) sobre los cuatro tipos de conocimiento se erige como el primer modelo teórico; de ello se desprende que las indicaciones de trabajo formuladas para mejorar cada uno de los diferentes tipos de conocimiento, especialmente si se formulan combinando las dos destrezas, pueden dar resultados positivos en ambos campos (Graham y Santangelo, 2014).

Un segundo modelo teórico que apoya la perspectiva establecida es la Teoría de las Relaciones Retóricas (Nelson y Calfee, 1998; Tierney y Shanahan, 1991). Orientada socioculturalmente, esta teoría conceptualiza la lectura y la escritura como funciones de la relación escritor-lector.

Por consiguiente, el propósito de ambos es la comunicación, y la comunicación efectiva en cada uno de los dos campos implica procesos específicos que se influyen mutuamente.

El modelo prevé una especie de conversación continua entre las dos habilidades: si por un lado el escritor, al leer, profundiza en los contenidos a presentar y encuentra en lo que lee las reglas compartidas que subyacen a la composición escrita, por otro lado, el lector, al escribir, es capaz de transmitir su mensaje porque construye su escritura utilizando las estructuras que se encuentran en las producciones de otros escritores. Un pensamiento, por lo tanto, transversal a ambas habilidades.

El tercer modelo que apoya el refuerzo conjunto de las habilidades de lectura y escritura es la Teoría de las relaciones funcionales entre la lectura y la escritura (Langer y Applebee, 1987; Shanahan, 2006). Según esta teoría, la lectura y la escritura son dos habilidades separadas que deben utilizarse conjuntamente para resolver un problema específico o para realizar una tarea concreta. La suposición básica es que el rendimiento o el aprendizaje es mejor cuando la lectura y la escritura se utilizan conjuntamente para lograr un objetivo.

En este estudio (Graham et al., 2017) se examinan las mejoras logradas por los programas de intervención que equilibran las instrucciones de lectura y escritura con un enfoque integrado (no más del 60% de las instrucciones se dan en cualquiera de las dos habilidades).

Las dos razones de ello están bien explicadas: en primer lugar, los modelos teóricos actuales sobre la relación entre la lectura y la escritura sugieren que un enfoque integrado de las dos habilidades permite mejorar ambas. En segundo lugar, aunque investigaciones anteriores han demostrado que las indicaciones sobre la lectura mejoran las aptitudes de escritura de los estudiantes (Graham et al., 2018) y las indicaciones sobre la escritura mejoran las aptitudes de lectura de los estudiantes (Graham y Herbert, 2011), estos estudios no examinan los efectos de un programa educativo que combine ambas intervenciones calibrando el énfasis en cada aptitud.

La intervención mostró mejoras en las habilidades de lectura de los estudiantes, lo que dio como resultado resultados estadísticamente significativos en la decodificación, la comprensión y la expansión del vocabulario. También hubo mejoras en la mecánica y la calidad de la escritura. Por consiguiente, la intervención demostró que las dos aptitudes pueden aprenderse juntas de manera provechosa, y que los programas de intervención integrados en ambas las fortalecen.



#### 4.2.4 Recapitulación

La visión general de los estudios internacionales mencionados en este primer bloque teórico es funcional a la planificación de esta obra porque permite abordar una concepción eficaz de la construcción activa del sentido, considerando un método de aprendizaje superior que reestructura el conocimiento en un andamiaje continuo.

Más concretamente, estos conocimientos teóricos permiten una estructuración más precisa de las intervenciones didácticas a realizar y de los procedimientos de evaluación –formativa, continua y constante– de toda la obra.

Concretamente, tras este nuevo conocimiento procederemos a hibridar continuamente los procesos de lectura y escritura; según los estudios examinados, el uso conjunto de intervenciones en ambas habilidades permite una mayor expresión del potencial de aprendizaje. En segundo lugar, será necesario verificar continuamente si se utilizan los cuatro tipos de conocimientos identificados por Fitzgerald y Shanan como actividades subyacentes de lectura y escritura, y en qué medida y a qué nivel de interacción.

Será necesario entonces prever la presencia de una instrucción adicional de escritura y silabación, especialmente en la construcción de frases y textos, para los usuarios que lo necesiten.

Por último, será necesario trabajar con un enfoque en instrucciones de lectura adicionales que pongan el foco en el vocabulario y el vocabulario recién adquirido. Conocer nuevas palabras nos ayuda a estructurar mejor nuestros pensamientos, y nuestra capacidad de pensar influye en nuestras acciones.

La literatura científica examinada en este párrafo se utilizará, en la práctica docente de esta investigación, para estructurar adecuadamente las intervenciones didácticas que se llevarán a cabo con los estudiantes, momento crucial de esta investigación. Concretamente, siguiendo las indicaciones proporcionadas por la investigación teórica, se estructurarán tareas híbridas, que tienen por objeto mejorar simultáneamente la lectura y la escritura, como se puede ver en Graham et al. (2018) Para la realización de estas tareas, los estudiantes recibirán orientación adicional como se indica en Graham, S., Harris, K. R., y Adkins, M., 2018, a fin de lograr la integración

entre la hibridación de procesos y las indicaciones suplementarias, según como se indica en Graham et al. (2017).

Al aplicar estos procedimientos resultantes del análisis de los artículos examinados, se espera un estímulo de la conciencia metalingüística que, además del control de la propia actividad lingüística, se refiere también a la formulación de juicios sobre la aceptabilidad de las frases, la adecuación social y la eficacia de los mensajes producidos.

En el siguiente párrafo se propondrán algunos estudios españoles, de los que se desprenden cuestiones similares a las ya analizadas, pero enriquecidas por la variante geográfica considerada y todas las implicaciones que tiene.

### ***4.3 Estudios sobre las habilidades de lectura y escritura en España***

#### **4.3.1 ¿Cómo evaluar lo que los estudiantes piensan sobre la lectura? Elaboración de un nuevo cuestionario**

El objetivo de esta muy reciente investigación (Lordán, Solé y Beltrán, 2017) es desarrollar un nuevo cuestionario para explorar las concepciones de los estudiantes universitarios sobre la lectura, ya que las herramientas existentes tienen limitaciones conceptuales y metodológicas.

La obra anterior a la que se refieren los autores es el cuestionario elaborado anteriormente por Schraw y Bruning (1996, 1999), denominado *Reader Belief Inventory* (RBI).

Schraw y Bruning (1996) desarrollaron dos modelos de lectura implícitos: *Transmission model* y *Transactional model*. El *Transmission model* considera la lectura como un proceso unidireccional en el que el lector recibe el mensaje del autor en el texto, asumiendo el papel de un lector pasivo que participa marginalmente en el proceso de lectura.

El *Transactional model*, basado en la teoría de la respuesta del lector de Rosenblatt (1978, 2004), considera la lectura como un proceso dinámico en el que el lector participa activamente en el desarrollo de su propia y compleja representación del significado del texto. El significado ya existe en la mente del lector, la representación debe construirse estableciendo relaciones entre el texto y el conocimiento del lector.

El cuestionario desarrollado por Schraw y Bruning sobre estas premisas teóricas presenta, según los autores de esta investigación, algunas limitaciones.

En términos conceptuales, el *Transactional model* se centra más en la experiencia del lector con el texto que en la construcción del significado a través de la interacción con el texto. Omite elementos clave como los aspectos metacognitivos (por ejemplo, la autorregulación) y presta poca atención no sólo a los procesos mediante los cuales se planifica la lectura y se construye el significado, sino también a los usos y funciones de la propia lectura.

También se destacan varios problemas metodológicos, como la falta de resultados estadísticamente pertinentes sobre la relación entre el *Transmission model* y los bajos niveles de lectura y comprensión basados en el reconocimiento de las ideas principales. En segundo lugar, una versión española del RBI ha demostrado que la fiabilidad del instrumento es baja o está en los límites de lo aceptable; no se explican los pasos específicos seguidos en la construcción de la escala y, por último, la validez del instrumento se ha probado sólo en estudiantes del área humanística, limitando su validación a un pequeño campo de estudios académicos.

Del nuevo cuestionario propuesto, el artículo explica en detalle las fases de construcción, la validación del contenido, el estudio piloto para verificar su comprensibilidad, la fase de análisis exploratorio y confirmatorio de la estructura interna. El rango de referencia sobre el *reading belief* está delimitado desde dos puntos de vista diferentes: en un extremo está el punto de vista reproductivo, vinculado a una visión simplificada de la lectura; en el otro extremo tenemos el punto de vista epistémico, que da una visión compleja.

El resultado muestra cómo el *reading belief* es una construcción compleja, caracterizada en particular por seis dimensiones: el papel del lector, el papel del texto, la naturaleza del proceso de lectura, la necesidad de establecer y tener en cuenta un objetivo de lectura planificando el proceso sobre esta base; por último, el papel de la escritura como apoyo a la comprensión durante la lectura.

También muestra cómo los dos tipos de *reading belief* – epistémica y reproductiva – no están relacionados entre sí, lo que está en línea con investigaciones anteriores sobre el tema.

Más allá de las limitaciones de un estudio exploratorio, este trabajo contribuye a la identificación de las variables que influyen en la comprensión y ofrece un nuevo punto de partida para la investigación en este campo.

#### **4.3.2 El enfoque autorregulador de la escritura y la comprensión efectiva**

En el estudio de Minguela, Solé y Pieschl (2015), se analizan los procesos de lectura de 55 estudiantes de 15 y 16 años de edad y se examina la forma en que las

diferentes facetas de un enfoque autorregulado de la lectura influyen en la comprensión de los textos por parte de lectores experimentados y menos experimentados.

Por lo tanto, el artículo investiga el potencial de un modelo teórico, *el self-regulated learning model* (SRL), basado en la metacognición y estudios sobre el uso de estrategias que intervienen en los procesos de lectura. También proporciona una visión general lúcida que ilustra bien los antecedentes teóricos de este modelo y configura sus características fundamentales.

Aunque un gran número de estudiantes tienen dificultades para hacer frente a textos o tareas complejas, no hay duda de que la lectura para una comprensión profunda es una competencia clave para el éxito del aprendizaje. Sin embargo, en el aula se realizan pocas actividades que enseñen a trabajar en profundidad los textos; el enfoque se centra principalmente en la lectura individual dirigida a la reproducción literal de la información.

Según algunos estudiosos (Goldman, Lawless y Manning, 2013), es necesario alcanzar otro nivel de comprensión, que permita captar la coherencia global del texto y construir el significado que el individuo le da más allá del sentido literal estricto. Esto es posible mediante el uso flexible de estrategias dirigidas a lograr los objetivos propios, examinando los procesos de lectura e incluso modificando los objetivos establecidos si es necesario. En resumen, el lector experimentado debe autoajustar su forma de leer.

Los modelos SRL tienen diferentes bases teóricas (Pintrich, 2004; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman, 2002), pero todos convergen en dos puntos clave: la importancia de la adaptación en los procesos de aprendizaje y la relevancia de la vigilancia y el control metacognitivo para el éxito de esta adaptación.

Una definición útil de los términos vigilancia y control nos la dan Nelson y Narens (1990) al afirmar que por vigilancia se entiende la autoevaluación de los propios procesos de aprendizaje y resultados, y por control se entiende la regulación de los procedimientos utilizados para obtener los resultados que uno se ha fijado.

Se cree que estos dos componentes de la metacognición se influyen mutuamente en la lectura; sin embargo, algunas variables individuales (capacidad de comprensión de los lectores) y variables de contexto (complejidad de la tarea) pueden alterar su

funcionamiento. Los efectos de estas variables se han medido utilizando diferentes tipos de mediciones, incluidas las *online measures* –realizadas durante la lectura– y las *offline measures*– realizadas antes o después del proceso en estudio.

Rara vez se han utilizado las dos mediciones juntas para estudiar la relación entre el control de la lectura autorregulada, la vigilancia y el rendimiento.

En este estudio se pide a los lectores más y menos experimentados que lean un texto expositivo y que respondan con seguridad a preguntas de comprensión básica y avanzada. Las mediciones en línea se analizan entonces para identificar patrones específicos utilizados en los procesos de lectura; la calibración se determina midiendo el juicio seguro de los participantes utilizando mediciones fuera de línea. Hay tres preguntas básicas que subyacen a la investigación:

- ¿Cuál es el enfoque de los lectores experimentados y menos experimentados para leer un texto expositivo? (*online monitoring*).

El estudio destaca el uso de cuatro procedimientos diferentes, utilizados en proporciones diferentes por los dos tipos de lectores: Lectura lineal, lectura lineal con relectura selectiva y relectura durante la lectura lineal. Como resultado, los lectores más experimentados utilizan estrategias más complejas.

- Qué tan precisos son los lectores experimentados y menos experimentados en juzgar su propio desempeño (*offline monitoring*)

Como era de esperar, los lectores más experimentados tenían menos prejuicios a la hora de juzgar su actuación que los lectores menos experimentados.

- ¿Existe una correlación entre las mediciones en línea y fuera de línea de la lectura autorregulada, y cómo describe el rendimiento?

Las dos mediciones están correlacionadas, lo que abre perspectivas interesantes para estudios futuros.

### **4.3.3 Resumen: Tarea compleja con gran potencial**

La producción de resúmenes escritos que integren información conflictiva de diferentes fuentes es una tarea compleja con grandes posibilidades. Es necesaria la

capacidad de seleccionar las ideas y relacionarlas entre sí; también se deben establecer conexiones entre la información de los distintos textos y, por último, durante este proceso, se debe elegir una línea argumental que permita articular, conectar y organizar las ideas, creando una nueva estructura que dé sentido al texto (Spivey, 1997).

Las instrucciones que se dan a los estudiantes en el momento de la entrega pueden influir en el nivel de integración de las diferentes informaciones; se han estructurado varios estudios anteriores para apoyar y mejorar la capacidad de redacción argumentativa de los estudiantes adoptando diferentes enfoques: elementos de representación gráfica, instrucciones explícitas sobre estrategias de redacción y argumentación colaborativa.

El estudio de Mateos et al. (2018) examina la eficacia de dos tipos de intervención destinados a mejorar el nivel de integración en un texto argumentativo, a partir de la lectura de dos fuentes que presentan puntos de vista contrastantes sobre el tema.

Los estudiantes tendrán que construir una argumentación usando información divergente. Sólo se proporcionan dos fuentes con el objetivo de enseñar a los estudiantes a ir un paso más allá, evitando la tentación de tomar una de las dos posiciones: esto debería llevar a una conclusión que, considerando ambas, sugiera nuevas perspectivas.

Se prevén dos intervenciones: en un primer grupo trabajamos con prácticas de colaboración guiada (CPG) que adoptan un enfoque dialógico. En el segundo grupo, además de las prácticas guiadas de colaboración (CPG), se dan instrucciones explícitas sobre las estrategias de escritura (CPG+EI) que deben utilizarse para llevar a cabo la tarea.

Se supone que el nivel general de integración mejora considerablemente en el segundo grupo (CPG+EI); el principal criterio de evaluación se basa en el nivel general de integración, ya que el objetivo final de esta intervención es enseñar a los alumnos esta habilidad.

En segundo lugar, se espera que la intervención dé lugar a un aumento de los argumentos utilizados en el texto; de hecho, es más fácil argumentar de manera más exhaustiva las estrategias que se van a utilizar.

Por último, se espera una mejor evaluación de la intervención en el segundo grupo (CPG+EI); la intervención más estructurada utilizada en este grupo puede ayudar a estos alumnos más que sus compañeros del primer grupo.

En las tres hipótesis mencionadas, los resultados están en línea con las expectativas.

#### **4.3.4 About Writer Belief**

El estudio de Villalón y Mateos (2009) muestra interesantes elementos de reflexión sobre el concepto de “creencia del escritor”, es decir, las concepciones del escritor sobre la escritura.

Además de una exposición muy clara del experimento realizado, el trabajo analizado describe de manera muy lúcida y efectiva su marco teórico de referencia, trabajando en una agradable digresión que parte de Bereiter y Scardmalia (1987) con el contraste entre emitir y transformar el conocimiento.

Por su parte encontramos a Levin y Wagner (2006) y las visiones dicotómicas de la escritura como espacio cerrado y abierto. Y Schraw (2000) y White y Bruning (2005) investigaron las creencias implícitas sobre la escritura y aplicaron su modelo que contrasta el concepto transmisivo con el transaccional.

El modelo que apoya este estudio es el que considera el *writer belief* como teorías implícitas (Pozo et al., 2006). Dados los dos polos del conocimiento implícito y explícito, las creencias que se construyen sobre la escritura toman forma en un continuo que va de un polo al otro; en la práctica, estas creencias están constituidas por hipótesis y principios implícitos, a veces inconexos, de los que tomamos plena conciencia cuando se nos pide que los verbalicemos en respuesta a preguntas concretas. Esta teoría sigue la estela del trabajo de White y Bruning (2005).

Los autores utilizan un cuestionario de escala Likert, que accede indirectamente a las concepciones de la escritura. Los alumnos muestran su grado de acuerdo o desacuerdo con varias declaraciones sobre el escrito que se les presenta. No están tan obligados a apoyar una visión dicotómica de la escritura. Se proponen dos formas de concepción de la



escritura: la concepción reproductiva, más parecida a “emitir conocimiento” y la concepción epistémica, es decir, “transformar el conocimiento”.

Concretamente, se señala que, aunque los estudiantes universitarios tienen una concepción bastante compleja y detallada de la escritura en comparación con las ideas de los estudiantes de secundaria, ninguna de las dos muestras examinadas puede lograr una concepción epistémica completa y total de la escritura.

En particular, los autores defienden la necesidad de estimular la reflexión que lleve a los estudiantes a concepciones cada vez más epistémicas y menos reproductivas de la escritura.

Esta reflexión debe realizarse sobre todo a través de tareas concretas, transversales a todas las disciplinas, que requieren cada vez más la transformación de los contenidos en lugar de su mera reproducción.

### **4.3.5 Producción de tareas híbridas: un estudio cualitativo con análisis de procesos**

El análisis realizado en el trabajo de Solé et al. (2013) presenta múltiples aspectos funcionales al tema de esta tesis doctoral: en primer lugar porque se trata de un estudio cualitativo, que permite, en comparación con el cuantitativo, una comprensión profunda de los procesos que subyacen a las habilidades de lectura y escritura. Y en segundo lugar porque analiza la producción de resúmenes escritos –considerada como una tarea híbrida con un alto potencial de aprendizaje, según las investigaciones más recientes– centrándose en ambas habilidades, es decir, considerando tanto los momentos de lectura como de escritura, sin implicar ningún proceso.

El potencial epistémico del uso híbrido de los procesos de lectura y escritura ya se ha destacado anteriormente; en el caso de las tareas complejas, los estudiantes tienen que hacer frente a cuestiones diferentes y simultáneas:

- “¿Qué decir, teniendo en cuenta lo que he leído?”
- “¿Cómo decirlo, poniendo mi voz en lo que he oído?”

Según casi todos los estudiosos, siempre entra en juego la transformación del conocimiento (Bereiter y Scardmalia, 1987); esta transformación del conocimiento se configura como un proceso en el que intervienen las facultades cognitivas, las concepciones que tiene el lector/autor sobre la lectura y la escritura, las actividades de comprensión, integración, reelaboración y elaboración de nuevos escenarios, las conexiones e inferencias intra y extratextuales.

Un estudio cualitativo es capaz, precisamente por su connotación, de investigar más a fondo la naturaleza de estos pasos, de prestar más atención a sus características a menudo inexploradas.

Se pide a 10 estudiantes de entre 15 y 16 años que elaboren un resumen escrito de tres textos de historia sobre el impacto de la intervención extranjera en el desarrollo y el

final de la Guerra Civil Española. El estudio examina en detalle los procesos de integración de los conocimientos que tienen lugar en una tarea de síntesis escrita.

El resultado sugiere una tendencia general según la cual los estudiantes que han llevado a cabo procesos de comprensión más articulados y complejos han sido capaces de escribir tareas acordes con la entrega. Por otra parte, los trabajos resultaron insuficientes en los casos en que los estudiantes adoptaron métodos de trabajo más sencillos, directos e inadecuados para tareas exigentes como la redacción de un resumen.

Se destaca la correspondencia entre la calidad de los procesos y el producto final. Las obras más válidas fueron las elaboradas tras un uso diversificado de la relectura como herramienta para la comprensión y la selección de la información.

Es interesante observar que los que, en cambio, realizaron el trabajo menos cualificado, consideraron que una sola lectura de los textos propuestos era suficiente para producir el trabajo.

También se observó un enfoque muy simplificado de la textualización: los estudiantes comenzaron a escribir sin ninguna planificación.

La contribución más importante de esta investigación a los estudios sobre el campo es que ha proporcionado nueva información útil para comprender los procesos de lectura y escritura que conlleva la realización de tareas híbridas, lo que permite identificar posibles puntos de intervención.

#### **4.3.6 Recapitulación**

Los estudios españoles examinados en este párrafo afectan a varias áreas de investigación desarrolladas aquí. En lo que respecta a la metodología de investigación, gracias a esta labor es posible identificar la metodología cualitativa como funcional para una observación profunda de los procesos en curso encaminada a verificar una mejora real.

Los artículos también contribuyen a un esbozo más preciso de los cuestionarios que se entregarán a los estudiantes en la práctica didáctica de esta investigación: en concreto, se considera apropiado centrarse en los desarrollados por Lordán, Solé y Beltrán

(2017) y Villalón y Mateos (2009), para investigar la creencia en la motivación, la lectura y la escritura.

El trabajo de Minguela, Solé y Pieschl (2015) y el de Solé et al. (2013) se encuentran coincidencias interesantes en la *scheda criteriiale di lettura*, una herramienta que se utilizará para el pretest, y Mateos et al. (2018) muestran cómo el resumen, otra herramienta que se utilizará durante las intervenciones didácticas, es realmente una tarea funcional para una correcta adquisición de conocimientos.

En la estructuración del contexto de aprendizaje y en la complejidad de las tareas, hay también indicaciones precisas que centran la atención en un enfoque autorregulado de las tareas de lectura y escritura con miras a una comprensión efectiva.

Por último, se vuelve a hacer hincapié —y este es un hilo conductor que recorre todo el panorama internacional— en las aptitudes que deben adquirirse, y más detalladamente en la capacidad de síntesis, entendida una vez más como una tarea compleja con un alto potencial de aprendizaje, que pone en juego una mezcla de conocimientos, aptitudes y competencias necesarias para un aprendizaje significativo real.

El siguiente párrafo ilustrará el estado de la investigación sobre la lectura y la escritura en Italia. Cabe señalar que la investigación italiana más reciente en este campo se mueve en un área científica híbrida que abarca más conocimientos: estudios conjuntos de pedagogía, psicología y ciencias de la educación, integrando sus herramientas, desplazan la investigación hacia una atención particular a la motivación, la emocionalidad, una correcta evaluación holística del estudiante.

Esta necesidad viene dictada sobre todo por el gran problema de la deserción escolar, cuyas causas son buscadas y cuyas soluciones son propuestas.

#### ***4.4. Estudios sobre la capacidad de lectura y escritura en Italia***

##### **4.4.1 Relevancia de la evaluación internacional: INVALSI entre la connotación y la denotación.**

Las pruebas del INVALSI forman parte del marco más amplio de los programas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*); en Italia, miden el nivel de los estudiantes en italiano y en matemáticas (geometría).

Su administración comenzó en el año escolar 2001-2002 y ha permanecido en diferentes niveles en los años siguientes. Estas pruebas permiten a Italia encajar en el contexto de la “cultura mundial de las pruebas” (Smith, 2016), de la que el panorama escolar italiano se muestra poco inclinado a aceptar los retos y las nuevas perspectivas.

La objetividad de los exámenes estandarizados pone de relieve las deficiencias en el aprendizaje de las dos materias, centrándose inevitablemente en las aptitudes de los maestros y de los que gobiernan la escuela: se solicita entonces la rendición de cuentas, es decir, la responsabilidad de tomar decisiones relacionadas con el proceso educativo. Las escuelas deben rendir cuentas a sus interesados y medir su eficacia educativa.

Sin embargo, esta cultura de prueba, evaluación (*assessment*) y *accountability* parece haber emprendido un difícil viaje en Italia, donde no está plenamente reconocida.

En este ensayo Boscolo (2016) analiza su trayectoria proponiendo un análisis del concepto de la cultura de la evaluación. Luego considera la estructura de los ensayos en relación con las tareas de comprensión y propone un desarrollo ulterior.

Es interesante observar cómo el autor, para explicar mejor la finalidad de las pruebas, hace hincapié en el *assessment* (ascertamento) versus el concepto de *evaluation* (valutazione): la puntualidad semántica de la lengua inglesa permite despejar el campo de cualquier ambigüedad y devolvernos lo que es la naturaleza intrínseca de las pruebas: un instrumento de medida no vinculado a la evaluación que permite planificar las intervenciones de formación necesarias.

Y de nuevo, investiga las características que diferencian la evaluación formativa y sumativa, la evaluación para el aprendizaje de la evaluación del aprendizaje, complementarias y consecuentes, pero distintas en sus procesos.

Los límites de la prueba INVALSI de comprensión se encuentran, según el autor, en su resolución en una prueba de lectura. Faltan pruebas escritas para verificar el control de los procesos de planificación y cognitivos implementados por los estudiantes. A continuación se propone el resumen como la producción escrita más fácil de lograr en una prueba estandarizada, a fin de dar cuenta de la capacidad de captar el “significado global”.

#### **4.4.2 Aprendizaje autorregulado y componentes emocionales y motivacionales**

¿Cómo lograr el éxito académico? ¿Qué componentes emocionales y motivacionales entran en juego en el proceso de aprendizaje autorregulado? ¿Hasta qué punto influyen en ella?

El estudio realizado en el artículo de Mega, Ronconi y De Beni (2014) trata de responder a las preguntas arriba mencionadas. Se presenta un modelo teórico en el que las emociones, el aprendizaje autorregulado y la motivación se relacionan para lograr el éxito académico.

Es importante destacar que los temas tratados en este estudio están fuertemente relacionados con algunos de los factores que afectan positiva y negativamente al aprendizaje, que hemos analizado en los capítulos introductorios. Este aspecto del aprendizaje, en cierto modo difícil de entender, juega un papel crucial en esta investigación, a pesar de su supuesta evanescencia. Como ya se ha mencionado, a menudo es difícil de evaluar: sin embargo, ¿cómo podemos negar que las emociones, la motivación, la metacognición juegan un papel fundamental?

El aprendizaje autorregulado encuentra su punto de apoyo en el papel activo del estudiante, que lo construye utilizando estrategias cognitivas y metacognitivas para controlar y regular los procesos. El aprendiz autorregulado no sólo trata de realizar su tarea de manera óptima, sino que también está atento a sus necesidades y quiere tener una buena experiencia de adquisición de conocimientos.

Para este estudiante, el aprendizaje es un proceso controlable en el que es capaz de planificar, organizar, supervisar y evaluar constantemente sus progresos (Ley y Young, 1998).

Aquí se asume que los indicadores del aprendizaje auto-regulado son:

- La organización: se refiere a la capacidad de administrar el tiempo, de ser capaz de manejarlo para diferentes actividades (Ley y Young, 1998; Pintrich, 2004).
- Procesamiento: es la capacidad de sintetizar, de crear analogías, de tomar notas de forma rentable (Warr y Downing, 2000).
- Autoevaluación: es un alto nivel de autoconciencia que incluye la capacidad de examinar la cultura y el desempeño propios (Van Etten, Freebern y Pressley 1997).
- Estrategias para preparar un examen universitario: es, por ejemplo, la capacidad de evaluar lo que se ha aprendido en una conferencia, mediante el uso de preguntas sobre el propio material (Ruban et al., 2003).
- Metacognición: es la vigilancia de las propias ideas, la evaluación de la idoneidad de los procedimientos utilizados y la identificación de posibles errores (Dinsmore, Alexander y Loughlin, 2008; Sperling et al., 2004).

En la teoría sociocognitivista de la motivación de Dweck (1999) se analizan las teorías implícitas que tienen los alumnos sobre la naturaleza de la inteligencia. Se identifican dos teorías: la teoría incremental, que concibe la inteligencia como una cualidad maleable, que puede tener una cualidad incremental y controlable. La teoría de las entidades, por otro lado, considera la inteligencia como un rasgo fijo e incontrolable.

De ahí que la llamada autoeficacia académica sea propia de aquellos estudiantes que están convencidos de que pueden realizar las tareas académicas que se les asignan de forma positiva (Bandura, 1997; Schunk, 1991).

La teoría sobre el logro de los objetivos ha sido ampliamente analizada en la psicología educativa. Alcanzar los objetivos es la meta que cada estudiante persigue; se

consideran las dos variantes que muestran la diferencia entre desarrollar y demostrar la propia competencia (*Mastery approach vs Performance approach*).

Según la *Control-value theory* (Pekrun et al., 2007), las emociones de los estudiantes influyen en la autorregulación de su aprendizaje y su motivación, y por consiguiente se reflejan en el éxito académico.

Entonces, ¿pueden el aprendizaje autorregulado y la motivación mediar el efecto de las emociones en el éxito académico? Por supuesto que lo hacen. Los resultados obtenidos muestran que, por ejemplo, una actitud positiva para estudiar solo, sin aprendizaje y motivación autorregulados, no es suficiente para alcanzar los objetivos.

#### **4.4.3 Éxito en el aprendizaje y motivación: la naturaleza de esta relación**

El estudio presentado en el artículo de Meneghetti y De Beni (2010) tiene por objeto poner a prueba un modelo que describe la influencia de la creencia motivacional en el rendimiento de estudio de los estudiantes que asisten a diferentes niveles escolares: escuela primaria (8-10 años), escuela media (11-14 años) y primer año de la escuela secundaria (15 años). Se explora la relación entre la creencia motivadora, las estrategias de estudio y las tareas de memorización, con la hipótesis de que la creencia motivadora influye en el rendimiento del estudio a través de las estrategias utilizadas. También se analiza la naturaleza de esta relación y su variabilidad en los estudiantes de diferentes niveles escolares.

A los estudiantes se les dio una batería de pruebas llamada AMOS 8-15, que evalúa su capacidad y motivación para estudiar (*Abilities and MOtivation to Study*), desarrollada por Cornoldi et al. (2005).

Inicialmente se prueba el modelo teórico de referencia, que relaciona los diferentes componentes de la *Motivational Belief*, (*mastery goal, self-confidence, incremental theory of intelligence, and effort attribution*), el enfoque de estudio, el uso de estrategias y el rendimiento se ilustra en la figura que se presenta a continuación (ver Figura 3).



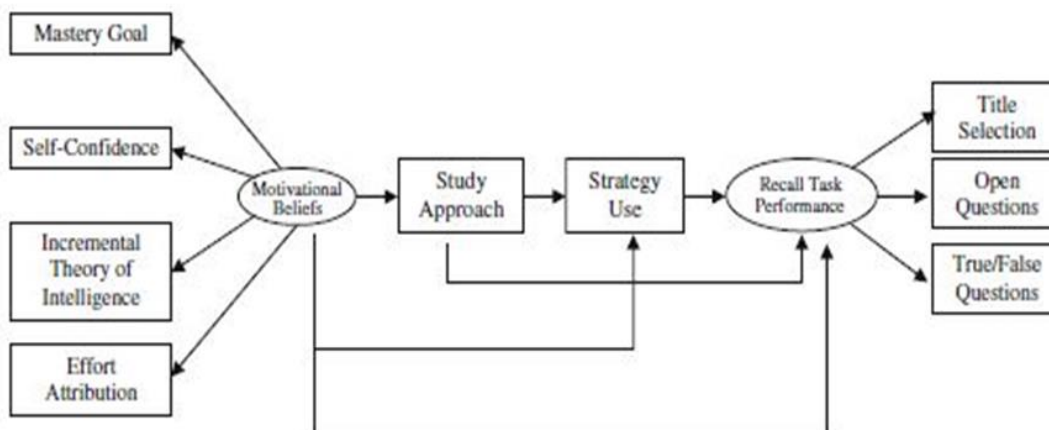


Figura 3. modelo teórico de referencia. Fuente: Meneghetti y De Beni (2010).

Las diferencias de estas relaciones en las diferentes órdenes escolares se prueban en segundo lugar.

Los alumnos de la escuela primaria se encuentran en una fase exploratoria: están aprendiendo a aprender y a aplicar estrategias de estudio y la idea de que sus creencias influyen en el aprendizaje aún no se ha establecido.

A partir de la escuela media, y especialmente en la escuela secundaria, el circuito descrito anteriormente se consolida, también gracias a la creciente demanda de desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para la carga de estudio más compleja.

Los resultados del estudio confirman el modelo de referencia; ofrecen un considerable alimento para la reflexión en el campo de la enseñanza, en lo que respecta a las estrategias de enseñanza y las opciones de organización.

La escuela primaria debe proporcionar a los estudiantes los fundamentos necesarios para que tomen conciencia de su creencia motivadora y de cómo puede ayudarles a desarrollar estrategias positivas. Durante los años de la escuela media, el vínculo entre la creencia motivadora y las estrategias de aprendizaje debe reforzarse para que el rendimiento de los estudiantes sea más eficiente. En la escuela secundaria, este circuito positivo también debe reforzarse para compensar el descenso de rendimiento típico de los adolescentes.

#### 4.4.4 Una digresión sobre las investigaciones motivacionales

La publicación de Boscolo y Hidi (2007) es una especie de capítulo introductorio a una colección de estudios, *Studies in Writing*, que recoge la investigación sobre la escritura en ese momento. Es un poco anticuado, pero representa un *unicum* entre los trabajos que se han tenido en cuenta para elaborar los fundamentos teóricos de esta tesis.

De hecho, proporciona un amplio *excursus*, a partir de los años 70, sobre la investigación motivacional en el campo internacional. Nos permite centrarnos en uno de los aspectos más importantes del proceso de aprendizaje, la motivación.

Si los estudios examinados anteriormente dan cuenta de las implicaciones más recientes, este trabajo nos permite conocer las raíces de esta línea de investigación, y entonces vale la pena ponerla en este contexto.

Los autores quieren aclarar cómo se conceptualizan la motivación y la escritura y examinar su relación. En segundo lugar, el objetivo de este artículo es destacar las principales áreas de investigación en las que se investiga la relación entre la motivación y la escritura.

El constructo motivacional se clasifica haciendo referencia a tres áreas principales de investigación.

El primero se refiere a las razones que activan la actitud del estudiante –necesidades, valores, intereses y la llamada *goal orientation*, es decir, la predisposición a desarrollar las propias habilidades de aprendizaje que pueden ser de diferentes tipos: dirigidas a la mejora individual (*Mastery*), dirigidas a conseguir un buen rendimiento (*performance*), o el rechazo (*Avoidance*)–.

La segunda área se refiere a la percepción que tiene el escritor de sus propias habilidades en relación con la dificultad de la tarea a realizar y los recursos que ofrece el contexto. Esta representación –positiva o negativa– que tanto el escritor experimentado como el principiante pueden tener de sí mismos viene dada por una multiplicidad de factores: la autoeficacia, la autoconcepción y la autopercepción de su propia competencia.

Por último, la tercera esfera se refiere a las estrategias establecidas por escritores experimentados y menos experimentados para hacer frente a una tarea compleja: la planificación y adopción de instrumentos metacognitivos.

A continuación se presenta una visión general de la compleja conceptualización de la escritura desde las perspectivas cognitiva y constructivista, incluyendo contribuciones destinadas a comprender la pérdida de motivación.

Interesante es el párrafo que se centra en el contraste entre escribir sobre un tema interesante y escribir como una actividad interesante en sí misma; he aquí la diferencia entre el interés situacional y el interés individual. Si el estudiante se encuentra involucrado en una actividad social que él concibe como significativa, según Hidi, Berndorff y Ainley (2002) es posible estimular y mantener su interés con implicaciones positivas también en términos de rendimiento.

Además, se enumeran los estudios sobre Auto percepción y AutoRegulación, introduciendo por último la perspectiva social-constructivista, el elemento principal de los estudios examinados en este capítulo.

#### **4.4.5 Recapitulación**

Los estudios italianos permiten esbozar algunos aspectos de esta investigación.

Cabe destacar la peculiaridad de la insistencia en cuestiones que investigan los aspectos emocionales y motivacionales de los procesos de aprendizaje, debido también al carácter psicopedagógico de los artículos examinados.

En esta investigación, el análisis de los instrumentos de evaluación establecidos permite identificar el instrumento necesario para verificar los prerrequisitos, sus antecedentes teóricos, sus posibles evoluciones. También en función de las lúcidas observaciones de Boscolo (2016), se ha pensado en someter a los alumnos a una prueba de verificación de habilidades en una fase muy temprana de la intervención, ayudados por una tarea adicional de resumen que, como tarea compleja, permite verificar la entrada en juego de los diferentes componentes.

Un debate aparte se refiere a la investigación sobre la motivación para aprender, el aprendizaje autorregulado y los componentes emocionales. Una vez más, estos elementos son esenciales en los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, la literatura científica pide que se investiguen con sumo cuidado, y que se verifique su evolución.

Por eso, una vez más, el carácter cualitativo de las metodologías de investigación es la única arma necesaria para una verdadera observación en este campo, y es que no es posible, al tratar estos temas, proceder a una comprensión profunda en términos cuantitativos.

Por último, en lo que respecta a los cuestionarios que se administrarán durante la fase de prueba previa para comprobar las aptitudes y la motivación para estudiar, nos centramos en la batería AMOS 8-15 como herramienta ya validada para la verificación de los requisitos previos.

En el próximo capítulo se ilustrarán los objetivos e hipótesis de este proyecto de investigación, con el fin de proporcionar al lector un mapa claro con el que orientarse en la narración de esta obra. Por último, se presentará un resumen de este apartado, que puede servir de puente para el siguiente apartado, relativo al marco metodológico de referencia, el contexto de aplicación y los instrumentos que se utilizarán.

## **5. Hipótesis y objetivos de la investigación**

### **5.1 Contextualización de la investigación: Propuesta para potenciar la lectura y la escritura en una escuela siciliana**

La hipótesis en la que se basa este trabajo de investigación supone que, a través de un adecuado análisis preventivo de todos los factores que subyacen en los procesos de aprendizaje, con la estructuración de un adecuado programa de intervención "a la medida del alumno" por parte de un profesor debidamente preparado para ello, es posible intervenir sobre los alumnos preadolescentes con dificultades de lectoescritura y obtener mejoras que les ayuden a perseguir el éxito educativo.

Los elementos investigados para estructurar una intervención adecuada y lo más adaptada posible son Convicciones del lector/escritor, enfoque del estudio, opiniones sobre la utilidad de las estrategias de estudio y el uso que realmente se hace de ellas, confianza en su propia inteligencia, objetivos de aprendizaje, atribuciones de éxito y fracaso, habilidades reales de estudio.

Esta hipótesis va a considerar de forma holística muchos elementos, de distinta naturaleza, que están en la frontera, muchas veces, entre la pedagogía y la psicología, que tienen mucho que ver con la inteligencia emocional y la motivación para aprender, motor fundamental de todo éxito escolar. En esta investigación tratamos de "evaluarlos " con diferentes herramientas, ya probadas y nunca utilizadas conjuntamente.

Tomando un grupo de alumnos con dificultades en la lectura y la escritura, que asisten a primer curso de la escuela secundaria, trabajaremos a través de una intervención a medio plazo que durará unos dos años, con el fin de mejorar la lectura y la escritura, habilidades transversales que apuntalan todas las disciplinas educativas.

Al final de la intervención, tras analizar los datos recogidos y los resultados obtenidos, se llevará a cabo el objetivo final de este trabajo de investigación: la elaboración de un plan de formación para ayudar a los profesores que quieran mejorar las habilidades de lectura y escritura de los alumnos con dificultades.

Este plan de formación estará disponible en modo de aprendizaje electrónico en la Plataforma SOFÍA. Acrónimo de Sistema Operativo para la Formación de Profesores e Iniciativas de Actualización (SOFÍA), que en griego significa “sabiduría”, y que es el portal desarrollado por el Ministerio de Educación.

SOFÍA permite a los profesores matricularse en cursos de actualización y rellenar su “cartera profesional”, una especie de plan de estudios en línea que se completará con su historial de formación y, a medida que progresen, con los nuevos conocimientos adquiridos.

Las características peculiares del grupo de alumnos, que pueden definir su especificidad, deben ser las siguientes:

- No presentar problemas certificados por el BES/DSA;
- No presentar discapacidad;
- Tener un contexto social y cultural de origen problemático.

El grupo será seguido dentro del grupo-clase, en un contexto de heterogeneidad de nivel de aprendizaje; se espera realizar una intervención semanal, que cubra todo el grupo de la clase, que dure 2 horas durante dos años consecutivos.

Se probarán las habilidades de inicio con:

- TEST AMOS 8-15: enfoque de estudio, utilidad y uso de las estrategias de estudio, test de estudio sobre las habilidades de lectura y comprensión de textos, creencias y atribuciones;
- *SCHEDE CRITERIALE DI LETTURA*: prueba de metacognición de las habilidades de lectura individuales.

A continuación, la intervención procederá con métodos de trabajo apropiados para poner en práctica las habilidades de lectura y escritura.

La metodología que se utilizará para llevar a cabo esta investigación será eminentemente cualitativa.

Esta investigación es un estudio de caso, una investigación-acción con observación participante, en la que desempeñarán un papel clave –para enmarcar mejor el contexto de la realización– entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

El foco de la investigación-acción, que se llevará a cabo con una intervención a medio plazo en una escuela secundaria, será dos instrumentos: la batería de pruebas AMOS 8-15 y una metodología de trabajo que ha sido desarrollada por la Profesora Lerida Cisotto, profesora de la Universidad de Padua, con el Grupo RDL, y se detalla claramente en el texto “*Learning to write in 9 moves*” de Erikson (2015).

Ya hace años que el grupo GDL está probando este método en el norte de Italia; el propósito de esta investigación es probar la metodología en una escuela del sur de Italia, en Sicilia, considerando las variables geográficas y socioculturales para verificar los resultados de la intervención.

## ***5.2 Objetivos y supuestos de la investigación***

El objetivo de esta investigación es trabajar sobre el terreno con estrategias educativas para alumnos con dificultades en la lectura y la escritura, dentro de los límites de una experiencia territorial bien definida.

La principal cuestión del estudio se refiere al análisis de la experiencia didáctica en un aula con la presencia de alumnos con dificultades en la lectura y la escritura, finalizada a la elaboración de un plan de formación para los profesores.

Otra fase del proceso de diseño se refiere a la identificación de los objetivos, tanto principales como específicos, que se han alcanzado y las respuestas a las preguntas formuladas anteriormente. Estos son los siguientes:

### **Objetivo principal:**

- Aplicar, describir y evaluar los resultados de una estrategia de enseñanza a medio plazo destinada a la recuperación de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura en estudiantes de 11 a 13 años.

### **Objetivos específicos:**

---

#### ***1. Con respecto a los Profesores:***

---

<b>Antes de la intervención educativa</b>	<b>Durante la intervención educativa</b>	<b>Después de la intervención educativa</b>
<p>Registrar las opiniones de los Profesores sobre los estudiantes que participan en la investigación sobre :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rendimiento escolar general.</li> <li>2. Habilidad para entender el texto.</li> <li>3. Habilidad para estudiar.</li> <li>4. Uso de estrategias de estudio.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observación sistemática de la relación entre profesores y alumnos durante la intervención de formación.</li> <li>2. Supervisión y evaluación de la intervención prevista por la presente investigación mediante entrevistas y grupos de discusión.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluar y compartir los datos recopilados.</li> <li>2. Redacción del curso de formación para profesores.</li> </ol>

## *2. Con respecto a los Estudiantes:*

<b>Antes de la intervención educativa</b>	<b>Durante la intervención educativa</b>	<b>Después de la intervención educativa</b>
<p><b>Analizar el fondo y la situación de partida</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar el enfoque del estudio</li> <li>2. Analizar las opiniones sobre la utilidad de las estrategias de estudio</li> <li>3. Analizar la frecuencia de uso de las estrategias de estudio</li> <li>4. Medir objetivamente las habilidades de estudio</li> <li>5. Revisar las opiniones sobre las teorías de la inteligencia</li> <li>6. Comprobar su confianza en su inteligencia</li> <li>7. Verificar los objetivos de aprendizaje</li> <li>8. Comprobar el estilos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intervención para mejorar las habilidades de escritura:</li> <li>2. Intervención para mejorar las habilidades de lectura:</li> <li>3. Adaptar las estrategias implementadas a los temas de estudio y al progreso individual de los estudiantes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comparar el resultado de las intervenciones en cada participante individual y hacer evaluaciones (Porcentajes de variación).</li> <li>2. Llevar a cabo una supervisión general de las intervenciones realizadas en todo el grupo y realizar evaluaciones (Porcentajes de variación).</li> <li>3. Evaluaciones generales de la intervención realizada: puntos fuertes y débiles, posibles mejoras, formación de profesores y posibles evoluciones.</li> </ol>



---

atributivos:

9. Comprobar los juicios personales sobre la utilidad y el uso de las estrategias de estudio

10. Usar la *scheda criteriiale di lettura* para entender las creencias de los estudiantes sobre las habilidades de lectura y su capacidad metacognitiva real sobre las habilidades de lectura.

---

---

### 3. Con respecto a la formación del profesorado

---

<b>Antes de la intervención educativa</b>	<b>Durante la intervención educativa</b>	<b>Después de la intervención educativa</b>
Planificación de la redacción de un curso de formación	Analizar los datos recogidos, los avances y críticas detectadas, las adaptaciones y cambios realizados.	Elaborar un programa de capacitación para los profesores que deseen utilizar esta metodología basada en la integración de varias herramientas ya probadas, con el fin de mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes preadolescentes
Analizar el marco teórico		
Analizar el marco metodológico de referencia		
Seleccionar la teoría, la metodología y los instrumentos funcionales al objetivo establecido		

---

### 5.3 Cuadro Sinóptico

OBJETIVO	SUBOBJETIVO	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS
<b>Aplicar, describir y valorar los resultados de una estrategia de enseñanza a mediano plazo encaminada a la recuperación de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar y poner a prueba los métodos y técnicas de enseñanza utilizados para los alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptación del currículum</li> <li>Actividad en el aula</li> <li>Organización del aula y disposición de los pupitres</li> <li>Uso de materiales especialmente organizados</li> <li>Contenido educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervención en el aula</li> <li>Lección</li> </ul>
<b>Analizar los antecedentes y la situación inicial de los alumnos examinados.</b>  <b>En un segundo paso, verificar la evolución de los componentes de motivación y actitud.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar el nivel de motivación para ayudar a estos alumnos a recuperarse.</li> <li>Examinar la medida en que los estereotipos y prejuicios contra los alumnos con dificultades están generalizados en las percepciones de los profesores y el impacto que esto puede tener en el clima escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empatía por la situación del alumno</li> <li>Estereotipos y prejuicios</li> <li>Sensibilidad al fenómeno del analfabetismo funcional</li> <li>Relaciones interpersonales: profesor/alumno; alumno/alumno; profesor/padres</li> <li>Dificultades encontradas en el trabajo con estos alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación</li> <li>Entrevista</li> </ul>

<b>Valorar el estilo y los métodos de enseñanza de los profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar la habilidad, el conocimiento y las estrategias adoptadas por el profesor sobre el tema.</li> <li>• Examinar la opinión del profesor sobre su propio conocimiento de los temas en cuestión.</li> <li>• Elaborar un programa de capacitación para los maestros que deseen utilizar esta metodología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia con alumnos con dificultades de lectura y escritura</li> <li>• Participación en cursos de actualización</li> <li>• Participación en actividades de autoformación</li> <li>• Intervenciones en actividades de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> </ul>
<b>Examinar la eficacia de una intervención en una clase heterogénea por nivel para la recuperación de las habilidades de lectura y escritura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar si una intervención destinada a recuperar la capacidad de lectura y escritura puede ser eficaz para lograr la competencia experta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación del currículum</li> <li>• Actividad en el aula</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención en el aula</li> <li>• Observación</li> </ul>

#### **5.4. Conocimientos, habilidades y competencias**

En la perspectiva del aprendizaje permanente, la adquisición de conocimientos se realiza gradualmente integrando los conocimientos, es decir, el contenido, y las habilidades, con el fin de crear competencias expertas que puedan ser transferibles y aplicables en diferentes campos de acción.

Como ya se ha señalado en varias ocasiones, el objetivo de esta investigación es doble: por un lado, pretende mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes preadolescentes, y por otro, quiere proporcionar a los profesores que interactúan con estos estudiantes una herramienta de enseñanza adecuada, un camino a poner en práctica para tener éxito, y quiere hacerlo a través de un curso de formación específico. Aquí se explicitarán los conocimientos, habilidades y competencias, de lectura y escritura, sobre los que se pretende trabajar dentro de esta vía de investigación. Se presentan en un esquema para facilitar su lectura.

---

<b>Lectura y comprensión de textos</b>		
<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Competencias</b>
Modelo integrador de Black (1985) KintschyVan Dijk (1978) Sternberg (1983, 1985)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender a reconocer la coherencia del texto</li><li>• Ser capaz de rastrear las unidades cognitivas dentro del texto</li><li>• Ser capaz de activar los mecanismos de recuperación de la memoria que organizan todas las unidades cognitivas en un esquema</li></ul>	Aprender a construir estructuras de memoria funcionales a la comprensión textual

---

**Lectura y comprensión de textos**

---

Conocimientos	Habilidades	Competencias
	1. Generación de ideas	
	2. Definición de objetivos	Planificación textual
	3. Organización de las ideas	
<i>“Scrivere Testi in 9 mosse”</i>	4. Construir la consistencia textual	
<b>Cisotto y Rdl Group (2015)</b>	5. La cohesión	Transcripción textual
	6. Tejido de texturas textuales, membresía de género, La interacción con el lector	
	7. Relectura del texto	
	8. Vigilancia y evaluación	Revisión textual
	9. Corrección	

Al final de la mencionada intervención, de dos años escolares de duración, se analizan los resultados del aprendizaje obtenidos en el grupo examinado para extraer de ellos una evaluación que permita comprender las consecuencias reales en el ámbito de dicha intervención, la eficacia de la formación del programa de trabajo utilizado, los puntos fuertes y débiles y las posibilidades de formar a los profesores en la aplicación de esta vía.

## ***5.5 Cronograma***

### **1. FASE PREPARATORIA: Febrero 2018 - Septiembre 2018**

- Preparación del proyecto de tesis
- Búsqueda en la bibliografía
- Elección del contexto
- Selección de criterios para la selección de los participantes

### **2. FASE DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO: Septiembre 2018 - Junio 2020**

#### 2.1 Exploración: septiembre - diciembre de 2018

- Acceso al campo y primeros contactos

#### 2.2 Fase empírica: enero 2019 - junio 2020

### **3. FASE DE ANÁLISIS DE DATOS Y TRANSCRIPCIÓN DE LA OBRA: Junio de 2019 - septiembre de 2020**

#### Análisis de datos

- Transcripción de las obras
- Codificación
- Aplicación del sistema de categorías
- Transcripción de la información
- Contexto de la investigación
- Transcripción de los resultados de la investigación

### 5.6 Diagrama de Gantt

Fases	1° Año 17-18				2° Año 18-19				3° Año 19-20			
	meses				meses				meses			
	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36
<b>Diseño de investigación</b>												
<b>Búsqueda bibliográfica</b>												
<b>Estudio Teórico</b>												
Estudios sobre Aprendizaje de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de 11 a 13 años: ¿cómo aprenden desde una perspectiva interdisciplinaria?												
Panorama internacional												
Estudios de lectura y escritura en España												
Estudios de lectura y escritura en Italia												
Características psicológicas y sociales de los alumnos de 11 a 13 años												
<b>Estudio Empírico</b>												
Metodología												
Intervención												
<b>Preparación de un artículo</b>												
Buscar una revista para publicar												
Escribir un artículo.												
<b>Comunicación en un congreso</b>												
Buscar un congreso en el que participar												
Escribir una comunicación												

Comunicación												
<b>Análisis de datos</b>												
Interpretación de datos												
Evaluación e interpretación de los datos												
Presentación de la investigación												



## **6. Inferencias**

Esta primera sección introductoria resulta fundamental para el desarrollo de la tesis, ya que permite, en primer lugar, identificar claramente las motivaciones y los elementos que justifican el interés por el problema investigado y por esbozar la complejidad de la investigación actual.

En segundo lugar, la revisión bibliográfica de la literatura científica sobre el tema proporciona una buena base teórica de partida y permite adoptar un punto de vista sobre la cuestión que tiene en cuenta las variables geográficas y, al mismo tiempo, traza los principales hilos de esta investigación: motivación, creencia del escritor y del lector, medición y evaluación, metacognición. Elementos sin los cuales no puede haber aprendizaje permanente, sin los cuales no es posible construir un camino de formación a la medida del estudiante, de sus necesidades y requerimientos.

Por último, la inserción en esta sección de la hipótesis de trabajo y un análisis claro de los objetivos a perseguir me permitió enmarcar claramente la cuestión en torno a la cual gira toda la investigación, a fin de estructurar sistemáticamente el conjunto de la obra.

En el siguiente apartado, “Metodología”, se presentará en primer lugar el marco metodológico de referencia para este estudio cualitativo, con referencias claras y precisas sobre la aplicación de cada uno de los métodos de estudio en la práctica experimental. A continuación, se presentará el contexto en el que tendrá lugar la fase experimental, los participantes y los instrumentos utilizados, y las etapas del proceso de estudio.



## ***II. APARTADO II: METODOLOGÍA***

### ***1. Introducción del apartado***

Esta sección, titulada “Metodología”, tiene una importancia fundamental en el proceso de toda la tesis para mostrar cómo se desarrollará esta investigación.

Como ya hemos dicho, el objetivo de esta investigación es trabajar sobre el terreno con estrategias educativas para alumnos con dificultades en la lectura y la escritura, dentro de los límites de una experiencia territorial bien definida.

El objetivo principal del estudio se refiere al análisis de la experiencia educativa en un aula con la presencia de estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura, que finaliza con el diseño de un plan de formación para los profesores.

En esta sección se esbozará, en primer lugar, el marco metodológico en que se basa la intervención: tras una primera presentación de las metodologías que se utilizarán, se hará una descripción más detallada de los diferentes procedimientos que se aplicarán.

Luego será necesario describir el contexto de la investigación, la escuela en la que se desarrollará el estudio de caso, los participantes y las operaciones realizadas para seleccionar una muestra.

En otro capítulo se presentarán los instrumentos que se utilizarán, divididos en Instrumentos de evaluación inicial, Instrumentos de intervención y Herramientas de análisis y categorización de datos.

En el capítulo final de esta sección, “Procedimientos”, se presentará el plan de intervención y las actividades a realizar, la intervención, las etapas del proceso de investigación.

## ***2. Marco Metodológico***

La metodología que se utilizará para llevar a cabo esta investigación será eminentemente cualitativa.

Esta investigación se corresponde con un estudio de caso, una investigación-acción con observación participante, en la que desempeñarán un papel clave –para enmarcar mejor el contexto de la realización– entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

El foco de la investigación-acción, que se llevará a cabo con una intervención a medio plazo en una escuela secundaria, será dos instrumentos: la batería de pruebas AMOS 8-15 y una metodología de trabajo que ha sido desarrollada por la Profesora Cisotto, profesora de la Universidad de Padua, con el Grupo RDL, y se detalla claramente en el texto “*Imparare a scrivere in 9 mosse*”, publicado por Erikson (2015).

### ***2.1 Introducción***

Definir en qué consiste la investigación cualitativa no es una tarea fácil, porque bajo esta etiqueta se abarca una variedad de enfoques de la investigación científica que son extremadamente heterogéneo con respecto a los supuestos teóricos, los métodos de recogida de la información y el análisis de material empírico, hasta el punto de que es imposible identificar un denominador común.

En la literatura encontramos definiciones amplias e inclusivas y otras más restrictivas. Su nombre en sí mismo “investigación cualitativa” adquiere diferentes significados según las disciplinas en las que se emplee. Por ejemplo, para algunos representa un repertorio de métodos entre muchos otros, mientras que para otros constituye el enfoque de la investigación privilegiado, como en el caso de la antropología.

Uno de los criterios más utilizados para definir los elementos comunes a los diversos enfoques cualitativos se refieren a los procedimientos de análisis de datos empleados: en este sentido la investigación cualitativa adoptaría procedimientos analíticos que no presuponen la transformación de los fenómenos estudiadas en números

(es decir, su cuantificación) y su tratamiento procedimientos más informales, que se basan en los conocimientos y recursos analíticos del investigador, como la conceptualización.

La investigación cuantitativa abarcaría, en cambio, típicamente métodos como el experimento de laboratorio y la encuesta. Otras definiciones enfatizan la orientación más amplia o “paradigma” de investigación (Mannetti, 1998): la investigación cuantitativa es lo que se lleva a cabo dentro del paradigma positivista, cuyo método de investigación preferido es el experimento de laboratorio, mientras que el cualitativo se refiere a los tipos de investigación realizados bajo otros paradigmas, el primero de los cuales es el interpretativo-constructivista.

Por lo tanto, nos limitaremos a mencionar la definición más conocida en la literatura. Denzin y Lincoln (1994) describen la investigación cualitativa como aquel tipo de investigación que adopta un enfoque naturalista hacia su objeto de investigación, estudiando los fenómenos en sus contextos naturales, tratando de darle sentido a ellos, o a los interpretan, en términos del significado que la gente les da.

Cabe señalar que los enfoques cualitativos no son recientes en las ciencias sociales, aunque se han establecido especialmente en las últimas tres décadas, después de un período que los ha visto ocupar una posición a menudo marginal. Los testimonios de algunos sociólogos lo definen como la “revolución cualitativa”, y son visibles en el aumento de publicaciones sobre métodos cualitativos en la última década, en la cada vez más favorable recepción que la investigación cualitativa que se encuentran en las revistas científicas, y en el desarrollo de una extensa gama de programas informáticos con funciones de apoyo para diversos tipos de análisis.

## ***2.2. Características de la investigación cualitativa***

Podemos identificar una serie de características o elementos que distinguen, en mayor o menor medida, los diferentes enfoques y métodos existentes: por ejemplo, la perspectiva sobre el objeto investigado, los métodos de investigación y los paradigmas de investigación más amplios en los que encaja.

### **La perspectiva del objeto de la investigación**

Un primer elemento es la forma de ver el “objeto” que se está investigando (fenómeno, evento, situación, persona, etc.). Este objeto (o caso) se ve en su particularidad y singularidad (antes de examinar lo que tiene de similar o diferente a otros), y se analiza en profundidad antes de hacer declaraciones generales (por ejemplo, aplicables a una población mayor) o comparativa (comparaciones con otros casos).

En primer lugar el enfoque se centra en el caso individual y luego (si el investigador lo considera apropiado, lo cual no siempre sucede, por ejemplo, se puede insistir en el análisis de un único caso como en el caso del estudio de caso) se hacen comparaciones entre diferentes casos para desarrollar una tipología.

Lo que constituye un “caso” depende de la teoría adoptada (por ejemplo, un individuo y su punto de vista; una interacción que ocurre en un lugar y en un momento específico; un contexto social y cultural en el que tiene lugar el evento).

El enfoque en la singularidad también explica el interés de los investigadores en casos o situaciones raras o excepcionales (con todo el respeto hacia las frecuentes y ordinarias) –por ejemplo, acontecimientos únicos como un desastre natural, una organización de trabajo particular o poco frecuente, o personas que sufren de una patología rara–, y la tendencia para salvaguardar y recuperar en el análisis la individualidad de los participantes, lo que normalmente se pierde en la complejidad de la manipulaciones estadísticas (donde el interés es para la distribución del fenómeno estudiado en la población general).

El objeto estudiado se ve en su totalidad y complejidad: esto implica, por un lado, prestar atención también a las propiedades/características generalmente excluidas como

irrelevantes o no investigables científicamente mediante la aplicación de instrumentos de medición convencionales (por ejemplo, diferencias en cantidad, frecuencia e intensidad, generalmente medidas en una escala numérica con diferentes niveles de precisión, que pueden ir desde el simple registro de presencia o ausencia a la utilización de unidades de medida constantes).

Prestar atención a la complejidad del objeto significa también concebir el fenómeno estudiado como un sistema, que es más que la suma de sus partes, y centrarse en sus complejas interdependencias (con respecto a la tendencia a extrapolar propiedades o características únicas para examinarlas aisladamente).

El objeto (un evento, una interacción, una comunidad, una relación) se observa y estudia en el contexto natural en el que se inserta y se manifiesta y sin influir en lo que pasó. El investigador cualitativo evita manipular el contexto (por ejemplo, transfiriendo el sujeto al laboratorio o forzando, a través de instrucciones experimentales, su comportamiento en una dirección particular), pero trata de estudiar fenómenos como se manifiestan espontáneamente en el “mundo real”.

Otro elemento que distingue la investigación cualitativa es el interés en por los significados que los participantes en la investigación atribuyen al mundo en el que viven. Los participantes son vistos como individuos que, en la interacción con otras personas, desarrollan significados, los transmite, los modifican y actúan sobre ellos.

Esta actividad está mediada por el lenguaje y la comunicación verbal y no verbal, por acciones y prácticas sociales. El lenguaje, la comunicación, la interacción, la acción en el contexto físico, social, cultural e histórico, entre otros, son los instrumentos a través de los cuales podemos volver a los significados (de diferentes maneras, dependiendo de las orientaciones teóricas existentes), y son objeto central de la investigación cualitativa.

### **La perspectiva hacia los métodos de investigación**

Para los investigadores cualitativos, el objeto a estudiar es el factor determinante para la elección del método, y para hacer justicia a su complejidad, eligen métodos tan abiertos como sea posible, que permitan estudiar el objeto respetando sus características



esenciales (complejidad e integridad) y en el contexto cotidiano en el que se manifiesta, sin reducirlo a variables únicas.

Otra peculiaridad de los investigadores cualitativos, estrechamente relacionada con la anterior, es el pluralismo metodológico, es decir, la flexibilidad, la actitud pragmática con la que se adoptan los diferentes métodos según su capacidad de ofrecer una mirada más profunda al fenómeno estudiado. Esta práctica implica tanto el uso conjunto o secuencial de diferentes métodos, cuando proceda, como el abandono o la modificación de los métodos utilizados inicialmente, cuando no mejoran la comprensión del fenómeno, e incluso el desarrollo de otros nuevos.

### **Los paradigmas detrás de la investigación**

En la base de los diferentes métodos científicos que hemos visto hasta ahora (los hipotéticos-deductivos o cuantitativos y los enfoques, métodos y técnicas de la investigación cualitativa), existen concepciones más generales del mundo, o paradigmas, cada uno de los cuales propone una cierta visión de la realidad, la naturaleza del conocimiento científico y los métodos apropiados y legítimos para alcanzarla.

A continuación, nos limitamos a sintetizarlos y hacerlos explícitos desde el punto de vista de los supuestos básicos.

El paradigma que subyace al método hipotético-deductivo, experimental o cuantitativo es el positivismo. El positivismo (que representa la visión más tradicional de la ciencia, típica de las ciencias naturales) presupone la existencia de una única realidad externa regida por leyes y mecanismos inmutables, y la tarea del investigador es averiguarlo.

La verdad de las afirmaciones científicas puede que se verifique comparando las afirmaciones teóricas con “hechos” supuestamente objetivos y neutrales. Se considera posible –y necesario– que el investigador mantenga una posición de independencia respecto el objeto que estudia, sin que el propio punto de vista subjetivo y sus valores le afecten, y que el empleo de procedimientos estandarizados asegure la objetividad y neutralidad del método científico.

El post-positivismo constituye un desarrollo más reciente del paradigma clásico, propuesto para hacer frente a las numerosas críticas recibidas. Desde esta perspectiva, se cree que existe una realidad externa que, sin embargo, sólo se puede saber imperfectamente que causa de las limitaciones humanas (por ejemplo, el “sesgo” social). No se cree es decir, en la medida de lo posible, completa independencia entre el investigador y el objeto. estudiado y con total objetividad, aunque siga siendo un objetivo al que aspirar. La objetividad se vería facilitada por criterios como la coherencia de los resultados con la literatura anterior y con el consenso interno de la comunidad científica. El investigador puede descubrir la realidad sólo en el ámbito de la probabilidad. Por lo tanto, no puede comprobarse una teoría, pero sí se pueden eliminar las interpretaciones alternativas, demostrando que no puede ser falsificada.

En cuanto a los métodos, aunque se favorece el experimental, también aceptamos metodologías más cualitativas, aunque se les da un papel menor y más secundario (especialmente en las etapas preliminares de la investigación).

Un paradigma alternativo, en el que se inspiran la mayoría de los métodos cualitativos considerados, es el paradigma interpretativo-constructivista (también conocido como naturalista, cualitativo o constructivista).

Una de las suposiciones de esta orientación es que no hay una única realidad sino muchas realidades diferentes. La realidad se construye socialmente por las personas que desempeñan un papel activo en el proceso de investigación. Por lo tanto, hay múltiples construcciones mentales, algunas de las cuales pueden estar en conflicto (el mismo fenómeno puede tener diferentes significados para diferentes personas).

La tarea del investigador es comprender el significado social de estas perspectivas o construcciones. Dado que el objeto de estudio está “dentro” de la mente de las personas, debe ser llevado a la superficie, a través de la interacción con los participantes de la investigación.

El paradigma interpretativo-constructivista subraya que la investigación es producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de estos. Los valores que influyen en el investigador por lo tanto, debe hacerse explícito. En este

paradigma el investigador y los participantes en la investigación no son independientes, sino que se influyen mutuamente.

### **Principales enfoques, métodos y técnicas cualitativas**

En un intento por simplificar el marco de la investigación cualitativa, se pueden distinguir tres aspectos, al menos en principio: las estrategias de investigación (o enfoques), las herramientas y técnicas utilizadas para recopilar datos empíricos y los métodos de análisis de datos (Denzin y Lincoln, 1994).

### **Estrategias de investigación**

Indican formas de concebir el proceso de investigación científica y se definen por el tipo de información que se buscan (por ejemplo, la historia de la vida de una persona, el estudio de caso, el estudio de una cultura o un grupo) y el uso de ciertos instrumentos para encontrar esa información.

Denzin y Lincoln (1994) distinguen al respecto las siguientes estrategias fundamentales de investigación: estudios de casos, etnografía, fenomenología, etnometodología y prácticas interpretativas, teoría fundamentada, método biográfico, método histórico, investigación participante e investigación clínica.

Un rasgo característico de las estrategias de investigación cualitativa es la perspectiva peculiar del proceso de investigación, que es muy diferente del modelo lineal y secuencial típico del enfoque cuantitativo. Este, por su parte, es más circular y con mayor interdependencia entre las fases de recopilación, análisis de datos y teorización.

### **Técnicas de recogida de datos**

Teniendo en cuenta la finalidad predominantemente exploratoria de la investigación cualitativa y de la perspectiva que adopta respecto del “objeto”, los instrumentos empíricos utilizados se caracterizan en su mayor parte por un bajo nivel de estructuración y una apertura y flexibilidad generales: por ejemplo, la observación descriptiva, en la que el investigador registra la información que le parece interesante de manera abierta, las entrevistas semiestructuradas o no estructuradas, que también dejan espacio para temas importantes para los participantes en la investigación.

Algunas de las técnicas son típicas de algunos métodos, por ejemplo, la observación participante suele identificarse con la investigación etnográfica; y las entrevistas narrativas o historias de vida se suelen utilizar en el enfoque biográfico. Por su parte, otras son menos identificables con una estrategia concreta y se utilizan en estrategias diferentes según el contexto (incluso en investigaciones en las que los datos cualitativos se transforman en categorías a las que se les asocia una medición numérica, como ocurre en el análisis de contenido, método que, aunque algunos autores lo incluyen en la investigación cualitativa, es más típico del enfoque cuantitativo).

### **Métodos de análisis de datos**

Se consideran, tal vez, el aspecto más distintivo de la investigación cualitativa. En general, los procedimientos utilizados en la mayoría de los métodos cualitativos (por ejemplo, el análisis cualitativo, el análisis conversacional o el análisis del habla) se basan en gran medida en las habilidades interpretativas y de conceptualización subjetiva del investigador (en lugar de utilizar la cuantificación y el análisis matemático y estadístico objetivo).

Los tres elementos anteriores (concepción del proceso de investigación no lineal, utilización de técnicas abiertas y no estructuradas de recogida de datos y métodos de análisis de datos basados en la conceptualización e interpretación) pueden considerarse los elementos más característicos de la investigación cualitativa y el núcleo de una definición “operacional”.

### *A modo de resumen...*

#### **METODOLOGÍA CUALITATIVA**

**Epistemología:** Constructivista. Conocimiento vinculado a la experiencia de los individuos, determinado histórica y culturalmente.

**Selección del problema:** Problema empírico. Tema de investigación abierto e interactivo con el proceso de investigación. El objetivo es explorar la originalidad y la especificidad de una realidad.

**Selección de casos:** Suficientes unos pocos casos, seleccionados por su especificidad y su contribución a la comprensión del fenómeno.

**Instrumentos de recogida de datos:** Pueden ser modificados en función de la evolución de las preguntas de investigación.

**Relación con el entorno estudiado:** El investigador influye en la calidad de los datos recogidos, el contexto está relacionado con el significado de los datos.

**Procedimiento de análisis de datos:** Clasificación en categorías e interpretación de sus vínculos.

## ***2.3 Métodos de investigación cualitativa utilizados en esta investigación***

### **2.3.1 Estudio de caso**

El estudio de casos es el primer método de investigación cualitativa utilizado en este proyecto de investigación. El presente trabajo de investigación se configura como un estudio de caso múltiple de investigación-acción, con análisis de datos según el modelo de *pattern-matching*, posiblemente sujeto a la triangulación de los investigadores, en caso de que quieran replicarlo.

¿Cuál es el estudio de caso? A continuación se presenta un panorama general del estudio de caso para ofrecer una descripción funcional a esta investigación.

#### **Peculiaridades**

La técnica del estudio de caso tiene como objetivo el estudio de unidades de análisis restringidas, como individuos, grupos pequeños, clases, llamados estudios de casos. Se trata de unidades autónomas con estructura propia, delimitadas en términos de espacios y actores (por ejemplo, una clase), con características de unidad y especificidad que hacen que su estudio como unidades autónomas sea sensato. El estudio se realiza en un lapso de tiempo bien definido, que puede ser largo o limitado.

#### **Aplicación del estudio de caso**

Las aplicaciones típicas de los estudios de casos son:

a) Describir y explicar las complejas conexiones causales entre los factores considerados y que definen la especificidad intrínseca del tipo de estudio de caso (por ejemplo, la deserción escolar);

b) Descubrir cómo operan esos factores enmarcándolos en contextos y situaciones reales, a diferencia de otros tipos de investigación, como la investigación experimental, que tienden a aislar los factores del contexto;

c) Describir los efectos (visibles y menos visibles), en contextos reales, de intervenciones educativas específicas y estudiar las situaciones en las que una intervención educativa específica causa o no causa los efectos deseados. Este último tipo de aplicación es el previsto para esta investigación.

### **Hipótesis y supuestos alternativos**

En el estudio de casos, todo el proceso de investigación, desde la reunión de datos hasta el análisis de los mismos, suele estar guiado por hipótesis y, en algunos casos, por una teoría más general que las vincula, expresada en forma de un sistema de afirmaciones. Sin embargo, el marco de las hipótesis de partida no es rígido, sino que puede cambiar y adaptarse a las pruebas empíricas recogidas. Las hipótesis pueden ser confirmadas o refutadas y en base a ello pueden ser cambiadas o eliminadas, y se pueden añadir otras, tomándolas en el conjunto de hipótesis alternativas o ideando otras nuevas en base a lo que surgió del estudio de campo. .

La Hipótesis que guía el trabajo de investigación que se presenta en esta tesis tiene como finalidad, a través de la acción conjunta de varias herramientas, y gracias a un plan de formación específico para el profesorado, mejorar la competencia lecto-escritora de los alumnos.

Dos preguntas de investigación permiten organizar el trabajo de investigación en dos macroáreas, una relacionada con el análisis del contexto de la investigación y el "cómo" intervenir, y la otra dirigida a resolver los problemas encontrados en relación a estas dos cuestiones:

- ¿Es posible mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes preadolescentes?
- ¿Es posible apoyar a los profesores que tienen la intención de trabajar con este fin con un curso de formación?

### **Estudios de casos individuales y múltiples**

Los estudios de casos se dividen en estudios de casos individuales (estudios de casos holísticos), por ejemplo un abandono, y estudios de casos múltiples (estudios de casos integrados), por ejemplo un abandono múltiple. En los estudios de casos múltiples

la lógica es la de la réplica. El objetivo del estudio de un solo caso es describir y comprender la compleja estructura de relaciones que identifican y caracterizan el caso en sí mismo, en su especificidad única e irrepetible, y sólo en segundo lugar, utilizar las pruebas empíricas reunidas para arrojar luz sobre cuestiones más generales. El objetivo del estudio de casos múltiples es, en cambio, estudiar el fenómeno más general mediante el estudio de las subunidades individuales tomadas una por una.

En este caso presentamos un estudio de caso múltiple, ya que la investigación se replicará por igual en cada uno de los estudiantes, tratando de estudiar el fenómeno en cuestión a través de la atención a cada una de las subunidades individuales tomadas una por una.

### **Transferibilidad de los resultados**

Lo característico del estudio de casos es que no prevé a priori generalizaciones estadísticas para los resultados que se produzcan. Se habla de transferibilidad de los resultados, si las conclusiones obtenidas pueden aplicarse a otros casos cuyos supuestos de partida sean similares a los del estudio de caso (según un proceso de analogía). Cada caso investigado se convierte así en un caso emblemático.

### **Enfoque holístico**

El estudio de casos tiene por objeto tener en cuenta, en la medida de lo posible, la complejidad de la situación concreta en que se producen los acontecimientos examinados, suponiendo que en la situación operan muchos más factores que los que pueden considerarse en una investigación, y ésta debe realizarse con arreglo a un enfoque holístico, que tiene por objeto considerar el caso en su complejidad única e irrepetible, en lugar de ser reduccionista, es decir, considerar el caso como un sistema cuyo comportamiento está determinado por el comportamiento de los subsistemas individuales.

### **Métodos y técnicas**

Las técnicas de recogida de datos que se utilizan en los estudios de casos son múltiples y tienen un carácter cualitativo y cuantitativo, predominando las primeras, dados los fines idiográficos de la investigación. Los estudios de casos tienden a reunir datos prestando especial atención a la reconstrucción histórica de los acontecimientos



(por ejemplo, la deserción escolar, la secuencia de acontecimientos que llevó al niño a abandonarla) y al estudio a fondo del contexto ecológico en el que se ubican esos acontecimientos (por ejemplo, las características de la escuela, la familia, el grupo de amigos), de los que el caso examinado nunca puede alejarse. Por consiguiente, las estrategias de análisis de datos favorecen los análisis longitudinales y ecológicos de los datos cualitativos, términos en los que se enmarca el análisis realizado en esta tesis.

### **Triangulación**

La validez de las afirmaciones producidas por los estudios de casos se confirma mediante procesos de triangulación, que desempeñan un papel fundamental, y funcionan de cuatro formas:

a) Triangulación de datos: el investigador reúne datos sobre los mismos factores en distintos momentos, en distintos contextos y en distintas situaciones (cuando el investigador supone que esos factores no deben variar); si todos los datos reunidos conducen a conclusiones sustancialmente iguales, son datos válidos.

b) Triangulación de métodos: se utilizan varios métodos de estudio y técnicas de reunión de datos al mismo tiempo o en lo sucesivo para reunir los mismos datos o datos que no deben variar; si los datos reunidos conducen a las mismas conclusiones, los métodos y técnicas utilizados pueden considerarse válidos.

c) Triangulación de investigadores: varios investigadores estudian los mismos fenómenos, utilizando los mismos métodos, técnicas y el mismo marco teórico; si los investigadores llegan a las mismas conclusiones, el proceso de investigación asociado al investigador individual puede considerarse válido. Esta investigación puede estar sujeta a triangulación de investigadores.

### **Base de datos de investigación**

Por consiguiente, el investigador que realiza los estudios de casos trabaja con múltiples fuentes de datos (incluso muy grandes), debe tener en cuenta los aspectos longitudinales y ecológicos en la recopilación de datos y debe garantizar la posibilidad de un control intersubjetivo de los procedimientos de investigación. Por lo tanto, se hace necesario crear un archivo específico compartido. La información debe ser comentada,

organizada de forma que sea lo más comprensible posible y estructurada de manera que pueda ser fácilmente recuperada por todos los investigadores interesados, tanto para el control de los procedimientos de investigación de otros como para la utilización del material en su propio proceso de investigación. La base de datos reunida debería ponerse a disposición del público al final de la investigación para permitir un mayor control. Este es el requisito de inspeccionabilidad de la base empírica de la investigación, y es uno de los parámetros por los que se evalúa la bondad de la propia investigación, no sólo en los estudios de casos.

### **Análisis de datos para el estudio de caso**

El análisis de los datos consiste en examinar el material empírico reunido, construyendo categorías, cuadros y esquemas, a partir de los cuales se obtienen otras pruebas empíricas con las que revisar el marco teórico y las hipótesis de partida, utilizando también las interpretaciones que otros investigadores han reunido. En esta fase el investigador utiliza su experiencia y la literatura sobre el tema para presentar las pruebas empíricas recogidas de diferentes maneras, proporcionando más interpretaciones de las mismas. Los métodos de análisis e interpretación más utilizados son:

a) El método de *pattern-matching*, según el cual el investigador compara el modelo que surge de los datos con el que ha predicho teóricamente sobre las pruebas empíricas reunidas en el estudio de casos anteriores; (método utilizado en esta tesis);

b) El método de construcción de explicaciones, en el que, partiendo del análisis de un primer caso, construye una teoría explicativa que se perfecciona estudiando gradualmente una serie de casos, mediante un proceso iterativo de comparación con los datos, revisando, suprimiendo y añadiendo nuevas afirmaciones a la teoría sobre la base de las pruebas empíricas reunidas en los nuevos casos; este proceso de revisión termina cuando se alcanza un “punto de saturación”.

c) El análisis de series temporales, en el que se construyen modelos de evolución temporal de los factores examinados y su capacidad de predicción comparándolos gradualmente con las pruebas empíricas reunidas.

### ***Backtalk* sobre el informe de la investigación**

El informe de investigación del estudio de caso puede hacerse llegar a los informantes clave para obtener de ellos retroalimentación y una mayor validación de sus interpretaciones. Esta forma de control se llama “backtalk”.

### **2.3.2 investigación-acción**

El presente trabajo de investigación, dada la participación activa del investigador, destinada a producir una mejora en las habilidades de los estudiantes, adquiere el carácter de investigación-acción. Esta connotación impregna todo el proyecto educativo propuesto, y se considera apropiado aquí proporcionar una breve descripción de esta metodología de investigación para delinear los límites dentro de los cuales esta tesis toma forma y la dirección que quiere trazar. Por investigación-acción nos referimos a una actividad de investigación que ve:

El compromiso activo del investigador, en vista de los valores y objetivos definidos, con implicaciones filosóficas, sociales, pedagógicas y políticas claramente orientadas y explícitas en el campo de la práctica. El “investigador activo” desempeña un papel esencial en la organización y la puesta en práctica de la evaluación de los resultados de la investigación propiamente dicha, ya que participa en todas las fases de la evolución del proyecto, al igual que los sujetos de la investigación, es decir, los actores. En otras palabras, la investigación-acción constituye un proyecto social, cubierto por un proyecto científico (Pourtois, 1986, p. 134, trad. propia)

Las siguientes son algunas de las características de la búsqueda de acción, en la versión de Pourtois (1986):

- La conexión con los problemas socioeducativos (la investigación surge de un problema socioeducativo percibido como relevante);
- El círculo de análisis-acción (el paso de la acción a la reflexión sobre la acción es continuo, recíproco, realizado en principio por todos los sujetos implicados);
- La elaboración de las transiciones (el “cambio” es el objetivo de la investigación e implica también el contexto social y político en el que tiene lugar);

- La emancipación de los actores (todos los sujetos implicados son protagonistas de diversas maneras en la investigación cuya dirección se renegocia continuamente);
- La implicación existencial de los actores;
- La rehabilitación de la afectividad y la imaginación:
- La centralidad de la eficacia con respecto a los objetivos cognitivos.
- La participación de todos los actores de la investigación-acción forma parte de una concepción hermenéutica, más que neopositivista, de la investigación didáctica.

Según Pourtois es a través de una práctica interactiva donde cuestiona sistemáticamente la validez dentro del grupo, en sus diferentes dimensiones, de las interpretaciones avanzadas que se lleva a cabo la transición de los simples datos de la experiencia a los datos científicos de la investigación de la acción. En la investigación de acción, la condición de “datos científicos” se atribuye a aquellas declaraciones cuyas afirmaciones de validez se han apoyado en argumentos que han cumplido adecuadamente los criterios de validez. En otras palabras: en la investigación-acción, se consideran científicas las declaraciones que el grupo ha llegado a reconocer de forma consensuada como comprensibles, verdaderas, justificadas y sinceras (Baldacci, 2001, p. 148, trad. propia).

El alcance ético de este enfoque no debe escapar. El investigador se coloca como sujeto al mismo nivel que aquellos cuyas acciones investiga, sin ocultarles sus propios objetivos, buscando no sólo su consentimiento, sino su participación, negociando con ellos también los valores que inspiran toda la actividad. En una palabra, la actividad tiene lugar en un nivel transparente. Basándose en declaraciones que se reconocen consensualmente como comprensibles, la investigación-acción da privilegio, en el análisis de los datos, a los métodos cualitativos más que los cuantitativos, aunque no desdeña las formas de triangulación entre diferentes métodos de investigación para corroborar las hipótesis de las que parte.

En el paradigma de la investigación-acción, la circularidad entre la teoría y la práctica es interminable. En cierto sentido, la investigación conserva siempre un carácter exploratorio porque la misma teoría que la ilumina es siempre cuestionada una y otra vez por los datos que van surgiendo gradualmente (es lo que Pourtois (1986) denomina como

“dispositivo de refinamiento“). Para evitar el llamado “efecto Pigmalión” o la “profecía autocumplida”, es decir, la de “enamorarse” excesivamente de las propias hipótesis y verlas confirmadas aunque no lo sean y, más en general, el riesgo de contaminación de la investigación, sólo existe el ejercicio continuo y explícito de cuestionar las propias hipótesis, realizado con y no contra los demás sujetos implicados en la investigación, que centran su el interés en asegurar que los resultados sean verdaderos.

Un riesgo más técnico está vinculado a la fiabilidad de los resultados, entendida como el grado de coherencia con el que los casos son asignados a la misma categoría por diferentes observadores y por el mismo observador en diferentes ocasiones (Hammersley, 1992). Del mismo modo, una encuesta es fiable cuando cuando se reproducen fielmente los resultados de las mediciones posteriores realizadas por la misma persona (Domenici, 1993). Nótese la particular insistencia de Domenici en el aspecto cuantitativo de la medición que debe ser fiable.

La documentación de las experiencias de investigación-acción, a los efectos de la “generalizabilidad” (provisional) de sus resultados, parece particularmente importante precisamente porque, como no es posible llegar a una evaluación definitiva, objetiva y universal, sobre la base del producto final de la investigación, sino que se requiere una continua comparación dialéctica e interpretativa con lo que ha surgido del propio proceso de investigación a los efectos de su:

- Evaluación provisional,
- Transferibilidad a otro contexto e
- Inclusión en un estudio de casos para corroborar o invalidar la primera evaluación.

La importancia, a estos efectos, de la documentación se basa en el hecho de que el carácter provisional de la evaluación de la primera experiencia no sólo se refiere al resultado, sino también a la interpretación de la relación entre el resultado, ya sea positivo o negativo, y todos los datos y factores que intervienen en el proceso de capacitación.

Una correcta evaluación *in itinere* de la coherencia del proceso pretende orientar el timón hacia el más alto objetivo educativo que, gradualmente, es posible alcanzar,

releyendo recursivamente todos los datos disponibles, sin dejarse atrapar por la determinación inicial de los objetivos. Es evidente que una evaluación de coherencia de este tipo, aunque también se puedan utilizar datos cuantitativos, es esencialmente una acción interpretativa, cuya subjetividad puede compensarse por el hecho de que la evaluación se discute y se comparte, cuando es necesario, con todos los sujetos que participan en la experiencia (y posiblemente por otros, externos, que la documentan gradualmente).

### 2.3.3 Observación Participante

La observación participante consiste en la recogida de información por parte de un investigador que observa y registra lo que sucede en una comunidad más o menos grande con la que interactúa y en la que encaja para estudiar sus sistemas simbólicos, significados, etc. Las técnicas utilizadas en este tipo de investigación son la recopilación y el análisis de documentos como diarios o cartas, la grabación de episodios breves y la documentación de narraciones, rituales y ceremonias nativas (por ejemplo, en etnología). La observación participante se utilizará en esta tesis durante las fases de experimentación, con el fin de optimizar la intervención didáctica y poner en práctica los principios de investigación-acción.

Hay dos fases en la observación participante:

- **Captura de la información**, lo que implica la selección por parte del observador del conjunto de hechos que considera significativos para el control de la hipótesis de investigación en el vasto conjunto de hechos observados y observables. Captar la información significa entonces detectar el hecho y las posibles causas que lo determinan, captar los acontecimientos clave y los actores clave dentro del propio grupo (Fetterman, 1989) a lo largo de las dimensiones relevantes en los contextos educativos, es decir, aspectos cognitivos, aspectos metacognitivos, aspectos motivacionales, aspectos relacionales (Magri & Rossi, 1998).
- **Anotar la información**, lo que implica anotar con papel y lápiz (utilizando también los instrumentos de las listas de verificación, las escalas de

evaluación y las cuadrículas de criterios) y registrar el comportamiento verbal y no verbal. La anotación inmediata es siempre preferible, si es posible, a la anotación diferida.

Debemos entonces separar los hechos de las interpretaciones. El observador debe anotar los hechos y las posibles interpretaciones de los mismos, basándose en la experiencia que ha adquirido al actuar en el contexto, pero ambas cosas deben anotarse por separado para no confundir el cuadro de hechos/interpretaciones con los que tendrán que interpretar el conjunto de datos.

Otros elementos fueron extremadamente útiles, como la adopción de una actitud de avalancha. El observador debe esforzarse por suspender su juicio evaluativo durante toda la duración de la sesión de observación, a fin de no distorsionar los datos recogidos.

Posteriormente se auto-observa para calibrar su propio estudio. El observador debe someterse a un período de entrenamiento, autorreflexión y auto-observación para comprender qué elementos tiende a notar en el comportamiento de otras personas y qué elementos no.

Además, debe observar todo lo que emerge. El observador debe extraer información sobre el comportamiento, las opiniones y las actitudes de los sujetos observados basándose en todo lo que surja (y no sólo en el comportamiento en sí), por ejemplo, la ropa, los grafitis, los símbolos, las lecturas, la jerga del lenguaje.

¿Qué importancia tiene el comportamiento no verbal? El observador también debe tratar de captar los detalles si pueden ser útiles para el control de la hipótesis, por ejemplo, observar si el sujeto se comunica con sus compañeros, tiende a no dejarlos hablar, asume el papel de líder o tiende a ser influenciado por los compañeros, manifiesta actitudes de oposición o colaboración, manifiesta asombro hacia los adultos (profesores, investigadores), se encuentra a gusto o no dentro del grupo, tiende a estar tranquilo o ansioso, tiende a asumir determinadas posturas o se acerca más o menos a los demás cuando les habla (proxémicas), tiende a asumir determinadas expresiones faciales, determinados gestos o determinadas miradas (cinética), utiliza elementos paralingüísticos (formas de metacomunicación).

El observador debe relacionar el comportamiento individual con la “cultura” del grupo estudiado. Especialmente para la observación del comportamiento de los adolescentes este elemento es importante para la contextualización de la información, elemento indispensable para la correcta comprensión de la información recogida.

El observador debe entonces identificar las diferencias de comportamiento entre el sujeto que interactúa solo, cara a cara, con otros sujetos y el sujeto que interactúa con otros sujetos dentro del grupo.

Por último, debe capturar los elementos y actores clave. El observador debe captar los acontecimientos que representan elementos significativos para describir o comprender el comportamiento del sujeto.

Operar mediante la observación participante significa hacer una selección, poner de relieve ciertos comportamientos o características de determinados sujetos, eligiéndolos en el infinito conjunto de comportamientos y características observables en esos sujetos, poniéndolos en relación unos con otros en un marco coherente y unificado, dentro del contexto y el entorno en el que se producen esos comportamientos, en la lógica de un estudio situado espacial, temporal y culturalmente.

#### **2.3.4 Entrevistas**

La técnica de entrevista se utilizará aquí en forma de entrevista estructurada que se presentará a los profesores para recoger sus opiniones sobre los estudiantes que participan en la investigación.

Es importante señalar que la entrevista estructurada presentada a los profesores, y que se ilustrará más adelante, consiste en algunas preguntas precisas que, antes de llegar a su formulación final, se han discutido en un grupo focal con los profesores que participan en la investigación. En este contexto, por lo tanto, la entrevista y el grupo focal están fuertemente vinculados, y se presentan uno tras otro debido a esta elección de campo. La decisión de una entrevista estructurada fue funcional de cara a una mayor puntualidad y precisión, que se consideraron necesarias para la propia tesis.

La entrevista, en la investigación cualitativa, es un tipo particular de conversación, estructurada y guiada por el investigador con el fin de estimular alguna información



(Della Porta, 2010). La entrevista tiene por objeto detectar situaciones, comportamientos, opiniones/actitudes personales –que en sí mismas no pueden “considerarse correctas o incorrectas” (Verba, 1969, p. 68, en Fideli y Marradi, 1996): el objetivo no es modificarlas, sino conocerlas.

## **ENTREVISTA: TIPOS Y TERMINOLOGÍAS**

La **entrevista no estructurada** tiene por objeto reconstruir el marco cognitivo y de valores del entrevistado (Pitrone, 1984). Consiste en una lista de temas que el entrevistador aborda a medida que van surgiendo en la conversación (Becker y Geer, 1957), dejando espacio para su desarrollo. Responde a la necesidad de generar hipótesis sobre un tema poco conocido. Puede servir de base para un cuestionario o una entrevista más estructurados que se elaborarán más adelante.

La **entrevista semiestructurada** plantea temas establecidos en un orden variable; se pueden solicitar análisis en profundidad y preguntas que salen de la previsión. Tiene objetivos sobre un tema preestablecido.

La **entrevista narrativa** es una investigación multidimensional sobre temas psicológicos y motivacionales, valores, conductas, creencias.. No se lleva a cabo dentro de patrones rígidos de comportamiento, sino en un ambiente de respeto a la privacidad del entrevistado, facilitando la libertad de expresión y la abstención de juicio.

En la **entrevista estructurada** los temas específicos se determinan de antemano, es decir, se ve un orden preciso de las preguntas que se hacen. Si la formulación de las preguntas también está predefinida, se habla de una entrevista normalizada, instrumento que se asemeja al cuestionario, sólo que se propone de forma oral.

### **2.3.5 Grupo Focal**

Como ya se ha mencionado, el grupo focal desempeñó un papel importante en la selección de las respuestas cerradas para la entrevista estructurada descrita en el párrafo anterior. También es importante señalar que la técnica del grupo focal se utilizó para

compartir los resultados de la observación sistemática y para debatir el sistema de evaluación utilizado.

El grupo focal es una técnica de reunión de datos cualitativos, utilizada en la investigación social, que se basa en la información que surge de un debate de grupo sobre un tema o asunto que el investigador desea investigar en profundidad. (Zammuner, 2003). Es un instrumento de investigación social que consiste en una reunión de siete a diez personas seleccionadas sobre la base de perfiles específicos para debatir en grupo uno o más temas propuestos por la persona que desempeña el papel de moderador.

El grupo focal reproduce una cierta situación micro-social a imagen de lo que sería la situación macro-social, a través de la interacción de sus participantes para hacer posible la generación de un texto de debate, que analiza, fija y ordena el sentido social correspondiente a un campo o tema específico. Se trata de un debate en grupo (de 4 a 12 personas) que, con la ayuda de un moderador, discuten un tema que quieren investigar a fondo en un ambiente informal y amistoso.

El término surgió a finales de la década de los años 30, cuando el psicólogo alemán Kurt Lewin, de la Escuela de Gestalt, desarrolló la teoría de la dinámica de grupo, debatiendo y reflexionando en grupo junto con sus colaboradores, sobre los fenómenos y procesos grupales observados, basándose en sus propias experiencias y prácticas. Así pues, el grupo se formó como una técnica de análisis y como una herramienta para recoger y producir información.

Es una técnica intermedia entre la observación y las entrevistas, permite observar la interacción entre los participantes y hacer preguntas.

Las áreas de aplicación del grupo focal son diferentes, en las organizaciones escolares se utiliza con profesores y estudiantes para obtener información sobre:

- Como juzgan el contexto laboral en el que se ubican;
- Para evaluar las necesidades de entrenamiento;
- Examinar sus motivaciones, puntos de vista y lagunas, para elaborar y ejecutar proyectos de intervención, poniendo de relieve los problemas en la realización del trabajo.

## **FIGURAS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN**

- El investigador.
- Participantes al grupo de discusión: profesores.
- El moderador (modera la discusión y hace las preguntas).
- El asistente del moderador (ayuda al moderador en sus tareas).

### **Papel, habilidades y destrezas de comunicación del moderador**

El moderador dirige, participa en el debate de grupo y hace preguntas “correctas” y planificadas; invita a los participantes a expresar sus opiniones y a contar sus experiencias, observa su comportamiento verbal y no verbal, la dinámica de grupo. También involucra a los participantes en un proceso de análisis del problema, es un buen oyente: centra su atención en los aspectos relevantes de la conversación, y es capaz de recordar los comentarios de cada participante, correlacionarlos con los de los demás, interpretar lo que se dice.

### **El asistente del moderador**

Se trata de una figura con tareas precisas: anota en detalle lo que se dice, a veces utiliza una cuadrícula para la información que surgió durante el debate, observa las expresiones lingüísticas utilizadas por los participantes –citas textuales– y su comportamiento no verbal.

## **FASES DE PLANIFICACIÓN Y GRUPOS DE DISCUSIÓN**

1. Selección de los participantes “correctos”: El grupo de discusión es sólo aparentemente una discusión espontánea e informal. Gracias a la planificación, la discusión puede parecer informal y amistosa a los ojos de los participantes.
2. Formulación de preguntas: Preguntas comprensibles y claras, cortas, registro lingüístico compartido y conocido por los participantes
3. Discusión en grupo. Planificada con una guía, una lista de preguntas para que los participantes hablen abiertamente sin aburrirse:

- 3.1 Introducción: Para crear un ambiente confortable. Para destacar las características que los participantes tienen en común, sirve para “romper el hielo”.
  - 3.2 Preguntas introductorias: Introduce el tema que será discutido por el grupo y permite a los participantes empezar a reflexionar sobre él.
  - 3.3 Preguntas sustanciales: Preguntas más detalladas, que requieren respuestas extensas y articuladas para profundizar en la opinión del participante.
  - 3.4 Resumen: El moderador resume lo que se dijo durante el debate, dando a los participantes la oportunidad de añadir otros comentarios y opiniones sobre el tema.
4. Análisis de datos:
- 4.1 Categorizar e interpretar la información que surgió en el grupo de discusión.
  - 4.2 Diversidad de fuentes: observación, conversación grabada, información sobre las características de los participantes.
  - 4.3 Los puntos de vista cambian en el curso de la discusión, surgen nuevos elementos, momentos de silencio..
5. Análisis del contenido
- 5.1 Reducir la variedad de información a un conjunto más pequeño e interpretable, información expresada como datos cuantitativos, tablas con datos y frecuencias expresadas. Definir las categorías de contenido, las unidades de análisis y las frases dichas por los participantes.
  - 5.2 Especificidad: respuestas precisas basadas en la experiencia.
6. Informe final

- 6.1 Memorando: Corto, dos páginas, expone el propósito de la investigación, informa de los resultados obtenidos, sugiere aplicaciones prácticas.

### ***3. Contexto***

El lugar de la experimentación propuesta en esta investigación será la escuela secundaria situada en el municipio de Santa Margherita di Belice. El municipio es un centro predominantemente agrícola, cuya economía se basa en la viticultura, de unos 3000 habitantes.

El contexto social refleja la situación general que se ha venido gestando desde hace mucho tiempo en el sur de Italia: una elevada tasa de desempleo que se acerca a niveles muy altos en el sector de la juventud por la presencia de trabajo no declarado, y la falta de un tejido económico adecuado capaz de absorber la mano de obra, con el consiguiente éxodo hacia el norte de Italia o hacia el extranjero en busca de costas más productivas.

A ello se añade, en el entorno escolar, el bajo rendimiento en las pruebas internacionales de la OCDE: PISA e INVALSI, una emergencia reconocida por las escuelas que la reportan como prioritaria y que necesita intervención en sus planes de formación.

El Istituto Comprensivo G. Tomasi di Lampedusa con secciones asociadas en Montevago, tiene su sede en Santa Margherita di Belice, en la provincia de Agrigento (Sicilia), en la escuela secundaria situada en Via Pordenone, con el nombre de Giuseppe Tomasi di Lampedusa.

En el año académico 2013/2014 el plan de ampliación de la escuela llevó a la agregación de los centros escolares ubicados en el municipio de Montevago; hoy en día la escuela incluye seis escuelas con todos los cursos escolares, ubicados en dos municipios.

El Plan de Oferta Educativa tiene debidamente en cuenta la complejidad organizativa de la escuela y tiene por objeto consolidar las prácticas educativas, didácticas y administrativas para lograr la plena cohesión de las realidades territoriales vecinas.

El Instituto persigue el objetivo principal de garantizar el éxito educativo de cada alumno: de todos los alumnos, tanto de los que aprenden con facilidad como de los que manifiestan dificultades y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En primer lugar, surge la necesidad de superar la visión del modelo didáctico transmisivo tradicional para proceder a la aplicación de los principios pedagógicos de individualización y personalización, empleando prácticas, acciones y cursos de formación capaces de potenciar la heterogeneidad de los distintos grupos de clase. Heterogeneidad caracterizada por toda la diversidad y variedad de temas, con referencia a los conocimientos ya poseídos, a los estilos de aprendizaje, a las actitudes vinculadas a la motivación y la voluntad de aprender, a las estrategias cognitivas, a las atribuciones puestas en práctica por cada uno para hacer frente a las dificultades escolares y a las modalidades afectivas y relacionales demostradas por cada uno en el proceso de aprendizaje.

La hipótesis del proyecto del instituto nació de la necesidad de activar intervenciones didácticas, capaces de favorecer un aprendizaje más específico y personalizado, a fin de superar las dificultades vinculadas a la gestión de clases muy complejas y heterogéneas.

Las prioridades en las que la escuela ha decidido centrarse se refieren, en primer lugar, a los resultados escolares logrados por los alumnos tanto en lo que respecta a los resultados en las pruebas normalizadas de italiano y matemáticas, como en lo que respecta a los niveles alcanzados en las clases en comparación con la media del Sur y las Islas.

Estas prioridades tienen por objeto mejorar el éxito educativo de los alumnos y fomentar la adquisición de competencias ciudadanas fundamentales.

La escuela tiene como objetivo trabajar por una perspectiva real y completa de la inclusión educativa y la educación de todos los estudiantes de la escuela, mediante metodologías de enseñanza/aprendizaje que apoyen a los estudiantes fomentando el desarrollo del potencial, las actitudes y la mejora de la excelencia.

En esta misma línea, es fundamental estructurar los procesos de enseñanza/aprendizaje de manera que persigan –para todos los estudiantes– los objetivos

definidos por el Sistema de Educación/Formación y los Perfiles de Competencias que en él se esbozan; organizar entornos de aprendizaje significativos y estimulantes que permitan la reflexión y la capacidad crítica, la participación y la cooperación, la creatividad; y desarrollar un clima de aprendizaje positivo mediante el intercambio de normas de comportamiento, con la adopción de estrategias específicas para la promoción de las competencias sociales.



## ***4. Participantes***

### **Selección de la muestra**

El criterio utilizado para seleccionar la muestra empleada en el proceso de investigación fue el de la funcionalidad, ya que los estudiantes seleccionados responden a las características necesarias para formar parte de este trabajo.

La primera selección se hizo considerando a los alumnos de las primeras clases de secundaria del año escolar 2018/2019. La primera muestra considerada fue de 90 alumnos. Los alumnos con mayor dificultad en la lectura y la escritura fueron seleccionados. Esto dio como resultado una muestra más pequeña de 20 estudiantes.

Además, la selección de la muestra se orientó hacia otro elemento práctico, a saber, la disposición de los alumnos a someterse a la intervención y su presencia real en la escuela. De hecho, muchos de los alumnos identificados tienen una trayectoria escolar caracterizada por una tasa elevada de abandono escolar y de absentismo, lo que dificulta enormemente la posibilidad de intervención.

Al principio, se había formulado la hipótesis de una intervención en una clase homogénea en cuanto al nivel de aprendizaje, lo que habría hecho que el proceso de experimentación fuera más fluido y los procesos de intervención más rápidos.

La plena disponibilidad de los maestros de clase y de la dirección había sido un buen augurio. Sin embargo, uno de los problemas cruciales en la ejecución del experimento fue la falta de voluntad de los estudiantes para participar en el proyecto. A pesar de las autorizaciones familiares, hubo un absentismo sistemático y un rechazo a trabajar en una clase homogénea por niveles.

Tras una reunión informativa con los profesores de la clase para abordar el problema, se decidió tratar de intervenir dentro de la heterogeneidad de los contextos de la clase. Su participación, aunque escasamente, mejoró y fue posible someter a los alumnos seleccionados a la intervención.

Todo esto, obviamente, fue en detrimento del calendario de aplicación, que se amplió considerablemente.

Los alumnos que participaron en el estudio pertenecen al mismo Instituto. El grupo está formado por 20 alumnos. El número de participantes se muestra a continuación en una tabla:

Tabla 1

*Participantes en el estudio.*

<b>Participantes</b>	
<b>Id.</b>	
<b>1</b>	A.K.
<b>2</b>	A.M.
<b>3</b>	B.A.
<b>4</b>	B.AL.
<b>5</b>	C.M.
<b>6</b>	C.G.
<b>7</b>	C.G.C.
<b>8</b>	D.L.
<b>9</b>	E. H.
<b>10</b>	G.F.
<b>11</b>	G.G.
<b>12</b>	G.R.
<b>13</b>	I. G.
<b>14</b>	M.S.
<b>15</b>	M. C.
<b>16</b>	M.P.
<b>17</b>	M.E.
<b>18</b>	S.B.
<b>19</b>	S.S.
<b>20</b>	V.G.

Fuente: Elaboración propia.

## ***5. Instrumentos***

La enseñanza de la lengua italiana, en esta intervención, se llevó a cabo de manera “laboratorial”. Esto significa que los estudiantes participaron en un proceso de construcción activa del conocimiento: al permanecer en su propia aula se les dio la oportunidad de trabajar en la construcción de sus habilidades, como en un taller. Al superar la lección y con la firme creencia de que sólo se puede aprender realmente si se “construye” el conocimiento, las intervenciones educativas que se llevaron a cabo permitieron a los estudiantes ser una parte activa en su aprendizaje.

La metáfora del laboratorio indica que se crea un contexto adecuado y funcional para despertar actitudes positivas hacia el estudio. En los laboratorios se requiere la activación sincrónica de múltiples habilidades que, coordinadas adecuadamente, implican una competencia de estudio efectiva.

Por lo tanto, la participación activa de los estudiantes, la interacción de grupo, la comparación y el intercambio son los primeros instrumentos necesarios para esta intervención.

El aprendizaje, según el punto de vista interactivo, no es sólo un hecho individual, sino que debe insertarse en la dinámica de las relaciones. Las habilidades de estudio pueden y deben ser enseñadas, con efectos positivos en el desempeño cognitivo, que debe ser visto en un sentido dinámico e incremental. Para los estudiantes que tienen dificultades de estudio, como los que se incluyen en este trabajo, son necesarias intervenciones que se definen como “clínicas” porque, partiendo de un análisis cualitativo, son preparadas por el investigador sobre el estudiante individual.

## 5.1 Instrumentos de evaluación inicial

La evaluación, en palabras de Bruner, es un proceso que precede, acompaña y sigue la dinámica de enseñanza/aprendizaje.

Una evaluación inicial del marco general del contexto de aprendizaje, las creencias de los maestros y de cada alumno es un primer paso hacia el establecimiento de buenas prácticas educativas, así como hacia la planificación de actividades individualizadas que tengan por objeto crear aptitudes adecuadas o modificar, cuando sea necesario, esas cuestiones críticas que a menudo traen consigo incomodidad y comprometen el aprendizaje.

Con el fin de verificar las opiniones de los profesores de las clases, se ha elaborado un entrevista estructurada para los profesores, destinada a registrar los juicios personales sobre la utilidad y el uso de las estrategias de estudio y los juicios de los estudiantes que participan en la investigación sobre:

1. Rendimiento escolar general.
2. Habilidad para entender el texto.
3. Habilidad para estudiar.
4. Uso de estrategias de estudio.

Con el fin de obtener una visión general de la situación inicial de los estudiantes, que sea lo más completa posible, hemos trabajado aquí en un largo examen de las herramientas ya disponibles y validadas, con el fin de evaluar la posibilidad de utilizarlas en este contexto. La *Scheda criteriale di lettura* desarrollada por De Beni y Pazzaglia (1991), se utilizará para sondear la conciencia específica de los estudiantes y sus habilidades metacognitivas en relación con la lectura.

Considerando entonces la idea de la creación de un nuevo instrumento para la evaluación de los requisitos previos, se consideró apropiado no proceder en este sentido porque ya existe una batería de pruebas que pueden dar lugar a un diagnóstico adecuado de la situación de partida.

Por lo tanto, en la fase inicial de evaluación de los sujetos participantes, se utilizará la batería AMOS 8-15 - Capacidad y motivación para estudiar: pruebas de evaluación para niños de 8 a 15 años, desarrollada por Cornoldi et al. (2004), para evaluar el enfoque de estudio, las estrategias de estudio, las creencias y la atribución, que consta de cuatro pruebas.

Todas las herramientas utilizadas se analizarán a continuación y se puede encontrar la edición completa en los anexos.

### **5.1.1 Entrevista con los profesores: Descripción**

Antes de proceder a la evaluación inicial del contexto de la intervención, de los estudiantes en sus especificidades, se consideró oportuno considerar las opiniones de los profesores de lengua italiana que trabajan con dichos estudiantes, a fin de registrar las opiniones de cada uno de ellos sobre la utilidad y el uso de las estrategias de estudio y las opiniones de los estudiantes que participan en la investigación.

Para facilitar la gestión, la entrevista con los profesores en cuestión se realizó mediante una entrevista estructurada de 10 ítems. A los profesores se les pidió su opinión sobre:

1. Rendimiento escolar general: puntos 1 - 2
2. Habilidades de escritura y comprensión de textos: ítem 4 - 5
3. Intervenciones de capacitación válidas: punto 6
4. Capacidad de estudio y posibilidades de mejora: punto 3 - 9
5. Utilización de estrategias de estudio: punto 7 -8
6. Habilidades metacognitivas: artículo 10

A fin de no influir en el panorama general que habría creado la evaluación inicial en los alumnos, la administración de la entrevista y su análisis tuvo lugar en dos momentos diferentes; los datos se recogieron y analizaron mucho tiempo después para no afectar al trabajo que había que realizar.

### 5.1.2 Scheda Criteriale di Lettura: Descripción

La *Scheda Criteriale*, desarrollada por De Beni y Pazzaglia (1991), tiene como objetivo evaluar la capacidad metacognitiva de los alumnos. Se utilizará en este trabajo durante la fase inicial de verificación. Sin embargo, puede utilizarse, en la práctica docente, en dos momentos: antes de iniciar una intervención educativa y después de terminarla, para poner de relieve las variaciones que puedan haberse producido.

Es una prueba objetiva, acompañada de instrucciones precisas para el profesor y criterios claros de puntuación. Garantiza la comparabilidad de los resultados, aunque sea propuesto en diferentes momentos por diferentes personas. No es una prueba estandarizada, en el sentido de que no proporciona resultados de referencia para cada clase, lo que impide la comparación entre sus alumnos y la media nacional. Las puntuaciones obtenidas pueden utilizarse dentro del grupo de trabajo para comparar diferentes situaciones iniciales.

La prueba consta de 10 ítems, divididos de la siguiente manera:

- Los puntos 1 y 2 evalúan algunos aspectos relacionados con el propósito de la lectura.
- Los puntos 3, 4, 5 y 7 se centran más en el conocimiento y el uso de estrategias de lectura.
- Los puntos 6 y 8 consideran la capacidad del alumno para controlar su comprensión del texto y detectar cualquier anomalía.
- Los puntos 9 y 10 miden la capacidad del alumno para captar ciertas pistas del texto (género literario) y la capacidad para evaluar el grado de dificultad.

Analicemos algunos ejemplos.

*Punto 1. En tu opinión, cuando lo lees es más importante:*

- a. Leer en voz alta y clara*
- b. Leer exactamente y sin vacilar todas las palabras*

- c. *Comprender lo que estás leyendo*
- d. *Leer tan rápido como sea posible*

Esta pregunta evalúa la conciencia del alumno sobre la finalidad principal de la lectura. La finalidad de la actividad de lectura es la comprensión del texto, expresada por la respuesta C. Por ello, el alumno que elige una de las otras opciones muestra que no se ha desprendido todavía de una concepción descifradora de la lectura; en esencia, el texto escrito constituye para él un mero ejercicio de buena lectura, para lo cual basta con demostrar que posee una justa capacidad de descodificación, consistente en una lectura fluida, dotada de la entonación correcta.

En este caso la búsqueda de un mensaje dentro del texto es muy limitada; el texto escrito no se considera algo significativo y la actividad de lectura está todavía lejos de ser utilizada como fuente de nuevas informaciones.

*Punto 3. En su opinión, una persona que lee bien:*

- a. *Siempre lee todo con la misma precisión.*
- b. *Cambia la forma de leer según la dificultad y el interés del texto.*
- c. *Lee tan alto como sea posible.*

Esta es la pregunta más general sobre las estrategias de lectura. La respuesta correcta (respuesta b) implica el logro de una actitud activa hacia el texto, que no se considera como algo dado “de una vez por todas“, al que el lector debe adaptarse, sino como una herramienta, un potencial que debe utilizarse de la mejor manera posible según los objetivos e intereses del lector. De ahí la necesidad de adaptar las estrategias de lectura a los propósitos del lector y a la dificultad del propio texto.

*Punto 10. Ya habrán notado que los textos escritos difieren mucho entre sí; de hecho algunos de ellos son cuentos, otros poemas, otros crónicas. Considere los siguientes textos e intente indicar, en los espacios proporcionados, a qué género pertenecen.*

La identificación del género literario forma parte de la capacidad más amplia de captar del texto pistas significativas que son funcionales para una mejor comprensión. El

alumno que es capaz de indicar el género literario exacto muestra que ha adquirido esta sensibilidad, al menos hasta cierto punto, y probablemente podrá utilizarla en otros contextos.

Estos ejemplos muestran cómo, más allá de la puntuación final, un examen cualitativo de las respuestas es útil para las indicaciones que pueden ofrecer sobre las capacidades metacognitivas de los alumnos. La misma puntuación puede corresponder a situaciones completamente diferentes: puede existir la posibilidad de que un sujeto caiga de manera preeminente en sólo una o dos de las áreas consideradas, mostrando un déficit específico en esa habilidad.

O el sujeto que tiene una dificultad menos grave pero generalizada en todas las áreas. Por lo tanto, será necesario diversificar las intervenciones.

### **DESCRIPCIÓN DE LA SCHEDA CRITERIALE**

Prueba objetiva que consta de 10 elementos

Los artículos evalúan diferentes habilidades metacognitivas:

- Tema 1, 2: conciencia de los propósitos de la lectura
- Punto 3, 4, 5, 7: uso de diferentes estrategias de lectura
- Punto 6, 8: habilidades de control de la comprensión
- Punto 9, 10: sensibilidad del texto

Puntuación total máxima: 15



### 5.1.3 AMOS 8-15: Breve descripción de la batería de pruebas

El instrumento AMOS 8-15 presenta una fuerte complejidad de estructura combinada con una gran simplicidad de uso. Examina la interacción entre los componentes emocionales-motivacionales, estratégicos, cognitivos y metacognitivos.

El siguiente cuadro sinóptico muestra los cuestionarios y los elementos medidos en esta investigación:

<b>Cuestionario</b>	<b>ELEMENTOS MEDIDOS</b>
AMOS 8 – 15 Questionario di approccio allo studio (QAS)	Enfoque del estudio
AMOS 8 – 15 Questionario sull'utilità delle strategie di studio (QS1)	Opiniones sobre la utilidad de las estrategias de estudio
AMOS 8 – 15 Questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2)	Opiniones sobre el uso de estrategias de estudio
AMOS 8 – 15 Prova di Studio (PS)	Capacidad para estudiar (una prueba para la clase de quinto de primaria, inferior al nivel esperado, dadas las críticas observadas en las habilidades de los estudiantes)
AMOS 8 – 15 Questionario sulle teorie dell'intelligenza (QC1I)	Las opiniones sobre las teorías de la inteligencia (Adquisición o no adquisición de la Teoría de la Inteligencia Incremental)
AMOS 8 – 15 Questionario sulla fiducia nella propria intelligenza (QC2F)	La confianza en su inteligencia
AMOS 8 – 15 Questionario sugli obiettivi di apprendimento (QC30)	Objetivos de aprendizaje
AMOS 8 – 15 Questionario di attribuzione (QA)	¿Cuáles son los elementos que se atribuyen al éxito/fracaso en la escuela?

Algunas concreciones:

## **CUESTIONARIO SOBRE EL ENFOQUE DEL ESTUDIO (QAS)**

Consta de 49 declaraciones que describen otros tantos comportamientos de estudio, relacionados con 7 componentes significativos del aprendizaje:

- Motivación
- Organización personal del trabajo
- Procesamiento de material estratégico
- Flexibilidad de estudio
- Concentración
- Control de la ansiedad
- Actitud hacia la escuela

## **CUESTIONARIOS SOBRE ESTRATEGIAS (QS)**

### **Cuestionario sobre la utilidad de las estrategias de estudio (QS1, utilidad estratégica)**

El cuestionario está estructurado en una lista de 32 estrategias de estudio (22 funcionales / 10 disfuncionales); se pide al estudiante que exprese su opinión sobre su utilidad, sin considerar si las utiliza o no. La puntuación viene dada por las convicciones de eficacia de las estrategias funcionales y disfuncionales. Este índice investiga la conciencia metacognitiva de las estrategias de los estudiantes.

### **Cuestionario sobre el juicio de la utilización de estrategias de estudio (QS2, uso estratégico)**

Se modifica el orden de presentación de las 32 estrategias anteriores y se vuelven a proponer para que el alumno pueda juzgar su uso. Por lo tanto, tenemos dos puntuaciones separadas: juicio del uso de estrategias funcionales y juicio del uso de estrategias disfuncionales. De la comparación de estas puntuaciones con las del cuestionario anterior también podemos obtener un índice de coherencia estratégica.

## **Pruebas de estudio (PS)**

Consisten en un texto que se estudiará como de costumbre, acompañado de preguntas de distinto tipo a las que el estudiante responderá en ausencia del texto después de estudiarlo. Las pruebas sirven para evaluar objetivamente el rendimiento del estudio, proporcionando datos precisos sobre los aspectos más estrictamente cognitivos del estudio, más que sobre los metacognitivos.

Dada la situación de grave insuficiencia de los estudiantes que participan en esta investigación, se considera apropiado presentar la prueba de estudio que se asignará a los estudiantes de la escuela primaria V, ya que la mayor complejidad de la prueba para los estudiantes de la escuela secundaria de primer y segundo curso no permite la evaluación de requisitos previos de ningún tipo.

Procederemos entonces, durante la fase de verificación formativa, a someter a los estudiantes a las pruebas de mayor complejidad, para verificar los progresos realizados.

## **CUESTIONARIOS SOBRE CREENCIAS (QC)**

### **Cuestionario sobre creencias relacionadas con las teorías de la inteligencia (Teorías de la inteligencia QC1I)**

El cuestionario contiene cuatro afirmaciones. El grado de acuerdo o desacuerdo con ellos por parte del estudiante se mide con una escala de cuatro niveles.

La puntuación obtenida muestra si el estudiante considera su propia inteligencia estática o incremental.

### **Cuestionario sobre la confianza del estudiante en su propia inteligencia y capacidad (QC2F confianza)**

El instrumento tiene tres pares de información. El estudiante debe elegir para cada uno de ellos el que desde su punto de vista es verdadero y, posteriormente, debe expresar el grado de veracidad. La puntuación obtenida tiene como objetivo verificar la confianza del estudiante en su inteligencia y habilidades.

### **Cuestionario sobre creencias relacionadas con los objetivos de aprendizaje (objetivos del QC30)**

Cinco elementos conforman esta herramienta y su objetivo es proporcionar una puntuación que permita saber si los objetivos de aprendizaje del estudiante son las habilidades o el rendimiento (notas).

### **Cuestionario de atribución (QCA - ¿Por qué sucedió esto?)**

El cuestionario tiene como objetivo identificar las atribuciones causales del estudiante. Presenta cuatro ejemplos de éxito escolar y cuatro ejemplos de fracaso. Es necesario indicar, entre las cinco causas propuestas (compromiso, capacidad, ayuda, dificultad de la tarea y caso), la primera y la segunda causa en orden de importancia.

Para la administración se seguirá el orden propuesto por los autores:

1. Cuestionario sobre el enfoque del estudio (QAS)



Profundiza con:

2. Cuestionario sobre estrategias de estudio 1 (evaluación de la utilidad)  
Intervalo de 10 minutos (se administra QC1I+QC2F)
3. Cuestionario sobre las estrategias de estudio 2 (juicio de uso)



4. Prueba de estudio
  - a. Estudiar el texto durante 30 minutos (aprox.)  
Intervalo de 10 minutos (compilación de QC30 y QCA)
  - b. Preguntas relacionadas con la prueba de estudio: elección de calificaciones, preguntas abiertas y preguntas de verdadero/falso.

## Normas y calibración

### 5.1.3.1. Cuestionario sobre el enfoque al estudio (QAS)

Para la calibración del QAS, participaron alumnos de tercero curso de primaria a primero de secundaria, representativos del territorio nacional.

Los datos reunidos se utilizaron para calcular los promedios y las desviaciones estándar de cada una de las siete áreas consideradas (motivación para estudiar, organización personal del trabajo, elaboración estratégica del material, flexibilidad para estudiar, concentración, ansiedad escolar y actitud hacia la escuela).

El promedio permite identificar la puntuación central de la distribución mientras que la desviación estándar identifica el intervalo de la puntuación media. Esto permite identificar las puntuaciones críticas para ser comparadas con las puntuaciones obtenidas por los alumnos.

Por ejemplo, si un alumno de primero curso de secundaria, en el área de motivación obtiene una puntuación de 15'99, podemos decir que está en el promedio comparado con la clase a la que pertenece.

Para una evaluación general del enfoque del estudio, se puede calcular una puntuación global del cuestionario, dada por la suma de las puntuaciones de las áreas individuales (invertida para el área de “ansiedad de examen”) que permite un rango de puntuaciones de un mínimo de 49 a un máximo de 147. La media y la desviación estándar se calcularon a partir de la puntuación global y se identificaron algunas bandas de nivel: insuficiente, media y buena puntuación.

<b>Puntuación total</b>			
<b>Clase</b>	<b>N.</b>	<b>Media (DS)</b>	<b>Bandas de nivel</b>
<b>I media</b>	109	108 (10,62)	Insuficiente $\leq 97,38$ Media $> 97,38$ e $< 118,62$ Bueno $\geq 118,62$

Para verificar la estabilidad del instrumento se utilizó el procedimiento de test-postest. Las correlaciones entre la primera y la segunda administración del cuestionario son bastante altas, lo que indica que las puntuaciones son estables a lo largo del tiempo.

Para examinar las características de la prueba, se correlacionaron las puntuaciones de cada área del cuestionario con las opiniones de los profesores. Las evaluaciones realizadas por los profesores no se correlacionan mucho, excepto en algunas áreas, con las puntuaciones de los cuestionarios, aunque la relación tiende a aumentar con el nivel de escolaridad. El rendimiento del estudio tampoco se correlaciona mucho con las autoevaluaciones en las diferentes áreas del cuestionario.

Esto demuestra que las evaluaciones de los maestros y las pruebas objetivas de estudio no siempre están relacionadas con las autoevaluaciones de los alumnos. Lo que significa que los juicios de los profesores no siempre corresponden a las percepciones que el estudiante tiene de sí mismo en el enfoque del estudio y el desempeño real en el estudio, y este resultado está en consonancia con la peculiaridad del cuestionario de autoevaluación.

Para más información sobre la fiabilidad y la validez del instrumento, véase Cornoldi et al. (2001).

### 5.1.3.1.2 Cuestionarios sobre la utilidad y el uso de las estrategias de estudio (QS1 Y QS2)

Para la calibración del QS1 y QS2, los alumnos de tercer curso a primer curso participaron en algunas escuelas del norte de Italia.

En comparación con los datos reunidos, se calcularon los promedios y las desviaciones estándar de las evaluaciones de la utilidad (estrategias positivas y negativas), la utilización (estrategias positivas y negativas) y la coherencia estratégica (estrategias positivas y negativas).

Clase	N	Evaluaciones de utilidad	Evaluaciones de uso
<b>I media</b>	151	40,86 (7,19)	33,02 (8,83)
		Insuficiente $\leq 36,31$	Insuficiente $\leq 27,96$
		Promedio $> 36,31$ y $< 51,75$	Promedio $> 27,96$ y $< 43$
		Bueno $\geq 51,75$	Bueno $\geq 43$

Por ejemplo, si un estudiante promedio obtiene las siguientes puntuaciones:

- Puntuación media de la utilidad de las estrategias funcionales 3.
- Puntuación media de utilidad de las estrategias disfuncionales 2.
- Puntuación general de utilidad (funcional - disfuncional) 46.

Significa que el estudiante está en la norma de evaluación de la utilidad de las estrategias funcionales y disfuncionales y las evaluaciones son más altas para las estrategias funcionales que para las estrategias disfuncionales (de acuerdo con los datos normativos); el puntaje general también nos informa que el estudiante está en el rango medio. Las mismas comparaciones se hacen también para los índices QS2.

Para evaluar las estrategias individuales, se han calculado el promedio, la desviación estándar y la coherencia estratégica de cada una de ellas. Estos valores pueden

ser utilizados en la enseñanza y en el trabajo clínico cuando se lleva al estudiante a reflexionar sobre una estrategia particular.

Para verificar la estabilidad del instrumento se ha calculado la correlación test-test. Las correlaciones aumentan en el grupo con el nivel más alto de escolaridad. Los alumnos de las clases medias y altas hacen sus autoevaluaciones más estables con el paso del tiempo. Sin embargo, la estabilidad de las puntuaciones de consistencia es bastante baja.

Para el examen de las características de la prueba, se calcularon las correlaciones de cada área del cuestionario con las evaluaciones de los profesores. La correlación era bastante baja, lo que demostraba que las autoevaluaciones de las estrategias de estudio de los estudiantes no estaban relacionadas con las evaluaciones dadas por los profesores.

Lo que se desprende del análisis es que los estudiantes con altas habilidades de estudio dan calificaciones más altas en sus juicios sobre el uso de estrategias funcionales y dan calificaciones más bajas en sus juicios sobre la eficacia y el uso de estrategias no funcionales en comparación con los alumnos con bajas habilidades.

Además, los estudiantes con una alta capacidad de estudio son más coherentes en sus juicios sobre la eficacia y el uso de estrategias funcionales y no relacionadas con el estudio que los estudiantes con una baja capacidad de estudio.

Estos resultados en el grupo de alumnos mayores sugieren que el cuestionario de estrategia de estudio ayuda a discriminar entre los diferentes juicios que los alumnos hacen de sus estrategias de estudio. Estos datos ofrecen cierta información sobre la validez de QS1 y QS2; otra información puede encontrarse en trabajos anteriores en los que se probaron los instrumentos y el modelo (Cornoldi, 1995; Moè et al., 2001).



### 5.1.3.1.3 Ensayo de estudio (PS)

Para la calibración de las pruebas de estudio, los alumnos del tercer al primer grado participaron en algunas escuelas del norte de Italia.

Se calcularon los promedios y las desviaciones estándar para cada una de las aptitudes consideradas en cada prueba de estudio: capacidad para seleccionar los aspectos principales (elección de las aptitudes), capacidad para exponer información específica (preguntas abiertas), capacidad para reconocer afirmaciones verdaderas/falsas con respecto al texto estudiado (preguntas de verdadero/falso).

Esto permite identificar las puntuaciones críticas para considerar el rendimiento real del estudio. Por ejemplo, si una escuela primaria V de los parques obtiene una puntuación de 3 en la elección de títulos, 6 en las respuestas a las preguntas abiertas y 2 en las respuestas de verdadero/falso, se trata de un estudiante que se encuentra dentro de la primera desviación estándar en la elección de títulos y preguntas abiertas, pero bajo una desviación estándar en la capacidad de seleccionar información específica de un texto (respuestas de verdadero/falso). El hecho de que el alumno se encuentre dentro del rango por debajo de una desviación estándar sugiere que el maestro debe prestar atención a la habilidad que se encontró que faltaba en la evaluación inicial.

Para una evaluación general de la capacidad de estudio, se debe considerar la puntuación general dada por la suma de las puntuaciones de los tres tipos de preguntas. Se promedió el puntaje general, se calculó la desviación estándar y se identificaron las bandas de nivel (insuficiente, promedio y bueno).

Si en general el estudiante cae en la banda de bajo rendimiento, el operador es invitado a ir y comprobar la tendencia específica en las subhabilidades.

<b>Clase</b>	<b>N</b>	<b>Prueba Parchi</b>
<b>V Elementare</b>	94	14,65 (4,61)

---

Insuficiente  $\leq 10,04$

Media  $> 10,04$  e  $< 19,26$

Bueno  $\geq 19,26$

---

Promedio de puntuaciones y resultados por encima y por debajo de una desviación estándar de la prueba de estudio *Parchi*:

<b>Prueba Parchi</b>					
<b>Clase</b>	Títulos		preguntas abiertas		verdadero/falso
<b>V Elementare</b>	(0)	2,38 (5,03)	(3,75)	6,50 (9,25)	(2,93) 5,77 (8,61)

El alfa de Cronbach se usó para calcular el índice de consistencia interna, que es moderado. Para examinar las características de las pruebas, los resultados de cada prueba de estudio se correlacionaron con los de otra prueba de estudio.

La correlación entre los resultados de los exámenes es buena, mientras que las correlaciones entre las subhabilidades de los exámenes no son muy altas. Para tener una evaluación adecuada del rendimiento del estudio es esencial proponer los tres tipos de preguntas y comenzar con la puntuación total y luego analizar las parciales.

Por último, se ha establecido la correlación entre las puntuaciones generales y las evaluaciones que se exigen a los maestros en cuanto a la comprensión de textos y las aptitudes de estudio, y con una evaluación del rendimiento escolar general del estudiante.

Las puntuaciones que el estudiante obtiene en el rendimiento general del estudio se correlacionan en gran medida con las evaluaciones de los profesores, y estas correlaciones tienden a aumentar con el nivel de escolaridad.

En general, las correlaciones más altas son entre el juicio del profesor y el desempeño de las preguntas abiertas, y las correlaciones más bajas están relacionadas con la elección de las calificaciones.

#### 5.1.3.4 Cuestionarios sobre creencias (QC1I, QC2F, QC30) y atribuciones (QCA)

Para la calibración de los cuestionarios, los alumnos del tercer al primer curso participaron en algunas escuelas del norte de Italia.

En los cuestionarios sobre creencias, se calcularon promedios, desviaciones estándar y rangos de nivel para cada uno de los aspectos considerados: teorías sobre la propia inteligencia, confianza en la propia inteligencia, objetivos de aprendizaje. También para el cuestionario de atribuciones se calcularon los promedios y las desviaciones estándar para cada uno de los siguientes aspectos (tanto en condiciones de éxito como de fracaso: compromiso, capacidad de ayuda, tarea, caso).

#### QC1I – QC2F – QC30

#### PUNTUACIONES MEDIAS, DESVIACIONES ESTÁNDAR, NÚMERO DE ALUMNOS Y RANGOS DE NIVEL (INSUFICIENTE, MEDIO, BUENO)

AREAS				
CLASSE	N	QC1I	QC2F	QC30
<b>I MEDIA</b>	158	12,15 (2,55)	8,57 (2,02)	15,18 (3,21)
		Insuficiente $\leq$ 9,60	Insuficiente $\leq$ 6,55	Insuficiente $\leq$ 11,97
		Media $>$ 9,60 e $<$ 14,70	Media $>$ 6,55 e $<$ 10,59	Media $>$ 11,97 e $<$ 18,39
		Bueno $\geq$ 14,70	Bueno $\geq$ 10,59	Bueno $\geq$ 18,39

**QCA - PUNTUACIONES MEDIAS Y PUNTUACIONES POR ENCIMA Y POR DEBAJO DE UNA DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LA MEDIA**

	<b>AREA</b>	<b>I MEDIA</b>
<b>É</b>	COMPROMISO	(3,83) 5,84 (7,65)
<b>X</b>	HABILIDADES	(1,26) 3,05 (4,84)
<b>I</b>	AYUDA	(0,70) 1,91 (3,12)
<b>T</b>	TAREA	(1,2,1) 2,69 (4,17)
<b>O</b>	CASO	(1) 2,31 (3,62)

	<b>AREA</b>	<b>I MEDIA</b>
<b>I</b>	COMPROMISO	(3,49) 5,58 (7,67)
<b>N</b>	HABILIDADES	(1,33) 2,82 (4,31)
<b>S</b>	AYUDA	(1,53) 2,68 (3,83)
<b>U</b>	TAREA	(1,87) 3,68 (5,49)
<b>C</b>	CASO	(0,78) 2,25 (3,72)
<b>C</b>		
<b>I</b>		
<b>Ò</b>		
<b>N</b>		

Las puntuaciones obtenidas por los alumnos pueden compararse con los valores normativos que se muestran en las tablas.

Con el fin de verificar la estabilidad del instrumento, se ha implementado el procedimiento de test-postest. Las correlaciones entre las puntuaciones del cuestionario sobre creencias son altas y muestran que estas puntuaciones son suficientemente estables a lo largo del tiempo. Las correlaciones entre las puntuaciones del cuestionario en las atribuciones son menores, salvo en el caso del compromiso y las habilidades atribuidas a

la condición de éxito y la ayuda en la condición de fracaso. Por lo tanto, hay una mayor variabilidad en la elección de las atribuciones, que parece estar influida por el contexto específico en el que se encuentra el estudiante.

Los valores de los índices de consistencia interna indican una buena consistencia en el cuestionario sobre los objetivos de aprendizaje y las teorías de la propia inteligencia, mientras que la consistencia es menor en el cuestionario sobre la confianza en la propia inteligencia.

Para examinar las características de los cuestionarios, se correlacionaron las puntuaciones obtenidas con las evaluaciones de los profesores. Se correlacionaron de forma variable con las puntuaciones de los cuestionarios sobre creencias y atribuciones. Está claro que no se puede esperar una alta correlación entre las puntuaciones de estos cuestionarios emocionales y motivacionales y el éxito escolar. Sin embargo, es interesante observar que muchas de las correlaciones van en la dirección mencionada, mostrando una relación positiva entre el rendimiento y las puntuaciones de los objetivos, la confianza, las teorías de la inteligencia, el compromiso y las atribuciones de las habilidades y una relación negativa entre el rendimiento y las atribuciones disfuncionales (ayuda, caso).

Las indicaciones convergentes sobre la validez del constructo de los cuatro cuestionarios también provienen de las altas relaciones encontradas entre ellos y de otros estudios realizados con estos u otros instrumentos similares.

## ***5.2 Instrumentos de intervención***

### **5.2.1 Tabla de Cornell**

Las intervenciones didácticas han sido calibradas de acuerdo a las necesidades reales del grupo-clase y adaptadas a la planificación didáctica propuesta por el profesor. Una constante, utilizada porque sus características han facilitado enormemente la posibilidad de estructurar el aprendizaje de los alumnos para transmitirlo adecuadamente

según las pautas establecidas, la Tabla de Cornell surgió como un método eficaz para tomar notas y es utilizada a menudo en la didáctica del texto de exposición para potenciar la escritura destinada al estudio: tomar notas y organizar en mapas.

Ser capaz de escribir correctamente las notas es una de las claves del éxito en la escuela. Hay muchas razones por las que una técnica eficaz de toma de notas es importante.

1. No olvidar las cosas: nuestra memoria se va fácilmente. Para muchos estudiantes, el olvido se produce muy rápidamente después de leer el material informativo, incluso si el propio material informativo es interesante o cautivador. Se ha demostrado que después de leer, por ejemplo, en una hora se olvida el 50% de lo que se lee, y más del 70% en dos días.

2. Fomentar la concentración: tomar notas efectivas requiere que el estudiante escuche activamente. Hay que prestar atención, interactuar con la información, tomar decisiones sobre qué registrar y luego escribir. Como resultado, la mente, ocupada con una tarea muy exigente, tiene muy pocas oportunidades de vagar en círculos.

3. Registrar el material de aprendizaje clave: los profesores a menudo esperan que los estudiantes recuerden y apliquen los hechos e ideas presentadas en un texto. Los textos se basan en ideas clave que los profesores enfatizan durante sus explicaciones y en material escrito que apoya conceptos clave o temas fundamentales.

Hay diferentes maneras de tomar notas. Muchos estudiantes encuentran que la Tabla de Cornell es un modelo muy eficaz que organiza el aprendizaje en torno a temas claramente definidos y detalles de apoyo.

Normalmente la Tabla de Cornell tiene una interfaz como la siguiente:

---

<b>ZONA B</b>	<b>ZONA A</b>
<b>Título1</b> _____	<b>Párrafo1</b>
<b>Palabras clave:</b>	_____
○	_____
○	_____

---

---

○

**Título2** \_\_\_\_\_

**Párrafo 2**

**Palabras clave:** \_\_\_\_\_

○

○

---

**ZONA C**

---

---

---

---

---

---

En la “Zona A” se insertan las notas relativas a cada párrafo, a las que se da un título en la zona correspondiente de la “Zona B” con palabras clave adjuntas para recordar. La “Zona C” se utiliza para expresar un resumen general del tema señalado y así recordar los temas principales.

Este modelo, en la práctica didáctica implementada en esta investigación, ha sido “desmembrado” con el fin de analizar y adquirir mejor sus procedimientos, para favorecer en los estudiantes un proceso metacognitivo más lento y por lo tanto una mejor asimilación, congeniando también con el uso instrumental de la mesa con fines de aprendizaje.

En la práctica escolar, el uso de la Tabla de Cornell se presta principalmente a actividades de escritura dirigidas al estudio y exposición de textos.

Con este tipo de estudio se aprende:

- Reconocer en un texto expositivo sus características
- Reconocer los ingredientes que componen un texto de exposición
- Identificar los conceptos más importantes de un texto

- Tomar notas
- Escribir el resumen de un texto de exposición
- Organizar y planificar el texto mediante la construcción de mapas conceptuales
- Usar palabras que vinculen los conceptos
- Utilizar palabras apropiadas para el tema

Es interesante anotar una actividad preparatoria para el estudio con la Tabla de Cornell, útil para recoger las preconcepciones y expectativas de los estudiantes.

Dado el título del texto que se va a examinar, ¿es apropiado proceder a una breve lluvia de ideas oral utilizando estas sencillas preguntas?

- ¿Qué sabes sobre este tema?
- ¿Qué tipo de texto espera leer?
- ¿Qué información espera encontrar en el texto?

Cada actividad del taller de estudio se impartió a los estudiantes durante un período de tiempo que osciló entre una y dos horas, en función de la disponibilidad de horas de clase y de manera compatible con otros compromisos ya previstos dentro del grupo de clase.

Para facilitar la administración, como se puede ver en el ejemplo, se decidió presentar a los alumnos un texto ya dividido en párrafos dentro de la tabla de Cornell.

La primera tarea es proporcionar un título para cada párrafo.

La segunda tarea consiste en seleccionar la información principal contenida en cada párrafo y luego anotarla en forma de notas en la zona A de la ficha. También se pidió a los estudiantes que rastrearán las palabras clave de cada párrafo y las devolvieran a la zona B de la hoja, junto con el título proporcionado durante la primera entrega.



La tercera entrega requiere la transcripción de las palabras clave y su disposición aleatoria en un plan de trabajo, para poder seleccionar las nueve palabras clave para el mapa.

La cuarta entrega sugiere las palabras de enlace necesarias para crear el mapa. Recordamos que es apropiado presentar a los estudiantes la distinción fundamental entre las palabras clave y las palabras de enlace útiles para la creación de un mapa que pueda ser eficaz para los propósitos de estudio.

La quinta entrega prevé para la construcción del mapa la elección de palabras clave con alguna atención especial: la palabra más importante en la parte superior no más de nueve palabras y las palabras de enlace entre las flechas.

Sexta entrega: el resumen debe ser tomado del mapa creado con esta nueva entrega. El resumen debe tener características muy precisas: un máximo de cinco líneas, sólo las palabras contenidas en el mapa conceptual y las palabras de enlace que permiten vincular las frases.

La séptima entrega incluye la revisión, la identificación de errores de ortografía de las repeticiones de conceptos y los saltos lógicos.

Por último, la octava entrega prevé el estudio en el aula para preparar la verificación oral.

## **Evaluación**

A continuación se presenta la evaluación propuesta para la actividad en cuestión, utilizada como esquema –la base para organizar las evaluaciones de todas las pruebas realizadas–.

<b>PRUEBA1</b>	<b>Max 0,6 para cada párrafo– Tot. Max 3</b>
<b>PRUEBA2</b>	Max 0,6 para cada párrafo– Tot. Max 3
<b>PRUEBA3</b>	De 0 a max 1 para la correcta identificación de todas las palabras - clave
<b>PRUEBA 4</b>	De 0 a max 1 para la correcta identificación de todas las palabras - unión

---

**PRUEBA 5** De 0 a max 3

---

**PRUEBA 6** De 0 a max 3

---

**PRUEBA 7** La observación sistemática del profesor (0 – 3)

---

**PRUEBA 8** Evaluación oral (0 – 10)

---

**Cálculo de las puntuaciones** $X:25 = Y:10$

---

### ***5.3 Herramientas de análisis y categorización de datos***

Dado el carácter de la metodología utilizada en la presente labor de investigación (cualitativa, investigación-acción con observación participante) y a pesar del reducido número de alumnos participantes, la utilización de gráficos de diversa índole, tablas y similares ha permitido realizar un análisis que, lejos de representar la complejidad de los grandes números, logra efectivamente esbozar la multiplicidad de situaciones investigadas con un método cualitativo.

Cuando, como en esta investigación, intervenimos con la esperanza de mejorar las habilidades y competencias, es fácil pensar que herramientas como las tablas y los gráficos son de poca utilidad. ¿Cómo es posible, de hecho, “radiografiar” la situación de cada alumno a través de estos medios? ¿Cómo podemos “medir” elementos como, por ejemplo, la metacognición, que son difíciles de evaluar? Y aun así, tenemos que intentarlo. Porque necesitamos esos datos como un punto de apoyo en el que trabajar.

Y sin embargo, la posibilidad de visualizar la situación que tenemos delante de nosotros de manera “plástica” suele ser de gran ayuda para un enfoque correcto del trabajo a realizar, para poder planificar puntualmente qué huecos tratar de llenar, cómo tratar de acercarse, quién necesita qué.

La herramienta utilizada para categorizar los datos fue Microsoft Excel, que se demostró ser favorable al propósito de esta labor de investigación, mostrando varias funcionalidades realmente útiles para leer los datos recopilados desde diferentes puntos de vista, permitiendo investigar de manera funcional el “por qué” y el “cómo”, así como la naturaleza de algunas actuaciones observadas.

## 6. Procedimientos

### 6.1 Plan de intervención y actividades a realizar

En este párrafo se explicará en detalle la intervención experimental.

Tras la fase inicial en la que se produjeron los primeros contactos con la escuela y la realización de todos los trámites burocráticos, gracias a las indicaciones de los profesores, fue posible seleccionar la muestra de estudiantes que participaron en la investigación.

Luego, a través de un grupo focal con los profesores, destinado a detectar los puntos críticos de los estudiantes, fue posible elaborar una entrevista estructurada. Esta entrevista, que resume todas las críticas y puntos de interés detectados, fue presentada a los profesores.

Después de estos procedimientos, fue posible iniciar la intervención real de los alumnos, que incluyó la administración de la *Scheda Criteriale di Lettura*, la administración de la batería AMOS 8-15 y la administración de 4 intervenciones de Tabla de Cornell. Los resultados fueron analizados posteriormente.

Todo ello se realizó para concluir con un plan de formación para los profesores.

El análisis inicial realizado muestra un cuadro general de insuficiencia en el estudio en relación con los sujetos implicados. La escasa motivación, el marco familiar y cultural de referencia, hacen que algunas situaciones sean más graves que otras y ponen de relieve la necesidad urgente de intervenciones oportunas y personalizadas.

Se han propuesto 4 intervenciones (antología de la lengua italiana, historia, geografía y ciudadanía) de sobre temas a acordar con los profesores de la clase, para optimizar el trabajo. Las intervenciones consistieron en pruebas de estudio asistidas, a fin de iniciar a los estudiantes en un método de estudio que les permitiera obtener mejores resultados, aprovechando una fuerte motivación y mostrando, con una didáctica metacognitiva, la utilidad y el uso de las estrategias de estudio que se pongan en funcionamiento. Se consideró apropiado implementar las intervenciones dentro del grupo de clase, durante las horas curriculares, sobre temas acordados con los docentes, quienes, en ocasiones, podrían decidir utilizar el trabajo realizado en apoyo de su evaluación.

## ***6.2 Intervención: Secuencia de actividades. Etapas del proceso de intervención***

La intervención didáctica realizada se describirá aquí en detalle. A continuación, se presenta un resumen de la intervención, seguido de una descripción de la secuencia de actividades realizadas y las etapas del proceso de investigación.

### **FASE DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO: Septiembre 2018 - Junio 2020**

- Exploración: septiembre - diciembre de 2018: Acceso al campo y primeros contactos
- Fase empírica: Enero 2019 - Junio 2020 (interrumpida con el cierre de marzo de 2020)

### **FASE DE ANÁLISIS DE DATOS Y TRANSCRIPCIÓN DE LA OBRA: Junio de 2019 - septiembre de 2020**

- Análisis de datos
- Transcripción de las obras
- Codificación
- Aplicación del sistema de categorías
- Transcripción de la información
- Elaboración de un programa de formación para los profesores
- Transcripción de los resultados de la investigación

Los primeros contactos con el centro escolar tuvieron lugar en septiembre de 2018, cuando presenté el proyecto de investigación al Director y recibí el permiso para proceder a la intervención educativa dentro de la escuela. Gracias a la ayuda de los profesores, hice una selección de un primer grupo de unos 80 estudiantes de 11 años, de los cuales se seleccionaron 20 estudiantes para la intervención, que manifestaron dificultades en la lectura y la escritura sin NEE. Una vez obtenidas las autorizaciones correspondientes, la intervención comenzó en enero de 2019.

Ya en enero de 2019 se pudo realizar un grupo focal con los profesores, que dio lugar a la entrevista estructurada, realizada al principio de la intervención y analizada al

final de esta, para evitar cualquier tipo de condicionamiento en la observación sistemática.

Una vez iniciada la observación sistemática del grupo de estudiantes con las primeras reuniones, se iniciaron las operaciones de pretest.

A los estudiantes se les administró la batería de pruebas AMOS 8-15 y la *Scheda Criteriale di lettura*, con el consiguiente análisis de los datos. Las operaciones de prueba tuvieron lugar en clases de unas 2 horas cada una, una vez a la semana, de enero a junio de 2019. Al principio trabajamos con grupos homogéneos por nivel, pero como los alumnos mostraron cierta reticencia, tuvimos que optar por un trabajo en clases heterogéneas, cuadruplicando el tiempo de trabajo. En septiembre de 2019, con la reapertura de las escuelas y el comienzo del nuevo año escolar, las clases volvieron a empezar con la misma frecuencia (2 horas por semana), y se realizaron intervenciones de capacitación, 5 en total, hasta principios de marzo de 2020, cuando las escuelas se cerraron debido a la pandemia. De forma puntual se examinaron los datos recogidos, y con el cierre de las escuelas se optó por un cambio en el marco metodológico y una consecuente revisión de los objetivos de la investigación: los datos ya recogidos mostraban perspectivas interesantes. A continuación, se realizó un análisis y una evaluación general de la intervención, que permitió rastrear los resultados obtenidos y planificar el curso de formación para los profesores que se ocupan de los alumnos con dificultades de lectura y escritura.

## 7. Inferencias

*Situaciones complicadas requieren soluciones complejas.*

Si buscara una frase para definir esta sección que llega a su fin, creo que la previamente citada identifica claramente la esencia de esta sección metodológica.

Los problemas de lectura y escritura en la edad preadolescente tienen ciertamente una connotación de alta complejidad:

En primer lugar, porque un análisis diagnóstico adecuado siempre revela las bases lagunas de un problema de este tipo. Los niños que no pueden entender lo que leen a los 11 años o que no pueden producir textos significativos, casi seguro que la mayoría de las veces han quedado a merced de sí mismos durante su educación primaria. ¿Se ha hecho todo lo posible para que puedan alcanzar la competencia suficiente?

En segundo lugar, se puede decir que la intervención de recuperación que se debe llevar a cabo se deja en primer lugar a los profesores de la clase, que en la normalidad de la vida escolar cotidiana están llamados a trabajar de manera extraordinaria para la recuperación de estos alumnos.

En un marco de este tipo, caracterizado por una fuerte complejidad inicial, ¿cómo se realiza una intervención de recuperación extraordinaria, llevada a cabo por un profesor tercero, que se “sumerge” en un contexto de aula y trata de ser solidario? Obsérvese que el “cómo” utilizado más arriba se refiere al método a utilizar, a la planificación de una intervención que debe, con discreción y constancia, tratar de ayudar.

Por lo tanto, ese método debe tener una ligereza de fondo que haga su presencia casi imperceptible, y sólo puede contar con esa ligereza si es, como un árbol, plenamente consciente de sus raíces y ramas. Que entonces, tal vez, podrá dar frutos: en una primera fase, sin embargo, ese árbol debe ser capaz de ser consciente de su estructura, para que la savia llegue a la más fina de sus ramas.

Un plan de intervención es como un árbol: tiene sus raíces en su propio marco metodológico, consciente de cada una de las metodologías a utilizar, su naturaleza y sus fases.

Posteriormente se desarrolla con el tronco, que es el contexto de la intervención y los participantes: cada actor tiene su propio papel en el microcosmos en el que la intervención tiene lugar. El investigador, los profesores, los estudiantes, el entorno en el que el proceso se desenvuelve. Y el todo es siempre mucho más que la suma de las partes, porque no se puede ignorar el valor añadido que aportan las relaciones que, como flujos linfáticos a través del tronco, se crean dentro de un contexto y dan a la intervención la posibilidad de iniciar su camino.

La estructuración real de las fases de intervención representa el entrelazamiento de las ramas de un árbol que ascienden hacia el cielo, deseosas de dar frutos.

Esas ramas, finalmente, son las herramientas utilizadas en una intervención. Porque para dar fruto, y para que el fruto sea bueno, es decir, para poder mejorar la lectura y la escritura de los alumnos, es necesario que todos los instrumentos se utilicen en perfecta armonía, es decir, que los instrumentos de diagnóstico, de formación y de síntesis contribuyan, cada uno en igual medida y según sus funciones, al éxito formativo.

Es necesario entonces presentarlos con la secuencialidad correcta, con el momento adecuado y con la debida precaución.

Y entonces, tal vez, logremos cosechar los frutos. Porque al final este es el honor y al mismo tiempo la carga de nuestro trabajo: estamos tratando con capital humano, y las respuestas que recibiremos serán tan variadas como sea posible.





### ***III. APARTADO III: RESULTADOS***

#### ***1. Introducción del apartado: Análisis y categorización de la información recogida***

En este apartado se presentarán los análisis de las labores realizadas durante el período de experimentación.

Se consideró apropiado presentar los resultados de acuerdo con la siguiente subdivisión:

- Análisis descriptivo de la acción del profesor;
- Análisis de los resultados de la entrevista estructurada con los profesores;
- Análisis de los resultados de la Ficha de criterios de lectura;
- Análisis de los resultados de AMOS 8-15 y
- Análisis de los resultados de las intervenciones realizadas.

En cada uno de estos análisis se concluirá con un resumen con las reflexiones más importantes.

Lo primero que se describirá es la acción llevada a cabo por el investigador. Después de un primer momento en el que se entró en contacto con la escuela, el director y los profesores del programa pasaron a una fase de observación sistemática dividida a su

vez en dos subfases: inicialmente la observación sistemática y las primeras intervenciones en grupos homogéneos, y posteriormente la entrada en el aula heterogénea y la continuación de las intervenciones de formación.

La irrupción de la COVID-19 interrumpió abruptamente la posibilidad de acceso a la escuela para aplicar las intervenciones; por lo tanto, era necesario un “cambio de rumbo”, que implicaba la base metodológica de la investigación y requería nuevas perspectivas para este trabajo de investigación. El análisis descriptivo de esta investigación irá acompañado de gráficos que permitirán una correcta comprensión.

A continuación, procederemos al análisis de las entrevistas presentadas a los profesores para conocer su punto de vista sobre la situación de los alumnos implicados. Como se ha especificado en varias ocasiones, se ha pedido a los profesores del programa de estudios que respondan a las preguntas que se les han presentado antes del comienzo de la intervención. El análisis de los resultados tuvo lugar mucho más tarde, para no influir en el trabajo a realizar. Aquí también, los gráficos y las tablas facilitarán la comprensión de los resultados obtenidos.

En un tercer momento se propondrá el análisis de los resultados de la Ficha de criterios de lectura, una herramienta cualitativa que investiga los diferentes componentes metacognitivos de la capacidad de lectura de los estudiantes. Se trata de una herramienta caracterizada por una cierta complejidad interna, que sin embargo permite una visión holística de las habilidades de lectura sin dejar de lado ningún matiz. El uso de histogramas y gráficos circulares ha permitido destacar varios aspectos.

A continuación, se analizarán los datos recogidos con la batería de pruebas AMOS 8-15: el análisis de estos datos ocupó gran parte del trabajo de investigación.

La batería AMOS 8-15 es fácil de usar, pero laboriosa de leer, ya que investiga profundamente los diferentes componentes de la capacidad de aprendizaje. Se presta muy bien a una investigación cualitativa que quiere analizar en profundidad la dinámica que subyace a la capacidad de aprendizaje de cada estudiante, pero requiere mucha paciencia y atención.

Finalmente, se analizarán los resultados de las intervenciones didácticas llevadas a cabo durante la experimentación. Esta sección dará así una imagen completa de lo que se ha recogido con el trabajo realizado.

## ***2. Análisis descriptivo de la intervención***

Ya durante el verano de 2018 se organizaron los criterios discriminatorios para llevar a cabo la intervención prevista por esta investigación. Se previó una intervención a medio plazo, de dos años de duración, en el Instituto Comprensivo “Giuseppe Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita di Belice, en la provincia de Agrigento, Sicilia. En septiembre de 2018 se establecieron los primeros contactos con la institución escolar, que ha mostrado plena disponibilidad, y en enero de 2019 comenzaron las reuniones con los estudiantes. Se pidió a los maestros de clase que seleccionaran a 20 estudiantes, de las 4 secciones de 1er curso, que presentaban dificultades evidentes en el manejo de las habilidades transversales de lectura y escritura, sin problemas de BES/NEE (Bisogni Educativi Speciali - Necesidades Educativas Especiales) o la ayuda del maestro de apoyo.

Se seleccionaron 5 alumnos de la clase IA, 3 de la clase IB, 5 de la clase IC y 7 de la clase ID.

Durante el curso escolar 2018/2019 se realizaron 15 intervenciones, 7 de las cuales fueron en una clase homogénea por nivel y 8 divididas en diferentes secciones: 3 en IA, 2 en IB, 2 en IC y 1 en ID. A este respecto, cabe hacer una aclaración: la discrepancia entre las intervenciones realizadas en las distintas clases se debe a un problema repentino que surgió y requirió la reformulación del proyecto de intervención.

El fuerte absentismo y la muy baja motivación escolar caracterizan el camino de estos estudiantes. Las primeras lecciones de una clase homogénea por nivel de aprendizaje, como se puede ver en los gráficos adjuntos, vieron la deserción sistemática de casi la mitad de los miembros del grupo. No tenían ni la más mínima curiosidad por ver de qué se trataba. Aunque estuvieron presentes en la clase, algunos se negaron a unirse al grupo, ya sea porque se avergonzaban de su condición o porque se negaban completamente a admitir su situación escolar. Consideraban que si el problema no se mostraba y no lo señalan demasiado, ocultándose en un rincón, estaría resuelto.

Por esta razón, y siendo incapaz de trabajar, se consideró oportuno, tras consultar con los compañeros, prever una remodelación de las intervenciones, yendo a buscar a los

alumnos en cada una de las clases, para poder proceder al trabajo insertándome en un contexto heterogéneo.

Los alumnos que más frecuentaban las primeras reuniones eran los de la clase ID, por lo que las intervenciones heterogéneas estaban poco relacionadas con esa clase, con una sola intervención. IC siguió por las mismas razones, y luego IB y IA, clases en las que era realmente difícil acercarse a los alumnos y probarlos para insertarlos en el camino de la intervención.

Al final del primer año, sin embargo, fue muy difícil someter a todos los estudiantes a una correcta observación sistemática, a la prueba AMOS 8-15, a la tarjeta de criterios de lectura.

En el segundo año escolar, las intervenciones comenzaron en noviembre de 2019 y se prolongaron hasta febrero de 2020.

Se llevaron a cabo 11 intervenciones destinadas a potenciar a los alumnos implicados, sobre temas acordados con el profesor de la clase. A menudo, los ejercicios realizados también desempeñaron un papel importante en la evaluación del profesor de la clase que asistió a las intervenciones, considerando las intervenciones hechas válidas y utilizándolas en el cálculo de la evaluación global. Dado que la intervención en las diferentes secciones estaba sujeta a la disponibilidad por parte del profesor (y también al calendario de otros compromisos escolares), las intervenciones se dividieron de la siguiente manera: 2 en IIA, 2 en IIB, 4 en IIC y 4 en IID (una intervención se llevó a cabo simultáneamente en las secciones C y D).

La pandemia causada por la COVID-19 y el consiguiente cierre total de escuelas hasta hoy han bloqueado la actividad de investigación – es imposible, dado el contexto sociocultural de los estudiantes, ofrecer enseñanza a distancia– y han implicado la remodelación completa de esta intervención.

Si al principio se preveía la presencia de un grupo de intervención y un grupo de control con anexos de pre y post test que se llevarían a cabo, dada la cantidad de material ya recogido, la imposibilidad de continuar por ese camino y la naturaleza de las reflexiones que ya empezaban a surgir del primer análisis; se decidió transformar la intervención en un estudio que, al acentuar fuertemente su carácter cualitativo, pudiera

dar una información precisa sobre un tema tan difícil como el abordado, sin esperar, por sus propias conclusiones, a que se fije una “fecha de fin” que, en el momento actual, parece todavía muy lejana.

Figura 4. Resumen de las intervenciones. Fuente: Elaboración propia.

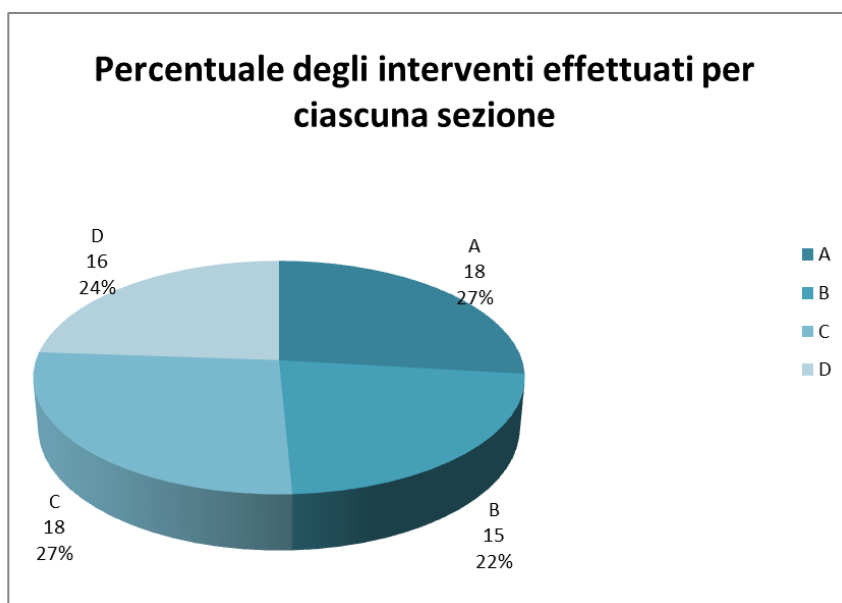
ATTIVITÀ SVOLTE	INC. 1	ANNO SCOLASTICO 2018/2019													ANNO SCOLASTICO 2019/2020												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
ID.	§sz	19.01.19	26.01.19	02.02.19	09.02.19	02.03.19	09.03.19	30.03.19	06.04.19	13.04.19	27.04.19	30.04.19	11.05.19	13.05.19	25.05.19	18.11.19	20.11.19	22.11.19	23.11.19	21.11.19	31.1.20	01.02.20	3.2.20	5.2.20	11.2.20	21.2.20	
A.K.	D																										
A.M.	C																										
B.A.	C																										
B.AL	B																										
C.M.	A																										
C.G.	A																										
C.G.C.	D																										
D.L.	A																										
E.H.	A																										
G.F.	A																										
G.G.	C																										
G.R.	D																										
I.G.	C																										
M.S.	D																										
M.C.	B																										
M.P.	D																										
M.E.	D																										
S.B.	C																										
S.S.	B																										
V.G.	D																										



La Figura 4 presenta el resumen global de toda la acción didáctica llevada a cabo con la participación relativa de los alumnos, que veremos más adelante en detalle. Las intervenciones realizadas se pueden organizar de la siguiente manera:

- Primer encuentro
- Ejercicios de recuperación de la ortografía
- Administración de Batería AMOS 8-15
- Ficha de criterios de lectura de la administración
- Intervención 1 - secciones A - B - C - D
- Intervención 2 - secciones C - D
- Intervención 3 - secciones C - D
- Intervención 4 - sección C
- Intervención 5 - secciones A - B
- Intervención 6 - sección D

Se realizaron un total de 26 lecciones, de las cuales 18 en las secciones A y C, 15 en la sección B y 16 en la sección D. En la figura 5 se muestra el porcentaje de intervenciones realizadas por sección.

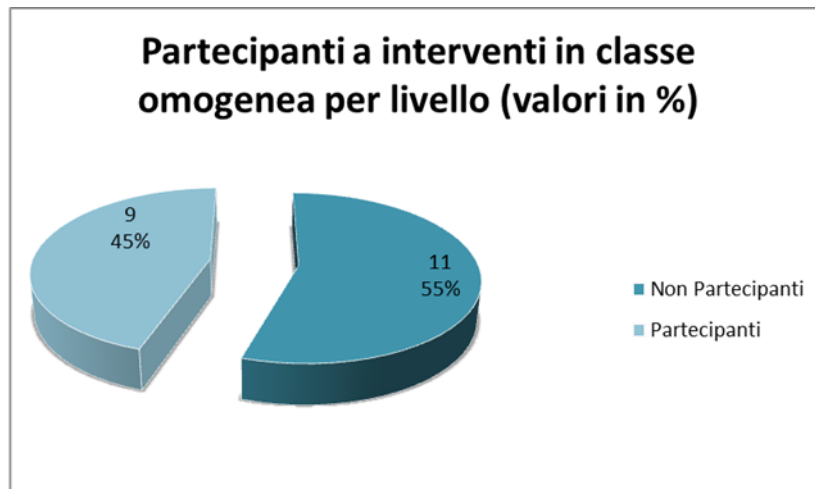


*Figura 5:* porcentaje de intervenciones realizadas para cada clase. Fuente: Elaboración propia.

En algunas clases se realizaron más actividades: la primera reunión con algunos de ellos coincidió con la administración de algunas actividades o de la tarjeta de criterios. Esta simultaneidad se debe al fuerte absentismo de los estudiantes que impidió un progreso lineal del estudio de casos.

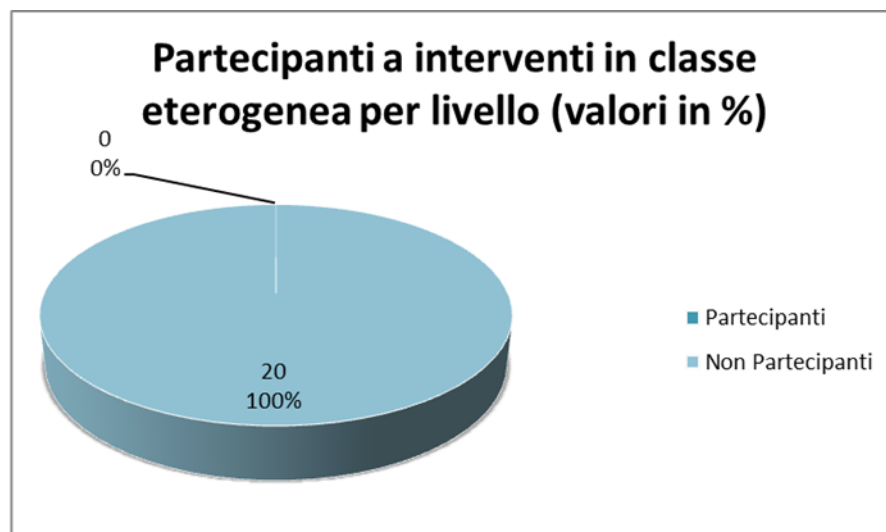
Hubo un total de doce intervenciones, dos en la sección A, dos en la sección B, cuatro en la sección C y cuatro en la sección D. Dado que cada intervención se calibraba en función de las necesidades de cada clase, en algunas clases era posible intervenir más asiduamente antes del cierre; otras intervenciones se programaban en las otras secciones en las que había menos intervenciones, pero no era posible llevarlas a cabo.

Un dato interesante que evaluar es el propuesto por la figura 6:



*Figura 6:* Participantes en clase homogénea por nivel (valores en %). Fuente: Elaboración propia.

Como pueden ver, en las 7 lecciones de clase homogénea por nivel, el 55% de los estudiantes, 11, no participaron completamente. Por esta razón la reformulación de la intervención fue apropiada, lo que dio lugar a los resultados expresados en la *Figura 7*.



*Figura 7:* Participantes en clase heterogénea por nivel (valores en %). Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver, con la variación ilustrada arriba, todos los alumnos participaron. Sin embargo, es necesario comprobar en qué medida. Esto se muestra en la Tabla 1, con detalles de la frecuencia de las pupilas individuales.

Para cada alumno la tabla proporciona:

1. El número total de intervenciones realizadas en la sección frecuentada por el alumno.
2. El número total de intervenciones a las que ha asistido el alumno.
3. A cuántas intervenciones en un aula homogénea ha asistido el alumno (el elemento es un índice de motivación y conciencia de su propia situación)
4. A cuántas intervenciones en aulas heterogéneas asistió el alumno
5. Cuántas pruebas de estudio ha realizado
6. Cuántas pruebas de estudio se realizaron en total en la sección a la que asistió el estudiante

Tabla 2

*Detalle de la frecuencia de los alumnos*

DETTAGLIO FREQUENZA DEI SINGOLI ALUNNI								
ID.	SEZ.	TOT INTERVENTI SEZIONE	TOT INTERVENTI A CUI HA ASSISTITO L'ALUNNO NEI DUE ANNI	DI CUI	INTERVENTI 1 ANNO CLASSE OMOGENEA CUI HA ASSISTITO L'ALUNNO (7 TOTALI)	INTERVENTI 1 ANNO CLASSE ETEROGENEA CUI HA ASSISTITO L'ALUNNO (8 TOTALI)	PROVE DI STUDIO CUI SI E' SOTTOPOSTO L'ALUNNO	TOT PROVE SEZIONE
A.K.	D	16	5	2+3	0	2	3	4
A.M.	C	18	10	7+3	6	1	3	5
B.A.	C	18	6	2+4	0	2	4	5
B.AL.	B	15	7	6+1	3	3	1	2
C.G.	A	18	5	3+2	0	3	2	2
C.G.C.	D	16	6	2+4	0	2	4	4
C.M.	A	18	6	4+2	2	2	2	2
D.L.	A	18	5	4+1	0	4	1	2
E. H.	A	18	2	1+1	0	1	1	2
G.F.	A	18	8	6+2	5	1	2	2
G.G.	C	18	7	5+2	3	2	2	5
G.R.	D	16	7	4+3	2	2	3	4
I. G.	C	18	6	3+3	0	3	3	5
M. C.	B	15	4	2+2	0	2	2	2
M.E.	D	16	11	7+4	6	1	4	4
M.P.	D	16	9	6+3	5	1	3	4
M.S.	D	16	10	6+4	5	1	4	4
S.B.	C	18	6	2+4	1	2	4	5
S.S.	B	15	3	2+1	0	2	1	2
V.G.	D	16	7	3+4	2	1	4	4

El siguiente histograma representa gráficamente el porcentaje de frecuencia de cada alumno, en orden ascendente. Pasa del 11,1% de E.H. a alcanzar, como valor máximo, el 68,7% de E.M.

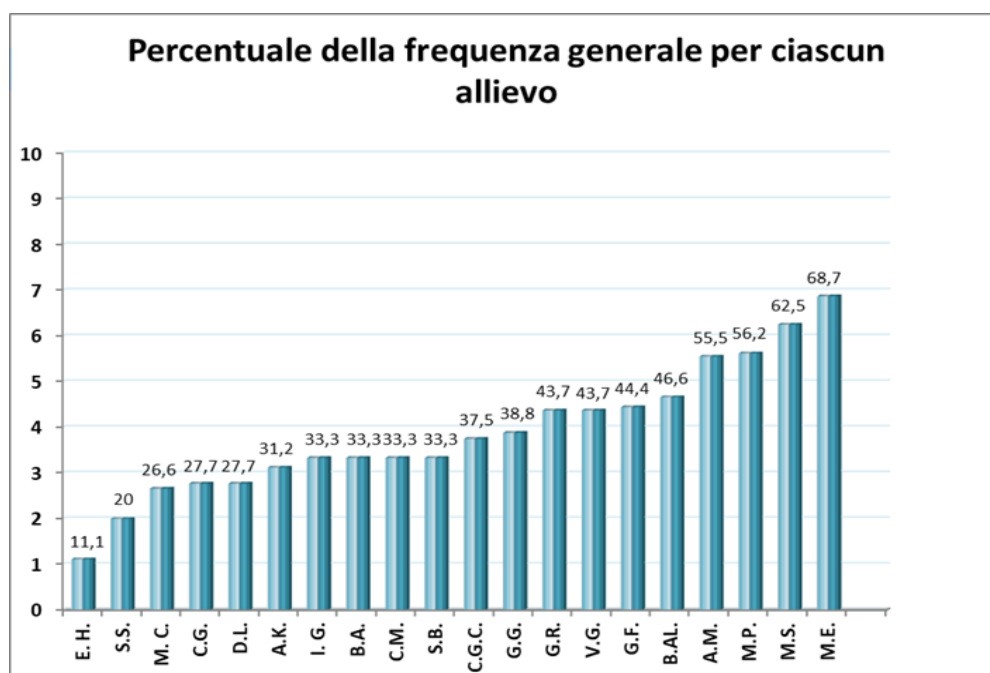


Figura 8: porcentaje de frecuentación general para cada alumno. Fuente: Elaboración propia.

Incluso el estudiante con el mayor porcentaje de asistencia no alcanza ni remotamente la asistencia completa, ni siquiera  $\frac{3}{4}$  de las lecciones dadas. Este elemento es un indicador de la complejidad del contexto con el que se ha encontrado la investigación. Desde el principio quedó claro que el progreso potencial no podía tener un gran margen, también debido a esta fuerte desventaja de la baja asistencia.

En este párrafo se ofrecen datos globales sobre las acciones realizadas; en los siguientes párrafos analizaremos en detalle las intervenciones realizadas e intentaremos leer los datos a la luz de la experiencia vivida, tratando de contextualizarlos en el eje diatópico y diacrónico en el que fueron recogidos.

## 2.1 Análisis de la entrevista estructurada con los profesores

La entrevista estructurada se presentó a las profesoras durante la primavera de 2019, en las etapas iniciales de análisis de los estudiantes involucrados.

Se entrevistó a 7 profesoras de literatura, con edades comprendidas entre 40 y 65 años, que impartían Lengua Italiana, Historia, Geografía y Ciudadanía a los estudiantes involucrados en la experimentación.

Se consideró apropiado proceder al análisis de los datos recogidos sólo posteriormente, sin tener acceso a los mismos antes de llevar a cabo la formación con los estudiantes, a fin de no influir en la didáctica aplicada.

La entrevista se llevó a cabo el 26 de enero de 2019, las profesoras implicadas se sometieron a esta entrevista estructurada de forma oral, por separado. los datos se recogieron en la Tabla 3, como se muestra a continuación.

En la Tabla 3 se muestran los detalles de los datos recopilados.

Tabla 3. Respuestas de las docentes a la entrevista

INTERVISTA PER I DOCENTI CURRICULARI																																								
ITEM	ITEM 1				ITEM 2				ITEM 3				ITEM 4				ITEM 5				ITEM 6				ITEM 7				ITEM 8				ITEM 9				ITEM 10			
ANSWER	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Docente 1		X				X					X				X				X				X				X				X				X				X	
Docente 2	X				X				X				X				X				X				X				X				X				X			
Docente 3	X				X				X	X			X				X	X			X				X				X				X				X	X		
Docente 4	X				X				X				X				X				X				X				X				X				X			
Docente 5			X				X				X				X				X				X				X				X				X				X	
Docente 6	X				X				X				X				X				X	X			X				X				X				X			
Docente 7	X				X				X				X				X				X				X				X				X				X			

A continuación, se analizan las respuestas obtenidas de cada uno de los ítems. En el segundo caso, se propondrá una comparación entre los resultados obtenidos por los elementos destinados a investigar el mismo tema desde diferentes puntos de vista, concretamente entre los elementos 1-2, 3-9, 4-5, 7-8.

### **ÍTEM 1: ¿Cómo considera el rendimiento de estudio de los estudiantes involucrados en la experimentación?**

A. Generalmente muy insuficiente (14, 29%) - 1 profesora

B. Generalmente insuficiente (57,14%) - 4 profesoras

C. Generalmente suficiente (14,29%) - 1 profesora

D. Generalmente bueno (14,29%) - 1 profesora

En consecuencia, la mayoría de las profesoras entrevistadas consideran que el rendimiento de los estudios de los estudiantes implicados es “generalmente insuficiente”, mientras que la parte restante se divide por igual entre “generalmente muy insuficiente”, “generalmente suficiente” y “generalmente bueno”.

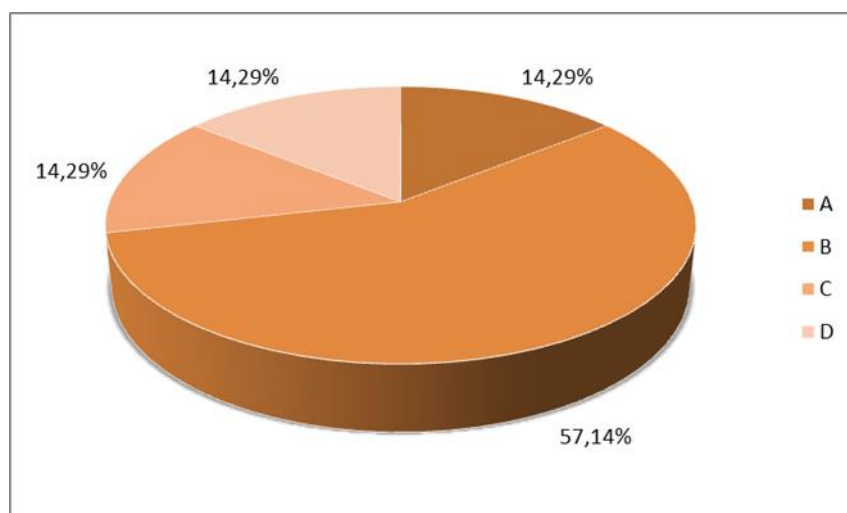


Figura 9: Respuestas ítem 1. Fuente: Elaboración propia.

**ÍTEM 2: ¿A qué atribuye principalmente las deficiencias en habilidades básicas?**

A. Mala aplicación (14,29%) - 1 profesora

B. Desventaja familiar/ Socio-Cultural (28,57%) - 2 profesoras

C. Incapacidad para canalizar adecuadamente las habilidades cognitivas (57,14%) - 4 profesoras

D. Baja motivación (0%)

La mayoría de las profesoras entrevistadas atribuyen las deficiencias de los alumnos implicados principalmente a la “Incapacidad de canalizar adecuadamente sus habilidades cognitivas”, les sigue el porcentaje de los que trazan la etiología en “Desventaja familiar/social-cultural”, y finalmente sólo una pequeña parte las atribuye a la “mala aplicación”.

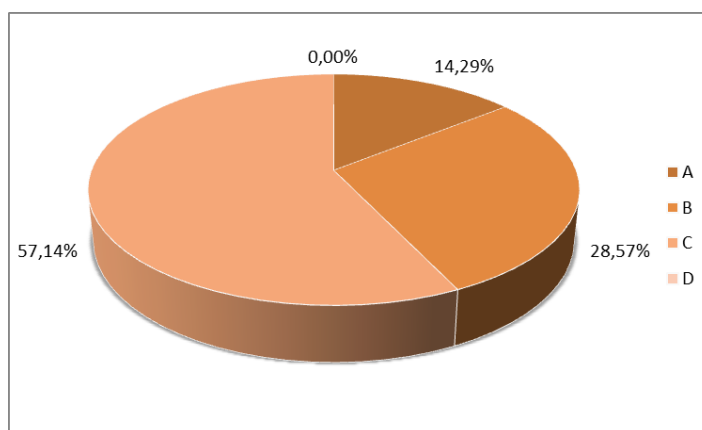


Figura 10: Respuestas ítem 2. Fuente: Elaboración propia.

**ÍTEM 3: Siendo realistas, en general, ¿qué potencial de mejora cree que tienen?**

- A. Muy limitado (0.00%)
- B. Limitado (42,86%) - 3 profesoras
- C. Suficiente (14,29%) - 1 profesora
- D. Bueno (42,86%) - 3 profesoras

Las convicciones expresadas sobre el potencial de mejora de los alumnos se dividen por igual entre “potencial de mejora limitado” y “potencial de mejora bueno”. Un pequeño porcentaje cree que los alumnos tienen un potencial de mejora suficiente y ninguna cree que el potencial de mejora sea “muy limitado”.

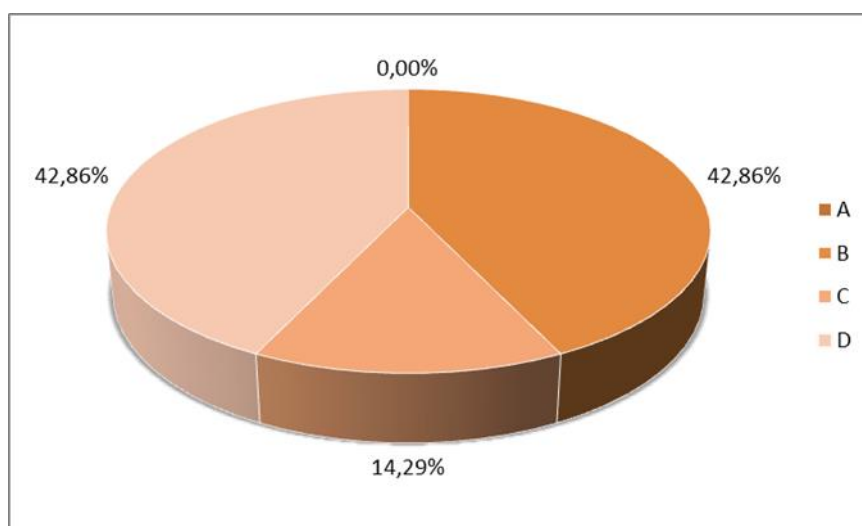


Figura 11: Respuestas ítem 3. Fuente: Elaboración propia.



**ÍTEM 4: ¿Cómo califica las habilidades para leer y entender textos?**

A. Gravemente insuficiente (14,29%) - 1 profesora

B. Insuficiente (42,86%) - 3 profesoras

C. Suficiente (28,57%) - 2 profesoras

D. Bueno (14,29%) - 1 profesora

En cuanto a la capacidad de lectura y comprensión de los alumnos implicados, la mayoría de las profesoras la consideran claramente “insuficiente”. A continuación, se evalúa la suficiencia y, por último, a la par, se colocan las evaluaciones extremas: “gravemente insuficiente” y “buena”.

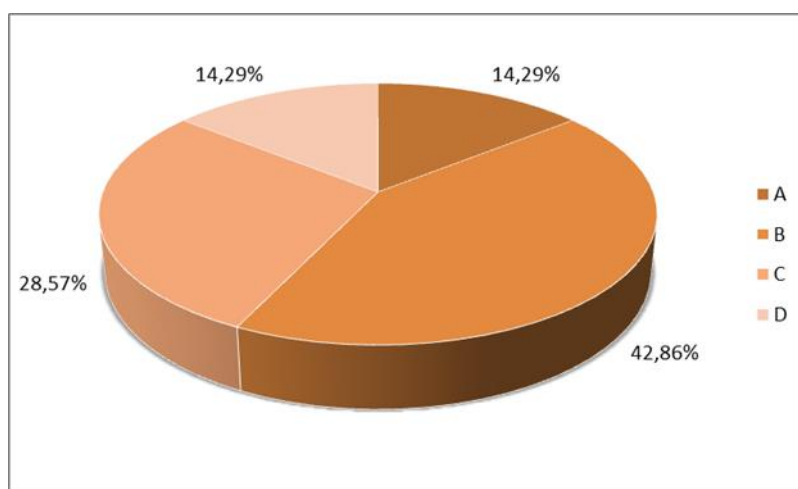


Figura 12: Respuestas ítem 4. Fuente: Elaboración propia.

**ÍTEM 5: ¿Cómo califica las habilidades de escritura de ellos?**

A. Gravemente insuficiente (0,00%)

B. Insuficiente (57,14%) - 4 profesoras

C. Suficiente (28,57%) - 2 profesoras

D. Bueno (14,29%) - 1 profesora

Para la mayoría de las profesoras, la capacidad de redacción de los alumnos implicados es “insuficiente”, le sigue la evaluación de la suficiencia y en tercer lugar se encuentra el nivel “bueno”. Por último, en ninguna evaluación se considera la posibilidad de una “insuficiencia grave”.

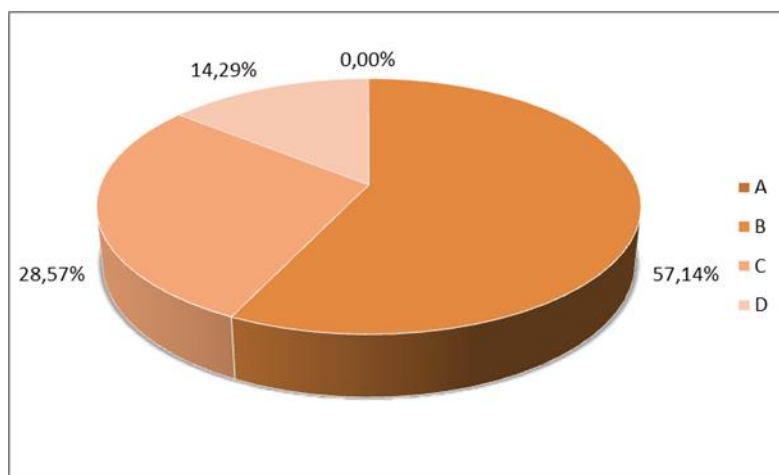


Figura 13: Respuestas ítem 5. Fuente: Elaboración propia.

**ÍTEM 6: En los casos examinados, una estrategia de intervención de entrenamiento realmente efectiva podría ser:**

- A. Enseñanza en el laboratorio (42,86%) - 3 profesoras
- B. La relación 1:1 (28,57%) - 2 profesoras
- C. Lección participativa (28,57%) - 2 profesoras
- D. La lección frontal (0.00%)

La enseñanza de laboratorio es la primera estrategia verdaderamente eficaz en el contexto de las intervenciones de capacitación que se realizan en los casos examinados. A esto le sigue, a la par, la lección participativa y la relación 1:1. Ninguna de las profesoras entrevistadas eligió la opción “lección frontal”.

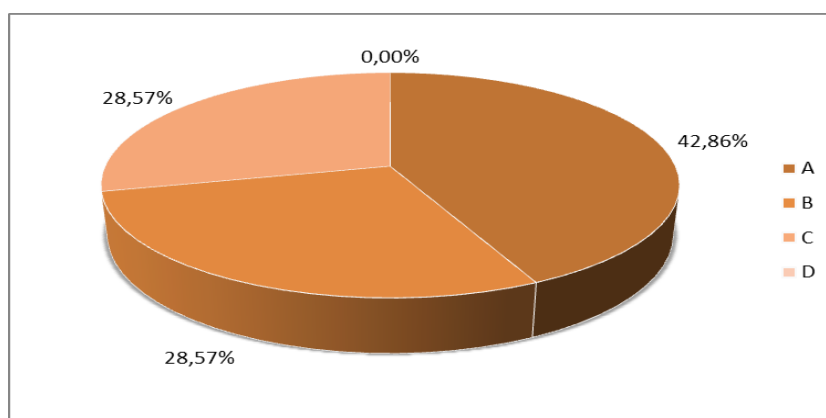


Figura 14: Respuestas ítem 6. Fuente: Elaboración propia.

**ÍTEM 7: En cuanto a la conciencia y la capacidad de usar estrategias de estudio, ¿cree que:**

- A. Los alumnos no saben completamente lo que son (57,14%) - 4 profesoras
- B. Los alumnos saben cuáles son las estrategias de estudio, pero no son capaces de utilizarlas (14,29%) - 1 profesora
- C. Saben qué y cuáles son las estrategias de estudio, pero no son capaces de usarlas (14,29%) - 1 profesora
- D. Saben qué y cuáles son las estrategias de estudio, y son capaces de usarlas (14,29%) - 1 profesora

La mayoría de las profesoras creen que los alumnos implicados no tienen la más mínima conciencia y capacidad para utilizar las estrategias de estudio, las otras opciones de respuesta están en igualdad. Probablemente esta visión general ofrece un punto de vista interesante sobre la muestra en cuestión, leyendo una heterogeneidad peculiar: según las profesoras entrevistadas, la mayoría de los alumnos no tienen conciencia ni capacidad para utilizar las estrategias de estudio, aunque haya algunas excepciones. Algunos alumnos sólo saben lo que son las estrategias de estudio, otros lo que son y cuáles son, pero en ambos casos no son capaces de utilizarlas. Sólo una cuarta parte conoce y utiliza las estrategias de estudio.

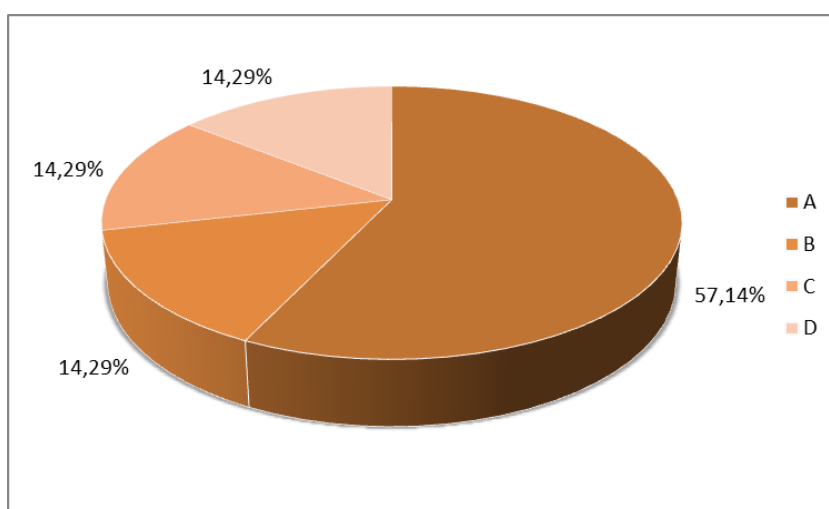


Figura 15: Respuestas ítem 7. Fuente: Elaboración propia.

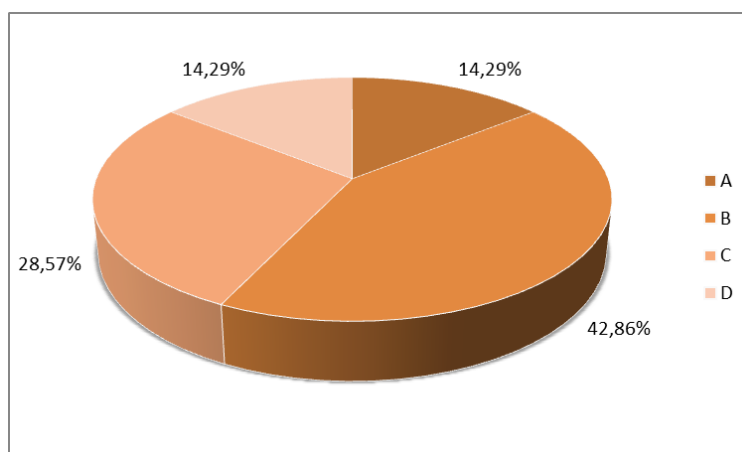


Figura 16: Respuestas ítem 8. Fuente: Elaboración propia.

**ÍTEM 8: ¿Cómo califica el método de estudio de ellos?**

- A. Gravemente insuficiente (14,29%) - 1 profesora
- B. Insuficiente (42,86%) - 3 profesoras
- C. Suficiente (28,57%) - 2 profesoras
- D. Bueno (14,29%) - 1 profesora

Este gráfico también muestra una imagen heterogénea. El método de estudio adoptado por los alumnos resulta ser “insuficiente” para la mayoría de las profesoras, seguido de la evaluación de la “suficiencia”, y finalmente las evaluaciones de “gravemente insuficiente” y “bueno” se colocan *ex-aequo* en el mismo porcentaje.

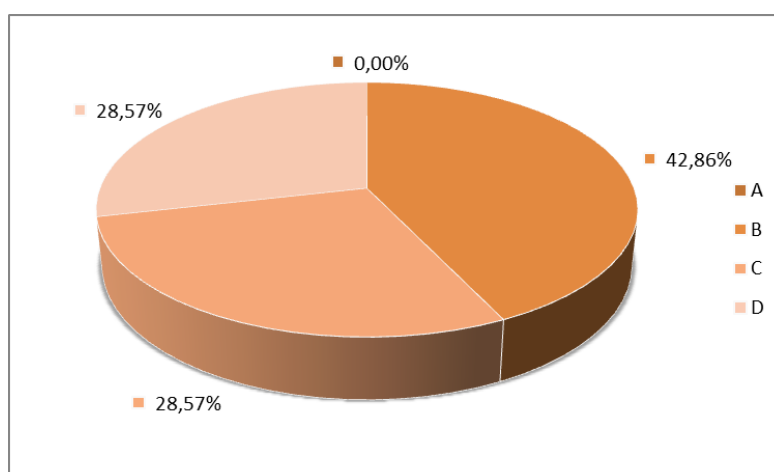


Figura 17: Respuestas ítem 9. Fuente: Elaboración propia.

**ÍTEM 9: ¿Qué margen de mejora cree que podría tener el método de estudio de ellos?**

- A. Muy limitado (0,00%)
- B. Limitado (42,86%) - 3 profesoras
- C. Suficiente (28,57%) - 2 profesoras
- D. Bueno (28,57%) - 2 profesoras

Observando este gráfico, podría afirmarse que “hay esperanza para todos”. Bien es cierto que los márgenes de mejora de los alumnos son considerados “limitados” por la mayoría de las profesoras, en segundo lugar, podemos observar cómo las evaluaciones de “suficiente” y “bueno” se sitúan *ex-aequo* en el mismo porcentaje. Ninguna profesora ha elegido una evaluación “muy limitada”. Un cuadro heterogéneo pero que deja buenas oportunidades y esperanzas para el desarrollo.

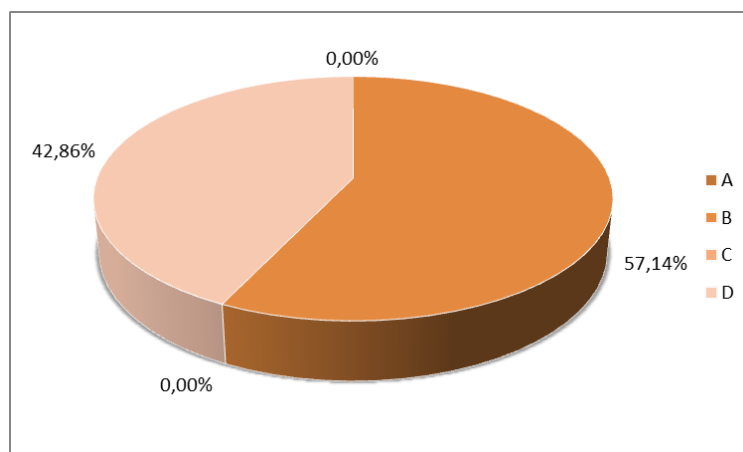


Figura 18: Respuestas ítem 9. Fuente: Elaboración propia.

**ÍTEM 10: En su opinión, ¿cómo de útil es tomar conciencia de las diferentes estrategias de estudio?**

- A. No mucho, lo importante a su edad es saber usarlas correctamente, incluso de forma mecánica (0,00%).
- B. La conciencia y la capacidad de utilizar estrategias van de la mano (57,14%) - 4 profesoras
- C. Puede haber conciencia y falta de uso apropiado (0,00%)
- D. No creo que existan las condiciones básicas necesarias para una adquisición de conciencia de las diferentes estrategias de estudio (42,86%) - 3 profesoras.

El punto 10 evalúa el juicio de validez sobre la metacognición adquirida. En este caso tenemos una subdivisión de casi 50 y 50 de la muestra entrevistada entre las posibilidades: “La conciencia y la capacidad de uso van de la mano” y “No creo que existan las condiciones básicas necesarias para una adquisición de conciencia de las diferentes estrategias de estudio”. Se podría prever casi una relación de dependencia entre ambas posibilidades. También es cierto que, teniendo en cuenta las 2 respuestas predominantes y el contexto en el que se interviene, hay una gran consideración por parte de los profesores hacia la validez de los procesos metacognitivos, combinada con la conciencia de actuar en un contexto en el que, por diversas razones, es difícil producir competencia experta.

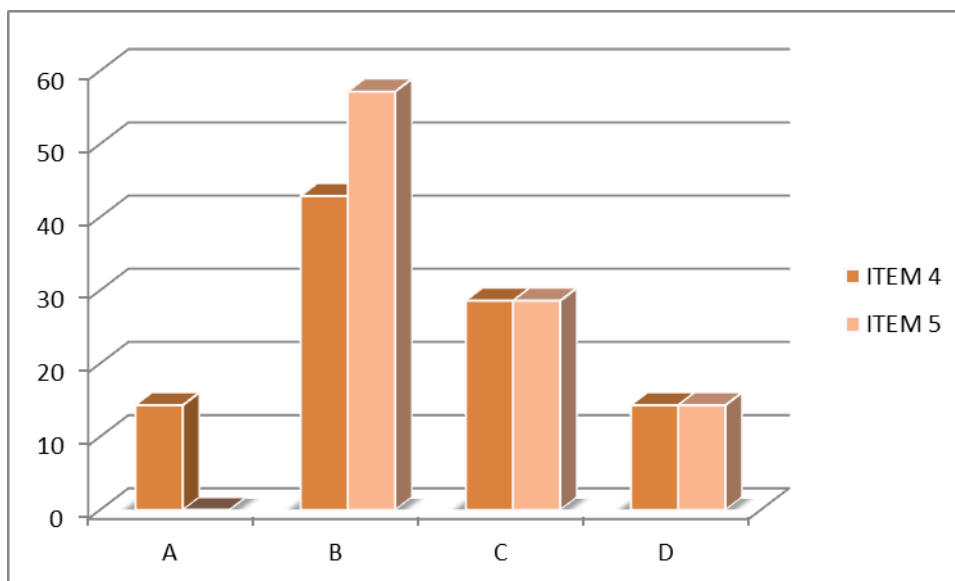
### ALGUNAS COMPARACIONES.

#### Habilidades de escritura y comprensión de textos: ítems 4 - 5

ÍTEM 4: ¿Cómo califica la capacidad de leer y entender textos?

ÍTEM 5: ¿Cómo califica las habilidades de escritura de los alumnos?

- A. Gravemente insuficiente
- B. Insuficiente
- C. Suficiente
- D. Bueno



*Figura 19: Histograma sobre ítems 4 y 5. Fuente: Elaboración propia.*

En el eje de las abscisas se pueden ver las 4 opciones de respuesta disponibles, idénticas para ambas preguntas. En el eje Y encontramos los porcentajes de respuesta para las dos preguntas, entre las cuales es posible hacer una comparación.

La opción de respuesta A: Gravemente insuficiente, referente a la lectura, fue elegida con un porcentaje de 14,29%, mientras que registró 0% en el caso de la escritura. Como resultado, los maestros de clase reportaron deficiencias muy serias en las habilidades de lectura de algunos estudiantes, no tan evidentes en la escritura.

La opción de respuesta B: Insuficiente, referida a la lectura, fue elegida con un porcentaje del 42,86%, mientras que registró un 57,14% en el caso de la escritura. Por lo tanto, en el caso de las insuficiencias, hay una variación en la tendencia: como resultado, los maestros de clase informan de deficiencias en las habilidades de escritura de algunos estudiantes, que no son tan evidentes en la lectura.

Las opciones de respuesta C y D: Suficiente y Bueno, registraron las mismas puntuaciones tanto en el caso de la lectura como en el de la escritura. La suficiencia fue elegida por el 28,57% de la muestra y la “buena” evaluación por el 14,29% de la muestra.

### **Capacidad de estudio y posibilidades de mejora: ítems 3 - 9**

ÍTEM 3 Siendo realistas, en general, ¿qué potencial de mejora cree que tienen?

ÍTEM 9: ¿Qué margen de mejora cree que podría tener su método de estudio?

A. Muy limitado

B. Limitado

C. Suficiente

D. Bueno

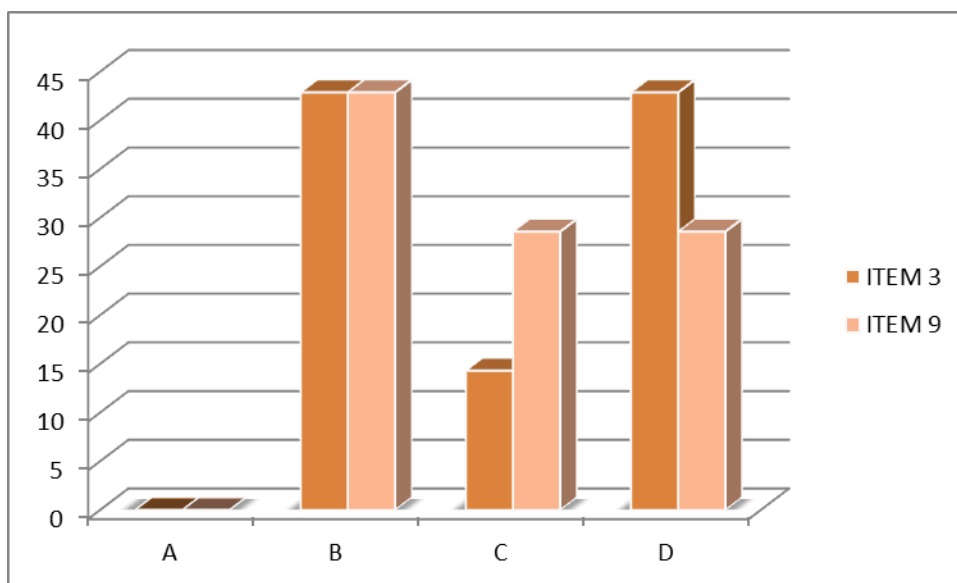


Figura 20: Histograma sobre ítems 3 y 9. Fuente: Elaboración propia.

La opción de respuesta A: Muy limitada, registró 0% en ambos ítems.

La opción de respuesta B: Limitada, registró un ex - aequo en ambos ítems, y fue elegida por el 42,86% de la muestra.

La opción de respuesta C: Suficiente, registró un 14,29% en el caso del potencial de mejora general del estudiante y un 28,57% en el caso de la mejora referida específicamente al método de estudio.

La opción de respuesta D: Buena, registró un 42,86% en el caso del potencial de mejora general del estudiante y un 28,57% en el caso de la mejora referida específicamente al método de estudio.

En conclusión, podemos decir que la entrevista con los profesores nos da una imagen de la situación que coincide, como se verá más adelante, con las encuestas realizadas.

Nos enfrentamos a estudiantes que, en general, tienen un rendimiento escolar insuficiente, y las deficiencias en su preparación se deben principalmente a una especie de incapacidad en la gestión adecuada de sus habilidades de estudio.

Presentan un método de estudio inadecuado para perseguir el éxito académico, no tienen metacognición de las estrategias de estudio y, por consiguiente, tienen insuficientes habilidades de lectura y escritura. Todos los profesores están convencidos de que la



conciencia y la capacidad de utilizar estrategias de estudio van de la mano, y que no puede haber éxito educativo sin estos dos elementos.

Aunque los profesores sostienen que el margen de mejora de los estudiantes es limitado, reconocen que los estudiantes tienen un buen potencial, que puede ser estimulado con una enseñanza activa.

## ***2.2 Análisis de resultados Scheda Criteriale di Lettura***

La “*Scheda criteriale di lettura*” fue entregada a los estudiantes involucrados en la primavera de 2019, en la fase de verificación previa al curso de entrenamiento. Como ya se informó durante la presentación del instrumento, la Ficha consta de 10 ítems, divididos en 4 series de ítems destinados a sondear diferentes peculiaridades de la capacidad de lectura:

- SERIE 1: Punto 1 y 2. Evaluar algunos aspectos relacionados con los propósitos de la lectura;
- SERIE 2. Los puntos 3, 4, 5 y 7. Se centran más en el conocimiento y el uso de estrategias de lectura;
- SERIE 3. Los artículos 6 y 8. Consideran la capacidad del estudiante de controlar su propia comprensión del texto y de detectar cualquier anomalía;
- SERIE 4. Ítem 9 y 10. Miden la capacidad de captar ciertas pistas del texto (género literario) y la capacidad de evaluar el grado de dificultad.

En la Tabla 4 se presenta un resumen de los datos reunidos.

Tabla 4

*Scheda Criteriale di Lettura - Tabla de valores*

SCHEDA CRITERIALE DI LETTURA - TABELLA VALORI						
ALUNNO	COMPLESSIVE (X:10)	COMPLESSIVE (X:15)	ITEM 1-2 (4)	ITEM 3-4-5-7 (5)	ITEM 6-8 (4)	ITEM 9-10 (2)
A.K.	3,3	5	0	3	1	1
A.M.	3,3	5	1	3	1	0
B.A.	4,6	7	1	4	1	1
B.AL.	5,3	8	2	4	2	0
C.M.	4,6	7	1,5	1	4	0,5
C.G.	3,3	5	0	3	1	1
C.G.C.	4,6	7	1	3	2	1
D.L.	3,3	5	1	2	1	1
E. H.	2,6	4	1	3	0	0
G.F.	5,3	8	1	2	4	1
G.G.	3,3	5	1	3	1	0
G.R.	5	7,5	1,5	3	1	2
I. G.	4	6	1	1	3	1
M.S.	6,6	10	2	3	4	1
M. C.	2,6	4	0	3	0	1
M.P.	3,3	5	1	3	1	1
M.E.	4,6	7	1	4	1	1
S.B.	6	9	1	5	2	1
S.S.	4,6	7	0	4	1	2
V.G.	3,3	5	0	4	1	0

El análisis de los resultados comenzó con la corrección de las pruebas, realizada sobre la base de 15. A continuación, se tomaron las mediciones sobre la base de 10. Las Figuras 21 y 22 muestran la tendencia general de las pruebas, considerando todo el grupo involucrado. En el eje de las abscisas están los identificadores de cada estudiante, en el de la ordenada la medición, que va de 0 a 10 en el caso de la Figura 21 y de 0 a 15 en el caso de la Figura 22.

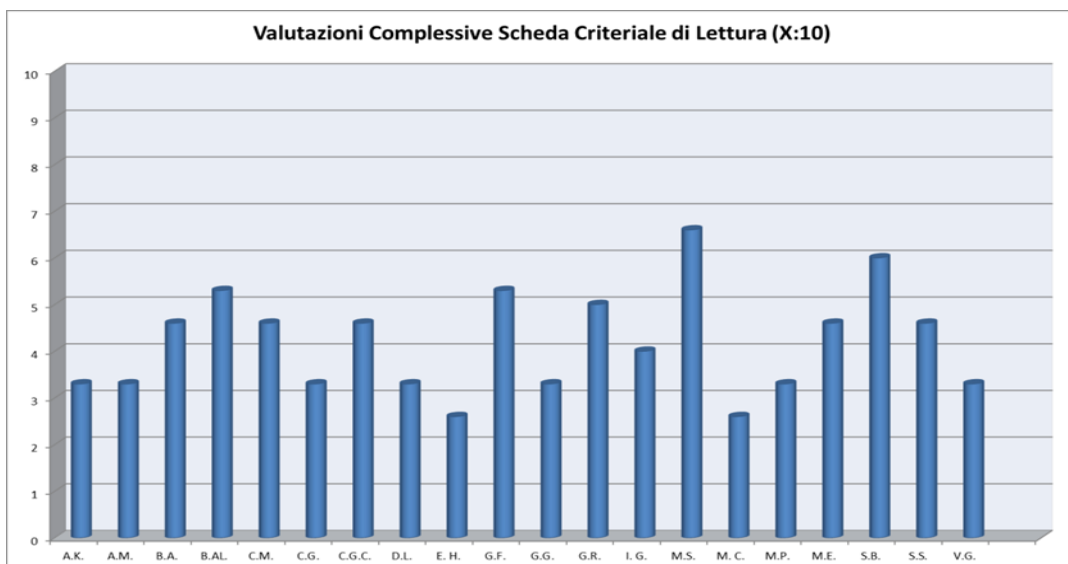


Figura 21: Histograma sobre evaluaciones generales en base a 10. Fuente: Elaboración propia.

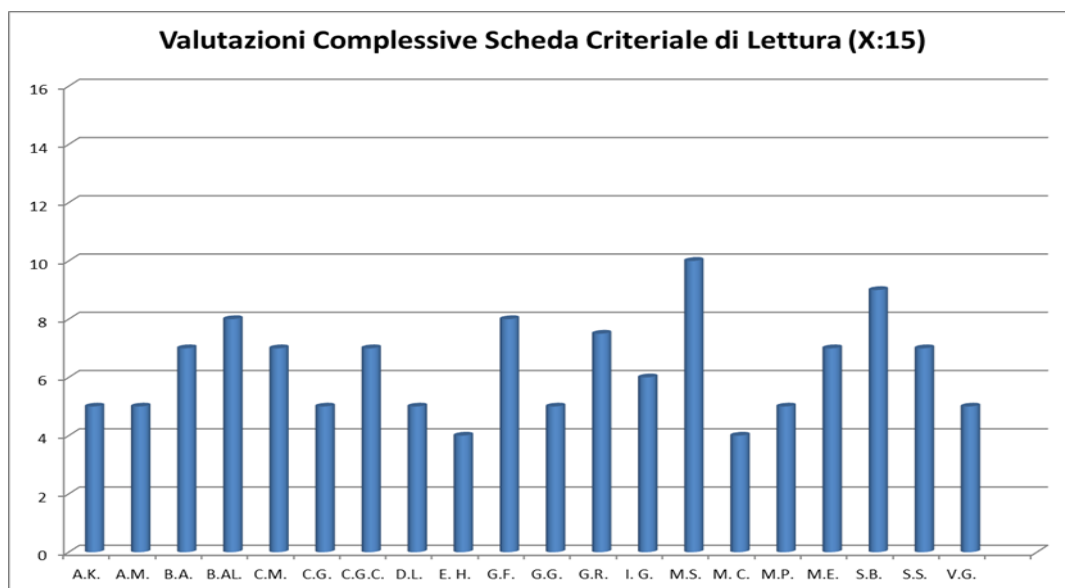


Figura 22: Histograma sobre evaluaciones generales en base a 15. Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse en los gráficos 1 y 2, ninguno de los estudiantes involucrados alcanzó la medida de 10/10 (15/15). El rango de valores alcanzados va desde un mínimo de 2,6 (4 sobre una base de 15) alcanzado por el estudiante E.H. hasta un máximo de 6,6 (10 sobre una base de 15) alcanzado por el estudiante M.S. Los valores porcentuales, como se ilustra en la Figura 23, se distribuyen de la siguiente manera:

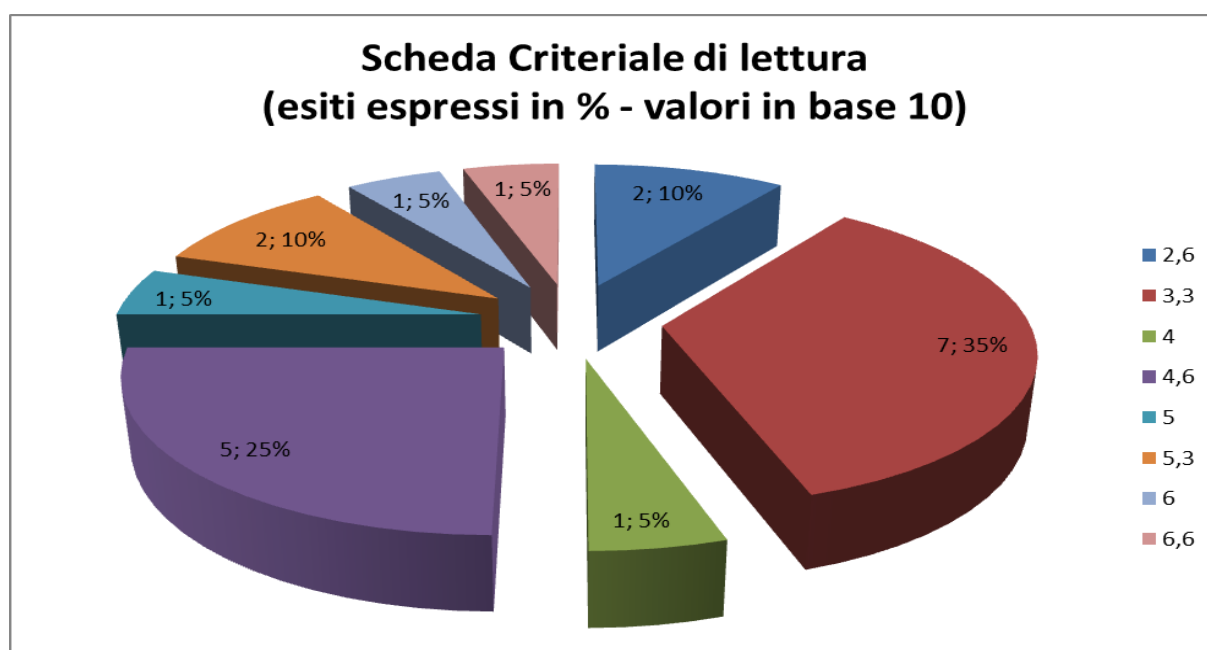


Figura 23: Scheda Criteriale di Lettura –resultados expresados en % - Fuente: Elaboración propia.

- La evaluación de 2,6/10 fue obtenida por 2 estudiantes, correspondientes al 10% de la población examinada;
- La evaluación de 3,3/10 se obtuvo de 7 estudiantes, correspondientes al 35% de la población examinada;
- La evaluación de 4/10 fue obtenida por 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada;
- La evaluación de 4,6/10 se obtuvo de 5 estudiantes, correspondientes al 25% de la población examinada;
- La evaluación de 5/10 fue obtenida por 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada;
- La evaluación de 5,3/10 se obtuvo de 2 estudiantes, correspondientes al 10% de la población examinada;
- La evaluación de 6/10 fue obtenida por 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada;
- La evaluación de 6,6/10 se obtuvo de 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada.

El rendimiento de los estudiantes se encuentra en su mayoría en los niveles de medición 3.3/10 (Insuficiencia grave, 7 estudiantes) y 4.6/10 (Insuficiencia, 5 estudiantes).

Por consiguiente, el análisis de los resultados ofrece un panorama variado y heterogéneo, que en todo caso supera ligeramente, en algunos casos de manera esporádica, la suficiencia. Por lo tanto, se mantiene dentro del rango 2.6 - 6.6/10.

Sin embargo, esta gama requiere una atención diversificada para cada uno de los resultados, ya que, como se verá en el análisis realizado en las páginas siguientes, una puntuación igual puede corresponder a situaciones completamente diferentes. En algunos casos hay un déficit generalizado en todas las áreas probadas por las diferentes series de ítems, en otros déficits más o menos pronunciados en diferentes áreas.

## SERIE 1: Ítems 1 y 2

La primera serie de preguntas examinadas, llamada SERIE 1, considera 2 ítems, que miden la comprensión del estudiante de ciertos aspectos relacionados con el propósito de la lectura. A continuación, se presentan los dos ítems acompañados de las respuestas e indicaciones correctas para medir la puntuación obtenida por los estudiantes. El ítem 1 es una respuesta cerrada, el ítem 2 es una respuesta abierta.

### ÍTEM 1.

Piensas que cuando lo lees es más importante:

*respuesta correcta 1 punto:*

*o C. Comprender lo que estás leyendo*

### ÍTEM 2:

Intenta indicar todas las razones por las que es importante leer: *puntuación de 0,5 por cada motivación intrínseca a la lectura, hasta un máximo de seis motivos para un andamiaje total =3*

*puntuación cero por razones extrínsecas (por ejemplo, para hacer felices a los padres, etc.).*

La puntuación máxima para la medición de la serie es el logro del valor 4. La Figura 24 ilustra, a continuación, los resultados de la medición realizada.

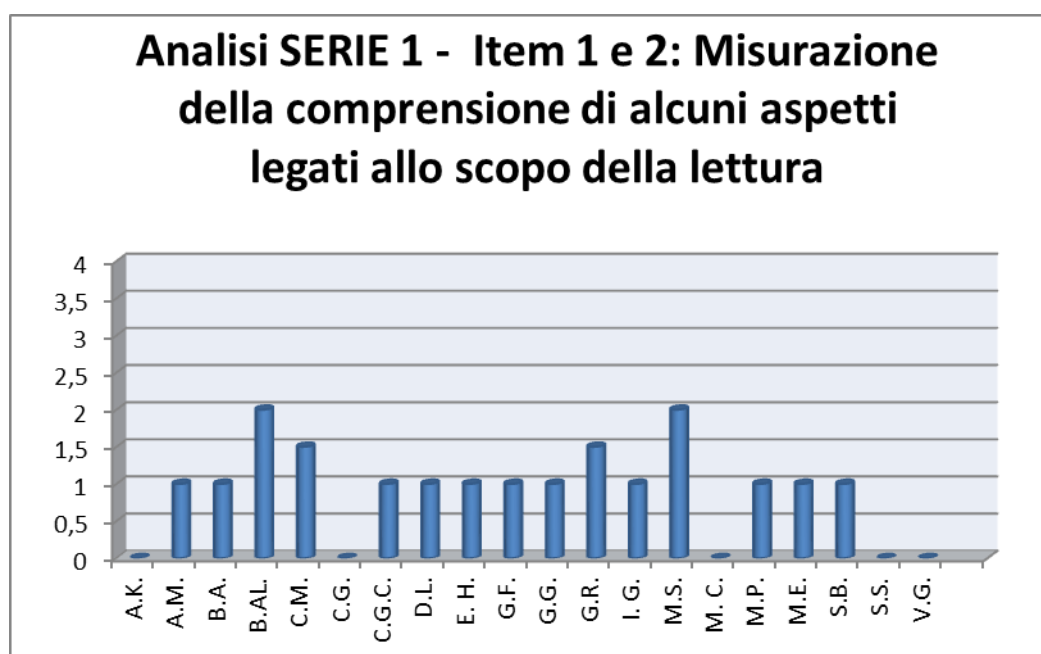


Figura 24: Análisis de la serie 1 - Ítems 1 y 2: Medición de la comprensión de algunos aspectos relacionados con el objetivo de la lectura. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver en la figura, el valor más alto fue de 2/4, muy por debajo del umbral máximo, alcanzado sólo por 2 estudiantes.

El valor 1,5 fue alcanzado por 2 estudiantes, el valor 1 por la mayoría de los estudiantes (11), mientras que 5 estudiantes obtuvieron un 0.

El rendimiento de los estudiantes está en su mayoría en el nivel de medición 1 / 4, señalando evidentes problemas relacionados con los aspectos metacognitivos de la lectura.

Cabe señalar aquí que la naturaleza de respuesta abierta del punto 2 –que, recordemos, contribuye en su mayor parte a la formación de la puntuación 4– probablemente influyó en el resultado general de cierta manera.

Esto se debe a una cierta reticencia de los estudiantes considerados para proceder a la formulación de respuestas abiertas (¿a causa de las dificultades de conceptualización?, ¿Poca formación en producción escrita? Con toda probabilidad, debido a la concomitancia de varios factores), el resultado del análisis de la primera serie de artículos se mantiene muy por debajo del umbral establecido.

## **SERIE 2. Ítems 3, 4, 5 y 7**

La segunda serie de preguntas examinadas, llamada SERIE 2, considera 4 ítems, 3, 4, 5 y 7, que miden el conocimiento del estudiante y el uso de estrategias de lectura. A continuación, se presentan los 4 puntos acompañados de las respuestas e indicaciones correctas para medir la puntuación obtenida por los estudiantes. Los ítems están todos cerrados.

### **ÍTEM 3:**

Piensas que una persona que lee bien:

Respuesta correcta de un punto:

o B. cambia la forma de leer en función de la dificultad y el interés del pasaje.

### **ÍTEM 4:**

¿Siempre tienes que leer muy rápido para leer bien?

respuesta correcta 1 punto:

o B. No

### **ÍTEM 5:**

Puedes leer de forma diferente: aquí hay algunos ejemplos diferentes de lectura:

1. Lectura lenta y cuidadosa, tratando de entender para recordar todo.
2. Lectura muy rápida para captar el significado en general.
3. Leyendo a saltos para encontrar sólo alguna información importante.

Marque con una X la forma de lectura que elija:

- A. Una guía telefónica buscando una dirección
- B. Una historia
- C. Unas cuantas páginas de historia para estar bien preparados para el interrogatorio
- D. una revista
- E. Un poema que tienes que parafrasear
- F. La tabla de horarios de trenes para saber a qué hora es posible salir de Roma para Florencia

- o 1. lectura lenta y cuidadosa
- o 2. lectura rápida
- o 3. saltar la lectura

Respuestas exactas:

- A3
- B2
- C1
- D2
- E1
- F3

Puntuación para 5 - 6 respuestas correctas: 2

Puntuación para 3-4 respuestas correctas: 1

Puntuación para 0 - 2 respuestas correctas: 0

### **ÍTEM7:**

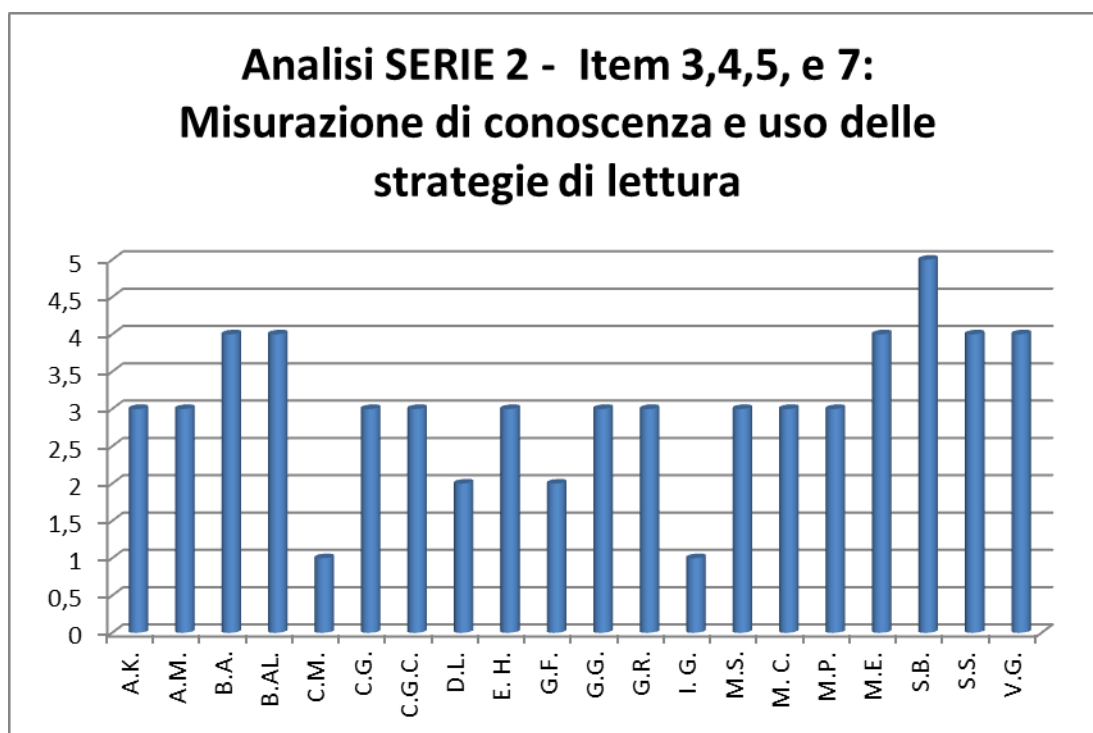
Si se lee un pasaje para encontrar una sola información (por ejemplo, cuando se produce un hecho). Le sería útil:

respuesta correcta 1 punto:

- o C. Desplácese por el texto rápidamente hasta que encuentre la información deseada

La puntuación máxima para la medición de la serie es 5. La figura 25 muestra los resultados de la medición..





*Figura 25: Medición del conocimiento y uso de estrategias de lectura. Fuente:  
Elaboración propia.*

Como puede verse en el gráfico, el valor más alto, 5, fue alcanzado por 1 estudiante.

El valor 4 fue alcanzado por 5 estudiantes, el valor 3 por la mayoría de los estudiantes (10), el valor 2 por 2 estudiantes mientras que 2 estudiantes anotaron 1.

El rendimiento de los estudiantes se encuentra en su mayoría en el nivel de medición 3/5, lo que indica en este caso un conocimiento suficiente y el uso de estrategias de lectura.

Sin embargo, como se verá más adelante con el análisis de las otras series, es la interacción combinada de las diferentes series la que logra dar una competencia de lectura. Si esta serie también ha logrado un buen rendimiento, debe tenerse en cuenta que tomarla por sí sola no puede proporcionar una competencia completa.

### **SERIE 3. Ítems 6 y 8.**

La tercera serie de preguntas examinadas, llamada SERIE 3, considera 2 ítems, el punto 6 y el 8, que miden la habilidad del estudiante para controlar el texto e identificar anomalías. A continuación, se presentan los 2 puntos acompañados de las respuestas e

indicaciones correctas para medir la puntuación obtenida por los estudiantes. Los ítems eran todos cerrados.

### **ÍTEM 6:**

Algunas de las siguientes frases tienen algo de malo. Individual y enfatizarlo.

- Las tierras deforestadas fueron aradas gracias a la invención del arado de hierro tirado por caballos.
- Cuando la bolsa de la compra salió del supermercado, estaba tan llena que mamá no tuvo problemas para llevarla a casa.
- Me alegró ver la película de ese nuevo director americano porque me pareció particularmente aburrida.
- Después de viajar durante unas ocho horas, finalmente llegamos, al límite de nuestras fuerzas, a un hotel.
- Después de esperarte más de media hora, decidí que tu adelanto era realmente excesivo.
- Al amanecer el sol parecía una inmensa bola de fuego reflejándose en el océano.
- El primer día de clases cada niño conoció a sus nuevos compañeros y a su maestro.
- El alumno trató de responder a la pregunta del profesor, pero no pudo porque había estudiado con cuidado y por poco tiempo.
- Corrí a casa y subí los escalones de dos en dos hasta el sótano.
- La mejora del barco de vela y las técnicas de navegación hicieron posible que los europeos descubrieran América.

*Frases a subrayar: 2, 3.5, 8.9*

*Puntuación para 4-5 frases correctamente identificadas: 2*

*Puntuación para 2-3 frases correctamente identificadas: 1*

*Puntuación para 0-1 frases correctamente identificadas: 0*

*N.B.: para cualquier otra frase subrayada entre las no indicadas, no hay puntuación - una frase se identifica correctamente tanto si está totalmente subrayada, parcialmente subrayada, o incluso sólo indicada con una X.*

### **ÍTEM 8:**

El siguiente texto está compuesto por dos pistas mixtas diferentes cuyos títulos son: "El sol tiene corazón" y "No más mosquitos". Destaca en rojo las partes pertenecientes a la canción "El sol tiene corazón", y en azul las pertenecientes a la canción "No más mosquitos".

El sol tiene un corazón

No más mosquitos

Parece que los ciervos, gamos, corzos y jabalíes checoslovacos han encontrado su propio camino para evitar las picaduras de millones de mosquitos que viven a lo largo de los ríos

Moravia y Dyjc. Según un científico soviético, hacia finales de este siglo el sol comenzará a encoger y el clima en la tierra se enfriará. En esta zona de Checoslovaquia, de hecho, ahora hay pozos de petróleo abandonados. El suelo alrededor de los pozos todavía está impregnado hoy en día con una sustancia aceitosa que emite un olor repelente de mosquitos al sol. El fenómeno ocurre cada 100 años: una vez que se encoge y una vez que se hace más grande. En verano, los animales viven en esta área protegida. En resumen, el sol es como un gran corazón que late... en cada cambio de siglo.

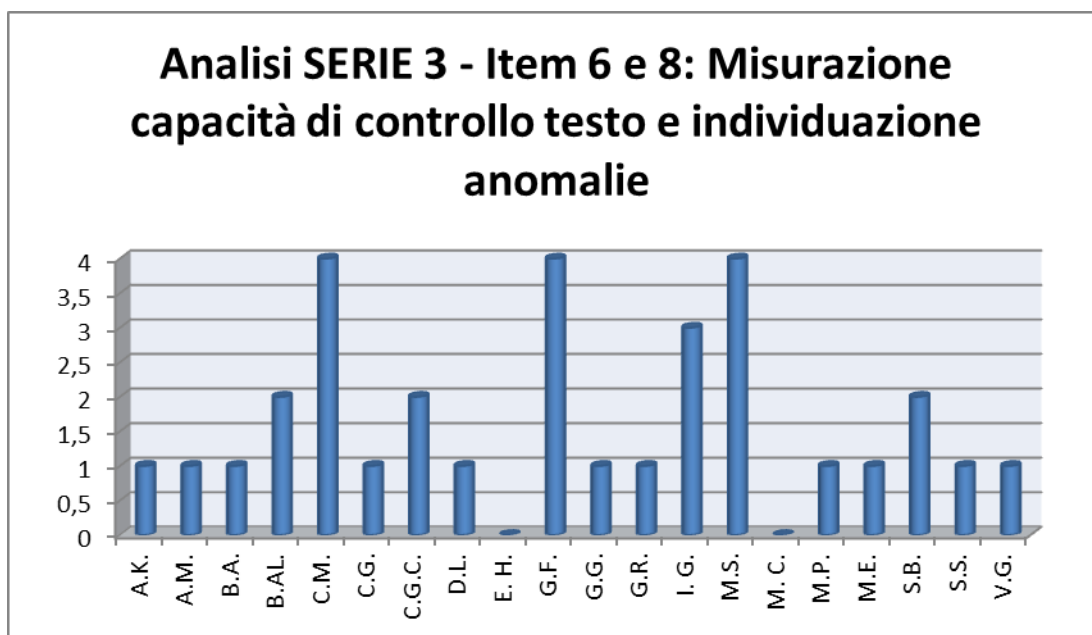
(De: Mickey Mouse, 26 de agosto de 1984)

*Puntuación para 5-7 frases correctamente identificadas: 2*

*Puntuación para 3-4 frases correctamente identificadas: 1*

*Puntuación para 0-2 frases correctamente identificadas: 0*

*Para cada frase marcada con el color equivocado: 0 (una frase sólo parcialmente subrayada también se identifica correctamente)*



*Figura 26: ANÁLISIS de la serie 3 - Ítem 6 E 8: Medición de las capacidades de control de texto y detección de anomalías. Fuente: Elaboración propia.*

Como puede verse en el gráfico, el valor más alto, 4, fue alcanzado por 3 estudiantes.

El valor 3 fue alcanzado por 1 estudiante, el valor 2 por 3 estudiantes, el valor 1 por la mayoría de los estudiantes (11), mientras que 2 estudiantes obtuvieron 0.

El rendimiento de los estudiantes está en su mayor parte en el nivel de medición 1/4, lo que indica en este caso la escasa capacidad para controlar el texto e identificar anomalías.

Este tipo de ejercicio probablemente requiere habilidades metacognitivas y mecánicas al mismo tiempo, y para los estudiantes involucrados en este trabajo las dos habilidades no son capaces de interactuar eficazmente.

### **Serie 4. Ítem 9 y 10.**

La cuarta serie de preguntas examinadas, la llamada SERIE 4, considera 2 ítems, los 9 y 10, que miden la capacidad del estudiante para discriminar entre los textos literarios y el grado de complejidad de un texto. A continuación, se presentan los 2 puntos acompañados de las respuestas e indicaciones correctas para medir la puntuación obtenida por los estudiantes. Los ítems eran todos cerrados.

#### **ÍTEM 9:**

Ya habrán notado que los textos escritos difieren mucho entre sí. De hecho, algunos son cuentos, otros poemas, otros crónicas... Considere los siguientes textos e intente indicar, en los espacios proporcionados, a qué género pertenecen.

Texto n. 1

Había una vez un príncipe que podía despertar con un beso a una princesa que llevaba 100 años dormida. Y vivieron felices para siempre.

Questo testo è \_\_\_\_\_

Texto No 2

Incluso en el lago Baikal en la URSS, el moquillo es una masacre de focas

Moscú. Peligrosa epidemia de moquillo entre las focas del lago Baikal. La situación ha empeorado en los últimos días y también suscita temores sobre el destino de los osos polares.

Questo testo è \_\_\_\_\_

Texto No 3

Turín 3/6/1988

Querida Sonia, también este año pasaré el mes de julio en mi pequeña casa junto al mar. Me encantaría recibir su visita: sería una gran oportunidad para conocernos. Un saludo afectuoso, tía Giovanna...

Questo testo è \_\_\_\_\_

*...puntuación:*

*tres géneros literarios correctamente identificados: 1*

*menos de tres géneros literarios correctamente identificados: 0*

*(Se entiende que se identifican aunque se expresen con palabras diferentes, pero expresando el mismo concepto).*

*Géneros literarios:*

*1: Cuento de hadas 2: Artículo de noticias 3: Carta*

ÍTEM 10:

Intenta indicar la más difícil de las siguientes pistas:

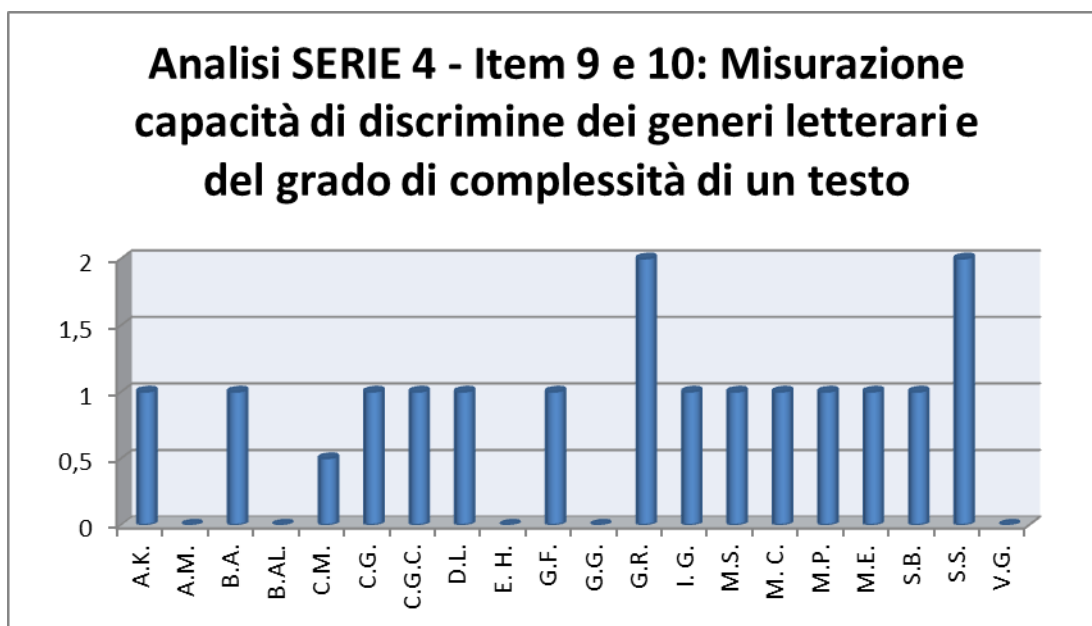
Accidente de aluminio Italia

La emergencia de anoche en la Italia del aluminio contagió a Ina. En la fábrica de via dell'elettronica hubo una rotura en uno de los más de 100 hornos de la fábrica alrededor de las 9 de la noche. De una cuenca de contención empecé a salir aluminio fundido. Los bomberos de Marghera y Mestre se apresuraron al lugar con dos equipos. No hubo lesiones. Los equipos trabajaron durante unas horas. Esta mañana sabremos algo preciso sobre la causa del accidente y el alcance de los daños.

Formas de comunicarse

La señal es la forma de comunicación del hombre. Es variable según la naturaleza del medio elegido. Cada signo tiene su propia idoneidad para la comunicación. La mayor o menor aptitud de un signo depende de su capacidad de comunicación, de su extensión (cantidad de receptores a los que llega) y del poder de información y sugestión.

*puntuación 1 para la respuesta 2, puntuación 0 para la otra*



*Figura 27: ANÁLISIS de la serie 4 - Ítem 9 y 10: Medición de la capacidad de discriminar entre los géneros literarios y el grado de complejidad de un texto. Fuente: Elaboración propia.*

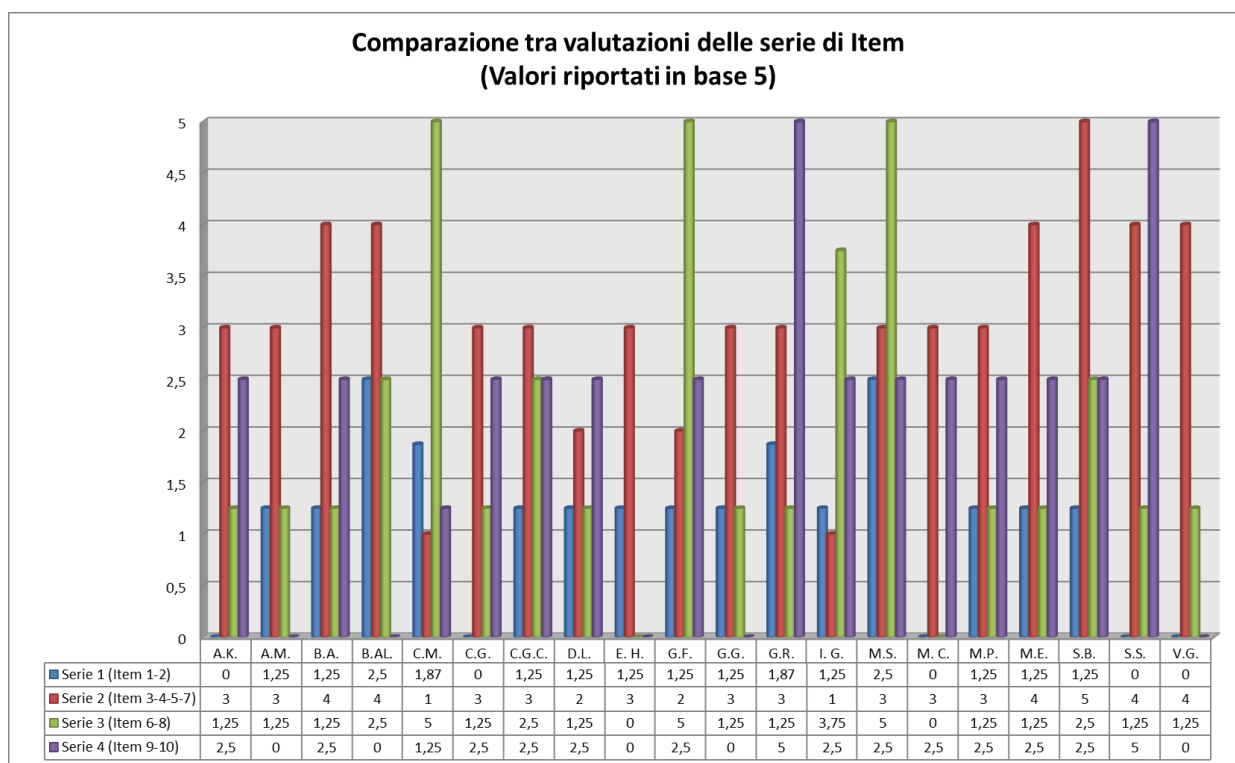
Como puede verse en el gráfico, el valor más alto, 2, fue alcanzado por 2 estudiantes.

El valor 1 fue alcanzado por la mayoría de los estudiantes (12), 1 estudiante alcanzó una puntuación de 0.5 mientras que 5 estudiantes obtuvieron 0.

El rendimiento de los alumnos se encuentra en su mayor parte en el nivel de medición 1/2, lo que indica en este caso una capacidad apenas suficiente para discriminar entre los textos literarios y el grado de complejidad de un texto.

Las habilidades probadas con estos ítems se configuran como el último paso de una escala a la que se accede a través de varios pasos, y sin los pasos previos es realmente difícil llegar al grado de abstracción esperado por este ejercicio.

## Análisis comparativo de las series de ítems



*Figura 28:* Comparación de las evaluaciones de las series de ítems (Valores reportados en base a 5). Fuente: Elaboración propia.

En la figura 28 se muestra la comparación realizada, para cada alumno, entre la serie de ítems, con el fin de verificar la preponderancia de una habilidad sobre otra, o los posibles niveles de homogeneidad y/o heterogeneidad entre las habilidades.

Una falta básica de homogeneidad en la distribución de las habilidades es inmediatamente evidente; como también puede verse en la leyenda que sigue, la presencia de todas las habilidades no siempre se registra en todos los estudiantes.

La Figura 28 nos da una imagen multiforme, cuya etiología se encuentra sin duda en el camino escolar seguido hasta ahora por los estudiantes implicados, así como una multiplicidad de factores que implican aspectos culturales, emocionales y de contexto motivacional.

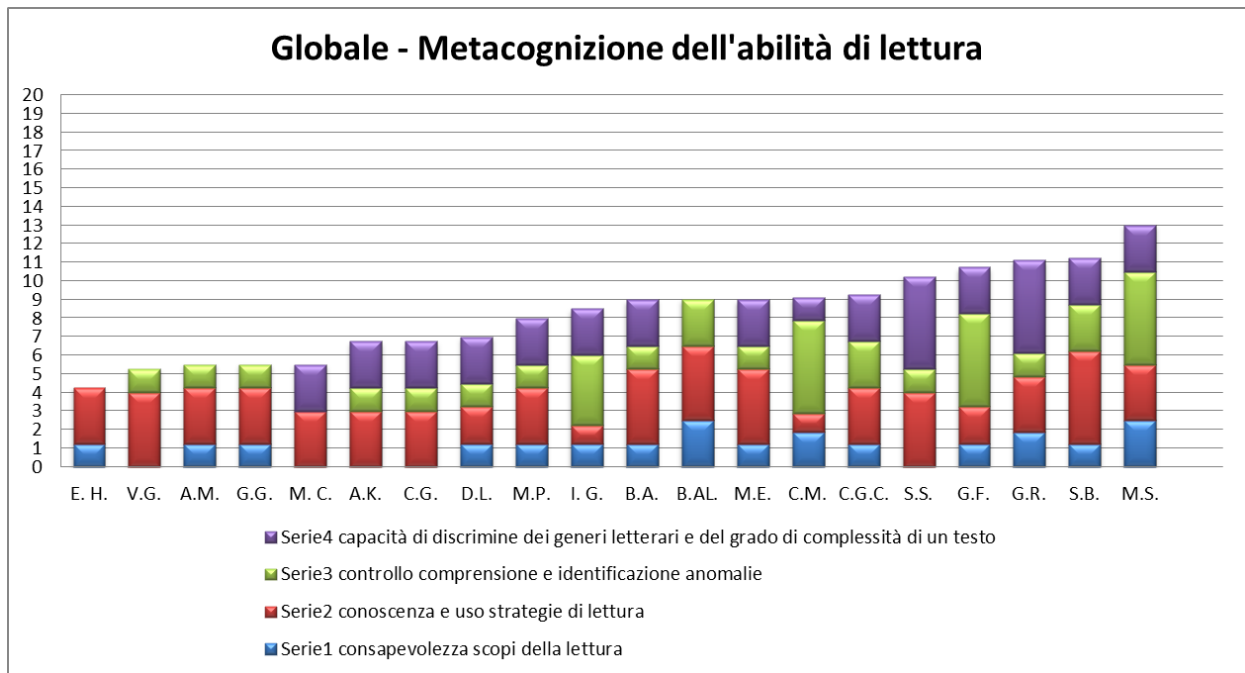


Figura 29: Global - Metacognición de la capacidad de lectura. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 29, en una escala incremental, realinea el eje de las abscisas según el rendimiento global de cada estudiante. Dando como mejor resultado esperado el 20/20 (eje Y), vemos que el mejor rendimiento es 13/20.

La Figura 29 también nos permite investigar la calidad de la metacognición de la capacidad de lectura registrada para cada estudiante: cada elemento del histograma muestra un desglose que indica cuánto contribuye cada una de las capacidades investigadas al total general. Como puede verse, la presencia de las 4 habilidades no siempre se registra, ni a menudo es posible trazar una cierta equidad en su distribución.

Cada elemento del histograma representa a un estudiante. No se localizan:

- En 5 estudiantes el componente que representa la serie 1;
- En 2 estudiantes el componente que representa la serie 3;
- En 5 estudiantes el componente que representa la serie 4.

El componente que representa la serie 2 está siempre presente. Sólo 11 de cada 20 estudiantes presentan un elemento completo de las 4 series. 3 estudiantes presentan un



elemento compuesto de 2 series, finalmente 5 estudiantes presentan un elemento compuesto de 3 series.

También puede observarse que, con la misma actuación grabada, no hay una composición similar en la distribución de las competencias. En general, nos da una interesante visión de la admirable complejidad del capital humano.

En conclusión, podemos comentar que la Scheda Criteriale di Lettura nos muestra un cuadro general en el que hay problemas evidentes comunes a todos los estudiantes involucrados en el trabajo de investigación.

La evaluación general va de un resultado mínimo de 2,6/10 a un máximo de 6,6/10: esto significa que, incluso si consideramos la variedad de evaluaciones obtenidas –un 2 no es un 4 y no es un 6– seguimos moviéndonos en el rango de las insuficiencias o, como mucho, lo suficiente.

Se pudo observar que los estudiantes tienen problemas claros al trazar los propósitos de la lectura, no tienen un conocimiento adecuado de las estrategias de lectura y, por consiguiente, no las utilizan de manera apropiada.

La mayoría de los estudiantes involucrados tienen una escasa capacidad de control del texto y tienen serias dificultades para discriminar los diferentes géneros literarios y el grado de complejidad de un texto.

No siempre es posible rastrear en cada caso la presencia de todas las aptitudes metacognitivas estudiadas, y aunque las deficiencias de algunas aptitudes se compensan con la presencia de otras, queda la impresión de un panorama general desigual que no permite un aprendizaje equilibrado.

## 2.3 Analisi de los resultados del AMOS 8-15

Tabla 5

Tabla general AMOS 8-15

ALUNNO	1. QAS		2. QS1		2. QS2		3. P. s.		QC11	QC2F	QC30	
	voto	livello	voto	livello	voto	livello	voto	livello				
A.K.	86	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	42	BUONA (≥ 41,85)	27	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	-1	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	8	5	8	INSUFFICIENTE
A.M.	97	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	30	INSUFFICIENTE (≤ 33,67)	30	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	9	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	10	8	12	MEDIA
B.A.	90	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	38	MEDIA (> 32,69 E < 42,25)	19	INSUFFICIENTE (≤ 24,19)	5	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	8	6	8	INSUFFICIENTE
B.AL.	118	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	39	MEDIA (> 32,69 E < 42,25)	49	BUONA (≥ 41,85)	2	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	11	11	13	MEDIA
C.M.	91	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	44	INSUFFICIENTE (≤ 33,67)	36	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	3	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	10	3	13	MEDIA
C.G.	105	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	28	BUONA (≥ 41,85)	19	INSUFFICIENTE (≤ 24,19)	9	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	15	3	12	MEDIA
C.G.C.	89	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	28	INSUFFICIENTE (≤ 33,67)	23	INSUFFICIENTE (≤ 24,19)	8	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	8	10	8	INSUFFICIENTE
D.L.	91	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	33	INSUFFICIENTE (≤ 33,67)	33	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	7	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	9	9	18	MEDIA
E.H.	106	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	24	INSUFFICIENTE (≤ 33,67)	8	INSUFFICIENTE (≤ 24,19)	7	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	8	5	6	INSUFFICIENTE
G.F.	105	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	42	MEDIA (> 33,67 E < 48,05)	25	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	6	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	7	9	13	MEDIA
G.G.	109	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	41	MEDIA (> 33,67 E < 48,05)	36	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	7	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	10	8	10	INSUFFICIENTE
G.R.	86	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	45	MEDIA (> 33,67 E < 48,05)	27	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	-1	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	15	6	15	MEDIA
I.G.	103	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	53	BUONA (≥ 41,85)	25	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	5	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	12	11	15	MEDIA
M.S.	102	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	35	MEDIA (> 33,67 E < 48,05)	28	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	8	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	8	9	8	INSUFFICIENTE
M.C.	97	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	46	MEDIA (> 33,67 E < 48,05)	39	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	4	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	9	3	14	MEDIA
M.P.	100	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	37	MEDIA (> 33,67 E < 48,05)	34	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	5	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	10	6	9	INSUFFICIENTE
M.E.	109	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	35	MEDIA (> 33,67 E < 48,05)	31	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	4	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	10	9	12	MEDIA
S.B.	96	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	35	MEDIA (> 33,67 E < 48,05)	32	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	0	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	10	10	17	MEDIA
S.S.	96	INSUFFICIENTE (≤ 97,38)	38	MEDIA (> 33,67 E < 48,05)	26	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	1	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	11	6	14	MEDIA
V.G.	102	MEDIA (> 97,38 E < 118,62)	27	INSUFFICIENTE (≤ 33,67)	39	MEDIA (> 24,19 E < 41,85)	7	INSUFFICIENTE (≤ 10,04)	12	9	13	MEDIA

### 2.3.1 Análisis del Cuestionario sobre el enfoque al estudio

El Cuestionario de Enfoque al Estudio (QAS) permite evaluar siete componentes diferentes del enfoque al estudio que están relacionados con un método de aprendizaje efectivo: Motivación, Organización, Procesamiento, Flexibilidad, Concentración, Ansiedad, Actitud.

Se proponen, a continuación, una tabla resumen y dos histogramas para ilustrar la puntuación total de cada estudiante: uno representará gráficamente la escala incremental y otro ilustrará la contribución de cada uno de los componentes al total.

Teniendo en cuenta la edad de los estudiantes implicados, la puntuación media calculada durante la calibración del instrumento QAS, es de 108 ( $>97,38$  y  $<18,62$ ) con  $+1DS$  a  $\geq 118,62$  y  $-1DS$  a  $\leq 97,38$ .

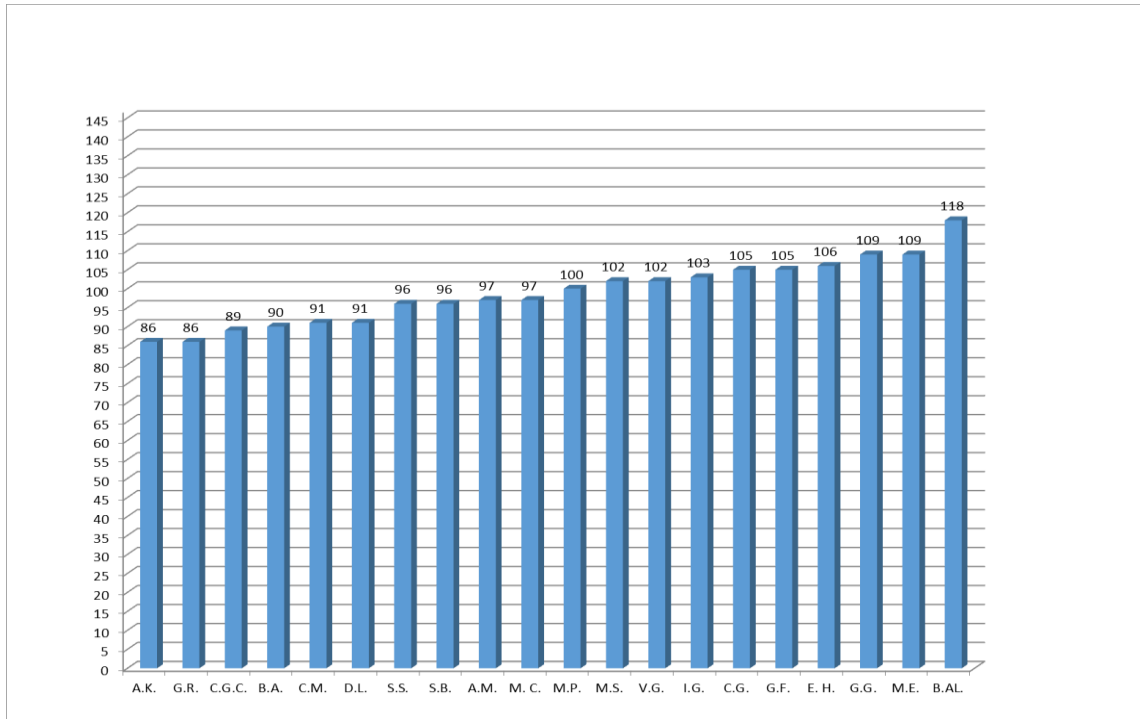
Se encontró un promedio de 98,9 en la muestra de estudiantes encuestados, por lo que estamos en el promedio de calibración.

La siguiente página muestra la tabla general de valores medidos (Tabla 6).

Tabla 6

*QAS - Cuestionario sobre el enfoque del estudio - Tabla general*





*Figura 30: QAS - detección realizada - escala incremental. Fuente: Elaboración propia.*

La figura 30 muestra gráficamente la detección realizada. Está estructurado en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de 86, en lo que respecta a A.K. y G. R La puntuación máxima detectada de 118 pertenece a B.AL. En cualquier caso, no se alcanzó la máxima puntuación posible de 147, como muestra el eje Y.

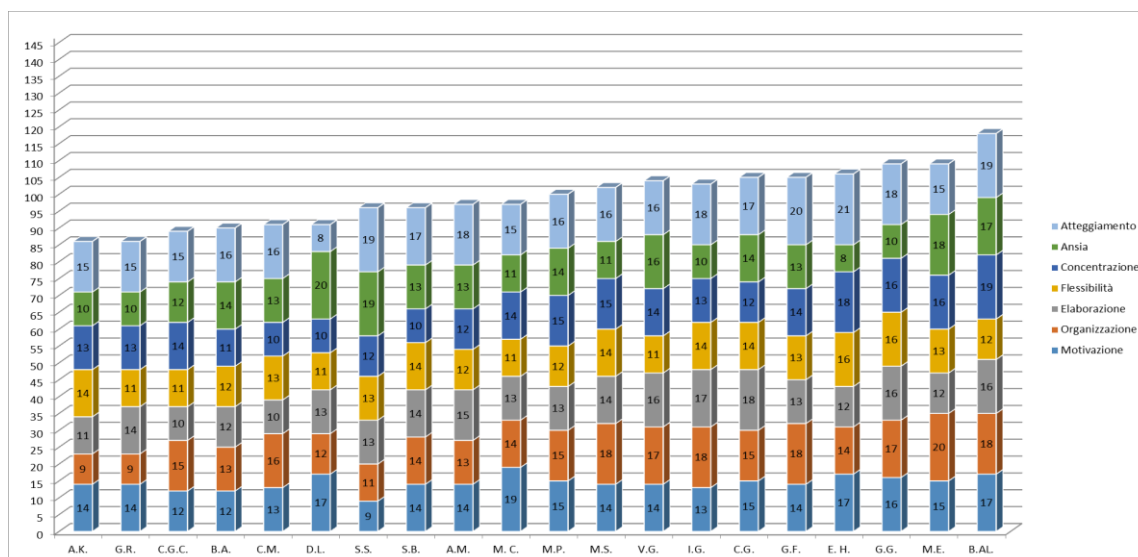


Figura 31: detalle de cada uno de los relevamientos realizados. Fuente: Elaboración propia.

La figura 31 muestra el detalle de cada uno de los relevamientos realizados. Específicamente, puede ver las puntuaciones parciales obtenidas por cada estudiante en cada una de las habilidades verificadas.

Los análisis realizados en cada una de las parciales muestran que, en la mayoría de los casos, las evaluaciones obtenidas están en medio del camino entre -1DS y el promedio de calibración.

Por lo tanto, considerando los parciales individuales, la situación de partida del grupo de estudiantes considerados está por debajo de la media de calibración del instrumento.

Sin embargo, como “el todo no es sólo la suma de las partes”, este instrumento se ha calibrado de manera que se considere una gama más amplia de valores en el momento de la consideración global.

Esto explica por qué, aunque los parciales están a mitad de camino entre -1DS y el promedio de calibración del instrumento, el total sigue estando en el rango de nivel medio.

Como puede verse, un rendimiento igual no corresponde a una distribución homogénea de las puntuaciones parciales.

El histograma ofrece un interesante punto de vista sobre la diferencia entre los distintos enfoques del estudio, expresando plenamente el carácter eminentemente

cualitativo de esta investigación, en la que se analizan minuciosamente las especificidades de los individuos para construir sobre cada uno de ellos una intervención adecuada.

### PORCENTAJES DE PUNTUACIÓN TOTALIZADOS

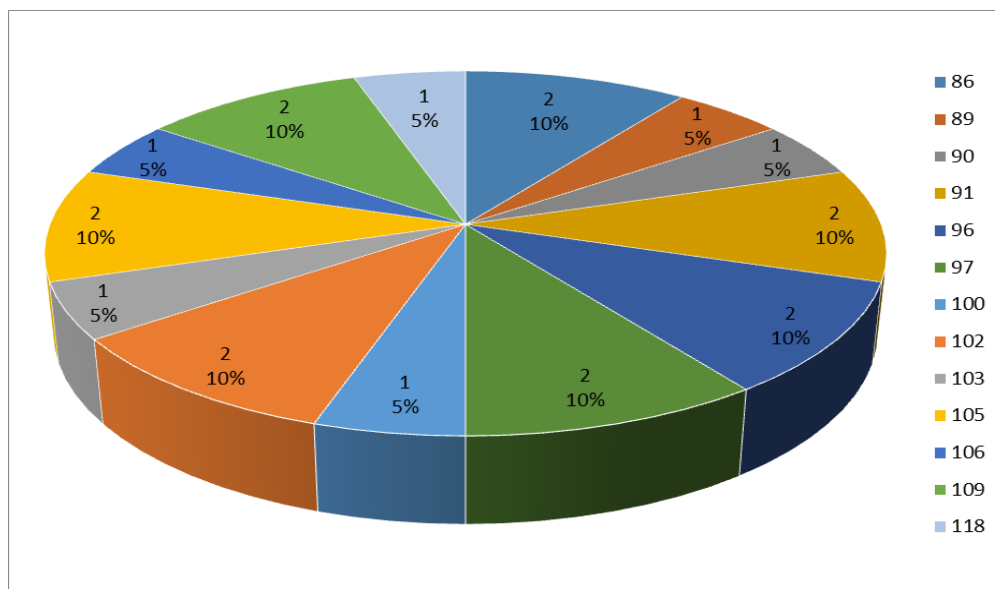


Figura 32: Resultados totales de los estudiantes en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

La figura 32 muestra los resultados totales de los estudiantes en porcentajes.

- La evaluación de 86/147 fue obtenida por 2 estudiantes, correspondientes al 10% de la población examinada;
- La evaluación de 89/147 fue obtenida por 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada;
- La evaluación de 90/147 fue obtenida por 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada;
- La evaluación de 91/147 fue obtenida por 2 estudiantes, correspondientes al 10% de la población examinada;
- La evaluación de 96/147 fue obtenida por 2 estudiantes, correspondientes al 10% de la población examinada;
- La evaluación de 97/147 fue obtenida por 2 estudiantes, correspondientes al 10% de la población examinada;
- La evaluación de 100/147 fue obtenida por 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada;

- La evaluación de 102/147 fue obtenida por 2 estudiantes, correspondientes al 10% de la población examinada;
- La evaluación de 103/147 fue obtenida por 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada;
- La evaluación de 105/147 fue obtenida por 2 estudiantes, correspondientes al 10% de la población examinada;
- La evaluación de 106/147 fue obtenida por 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada;
- La evaluación de 109/147 fue obtenida por 2 estudiantes, correspondientes al 10% de la población examinada;
- La evaluación de 118/147 fue obtenida por 1 estudiante, correspondiente al 5% de la población examinada.

Como muestra el gráfico, tenemos un cuadro complejo al que se añade la composición de cada enfoque del estudio, y que requiere de intervenciones personalizadas.

Como conclusión podemos decir que el cuestionario sobre el enfoque de estudio nos muestra cómo el grupo está perfectamente dividido por la mitad: si en 10 estudiantes observamos un enfoque de estudio que es insuficiente para lograr el éxito educativo, en otros 10 estudiantes observamos un enfoque de estudio que alcanza sólo el promedio requerido para el éxito educativo. Ninguno de los estudiantes involucrados registró un buen enfoque de estudio que sea funcional al éxito educativo.

Otro resultado que se desprende de la administración de esta prueba es la distribución heterogénea de los componentes analizados: Motivación, Organización, Procesamiento, Flexibilidad, Concentración, Ansiedad, Actitud. Estar en posesión de estos datos nos permite estructurar las intervenciones a medida de cada estudiante.



### **2.3.2 Análisis de los Cuestionarios sobre utilidad y uso de las estrategias de estudio (QS1 y QS2)**

Los cuestionarios 1 y 2 sobre estrategias de estudio analizan respectivamente:

QS1: cuán importantes son las principales estrategias de estudio para los estudiantes

QS2: cuánto usan los estudiantes las estrategias de estudio.

En este párrafo se presentarán:

A. La puntuación global obtenida por los estudiantes en el cálculo del índice de utilidad de las estrategias de estudio (QS1), con un histograma incremental. El cálculo responde a la pregunta “¿Cuán consciente es cada estudiante de la utilidad de las estrategias de estudio? A continuación, se presenta un gráfico circular de resumen que muestra la puntuación global obtenida en el cálculo del índice de utilidad de las estrategias de estudio, considerando la subdivisión en bandas de nivel (rango).

B. La puntuación global obtenida por los estudiantes en el cálculo del índice de uso de estrategias de estudio (QS2), con un histograma incremental. El cálculo responde a la pregunta “¿Cuánto usa cada estudiante las estrategias de estudio?”. A continuación, se presenta un gráfico circular de resumen que muestra la puntuación global obtenida en el cálculo del índice de utilización de las estrategias de estudio, considerando la subdivisión en bandas de nivel (rango).

C. Una comparación entre los valores equivalentes de los índices de utilidad y uso de las estrategias de estudio, útil para encontrar argumentos interesantes en los que basar el programa de intervención experimental.

#### **Cuestionarios sobre la utilidad de las estrategias de estudio (QS1)**

Rango:

INSUFICIENTE ( $\leq 33,67$ )

PROMEDIO ( $> 33,67$  Y  $< 48,05$ )

BUENO ( $\geq 48,05$ )

Promedio de calibración: 40,86

Promedio registrado en el grupo de intervención: 37

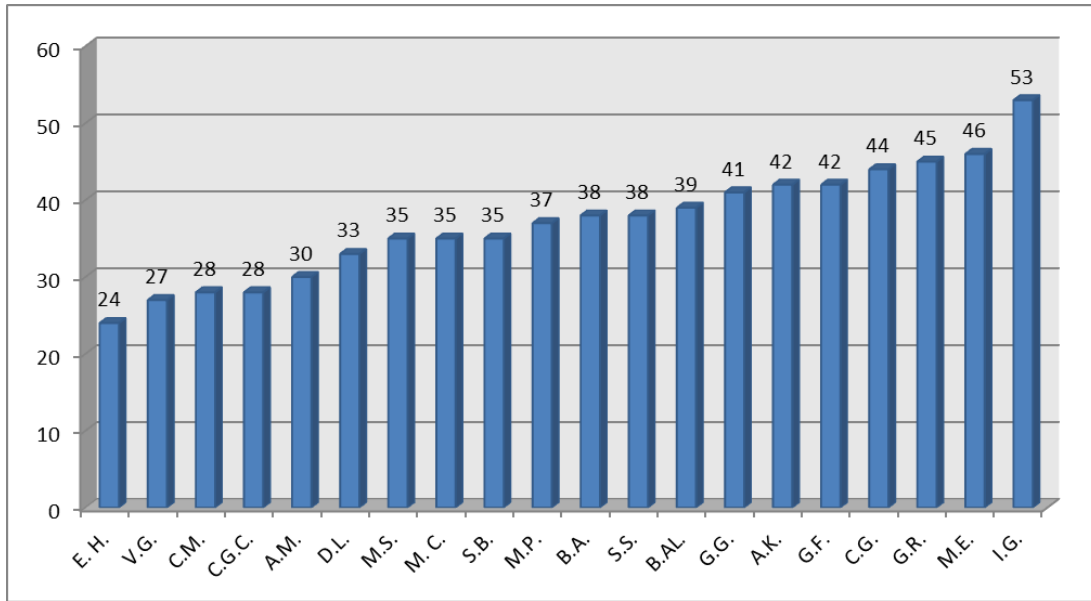


Figura 33: QS1. Detección realizada. Fuente: Elaboración propia.

La Figura33 muestra gráficamente la detección realizada. Está estructurado en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de 24, en lo que respecta a E.H. a una puntuación máxima detectada de 53 por I.G. El Promedio registrado en el grupo de intervención está debajo del Promedio de calibración.

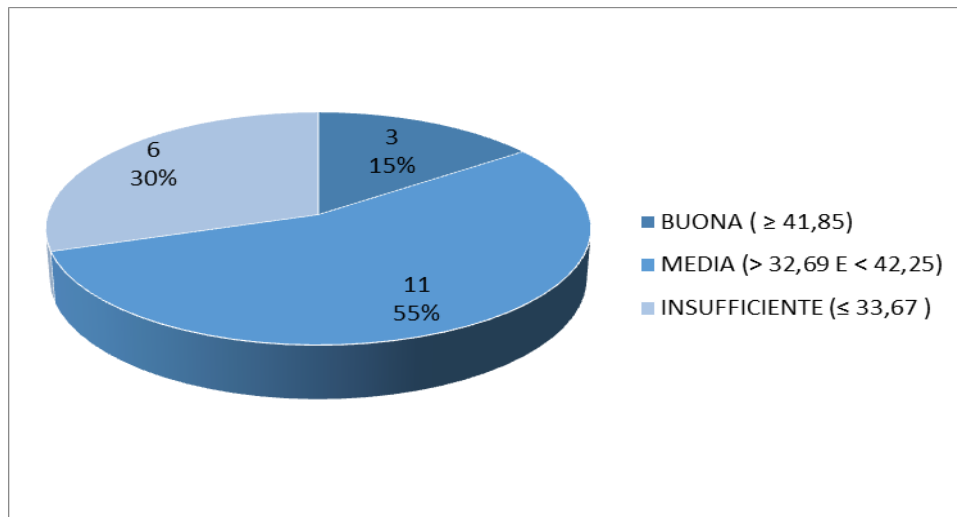


Figura 34:Resultados totales de los estudiantes en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 34 muestra los resultados totales de los estudiantes en porcentajes. 6 alumnos, el 30%, no tienen suficiente conciencia de la utilidad de las estrategias de estudio. 11 alumnos, el 55%, tiene una conciencia promedio de la utilidad de las estrategias de

estudio y 3 alumnos, el 5%, tiene una buena conciencia de la utilidad de las estrategias de estudio.

### Cuestionarios sobre el uso de las estrategias de estudio (QS2)

Rango

INSUFICIENTE ( $\leq 24,19$ )

PROMEDIO ( $> 24,19$  Y  $< 41,85$ )

BUENO ( $\geq 41,85$ )

Promedio de calibración 33.02

Promedio registrado en el grupo de intervención 29,3

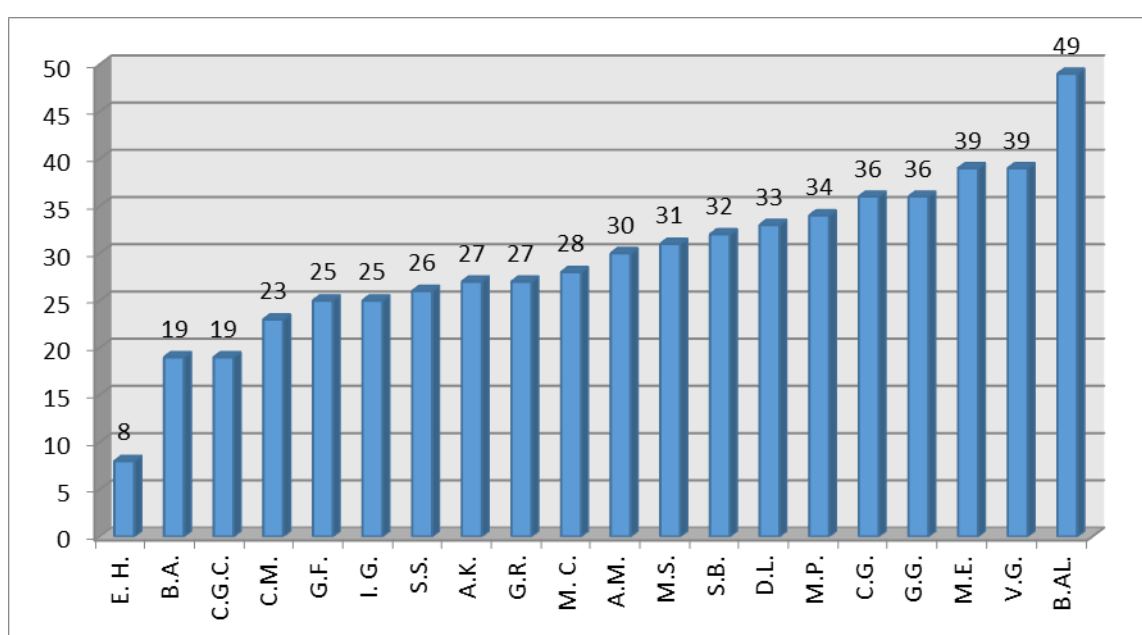


Figura 35: QS2. Detección realizada. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 35 muestra gráficamente la detección realizada. Está estructurado en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de 8, en lo que respecta a E.H. a una puntuación máxima detectada de 49 por B.AL. El Promedio registrado en el grupo de intervención está debajo del Promedio de calibración.

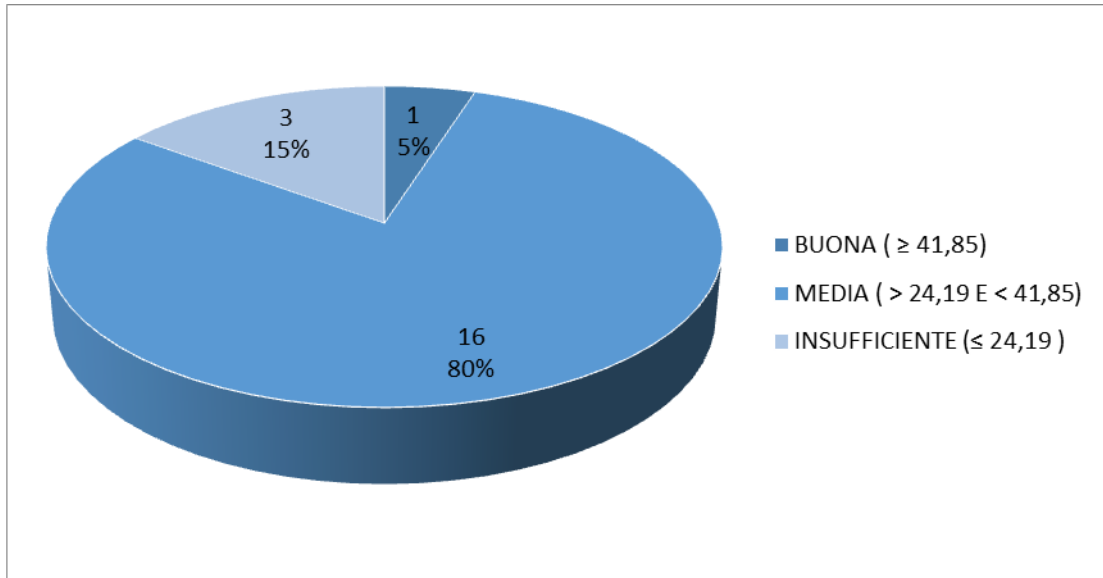


Figura 36: Añade el título que quieras. Fuente: Elaboración propia.

El gráfico previo muestra los resultados totales de los estudiantes en porcentajes distribuidos de la siguiente manera: 16 alumnos, el 80%, hace un uso insuficiente de las estrategias de estudio, 3 alumnos (15%) utilizan estrategias de estudio en promedio y 1 alumno, el 5%, hace un uso apropiado de las estrategias de estudio.

### QS1 /QS2 - Comparación de los valores equivalentes del índice de utilidad y uso de las estrategias de estudio

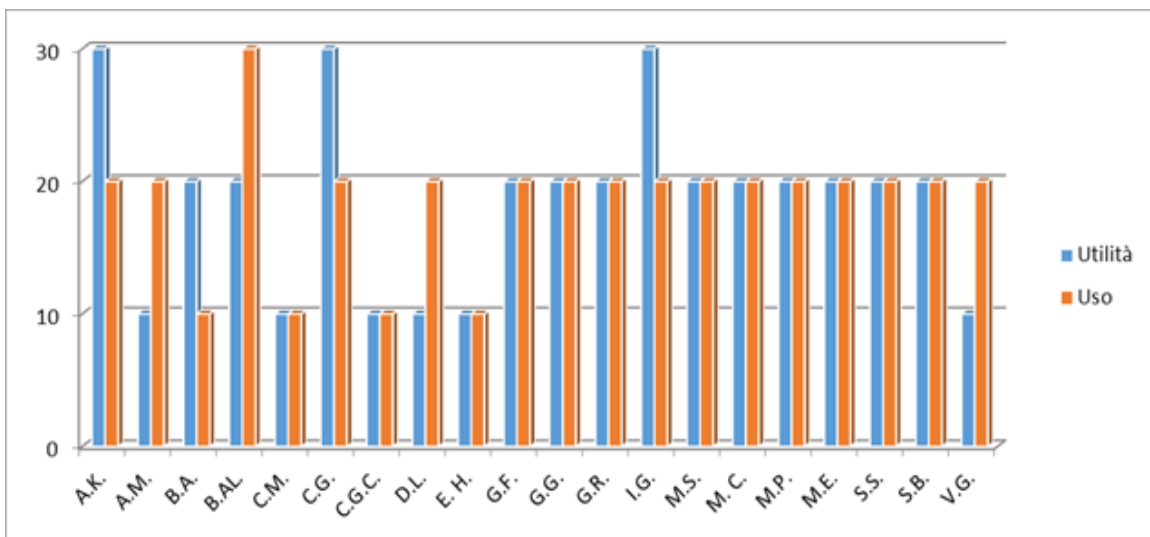


Figura 37: Comparación de los valores equivalentes del índice de utilidad y uso de las estrategias de estudio. Fuente: Elaboración propia.

La representación gráfica que ofrece el histograma muestra una interesante clave de la relación entre la metacognición de la utilidad de las estrategias de estudio (QS1) y el uso que cada estudiante hace de ellas (QS2).

Los valores registrados se han devuelto a una escala igual: se dio una puntuación de 10 a las mediciones que alcanzaron el rango de insuficiencia, 20 a las mediciones que estaban en el rango del promedio y 30 a las mediciones que alcanzaron la evaluación de “bueno”.

El resultado que arroja el histograma coincide tanto con las evaluaciones que surgieron de la observación sistemática como con las evaluaciones expresadas por los profesores en conversaciones y charlas informales. También está en línea con los hallazgos hechos con la ficha de criterios de lectura.

Como conclusión podemos comentar algunas observaciones:

Donde QS1 y QS2 coinciden, la metacognición y el uso van de la mano. Esta ocurrencia ocurre en 12 de cada 20 estudiantes, por lo tanto, en la mayoría de ellos. En concreto, en 3 casos tenemos una insuficiencia y en 9 casos tenemos un rendimiento medio.

En el caso de que el QS1 sea mayor que el QS2, nos enfrentamos a los clásicos estudiantes que “son inteligentes, pero no se comprometen”, para decirlo en una frase muy querida por los antiguos maestros. Son conscientes de la utilidad de las estrategias de estudio que van más allá del uso real que cada uno de estos estudiantes hace de ellas. Esta ocurrencia ocurre en 4 de los 20 estudiantes, el 20% del total. Específicamente, en 3 casos nos enfrentamos a la proporción QS1 BUENO/QS2 MEDIO, en 1 caso la proporción es QS1 MEDIO/QS2 INSUFICIENTE.

En el caso de que el QS2 sea mayor que el QS1, aquí tenemos a los estudiantes que “se comprometen, pero llegan a cierto punto”, –siempre usando un léxico obsoleto pero que da la idea de la situación analizada–. El uso de las estrategias de estudio tiene lugar de manera automática, mecánica, probablemente, y no va acompañada de una conciencia de las mismas que permita su pleno aprovechamiento. Esto ocurre en 4 de los 20 estudiantes, el 20% del total. En 3 casos nos enfrentamos a la relación QS1 INSUFICIENTE/QS2 MEDIO. El caso 4 es realmente interesante, con una relación QS1

MEDIO/QS2 BUENO. En este caso se registró la puntuación absoluta más alta en el QS2, no acompañada sin embargo de una actuación similar en el QS1: el estudiante en cuestión está muy comprometido, pero el análisis de los antecedentes familiares reveló una situación en la que, además del bajo nivel de educación y los muy pocos estímulos culturales recibidos, cabe destacar la presencia de uno de los padres de nacionalidad extranjera (rumana), recientemente en Italia. Probablemente el “*switch* lingüístico” aumenta el “*gap*” en el nivel metacognitivo, que podría recuperarse atesorando la “otra” dimensión lingüística que la estudiante experimenta diariamente.

### **2.3.1 Análisis del ensayo del estudio**

En este párrafo se analizan los datos recogidos con el elemento de batería de prueba AMOS 8-15 llamada “prueba de estudio”, presentada anteriormente en la sección “instrumentos”.

Dada la situación de partida muy crítica y deficiente de los estudiantes que participaron en la experimentación, se decidió someterlos a la prueba de estudio “Parques”, que se suele administrar a los estudiantes de quinto curso, de una clase inferior a la suya (sexto curso).

Los resultados obtenidos, a pesar de la facilitación concedida, muestran lamentablemente un panorama general muy inferior al mínimo requerido para un buen desempeño, y se ilustrarán a continuación.

Se presentarán los resultados globales y luego los parciales obtenidos en las tres tareas a realizar.

#### **GENERAL**

##### **Rango**

INSUFICIENTE ( $\leq 10,04$ )

PROMEDIO ( $>10,04$  Y  $< 19,26$ )

BUENO ( $\geq 19,26$ )

Promedio de calibración 14,65

Promedio registrado en el grupo de intervención 4,75

El 100% de la muestra tuvo un desempeño insuficiente, como se muestra en la Figura 38.

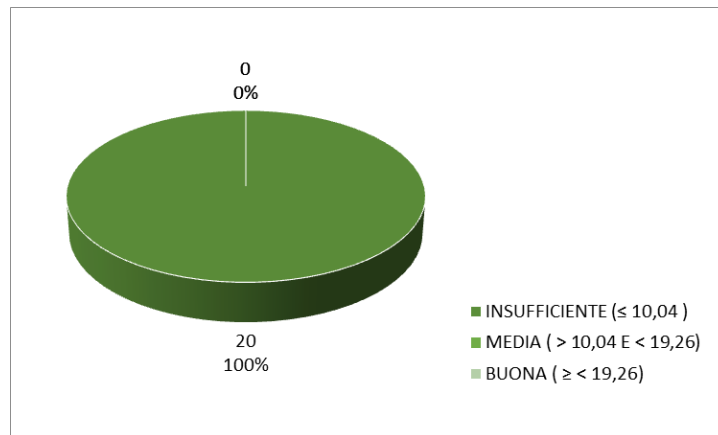


Figura 38 Análisis del ensayo del estudio. Fuente: Elaboración propia.

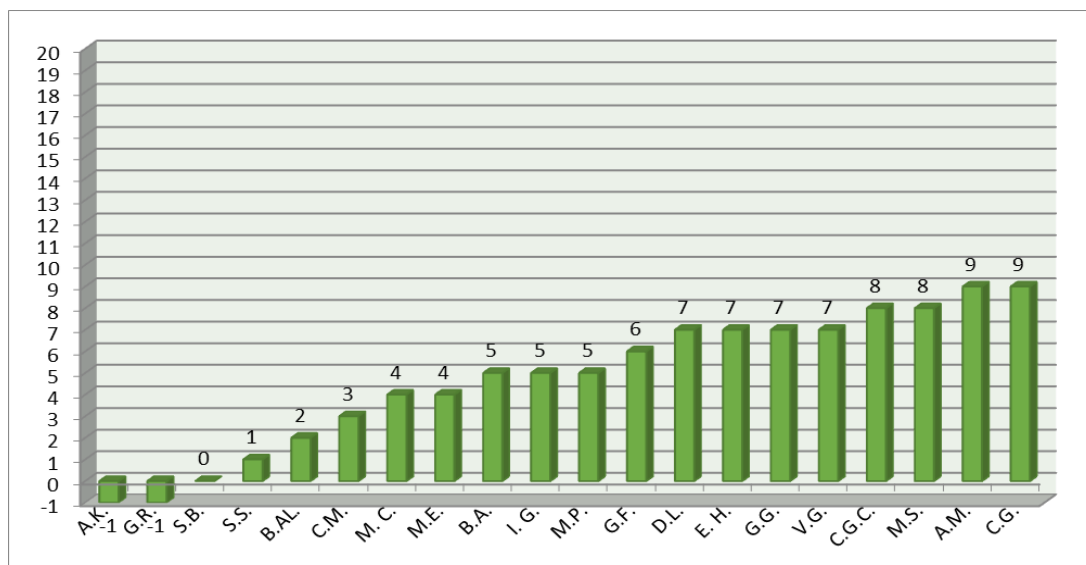


Figura 39: detección realizada. Escala incremental. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 39 representa en forma de histograma la detección realizada. Está estructurado en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de -1, en lo que respecta a A.K. y G.R. a una puntuación máxima detectada de 9, por C.G. En cualquier caso, no se alcanzó la máxima puntuación posible de 20 (19, 26 es el nivel de un buen desempeño), como muestra el eje Y.

## SELECCIÓN DE TÍTULOS

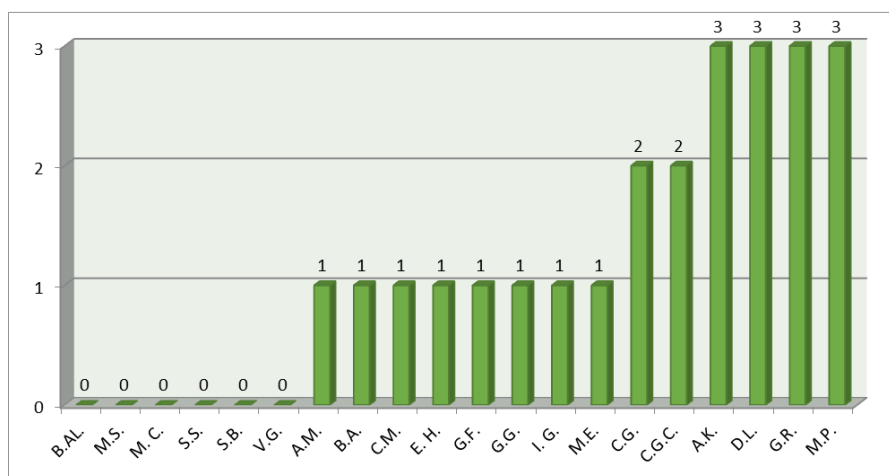


Figura 40: Selección de títulos. detección realizada . Fuente: Elaboración propia.

–muestra gráficamente la detección realizada. Está estructurado en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de -0, en lo que respecta a B.AL., M.S., M. C., S.S., S.B., V.G., a una puntuación máxima detectada de 3, en lo que respecta A.K., D.L., G.R., M.P. Se alcanzó en este caso la máxima puntuación posible de 3, como muestra el eje Y.

## PREGUNTAS ABIERTAS

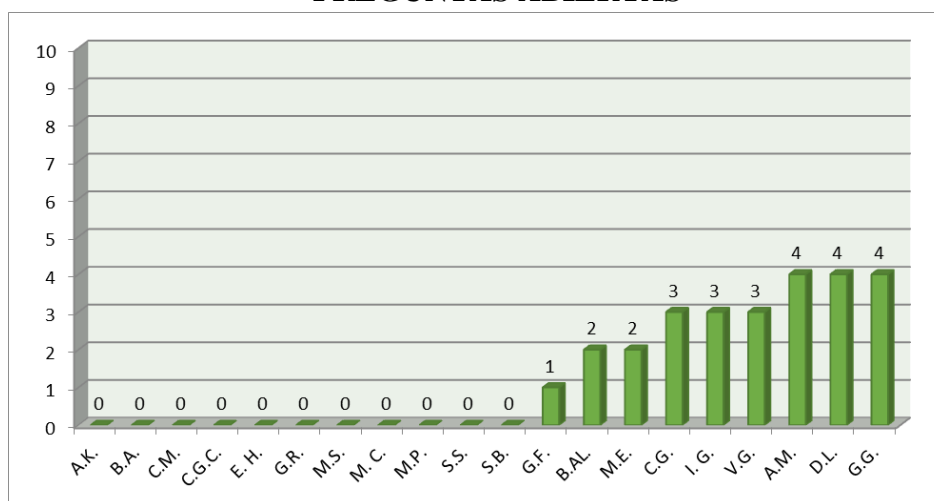


Figura 41: Preguntas Abiertas. detección realizada . Fuente: Elaboración propia.



La figura 41 muestra gráficamente la detección realizada. Está estructurado en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de 0 a una puntuación máxima detectada de 4. En cualquier caso, no se alcanzó la máxima puntuación posible de 10.

### PREGUNTAS DE VERDADERO/FALSO

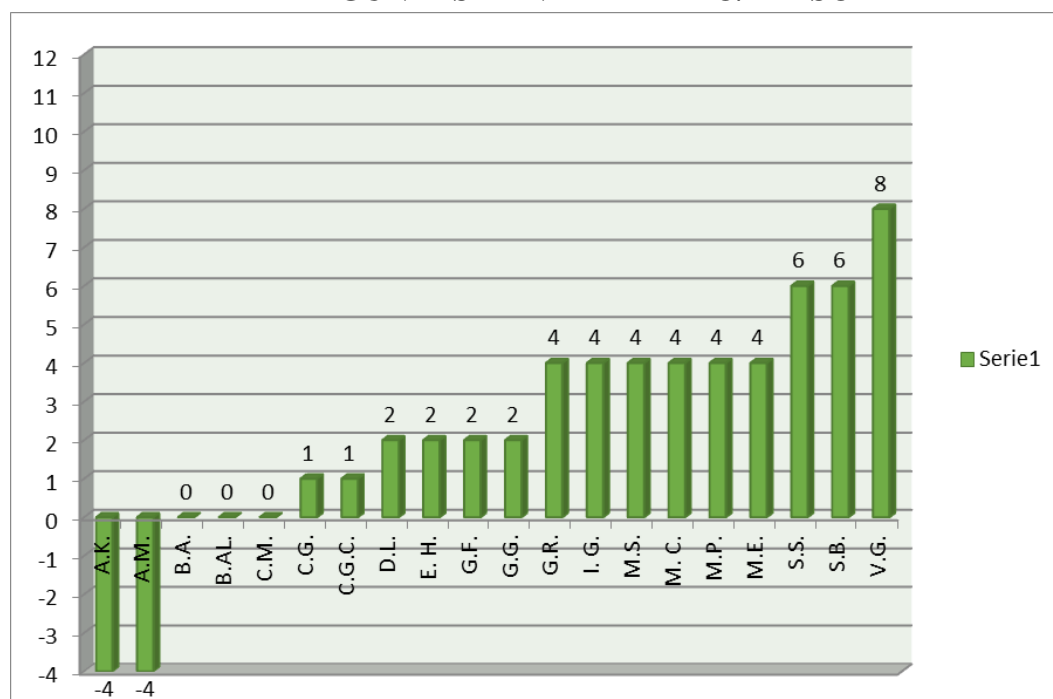


Figura 42: Preguntas de verdadero/falso. Detección realizada . Fuente: Elaboración propia.

La figura 42 muestra gráficamente la detección realizada. Está estructurado en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de -4 a una puntuación máxima detectada de 8. En cualquier caso, no se alcanzó la máxima puntuación posible de 12.

La figura 42 ilustra gráficamente la gravedad de las situaciones examinadas.

Como conclusión podemos comentar que estamos ante estudiantes que no pueden comprender cómo abordar una prueba de estudio, estudiantes que leen mecánicamente pero no comprenden lo que leen, lo que requiere el título de la prueba y, por consiguiente, no lo abordan eficazmente. Es difícil ver juntos, en un gráfico, a 20 estudiantes con el mismo problema que surge clamorosamente y nos muestra cuánto trabajo queda por hacer en el campo educativo para construir un aprendizaje efectivo y permanente, que son cambios reales en el comportamiento y que pueden ser utilizados en varias áreas.

La metacognición falta, por supuesto: es probable, sin embargo, que los profesores necesiten reconocer y abordar este problema en toda su gravedad, y dejar claro que no se trata sólo de uno o dos casos esporádicos.

### 2.3.2 Análisis del Cuestionario sobre teorías de la inteligencia (QC1I)

En este párrafo se analizan los datos recogidos con el elemento de la batería de prueba AMOS 8-15 llamado “Cuestionario sobre teorías de la inteligencia“, presentado anteriormente en la sección “instrumentos”.

Se propondrán un gráfico general y un histograma para ilustrar la puntuación total de cada estudiante. Teniendo en cuenta la edad de los estudiantes implicados, la puntuación media calculada durante la calibración del instrumento QC1I, es de 12,5. Se encontró un promedio de 10,5 en la muestra de estudiantes encuestados, por lo que estamos debajo del promedio de calibración.

#### Rango

INSUFICIENTE ( $\leq 9,60$ )

PROMEDIO ( $>9,60$  Y  $< 14,70$ )

BUENO ( $\geq 14,70$ )

Como se muestra en el gráfico 8, el 40% de la muestra (8 estudiantes) tuvo una ejecución insuficiente, el 50% (10 estudiantes) tuvo una ejecución promedia y el 10% (2 estudiantes) tuvo una buena ejecución.

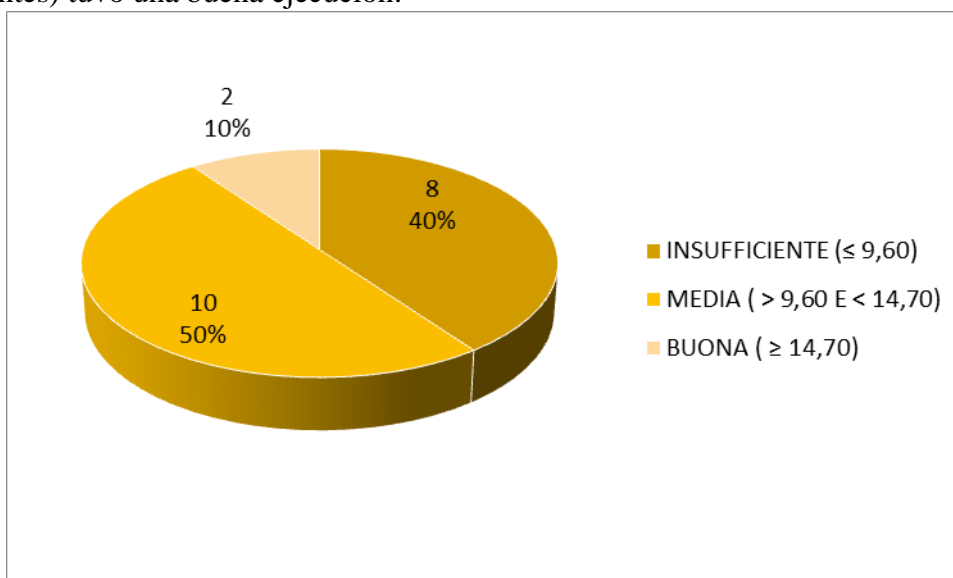


Figura 43: QC1I. Resultados. Fuente: Elaboración propia.

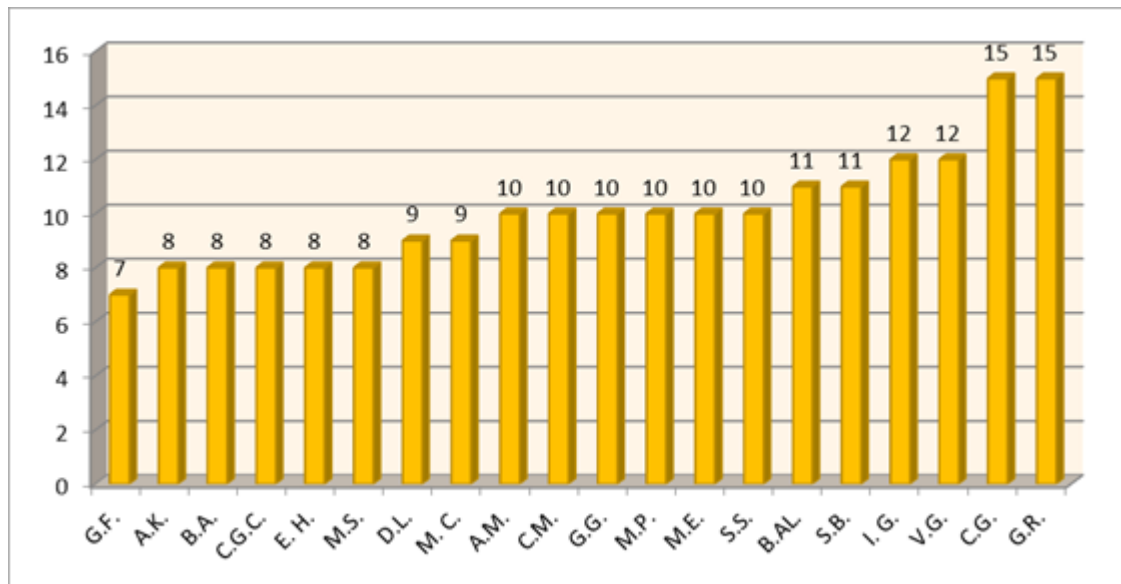


Figura 44: Escala Incremental. Fuente: Elaboración propia.

La figura 44 muestra gráficamente la detección realizada. Está estructurado en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de -7, en lo que respecta a la G.F. a una puntuación máxima detectada de 15, por C.G. y G.R.

Como conclusión, podemos comentar que tras los resultados más relevantes son que estos estudiantes muestran que consideran positivamente las teorías incrementales sobre la inteligencia.

### 2.3.5 Análisis del Cuestionario sobre la confianza en su propia inteligencia (QC2F)

En este párrafo se analizan los datos recogidos con el elemento de la batería de prueba AMOS 8-15 llamado “Cuestionario sobre la confianza en su propia inteligencia”, presentado anteriormente en la sección “instrumentos”.

Se propondrán un gráfico general y un histograma para ilustrar la puntuación total de cada estudiante. Teniendo en cuenta la edad de los estudiantes implicados, la puntuación media calculada durante la calibración del instrumento QC2F, es de 8,57. Se encontró un promedio de 7,3 en la muestra de estudiantes encuestados, por lo que estamos debajo del promedio de calibración.

#### Rango

INSUFICIENTE ( $\leq$  ,6,55)

PROMEDIO (>6,55 Y < 10,59)

BUENO ( $\geq 10,59$ )

Como se muestra en la figura 45, el 45% de la muestra (9 estudiantes) tuvo una actuación insuficiente, el 45% (9 estudiantes) tuvo una actuación promedia y el 10% (2 estudiantes) tuvo una actuación buena.

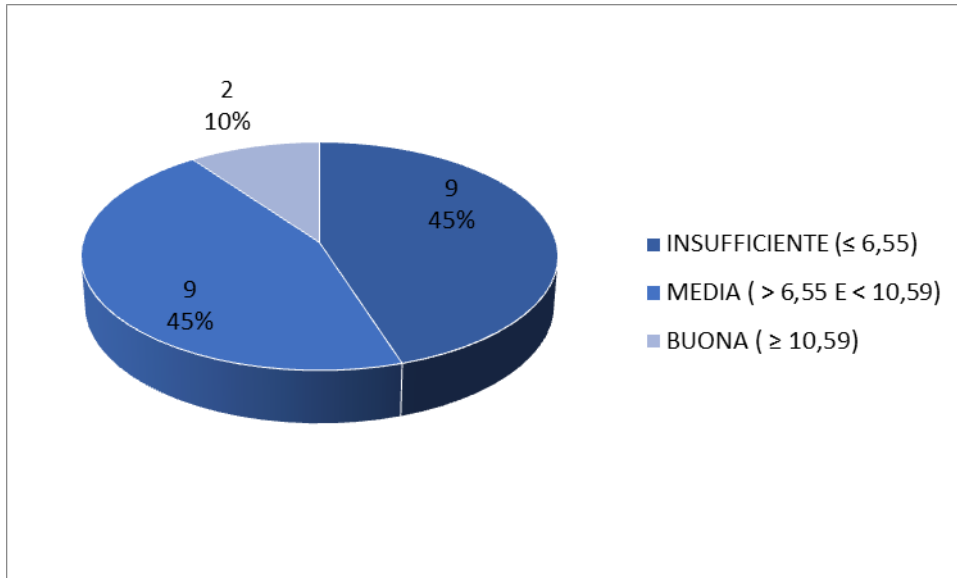


Figura 45: Análisis del Cuestionario sobre la confianza en su propia inteligencia. Fuente: Elaboración propia.

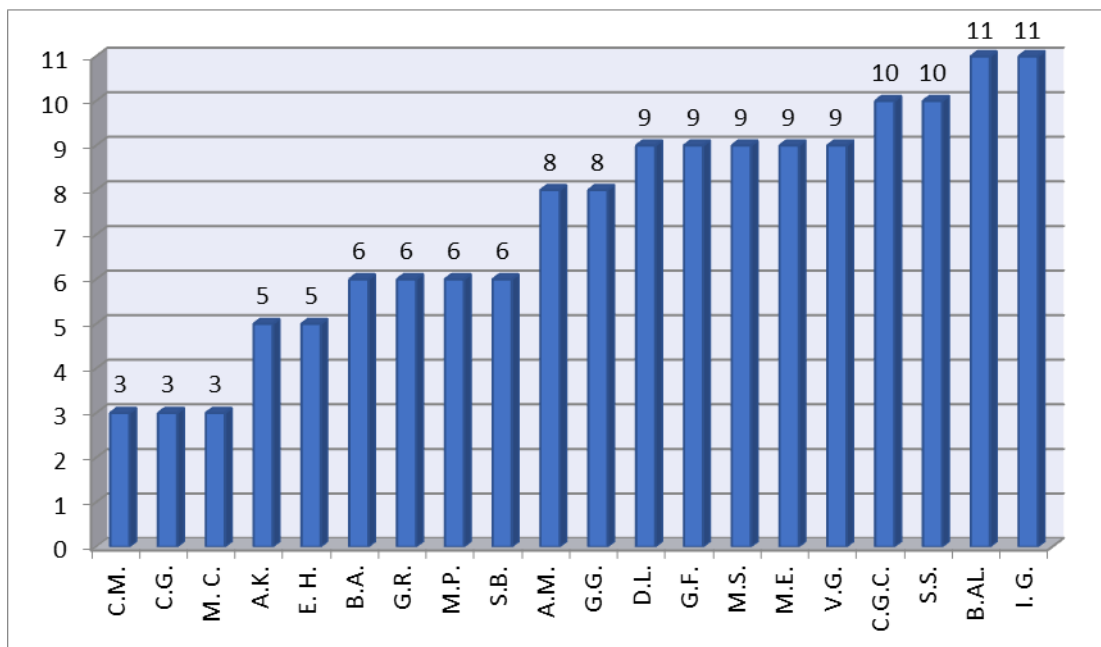


Figura 46: Histograma QC2F. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 46- muestra gráficamente la detección realizada. Está estructurada en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de 3-, en lo que respecta a C.M., C.G., M.C., a una puntuación máxima detectada de 11, por AL. e I. G. Los resultados más relevantes son que estos estudiantes muestran que tienen confianza en su propia inteligencia.

### 2.3.6 Análisis del Cuestionario sobre objetivos de aprendizaje (QC30)

En este párrafo se analizan los datos recogidos con el elemento de la batería de prueba AMOS 8- 15 llamado “Cuestionario sobre objetivos de aprendizaje (QC30)”, presentado anteriormente en la sección “instrumentos”. Se propondrán un gráfico general y un histograma para ilustrar la puntuación total de cada estudiante. Teniendo en cuenta la edad de los estudiantes implicados, la puntuación media calculada durante la calibración del instrumento QC30, es de 15,18. Se encontró un promedio de 11,9 en la muestra de estudiantes encuestados, por lo que estamos debajo del promedio de calibración.

#### Rango

INSUFICIENTE ( $\leq 11,97$ )

PROMEDIO ( $>11,97$  Y  $< 18,39$ )

BUENO ( $\geq 18,39$ )

Como se muestra en la figura 47, el 35% de la muestra (7 estudiantes) tuvo una actuación insuficiente, el 65% (13 estudiantes) tuvo una actuación promedia y el 0% (0 estudiantes) tuvo una actuación buena.

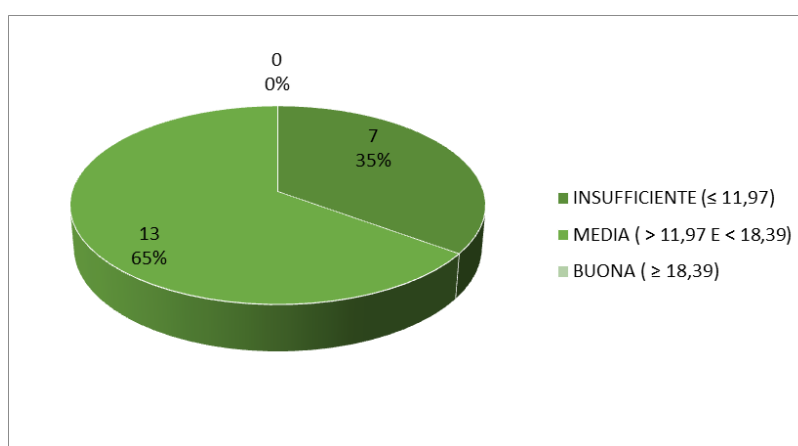


Figura 47: Análisis del Cuestionario sobre objetivos de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

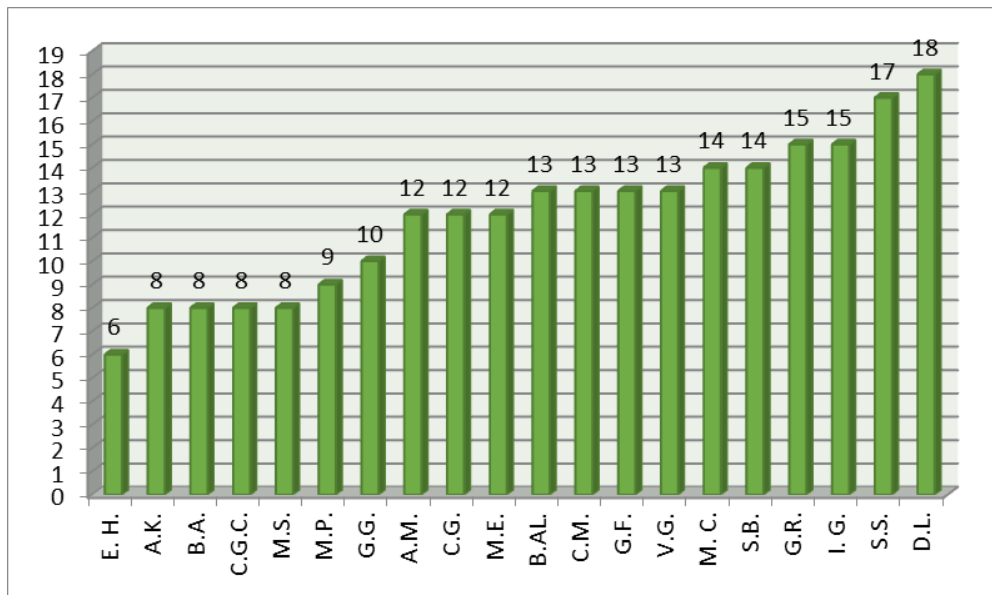


Figura 48: Histograma QC30. Fuente: Elaboración propia.

La figura 48 muestra gráficamente la detección realizada. Está estructurado en una escala incremental, que va desde una puntuación mínima detectada de -6, en lo que respecta a E.H. a una puntuación máxima detectada de 18 por D.L.

Como conclusión podemos comentar que la composición del grupo en lo que respecta a los objetivos de aprendizaje parece, por tanto, diversificada, e incluso si en promedio es inferior a la media de calibración, todavía podemos observar algunos individuos con objetivos de aprendizaje notables. Les gustaría aprender, por tanto, depende de nosotros ayudarles.

### 2.3.7. Análisis del Cuestionario sobre las atribuciones (QCA)

En este párrafo se analizan los datos recogidos con el elemento de la batería de prueba AMOS 8-15 llamado “Cuestionario sobre las atribuciones“, presentado anteriormente en la sección “instrumentos”.

El cuestionario da 10 puntuaciones distintas para los 5 tipos de atribuciones causales (Empeño, Habilidades, Ayuda, Tarea, Caso) en situaciones de suceso y de fracaso. Las puntuaciones obtenidas se compararon con los valores normativos, y luego se dividieron en valores por debajo de la media, valores en la media y valores por encima de la media.

A continuación, se presentan dos tablas de resumen (Tabla 7 y Tabla 8) de las puntuaciones medias y las puntuaciones por encima y por debajo de una desviación estándar del promedio del Cuestionario de atribución, en relación con la clase de referencia de los estudiantes implicados (I Media).

Tabla 7

*QCA - éxito - puntuaciones medias y puntuaciones por encima y por debajo de una desviación estándar.*

<b>SUCCESSO</b>				
IMPEGNO	ABILITA'	AIUTO	COMPITO	CASO
(3,83) 5,84 (7,85)	(1,26) 3,05 (4,84)	(0,70) 1,91 (3,12)	(1,2,1) 2,69 (4,17)	(1) 2,31 (3,62)

Tabla 8

*QCA – Fracaso - puntuaciones medias y puntuaciones por encima y por debajo de una desviación estándar.*

<b>INSUCCESSO</b>				
IMPEGNO	ABILITA'	AIUTO	COMPITO	CASO
(3,49) 5,58 (7,67)	(1,33) 2,82 (4,31)	(1,53) 2,68 (3,83)	(1,87) 3,68 (5,49)	(0,78) 2,25 (3,72)

Se consideró apropiado representar con gráficos circulares los porcentajes de las puntuaciones obtenidas (Promedio, por encima y por debajo de una desviación estándar) para cada una de las atribuciones causales de éxito y fracaso cubiertos por el cuestionario. De esta manera se podría examinar cuál es la tendencia general del grupo examinado en lo que respecta a las atribuciones, por ejemplo, “¿Cuál es la razón por la que los estudiantes atribuyen más su éxito o fracaso en la escuela?” Hay que recordar aquí que la atribución más funcional en caso de éxito escolar es el compromiso, la más disfuncional en caso de fracaso escolar es el caso. Las dos atribuciones están en los extremos opuestos.

## SUCESO

### EMPEÑO

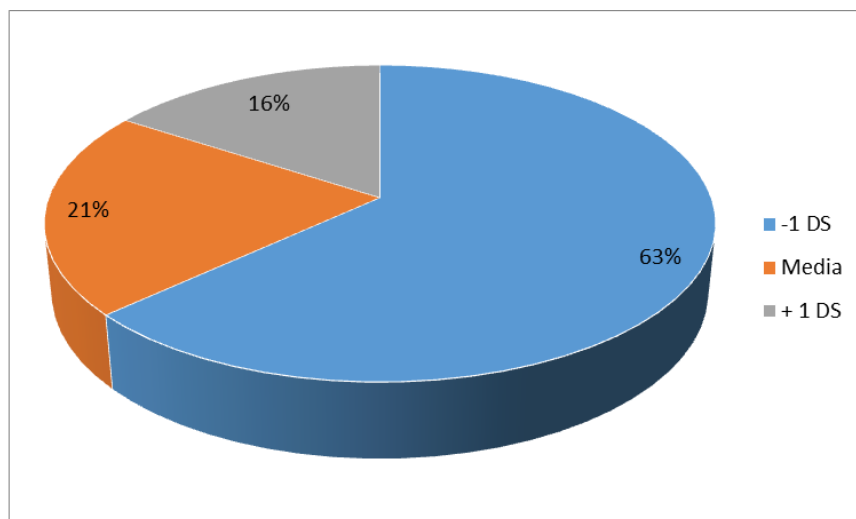


Figura 49: atribuciones causales de éxito - EMPEÑO. Fuente: Elaboración propia.

Como ilustra la figura 49, el total de las atribuciones causales del éxito al empuño (“Tuve éxito en la escuela porque me comprometí”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 63% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial al esfuerzo realizado para lograr el resultado en la escuela.
- El 21% de las atribuciones están en el rango de las puntuaciones medias. Los estudiantes que componen este porcentaje están en línea con el promedio de calibración del instrumento.
- El 16% de los índices están en el rango de +1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje atribuyen un papel crucial a los esfuerzos realizados para lograr el éxito escolar.



## HABILIDADES

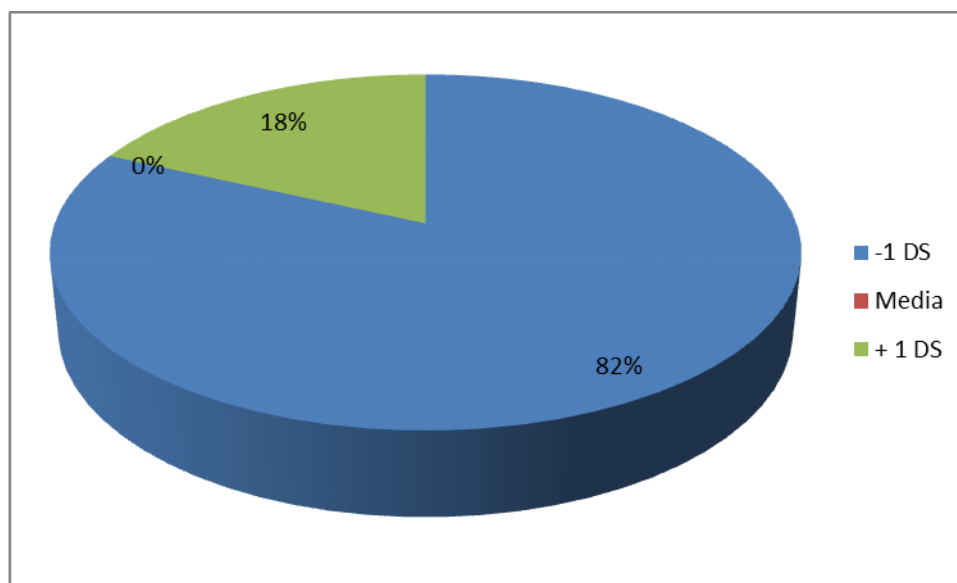
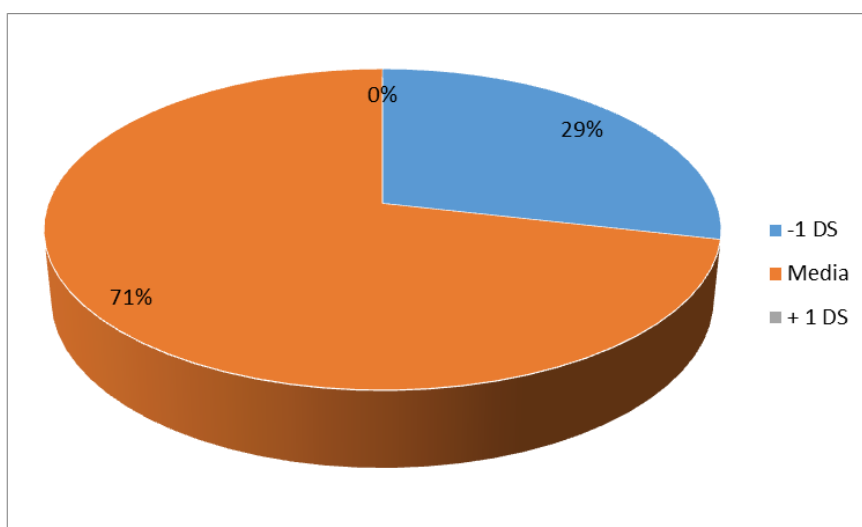


Figura 50: atribuciones causales de éxito -- HABILIDADES. Fuente: Elaboración propia.

Como ilustra la figura 50, el total de las atribuciones causales del éxito a las habilidades (“Soy bueno en la escuela porque soy hábil”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 82% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial a sus propias habilidades para lograr el resultado en la escuela.
- El 18% de los índices están en el rango de +1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje atribuyen un papel crucial a sus propias habilidades para lograr el éxito escolar.

## AYUDA



*Figura 51:* atribuciones causales de éxito – AYUDA - . Fuente: Elaboración propia.

Como ilustra la figura 51, el total de las atribuciones causales del éxito al ayuda (“Soy bueno en la escuela porque tuve ayuda”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 29% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial al ayuda para lograr el resultado en la escuela.
- El 71% de las atribuciones están en el rango de las puntuaciones medias. Los estudiantes que componen este porcentaje están en línea con el promedio de calibración del instrumento.

## TAREA

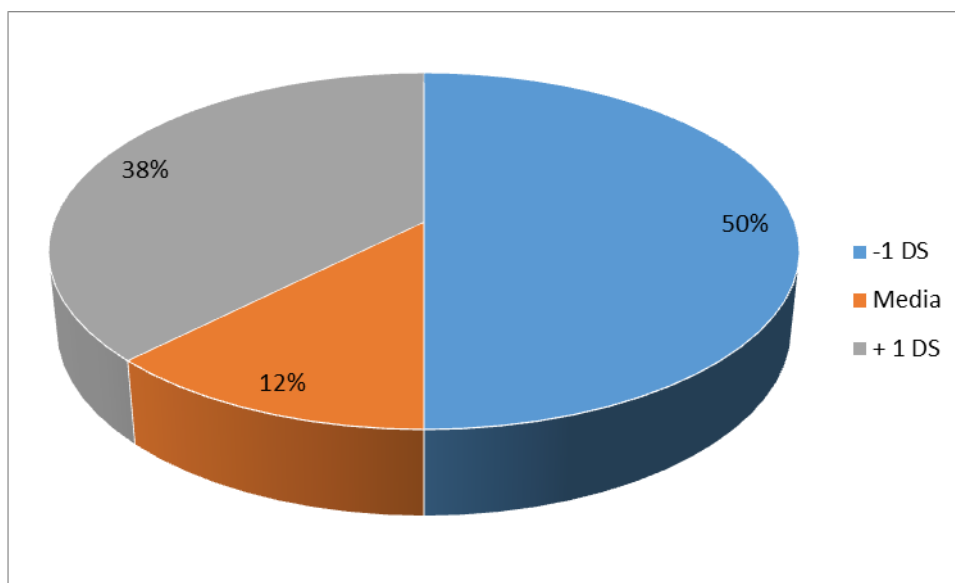


Figura 52: atribuciones causales de éxito – TAREA. Fuente: Elaboración propia.

Como ilustra la figura 52, el total de las atribuciones causales del éxito a la tarea (“Era bueno en la escuela porque la tarea era fácil.”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 50% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial a la tarea para lograr el resultado en la escuela.
- El 12% de las atribuciones están en el rango de las puntuaciones medias. Los estudiantes que componen este porcentaje están en línea con el promedio de calibración del instrumento.
- El 38% de los índices están en el rango de +1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje atribuyen un papel crucial a la tarea para lograr el éxito escolar.

## CASO

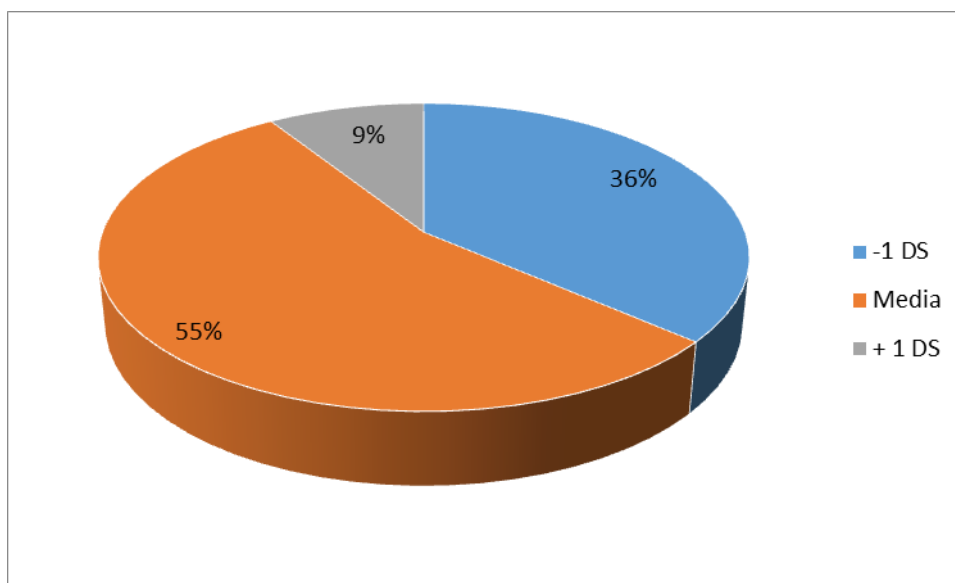


Figura 53: atribuciones causales de fracaso. CASO -. Fuente: Elaboración propia.

Como ilustra la figura 53, el total de las atribuciones causales del éxito a el caso (“Tuve éxito porque tuve suerte”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 36% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial a el caso para lograr el resultado en la escuela.
- El 55% de las atribuciones están en el rango de las puntuaciones medias. Los estudiantes que componen este porcentaje están en línea con el promedio de calibración del instrumento.
- El 9% de los índices están en el rango de +1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje atribuyen un papel crucial a el caso para lograr el éxito escolar.

## FRACASO

## EMPEÑO

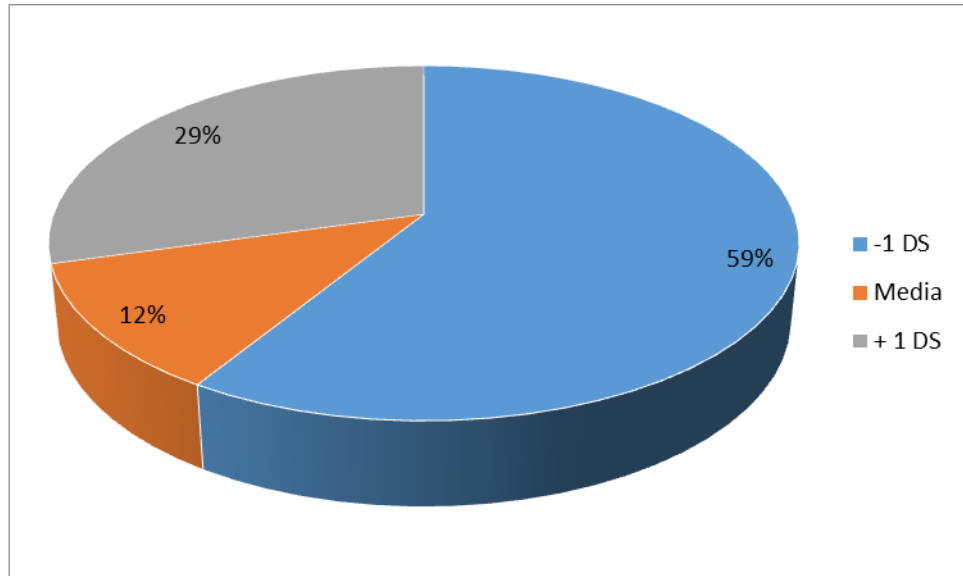
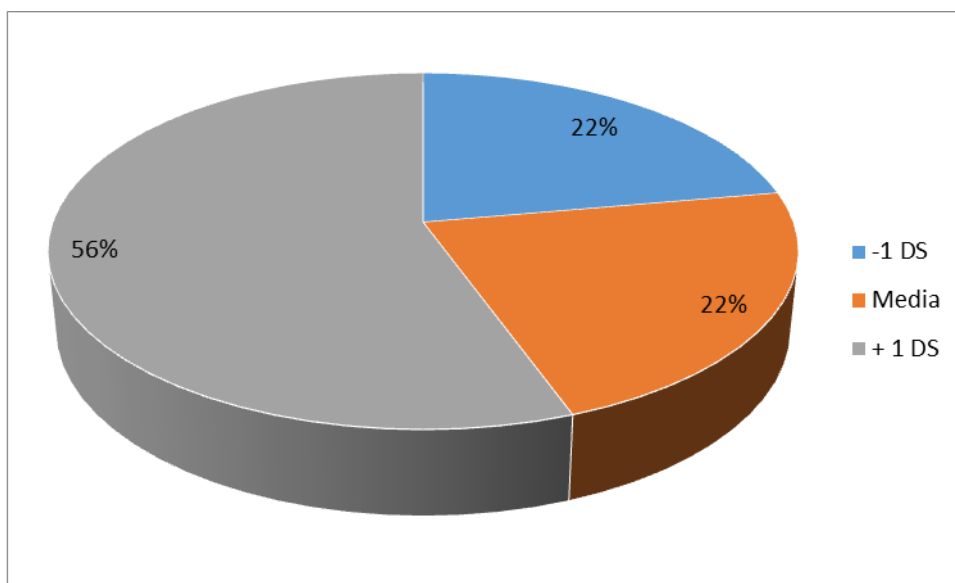


Figura 54: Atribuciones causales de fracaso. EMPEÑO. Fuente: Elaboración propia.

Como ilustra la figura 54, el total de las atribuciones causales del fracaso a el empeño (“No tuve éxito en la escuela porque no me esforcé”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 59% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial a el empeño para lograr el resultado en la escuela.
- El 12% de las atribuciones están en el rango de las puntuaciones medias. Los estudiantes que componen este porcentaje están en línea con el promedio de calibración del instrumento.
- El 29% de los índices están en el rango de +1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje atribuyen un papel crucial a el empeño para lograr el éxito escolar.

## HABILIDADES

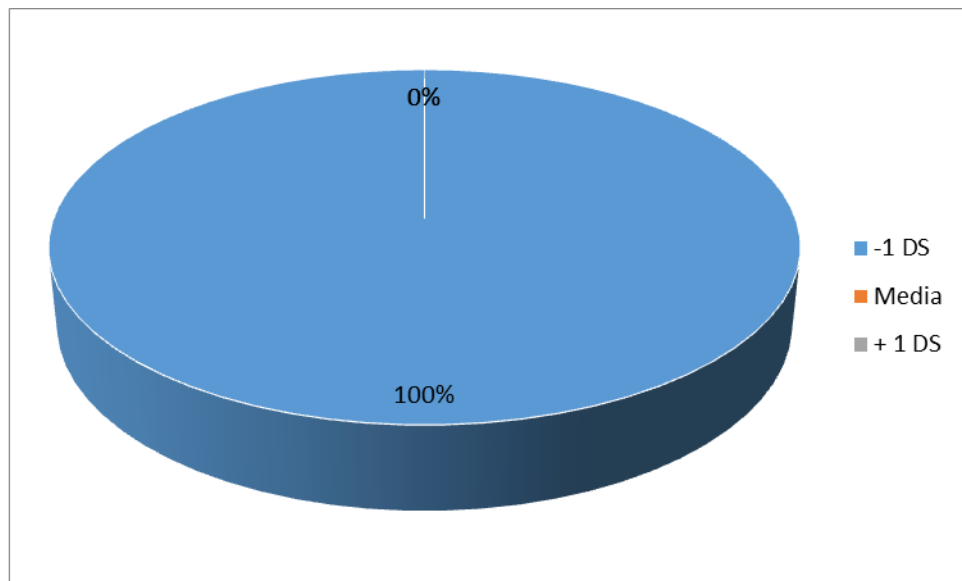


*Figura 55:* Atribuciones causales de fracaso.HABILIDADES. Fuente: Elaboración propia.

Como ilustra la figura 55, el total de las atribuciones causales del fracaso a las habilidades (“No tuve éxito en la escuela porque no soy capaz”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 22% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial a las habilidades para lograr el resultado en la escuela.
- El 22% de las atribuciones están en el rango de las puntuaciones medias. Los estudiantes que componen este porcentaje están en línea con el promedio de calibración del instrumento.
- El 56% de los índices están en el rango de +1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje atribuyen un papel crucial a las habilidades para lograr el éxito escolar.

## AYUDA



*Figura 56:* Atribuciones causales de fracaso. AYUDA. Fuente: Elaboración propia.

Como ilustra la figura 56, el total de las atribuciones causales del fracaso a la ayuda (“(no me fue bien en la escuela porque no recibí ayuda)”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 100% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial a la ayuda para lograr el resultado en la escuela.

## TAREA

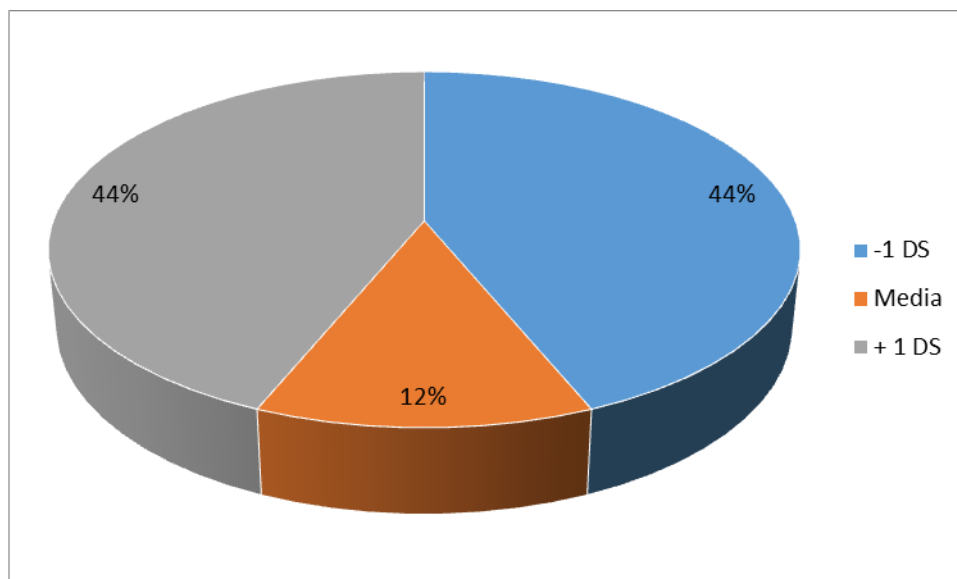


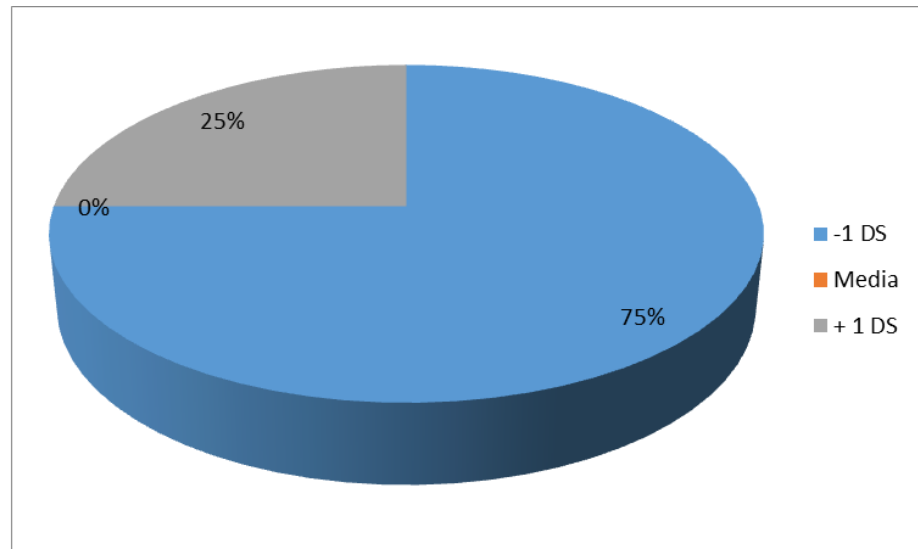
Figura 57: Atribuciones causales de fracaso. TAREA. Fuente: Elaboración propia.

Como ilustra la figura 57, el total de las atribuciones causales del fracaso a la tarea (“(No me fue bien en la escuela porque la tarea era difícil)”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 44% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial a a las tareas para lograr el resultado en la escuela.
- El 12% de las atribuciones están en el rango de las puntuaciones medias. Los estudiantes que componen este porcentaje están en línea con el promedio de calibración del instrumento.
- El 44% de los índices están en el rango de +1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje atribuyen un papel crucial a las tareas para lograr el éxito escolar.



## CASO



*Figura 58:* Total de las atribuciones causales del fracaso a el caso. Fuente: Elaboración propia.

El total de las atribuciones causales del fracaso a el caso (“No me fue bien en la escuela porque no tuve suerte”) se desglosa de la siguiente manera:

- El 75% de las asignaciones están en el rango de -1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje no atribuyen una función crucial a el caso para lograr el resultado en la escuela.
- El 25% de los índices están en el rango de +1DS. En comparación con el promedio de calibración del instrumento, los estudiantes que componen este porcentaje atribuyen un papel crucial a el caso para lograr el éxito escolar.

En general, el análisis de los gráficos reportados muestra de manera importante cómo los estudiantes involucrados en esta investigación atribuyen su éxito escolar principalmente a la ayuda (me ayudaron) y al azar (tuve suerte). Atribuyen su fracaso escolar a la habilidad (no soy capaz), mostrando así una falta de confianza en sus habilidades.

En conclusión, podemos destacar que los estudiantes que participan en este experimento no atribuyen su éxito académico a factores endógenos como el compromiso

y la habilidad, ni a factores exógenos como la tarea. Para estos estudiantes, la posibilidad de éxito escolar debe atribuirse a la casualidad o a la ayuda recibida. Esta encuesta muestra que tienen poca consideración por sus propias competencias.

Este resultado se ve reforzado por el descubrimiento de las causas a las que los estudiantes atribuyen el fracaso escolar: principalmente afirman “no ser capaces”, es decir, no tienen confianza en sus propias habilidades. La tarea tiene otro papel crucial (“fue difícil”) como una prueba más de la tesis. El compromiso, la ayuda y la casualidad juegan un papel irrelevante en caso de fracaso escolar.

### **2.3.8 Análisis de los resultados de las intervenciones realizadas**

En este apartado se presentarán los resultados de las intervenciones didácticas realizadas con los alumnos que forman parte del grupo de experimentación.

Las intervenciones se han estructurado utilizando la Tabla de Cornell como esquema principal, adaptándolo cada vez a los contenidos aprendidos durante la actividad curricular. En la recuperación de las habilidades de lectura y escritura, la Tabla de Cornell se presta de manera funcional a la intervención para la mejora de diferentes habilidades: permite tomar notas correctamente, estimular la concentración, registrar los elementos cruciales para el aprendizaje. Aquí se presentarán, en orden, los histogramas relacionados con el progreso de cada intervención, luego un gráfico de barras que ilustra la situación de cada estudiante, y finalmente el gráfico de los promedios.

La primera intervención, “il Racconto”, está estructurada para evaluar las habilidades del idioma italiano con respecto a los personajes fundamentales de la historia: es posible encontrar la versión completa en el [Anexo](#). A la intervención asistieron 17 de los 20 estudiantes. Las mediciones realizadas, como puede verse en la Figura 59, oscilan entre un mínimo de 1,53 y un máximo de 7,5 (sobre una base de 10).

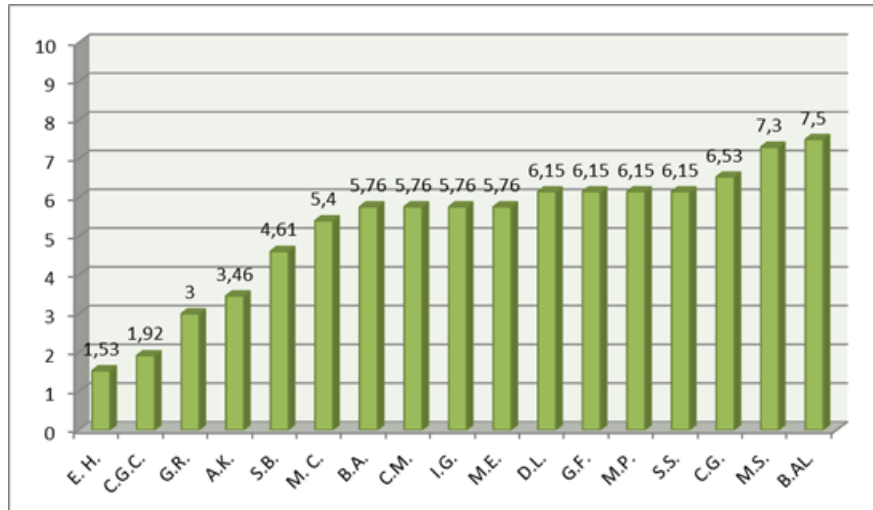


Figura 59: mediciones de la primera intervención, “il Racconto”. Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en el histograma, hay cuatro estudiantes que han alcanzado la medida de 5,76 y cuatro estudiantes que han alcanzado la medida de 6,15. Estas mediciones se extienden a ambos lados de la suficiencia y nos dan una idea de la situación media del grupo, ya que ocho de 17 estudiantes han alcanzado esa puntuación.

La segunda intervención, “Descubrimientos y revoluciones en la cocina” ha profundizado en los detalles “gastronómicos” del descubrimiento de América, dentro de la planificación didáctica de las disciplinas históricas. Puede ver la versión completa en el [Anexo](#). 9 de los 20 estudiantes participaron. Como se puede ver en la figura 60, dio un resultado que va de 1,92 a 6,92. Dos alumnos alcanzaron la medida de 4,61, dos alumnos alcanzaron la medida de 6,92.

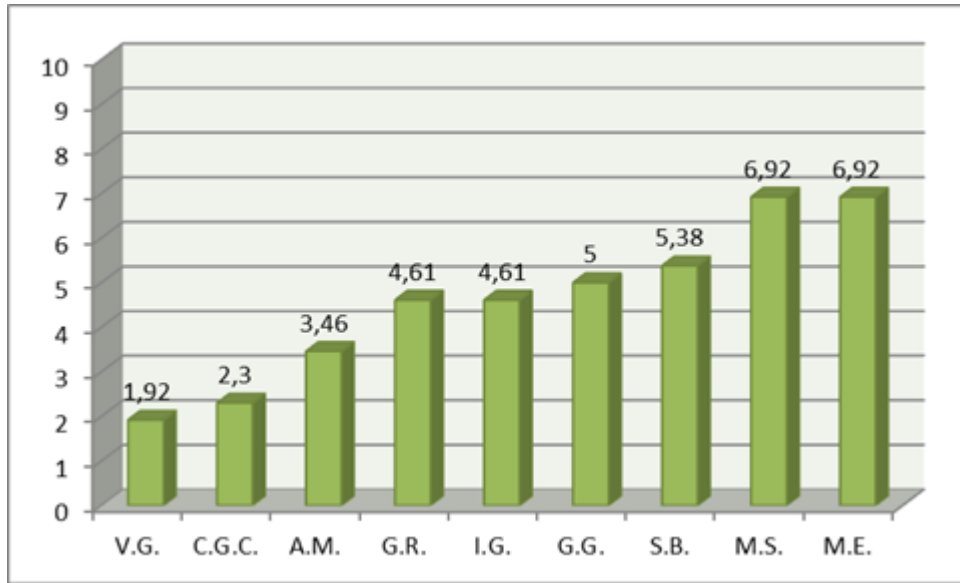


Figura 60: Resultados segunda intervención, “Descubrimientos y revoluciones en la cocina”.

Fuente: Elaboración propia.

La tercera intervención, “Viena insólita”, se llevó a cabo para profundizar en algunos temas de geografía, concretamente para introducir a los estudiantes en lugares insólitos y ocultos de una importante capital europea, dentro de la programación relacionada con las disciplinas geográficas. Puede verse la versión completa en el [Anexo](#). A la intervención asistieron 10 estudiantes de 20, con medidas que oscilaban entre 4,8 y 7, como se representa gráficamente en el. 2 estudiantes alcanzaron la medida de 5, otros dos estudiantes alcanzaron la medida de 6,8.

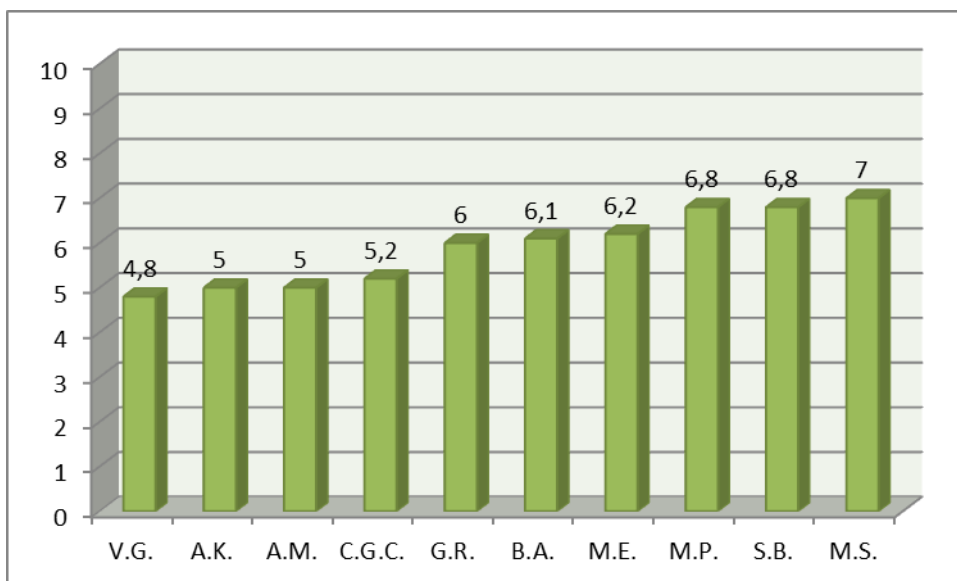


Figura 61: Resultados tercera intervención, “Viena insólita”. Fuente: Elaboración propia.

La cuarta intervención es peculiar de la economía de todas las intervenciones realizadas. La observación sistemática mostró que algunos estudiantes tenían una marcada predisposición a la inteligencia visual.

En colaboración con el profesor del programa de estudios, se decidió entonces estructurar la intervención estimulando su capacidad gráfica para traducir una historia en dibujos. El resultado fue una obra titulada “[Las margaritas son chismosas](#)“. Se pidió a los estudiantes que dibujaran una viñeta cuidando de transmitir el contenido de cada párrafo. Se les dio la oportunidad de usar la técnica de las tiras cómicas o los pies de foto. Al final, la tarea era escribir un resumen del texto en un máximo de cinco líneas.

En realidad, la intervención dio algunos resultados inesperados: 5 alumnos de los 20 participaron. 2 de ellos llegaron a la evaluación de 5.8; 1 de 6.3; 1 de 6, 9; 1 de 7,4, una medida muy alta en las mediciones realizadas sobre este tema. El reflejo que se obtiene automáticamente es que, en realidad, tratando de centrarse en los puntos fuertes de cada estudiante, es posible lograr resultados muy válidos. Una vez más se confirma la validez de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que tiene como objetivo estimular las fortalezas y los puntos fuertes de un individuo y luego lograr tirar de lo que serán las inteligencias menos mejoradas en el propio individuo.

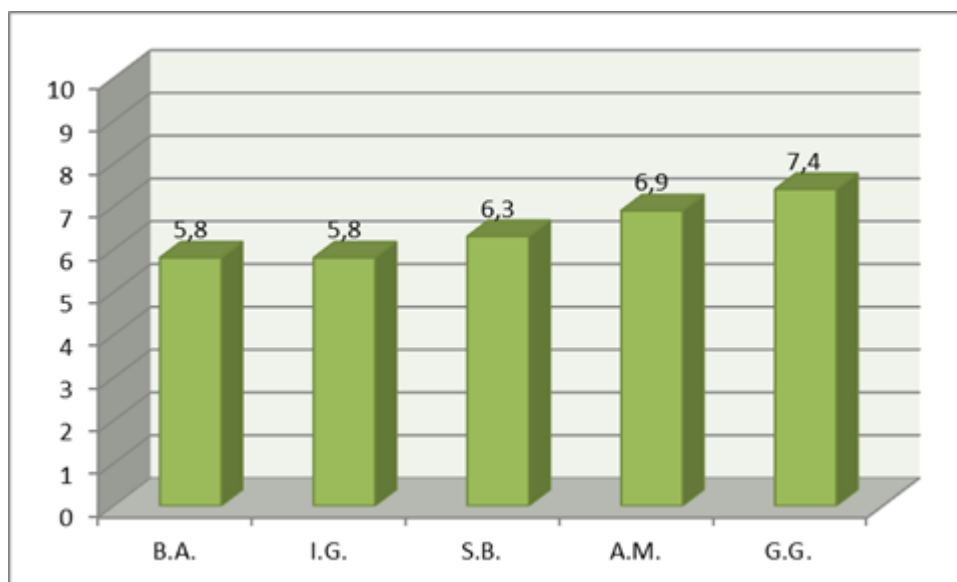


Figura 62: Resultados cuarta intervención “Las margaritas son chismosas“. Fuente: Elaboración propia.

La intervención quinta se refiere a los temas de Ciudadanía y Constitución objeto del diseño curricular. Consta de dos Tablas de Cornell diferentes, “[La Scuola](#)” y “[Libertà](#)”, ambas en anexos y estructuradas con diferentes contenidos, fruto de la colaboración con los profesores del currículum. 11 de los 20 estudiantes participaron.

La figura 63 muestra los resultados obtenidos. Hay mediciones que van de 4 a 7,4. En lo que respecta a los resultados obtenidos con mayor frecuencia: 2 estudiantes alcanzaron una medida de 4,5; 2 estudiantes la medida de 5,5 y 2 estudiantes que la medida de 6.

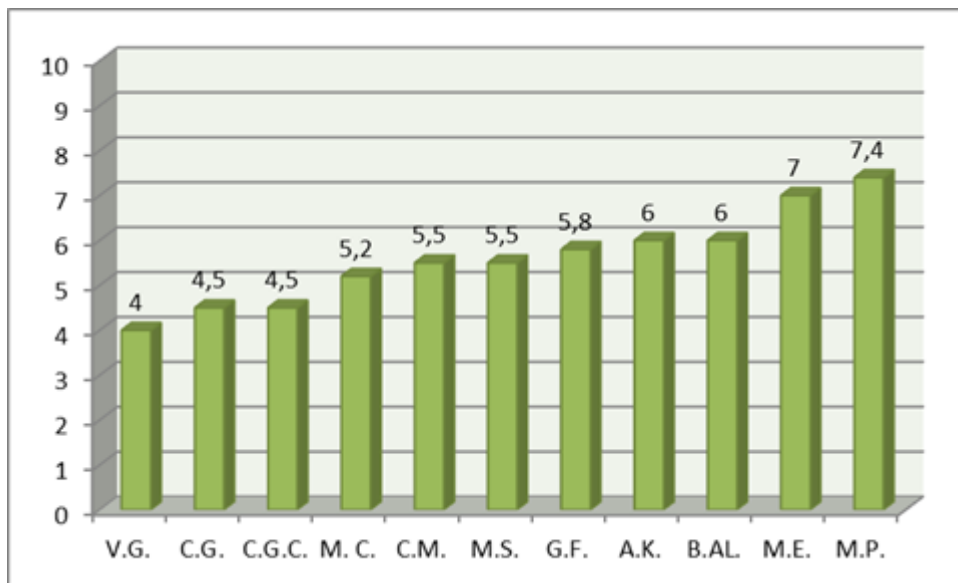


Figura 63: Resultados quinta intervención. Fuente: Elaboración propia.

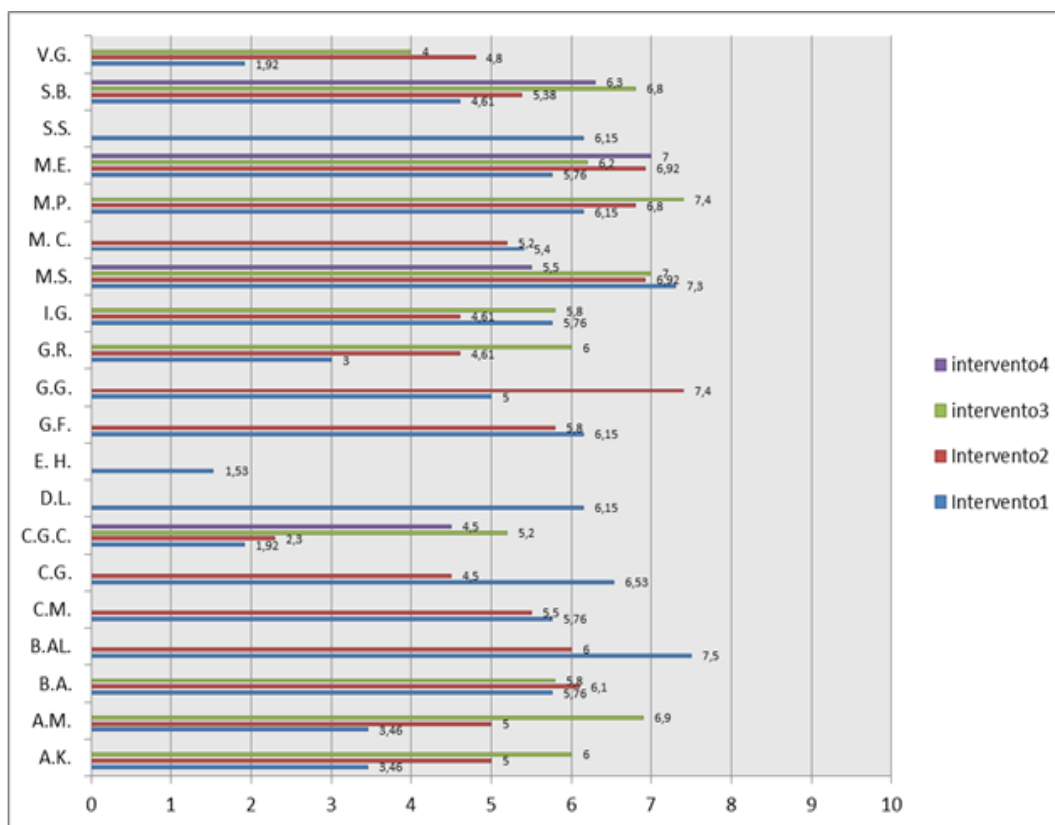


Figura 64: gráfico de barras - tendencia general de las intervenciones para cada alumno.

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico de barras (Figura 64) muestra la tendencia general de las intervenciones para cada alumno.

Podemos analizarlo de la siguiente manera:

- La alumna A. K. participó en tres intervenciones, con mediciones de 3,46, 5 y 6 respectivamente. Partiendo de una situación de insuficiencia y un trasfondo problemático, el alumno alcanzó la suficiencia, dado el orden incremental de las mediciones. Ciertamente lo hizo bien, pero necesita mucha atención y muchas intervenciones personalizadas para mantener su tendencia positiva.
- El alumno A.M. participó en tres intervenciones, con mediciones de 3,46, 5 y 6,9 respectivamente. Partiendo de una situación de insuficiencia y un trasfondo problemático, el alumno alcanzó y superó la suficiencia, dado el orden incremental de las mediciones. Siguió buen camino, caracterizado por un fuerte compromiso y una gran voluntad de aprender. Sin embargo, necesita mucha

atención y muchas intervenciones personalizadas para mantener su tendencia positiva.

- La alumna B.A. participó en tres intervenciones, con mediciones de 5,76, 6,1 y 5,8 respectivamente. La situación del alumno es estable en torno a una baja suficiencia; se considera apropiado evaluar de manera holística la situación general para estimular sobre todo la motivación en este alumno, que necesitaría estímulos y propuestas para desarrollar plenamente su potencial.
- La alumna B.AL. participó en dos intervenciones, con medidas de 7 y 5,06 respectivamente. La situación del alumno es estable en torno a una baja suficiencia. Aunque tenía una buena situación de partida, la falta de motivación no permitió que alcanzara todo su potencial.
- La alumna C. M. participó en dos intervenciones, con mediciones de 5,76 y 5,5 respectivamente. Partiendo de una situación de insuficiencia y un *background* problemático, la alumna casi alcanza una baja suficiencia; sin embargo, necesita mucha atención y muchas intervenciones personalizadas para salir del empuje que caracteriza su situación y poder obtener resultados ligeramente mejores, pero todavía en curso.
- El alumno C.G. participó en dos intervenciones, con mediciones de 6,53 y 4,5 respectivamente. La situación del estudiante es estable en torno a una baja suficiencia, una verdadera lástima para un estudiante con mucho potencial, pero con un *background* problemático que lo obstaculiza considerablemente.
- El alumno C.G.C. participó en las cuatro intervenciones con medidas de 1,92 - 2,3 - 5,2 y 4,5. A pesar de las buenas aptitudes cognitivas y el potencial válido, la situación familiar fuertemente problemática dificulta considerablemente al alumno, que necesita refuerzos motivacionales y afectivos contiguos para alcanzar los objetivos esperados.
- La alumna D.L. participó en una sola intervención con la medida de 6,15. No es posible evaluar una tendencia de rendimiento en este caso. El fuerte absentismo, la escasa motivación y los antecedentes familiares son factores que contribuyen a la



difícil situación de la alumna: educada, respetuosa y dispuesta, pero muy tímida y, por desgracia, en una situación realmente difícil.

- El alumno E.H. participó en una sola intervención con la medida de 1,53. No es posible evaluar una tendencia de rendimiento en este caso. Esta situación es la más crítica de todo el grupo de intervención: en este caso nos encontramos ante una situación que podría definirse como un verdadero analfabetismo. Ausencia crónica, en los límites de la hiperactividad, con un buen potencial cognitivo, pero totalmente fuera de la línea de habilidades esperadas para este nivel de educación. Nos preguntamos cómo es posible que este estudiante haya alcanzado el segundo curso en este estado.
- El alumno G. F. participó en dos intervenciones con mediciones de 6,15 y 5,8. La situación del alumno estable en torno a baja suficiencia. Aunque tenía una buena situación de partida, la falta de motivación no permitió que alcanzara todo su potencial.
- La alumna G. G. participó en dos intervenciones con medidas de 5 y 7,4. En este caso pudimos ver cómo, la intervención destinada a mejorar y potenciar las inteligencias múltiples dio un resultado casi inesperado elevando el promedio que en realidad, a pesar de tener antecedentes familiares problemáticos, tiene una buena inteligencia visual y una buenas habilidades para dibujar.
- El alumno G. R. participó en tres de las cuatro intervenciones con evaluaciones de 3 - 4,61, y 6. El alumno tiene una inteligencia vivaz y necesita intervenciones estructuradas y personalizadas para poder concentrarse adecuadamente y trabajar de acuerdo con su potencial.
- El alumno I.G. participó en tres intervenciones con mediciones de 5,76 4,61 y 5,8. Alcanzó una baja suficiencia, aunque puede llegar a niveles más altos. Una indiferencia básica caracteriza la labor de este alumno; se espera que, con intervenciones educativas adecuadas, pueda mejorar su trabajo.
- El alumno M.S. participó en cuatro intervenciones con las medidas de 7.3, 6.92, 7 y 5.5. La disminución registrada en la última prueba se debe a las malas

condiciones de salud en las que se encontraba el estudiante durante dicha prueba. Inteligente, educado, respetuoso y bien situado en el grupo de la clase.

- La alumna M.C. participó en dos intervenciones con las medidas de 5.4 y 5.2. La situación de esta alumna se caracteriza por una difícil situación familiar, que podría ser difícil de estar alrededor de una suficiencia completa propia.
- El alumno M.P. participó en tres intervenciones con las medidas de 6,15, 6,8 y 7,4. Resultados incrementales y buen rendimiento para uno de los casos más curiosos con los que he tenido que lidiar durante mi trabajo. Un estudiante atípico, con problemas de salud particulares, fuertemente defensivo al principio, con una especie de humor “inglés” innato. M.P. entendió que yo tenía fe y que podía tener éxito en lo que le pedía. Se comprometió y lo hizo. Y creo que también se dio cuenta de que vale un poco más de lo que cree.
- La alumna M. E. participó en cuatro intervenciones con las medidas de 5,76 - 6,92 - 6,2 y 7. Los resultados son buenos, incluso si no nos enfrentamos a una capacidad metacognitiva totalmente desplegada: M.E. es una buena ejecutante, una vez que entiende el mecanismo, procede mecánicamente y logra obtener los resultados registrados. Se espera que logre una mayor concienciación.
- La alumna S.S. participó en una sola intervención con la medida de 6,15. No es posible evaluar una tendencia de rendimiento en este caso. El fuerte absentismo, la baja motivación y los antecedentes familiares son factores que contribuyen a la difícil situación de la alumna, a esto se añade la alta conciencia de su situación, así como la efectiva negación de sus problemas escolares.
- El alumno S.B. participó en cuatro intervenciones con las medidas de 4,61, 5,38, 6,8 y 6,3. Aquí también, a pesar de una ligera disminución en la última prueba, podemos decir que encontramos una situación de incremento. El trabajo de este alumno se caracteriza por una fuerte motivación y una gran educación hacia los profesores y el grupo de clase. Se espera que la tendencia positiva establecida continúe su curso, con las sollicitaciones e intervenciones adecuadas.

El alumno V.G. participó en tres de cuatro intervenciones con las medidas de 1.92, 4.8, y 4. Una muy baja motivación caracteriza el trabajo de este estudiante, que sin duda podría tener éxito con mejores resultados.

En general podemos decir que, de 20 alumnos, 3 han participado en una sola intervención para la que no están clasificados. 9 mostraron una tendencia positiva: mejoraron las pruebas de su rendimiento a medida que las intervenciones se desarrollaban. 5 mantuvieron su promedio. No tenemos una mejora real, pero tenemos una estabilización en sus resultados que, sin embargo, se mantienen, con un promedio de 5,88 - 5,76 - 5,97 - 5,39 y 5,3, cerca del suficiente. En tres estudiantes se percibe una regresión: las situaciones varían en este caso.

Si en el caso de B. AL. podemos notar un cansancio debido a los repetidos trabajos en los que, sin embargo, se aplicó con cierta apatía, en el caso de C. G. Se percibe un nivel de inteligencia que podría, como lo hizo con el resultado de la primera intervención, alcanzar mucho más que la suficiencia (6,53). Aquí, sin embargo, la falta de motivación le lleva, en la segunda intervención, a rendir a 4,5, para un promedio total de 5,51. Estamos lejos de lo que el potencial de este alumno, caracterizado por una compleja situación familiar y muy poca motivación, podría realmente dar.

El caso M.S. sigue siendo diferente, y en las primeras intervenciones mantiene sus evaluaciones alrededor de 7 (7,3 - 6,92 - 7). En la cuarta intervención se situó en 5,5, llevando la media general a 6,68. Sin embargo, hay que señalar que durante la cuarta intervención el alumno no estaba físicamente bien y, por consiguiente, su rendimiento sufrió una disminución precisamente en relación con su estado de salud; esto es lo que debemos al análisis de los resultados de cada alumno.

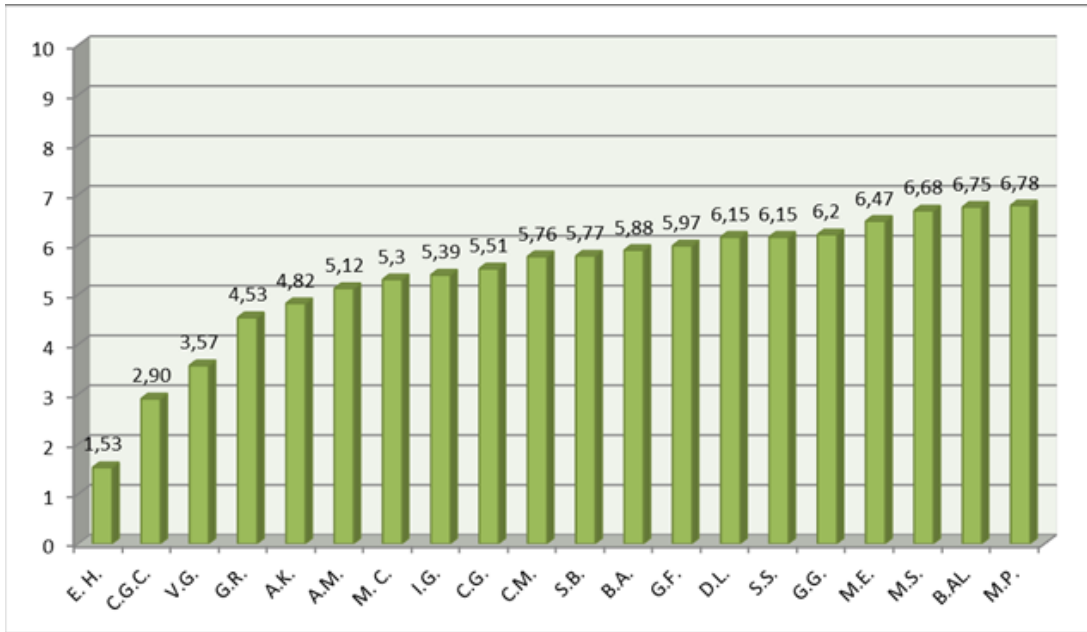


Figura 65: Promedios de cada estudiante.. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 65 muestra todos los promedios de cada estudiante: está estructurado en forma incremental, con un promedio mínimo de 1,53 y un promedio máximo de 6,78 sobre 10.

Es interesante destacar que sólo dos promedios son iguales: sólo dos estudiantes obtuvieron 6,15. Entonces tenemos una alta concentración de promedios (8) que están justo por debajo de la suficiencia, entre cinco y seis. El absentismo ciertamente juega un papel fundamental en todo esto. Los datos, netos de las evaluaciones que cada uno puede hacer, hablan claro. El primer enemigo que vencer en la guerra contra el analfabetismo funcional es el absentismo, que con demasiada frecuencia se subestima. Los datos reportados revelan francamente lo difícil que es, en primer lugar, rastrear a estos alumnos e intentar llevar a cabo un programa de intervención. Se puede objetar que el absentismo es vencido por la motivación, esta tarea se deja a los que viven en el aula todos los días, a los profesores del currículo. Es difícil motivar a un alumno como experto externo, que entra en el aula de forma puntual. Por eso creo que este tipo de trabajo debe ser llevado a cabo por los profesores del currículo. El gráfico de los promedios muestra el diverso mundo de las insuficiencias, en el que existe una profunda diferencia entre una evaluación y otra, un mundo que a menudo se liquida con un simple “entre 2 y 5 no hay diferencia”. La diferencia está ahí, y requiere una intervención personalizada y concreta para lograr la suficiencia necesaria para la plena autonomía del aprendiz.



### ***3. Resultados globales. Algunas consideraciones.***

Esta tercera sección presenta el análisis descriptivo de la acción, desde la intervención hasta el análisis de los resultados recogidos durante la fase experimental.

El análisis de los datos recogidos ha mostrado un panorama polifacético e interesante, sacando a la luz las peculiaridades de cada alumno, los puntos fuertes y débiles, las mejoras, los estancamientos, las posibilidades de seguir mejorando las habilidades de lectura y escritura.

Una reflexión fundamental ha impregnado la redacción de este capítulo que, a primera vista, parece caracterizarse por un carácter fragmentario que dificulta una visión de conjunto.

El supuesto básico, cuidadosamente ponderado, es que en una exposición de los resultados estructurada de forma global se corría el riesgo de perder la complejidad de un proceso de investigación que ha considerado una multiplicidad de factores. Por lo que según mi parecer se corría el riesgo de una simplificación drástica de los resultados

No se trata de una "incapacidad de síntesis": sino todo lo contrario, se trata del deseo de dar cuenta de la versatilidad de esta investigación que considera muchos componentes del alumno y de otros muchos elementos que contribuyen al buen resultado educativo.

La heterogeneidad de los factores tomados en consideración, su numerosidad, exigían, en mi opinión, en primer lugar, un esfuerzo que pretendía detallarlos con puntualidad. Siendo conveniente, para cada alumno, hacer justicia al camino recorrido por el individuo.

Las triangulaciones están presentes tanto en las inferencias como en el apartado 2.3.8 de la tercera sección, cuando se analizan los resultados de las intervenciones realizadas y se plasman en unos gráficos sintéticos, como el de la figura 64 que se analiza puntualmente, teniendo en cuenta el rendimiento de cada alumno y verificando el recorrido realizado a la luz de todos los datos recogidos sobre cada uno de ellos.

Se realizan en la figura 37, al comparar los valores equivalentes relacionados con la percepción de utilidad y con el uso que los alumnos hacen de las estrategias de estudio.

Es necesario prestar atención a un elemento muy importante, en mi opinión: cada prueba de la batería AMOS 8-15, así como la tabla Cornell utilizada para las intervenciones, miden elementos muy diferentes, que contribuyen cada uno a su manera al éxito educativo. Es de destacar que siempre que fue posible, es decir, cuando estos elementos eran comparables, se compararon los resultados de las pruebas.

La visión holística e integrada que impregna esta obra requiere la síntesis final de los elementos, pero también que cada elemento se exprese en su peculiaridad. Siempre que ha sido posible, se ha llevado a cabo una triangulación; el alto grado de complejidad inicial que ha caracterizado este trabajo, lo vislumbra, sin duda, a nuevas perspectivas de triangulación en el futuro. Sin embargo, requiere que, en un posible momento posterior de síntesis que puede ser representado por "otras" triangulaciones, no se pierda nada de lo recogido.

## ***4. Inferencias***

En la sección “resultados” se presentaron todas las intervenciones realizadas con el grupo de alumnos que participaron en la experimentación y los datos recopilados. A modo de resumen, hemos presentado:

### **1. Análisis descriptivo de la acción de intervención.**

El análisis descriptivo de la acción de intervención proporcionó una visión general del contexto en el que tuvo lugar la investigación, permitió trazar un perfil de los estudiantes involucrados y describió los criterios de selección de la muestra considerada, describiendo las líneas directrices que guiaron la selección de la muestra, motivando el tiempo necesario para el proyecto de investigación, describiendo puntualmente el progreso del proyecto de investigación y presentando los puntos críticos encontrados.

Se llevaron a cabo un total de 26 lecciones:

- 18 en las secciones A y C
- 15 en la sección B
- 16 en la sección D.

Se evaluó la participación de los estudiantes, considerando que a algunos les resultaba más difícil participar en las lecciones en clases homogéneas por nivel.

La Figura 4 -muestra los detalles de la asistencia de los alumnos: dado el número total de intervenciones por sección, se calculó el número total de intervenciones a las que asistió cada alumno durante los dos años, tanto en clases homogéneas como en clases heterogéneas, y luego las pruebas a las que se sometió el alumno, para dar una imagen general de las intervenciones y la asistencia. Es posible observar, para algunas personas, un fuerte absentismo que lamentablemente no permitió, en esos casos, el éxito educativo.

### **2. Análisis de las entrevistas con los profesores.**

La entrevista estructurada con los profesores, realizada durante la primavera de 2019, en las etapas iniciales del análisis de los estudiantes involucrados, fue analizada



sólo después, para no afectar la enseñanza aplicada. Los datos recogidos fueron analizados tanto individualmente, con gráficos circulares apropiados, como por comparaciones:

- Habilidades de escritura y comprensión de textos: preguntas 4 y 5
- Habilidades de estudio y posibilidades de mejora: preguntas 3 y 9.

En general, la entrevista con los profesores puso de manifiesto una situación que coincide con la encuesta realizada, que presenta estudiantes con un rendimiento escolar insuficiente, que gestionan mal sus habilidades de estudio y carecen de un método de estudio adecuado. Los márgenes de mejora según los profesores son limitados; a pesar de ello, reconocen que los estudiantes tienen un buen potencial que puede ser estimulado con una enseñanza activa.

### **3. Análisis de la Scheda Criteriale di Lettura.**

El análisis de los resultados de la Scheda Criteriale di Lettura nos da una imagen variada de las habilidades de lectura de los estudiantes, sin embargo, en la mayoría de los casos seguimos estando por debajo de la suficiencia.

Si consideramos las evaluaciones, los votos obtenidos van de 2,6 a 6,6: por lo tanto, nos enfrentamos a una capacidad de lectura inferior o justo por debajo de la suficiencia. Debe reconocerse que la capacidad de reflexionar sobre los procesos de lectura, y las propias capacidades metacognitivas, no han sido adecuadamente estimuladas en estos alumnos.

Los elementos de la Scheda Criteriale di Lettura se clasifican en cuatro series.

- La serie 1 incluye los puntos 1 y 2, y mide la comprensión de ciertos aspectos relacionados con el propósito de la lectura.
- La serie 2 incluye los artículos 3,4,5,7 y mide el conocimiento y el uso de las estrategias de lectura.
- La serie 3 incluye los artículos 6,8 y mide la capacidad de controlar el texto y detectar anomalías.

- La serie 4 incluye los puntos 9,10 y mide la capacidad de discriminar entre los géneros literarios y el grado de complejidad de un texto.

Se ha comprobado que no todas las series están presentes en todos los estudiantes y en la misma medida. Estos estudiantes tienen una pobre habilidad para controlar el texto, así como serias dificultades para discriminar entre los diferentes géneros literarios.

## **5. Análisis de los resultados de las pruebas de AMOS 8-15**

- a. QAS
- b. QS1 y QS2
- c. PS
- d. QC1I
- e. QC2F
- f. QC30
- g. QCA**

Llegó el turno de la Batería de Prueba Amos 8- 15. Como ya se ha señalado, la batería consta de siete pruebas diferentes, y permitió investigar diferentes aspectos del aprendizaje. De hecho, se examinó el enfoque del estudio, que en la mayoría de los casos fue insuficiente.

A continuación, se examinó lo que según estos estudiantes es la utilidad de las estrategias de estudio y el uso que hacen de ellas: En general podemos decir que las evaluaciones de la utilidad y el uso de las estrategias de estudio van de la mano.

Sin embargo, hay casos en los que la metacognición de la utilidad de las estrategias de estudio es menor que el uso que los estudiantes hacen de ellas: estamos tratando con buenos ejecutantes que no se han dado cuenta realmente de algunas realidades importantes.

También hay casos en los que los estudiantes tienen una elevada metacognición de la utilidad de las estrategias de estudio que no va acompañada de un uso efectivo de las mismas: los clásicos estudiantes inteligentes que no se comprometen.

La prueba de estudio a la que se sometió a los estudiantes estaba en un nivel inferior al de la escuela a la que asisten, y los resultados no fueron, sin embargo, satisfactorios.

Luego sometimos a los estudiantes a cuestionarios sobre teorías de la inteligencia, sobre la confianza en su inteligencia y sobre los objetivos de aprendizaje, y luego sobre las atribuciones. En general, estos cuestionarios mostraron que los estudiantes necesitan una estimulación constante y continua en todos los aspectos relacionados con la motivación y la autoestima. Y necesitan intervenciones a largo plazo que puedan reforzarlos estructuralmente.

### **5. Análisis de las intervenciones realizadas con la Tabla Cornell.**

Las intervenciones didácticas (4) se llevaron a cabo utilizando la tabla de Cornell y permitieron algunas mejoras y, aunque se vieron afectadas por un fuerte grado de absentismo, muestran que es una buena manera de fortalecer las habilidades de estos estudiantes.

Se puede afirmar que la utilización de la tabla de Cornell, la elaboración de mapas y resúmenes son buenas prácticas que deben seguirse empleando. Buenas prácticas que deben ponerse en práctica constantemente para acompañar a estos estudiantes hacia la adquisición de un método de estudio correcto que les permita obtener resultados positivos.

Como se ha descrito anteriormente, toda la acción de intervención didáctica se caracterizó por la connotación de investigación-acción con observación participante.

Todo el trabajo se llevó a cabo en un ambiente de intercambio y diálogo continuo con los profesores de la clase, compartiendo impresiones y evaluaciones, dudas y propuestas.

En general, puede decirse que los datos recogidos confirman lo que se desprende de la observación sistemática y de la entrevista estructurada con los profesores.

Fue posible observar algunas mejoras en la situación de estos estudiantes, pero necesitan intervenciones personalizadas, bien estructuradas y a largo plazo. Sin embargo, la necesidad más urgente sigue siendo la de una motivación adecuada y un apoyo

emocional que permita a estos estudiantes manejar adecuadamente los elementos que constituyen una buena metacognición, permitiéndoles tener éxito en su entrenamiento.

En la siguiente sección se examinarán todos los datos reunidos en esta sección y se presentarán las diversas posibilidades de desarrollo de la labor realizada.



## ***IV. APARTADO IV: DEBATE***

### ***1. Introducción del apartado***

En esta sección discutiremos los resultados registrados y sus implicaciones. Se verificarán las coincidencias y discrepancias con la teoría de referencia sobre los instrumentos utilizados, las coincidencias y discrepancias con los estudios anteriores y las coincidencias y discrepancias con la hipótesis introductoria.

Intentaremos esbozar las limitaciones que han influido en esta investigación, y luego presentaremos una serie de propuestas de mejora, que pueden permitir un mejor uso.

En lo que respecta a la aplicabilidad de esta investigación, un resultado inmediato es sin duda el plan de formación de profesores que, una vez elaborado y optimizado, se pondrá a disposición en una plataforma de Sofía para la formación de profesores a nivel nacional. Aquí se presentarán: Objetivos, Contenidos, matrices de intervenciones educativas para ser utilizadas posteriormente para estructurar cualquier tipo de intervención que pueda ser funcional a la actividad didáctica realizada en el aula, y finalmente sistemas de evaluación y autoevaluación.

A continuación, la sección procederá a las conclusiones, pasando por las propuestas de trabajo futuro.

## ***2. Resultados y sus implicaciones***

La intervención se caracterizó por una gran complejidad: se utilizaron varios elementos para obtener una imagen general de la situación de estos estudiantes que fuera lo más holística posible, sin edulcorantes ni eufemismos.

El objetivo de esta intervención era detectar la realidad desnuda: en cada clase, en cada escuela, en cada país, a pesar de las políticas y los esfuerzos legislativos, hay estudiantes como estos, y son muchos más de lo que se piensa.

Es fácil implementar directrices y agendas programáticas con algunos estudiantes capaces y merecedores. Pero es difícil tratar de no engañarse a sí mismo; es muy difícil tratar de asegurarse de que nadie se quede atrás.

Esta obra ilustra, de manera a veces despiadada, la realidad desnuda: en una escuela del sur de Italia, de unos 80 alumnos que asisten a clase media II (clase media en el momento en que comenzó la intervención), 20 tienen todas las características para ser analfabetos funcionales. El 25% de los estudiantes de esta escuela tienen serias dificultades con la lectura y la escritura. Es un problema social, es un problema real.

A modo de resumen de la sección mostramos:

- 1. Análisis descriptivo de la actividad del profesor:** Descripción de la intervención realizada y de la dinámica que se produjo, que puso de relieve el porcentaje de participación y los puntos críticos encontrados: imposibilidad de trabajar en clases homogéneas por nivel a causa del fuerte absentismo.
- 2. Análisis de las entrevistas con los profesores:** Los profesores destacaron fuertes críticas en las habilidades de lectura y escritura y una limitada posibilidad de mejora de los estudiantes.
- 3. Análisis de la Ficha de criterios de lectura:** Se comprobó que no todos los estudiantes implicados tienen todas las habilidades necesarias para una competencia de lectura efectiva: Evaluar algunos aspectos relacionados con los propósitos de la lectura; conocimiento y uso de estrategias de lectura; capacidad del estudiante de controlar su propia comprensión del texto y de detectar cualquier anomalía; capacidad de captar ciertas pistas del texto (género literario) y la capacidad de evaluar el grado de dificultad.

### 5.3.1.1 Análisis de los resultados de las pruebas de AMOS 8-15

**a. QAS:** La mayoría de los estudiantes, en la encuesta que verifica el enfoque de estudio, tienen un enfoque de estudio entre -1DS y el promedio de calibración.

**b. QS1 y QS2:** La utilidad y el uso de las estrategias de estudio generalmente van de la mano. En los casos en que no son equivalentes tenemos la siguiente condición: si el QS1 es mayor que el QS2, nos enfrentamos a estudiantes con buen potencial pero que no se comprometen, si el QS2 es mayor que el QS1, tenemos buenos ejecutantes que no tienen una fuerte capacidad de metacognición.

**c. PS:** Se ha dado una prueba de nivel inferior a los estudiantes de 11 años, para los estudiantes de primaria V. En una escala de valores que alcanza el 12 hemos registrado puntuaciones que van de -4 a 8. la situación registrada en la prueba de estudio se muestra en toda su gravedad: nos enfrentamos a una capacidad muy pobre para estudiar correctamente.

**d. QC1I:** Estos estudiantes, en general, son capaces de acercarse a la teoría incremental de la inteligencia con confianza.

**e. QC2F:** Estos estudiantes, en general, tratan de tener confianza en su inteligencia.

**f. QC30:** El nivel de los objetivos de aprendizaje de estos alumnos es inferior a la calibración media del instrumento, pero aun así se registran.

**h. QCA:** En general, el análisis de los gráficos reportados muestra de manera importante cómo los estudiantes involucrados en esta investigación atribuyen su éxito escolar principalmente a la ayuda (me ayudaron) y al azar (tuve suerte). Atribuyen su fracaso escolar a la habilidad (no soy capaz), mostrando así una falta de confianza en sus habilidades.

**Análisis de las intervenciones realizadas con la Tabla Cornell:** Las intervenciones realizadas muestran generalmente resultados que giran tímidamente en torno a la suficiencia, con algunas excepciones que van un poco más allá. No hay duda de que cada uno de estos alumnos necesita una intervención seria y personalizada para mantener y hacer efectivos los resultados obtenidos.



¿Cómo podemos ayudar a estos estudiantes a que su progreso sea permanente? Debemos empezar por los profesores, para que sean más conscientes de estas situaciones y, sobre todo, para que dispongan de las herramientas adecuadas para reconocer e intervenir en estas situaciones.

Esta sección se convierte entonces en crucial para motivar la decisión de crear, a partir de esta investigación, un curso de formación para profesores que pueda apoyarlos en la práctica docente con alumnos con dificultades de lectura y escritura.

En esta sección, tras la discusión de los resultados obtenidos, se presentará un plan de formación de profesores que, beneficiándose de este trabajo, pretenderá apoyarlos en esta difícil tarea.

Es necesario aclarar más este punto. Como ya hemos dicho muchas veces, la lectura y la escritura son actividades complejas de resolución de problemas que implican la gestión y la orquestación simultáneas de muchos procesos. Los principiantes en ella – como los estudiantes involucrados en esta investigación– no tienen suficientes estrategias para gestionar la carga cognitiva, ni la maduración de las estrategias expertas progresa a medida que la escolarización avanza, porque es el resultado de la enseñanza de los procesos de lectura y composición.

Las implicaciones didácticas de este concepto son numerosas, el aspecto que las distingue a todas ellas es el “hacer” de la lectura y la escritura, a diferencia del énfasis de la didáctica tradicional en la calidad del producto escrito, considerado en su mayor parte desde un punto de vista estilístico y literario.

La hipótesis básica que inspira una didáctica cognitivista es que el estudiante aprende a escribir si se le ayuda a manejar la complejidad de la tarea mediante apoyos que le permitan “trabajar bien” desde el punto de vista cognitivo y metacognitivo, haciendo el mejor uso de los recursos del pensamiento.

Por estas razones, es necesario utilizar una visión menos simplificada de la tarea, en la que los procesos de planificación y revisión cobren importancia, mientras que los aspectos ejecutivos pasan a un segundo plano.

En el plano didáctico, este punto de vista se traduce en el incentivo de dar valor a las operaciones preparatorias y posteriores a la transcripción, convirtiéndolas en objeto de enseñanza. Enseñar a planificar y revisar el texto desde el punto de vista del procedimiento es una práctica más exigente que elaborar una lista de cosas que decir, o revisar el texto, por muy comprometido que se quiera estar, una vez terminado el trabajo. Los procesos de enseñanza implican la capacidad de situar la intervención de la enseñanza en el curso de la composición, mientras el estudiante está ocupado resolviendo los problemas.

La segunda implicación didáctica es una consecuencia directa de la primera idea sobre las condiciones del contexto. Si se entiende la escritura como la elaboración de conocimientos y una herramienta para enseñar a pensar, cabe decir que las condiciones favorables en este sentido están representadas por aquellos contextos de actividad en los que se induce a los estudiantes a superar las rutinas ejecutivas, como la relectura apresurada del texto, la transcripción por cadenas asociativas, la delegación temprana de la corrección del texto al profesor, y pueden en cambio “trabajar con las ideas” como suelen hacer los expertos.

El sentido de la enseñanza de la escritura como proceso va más allá de la mera construcción de un buen producto escrito, porque cuando la composición va acompañada de una actividad reflexiva, el estudiante se compromete al menos en tres niveles: además de construir un texto sobre un tema determinado, también aprende a razonar sobre ese tema, a organizar sus contenidos, a relacionarlos entre sí, y al mismo tiempo aprende a construir su pensamiento.

Sobre la base de estos supuestos se estructurará el plan de formación de los profesores.

### ***3. Coincidencias y discrepancias con la teoría***

En este párrafo se hará una comparación entre los elementos de la teoría presentados en la marca teórica y las pruebas durante la experimentación.

En primer lugar, podemos confirmar plenamente las características de los preadolescentes, anteriormente esbozadas, gracias a la teoría de referencia: los estudiantes de 11 a 13 años, que forman parte de este grupo de experimentación, presentan las características peculiares de su edad, mostrando todos los cambios que afectan al período preadolescente y que se manifiestan a nivel físico, intelectual, social, sexual, afectivo y emocional. Se ha encontrado una atención particular a la inserción social que se produce a través del grupo, elemento fundamental en la vida de cada chico, y a nivel mental se verifica el paso al hipotético pensamiento deductivo.

En lo que respecta a su forma de aprendizaje, también aquí la teoría de referencia se refleja plenamente en la práctica. La construcción de la representación textual se hace teniendo en cuenta la proposición, el nivel semántico superficial del texto y el nivel semántico profundo del texto. La representación situacional de la superestructura se hace imaginando el contexto en el que se desarrolla el contenido del texto para situarlo en un mundo bien definido.

También la perspectiva de la didáctica inclusiva propuesta por HerradaValverde y Herrada (2017) encuentra aplicación con estos estudiantes que necesitan ser incluidos de una manera particular, con estrategias didácticas adecuadas para activar los procesos metacognitivos.

La literatura académica examinada encuentra una confirmación adicional en la práctica y cuando se habla del gran potencial expresado por el uso combinado de las habilidades de lectura y escritura, que en realidad son mucho más mejoradas si se operan de manera sincronizada en lugar de separadamente.

Por lo tanto, los modelos teóricos y socioculturales con una marcada atención al socioconstructivismo se muestran como los más eficaces en este momento; permitir al estudiante de enfrentarse con tareas auténticas, de la realidad, no avulsivas, pero bien

insertadas en un contexto específico, estimula fuertemente los procesos metacognitivos y permite mejoras. Se confirma la validez del paradigma “Es fácil escribir si sabes cómo”.

La gran atención que se debe prestar a la motivación del estudiante también se refleja en la práctica experimental, ya que los estudiantes motivados y convencidos de que tienen una capacidad incremental de inteligencia pueden realmente mejorar su situación, a pesar de los antecedentes difíciles.

Así pues, aprender a leer para aprender a escribir es fundamental, así como ayudar a los estudiantes a entender los mecanismos de transcripción, procesamiento de ideas o aplicación programas de intervención que equilibren las indicaciones de la lectura y la escritura. Es igualmente interesante, y necesario, medir lo que los estudiantes piensan sobre la lectura y la escritura (creencias de los lectores y escritores).

Es importante permitir que los estudiantes tengan un enfoque autorregulado de la lectura y de la escritura y, para ello, es necesario darles todas las herramientas necesarias para el éxito. Para fomentar la elaboración reflexiva de la tarea, es necesario cultivar las aptitudes para documentarse, organizar las ideas, experimentar y comparar diferentes transcripciones de un mismo pensamiento o practicar la revisión. La lectura juega un papel crucial en esta fase. Es necesario entonces desarrollar una concepción de la competencia gobernable, que proporcione apoyo para la adquisición de herramientas cognitivas adecuadas para hacer frente a la complejidad de una tarea intelectualmente vinculante.

Para apoyar los procesos de composición, hay que considerar el concepto de facilitación de procedimientos, una construcción que ha estado en el centro de la renovación de la enseñanza de la escritura en los últimos veinte años.

Una vez más el resumen muestra su eficacia como tarea compleja de gran potencial, e INVALSI se muestra como una herramienta fundamental para evaluar nuestro trabajo y su validez.

Y de nuevo, es de fundamental importancia considerar la motivación de los estudiantes, para estimularla continuamente con el fin de obtener resultados.

En cuanto a las coincidencias y discrepancias con el marco metodológico de referencia, resulta eficaz la elección de proceder con una encuesta cualitativa, como instrumento para indagar en profundidad aspectos que suelen ser difíciles de medir, como las emociones y la motivación, que sin embargo resultan fundamentales en una labor como la realizada en la presente investigación.

El estudio de caso, la investigación-acción caracterizada por la observación de los participantes, la entrevista y el grupo focal se confirman plenamente.

Ciertamente podemos trazar los límites que ya se habían previsto con la elección de este método, es decir, la fuerza de los números, que era predominante en una investigación cuantitativa, carece de apoyo a las hipótesis que se esbozaron.

Sin embargo, francamente, no podemos pensar de qué otra manera sería posible trabajar la lectura y la escritura como habilidades que se aprenden, se perfeccionan y se especializan en relación con diferentes medios.

La escritura es un sistema culturalmente organizado de aptitudes y significados, que se aprenden en contextos específicos y en interacción con otros.

Y de nuevo, es importante considerar el funcionamiento de la lectura desde otro punto de vista: definir los objetivos de la lectura de un texto, elegir las ideas, adoptar ciertas formas de exposición para informar sobre lo que se entiende, todas ellas son operaciones de pensamiento con un carácter fuertemente contextualizado que toman forma y se concretan en la interacción con los contextos culturales y sociales en los que los individuos viven y trabajan.

Vemos, por tanto, que la matriz cognitiva y sociocultural de esta obra necesita, en sus aspectos prácticos, reflejarse en metodologías que, considerando al individuo en su totalidad, sean capaces de captar los aspectos ocultos de forma holística.

En conclusión, se puede argumentar que la experimentación realizada coincide plenamente con la teoría de referencia.

Las discrepancias observadas deben entenderse como excepciones limitadas a casos realmente graves, en los que nada puede tener éxito dentro de los límites de lo ordinario. En el grupo, como se ha informado repetidamente, se ha registrado la presencia

de alumnos con una condición realmente grave –analfabetismo a los 11 años–, pero en estos casos una intervención ordinaria no puede resolver el problema, ni el estímulo de motivación para ayudar.

En estos casos se necesita una intervención especial, en mi humilde opinión, que se centre exclusivamente en trabajar con el estudiante.

#### ***4. Coincidencias y discrepancias con estudios anteriores***

Es importante destacar, en este apartado, que este estudio no tiene precedentes en su diseño.

Utiliza, como se ha señalado anteriormente, instrumentos desarrollados y probados en estudios anteriores, pero esos instrumentos nunca se han combinado entre sí como en este estudio para tratar de que funcionen juntos.

Por lo tanto, en lo que respecta a los estudios anteriores, tenemos los estudios de referencia de los diferentes instrumentos ya presentados en la sección de instrumentos con los patrones de referencia y calibración, ([Scheda Criteriale di Lettura](#), [AMOS 8 -15](#), [Tabla de Cornell](#)), pero no tenemos un precedente con tal estructura que pueda ser utilizado como referencia para las comparaciones.

En este párrafo presentaremos las coincidencias y discrepancias con los estudios de referencia. Más allá de las mediciones y comparaciones específicas que puedan presentarse, se considera apropiado hacer un discurso más general que considere el objetivo de los estudiantes involucrados en la experimentación con referencia a los estudios de calibración de los instrumentos utilizados.

Como se ha señalado repetidamente, la muestra de la experimentación está compuesta por estudiantes con fuertes deficiencias en la capacidad de lectura y escritura, y la experimentación realizada ha sufrido muchos reveses y varias revisiones debido a los obstáculos que fueron apareciendo gradualmente. Los resultados obtenidos son generalmente inferiores a la media de calibración de todos los instrumentos utilizados.

Tales resultados se deben seguramente a la estructura de la muestra: si en el momento de la calibración de estos instrumentos se probaron en clases heterogéneas con estudiantes que presentaban diferentes niveles de aprendizaje, en este caso la muestra utilizada mostró una fuerte homogeneidad descendente, habiendo optado por trabajar con estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura, y una fuerte criticidad en las trayectorias de aprendizaje.

Las herramientas utilizadas no fueron creadas para trabajar sólo con el objetivo con el que se han utilizado en esta investigación, sino que son herramientas desarrolladas para trabajar en clases heterogéneas. A continuación, se explica la discrepancia señalada anteriormente con los estudios de referencia, que debe atribuirse, en particular, a las condiciones de partida del grupo experimental.

En la planificación del presente trabajo, se previó la posibilidad que se registra aquí. La pregunta fue: “¿Por qué hacemos tal trabajo, si asumimos un resultado similar?” Porque los casos como los analizados suelen confundirse y se esconden en el grupo de clase, donde los resultados de los más válidos impulsan todos los promedios y nos hacen decir que “está bien”, cuando todo no va bien.

Y es que, no puede haber una escuela inclusiva si los invisibles continúan escondiéndose, y si les permitimos seguir haciéndolo. Porque los niños de esta investigación son invisibles y sólo piden permanecer invisibles. Probablemente nunca entendieron que es importante para su futuro afrontar sus dificultades y remediarlas.

Reunirlos todos, dar visibilidad de la cantidad de alumnos que son (recuerden que son alrededor de  $\frac{1}{4}$  del total de estudiantes de esa escuela), fue para mí un acto por ellos y por el trabajo que me honra hacer. Decir que existen, que no podemos ignorarlos, que no podemos decir que la escuela está bien, confundida en innumerables proyectos, mientras falta lo esencial. Y lo esencial es que nadie se quede atrás.

Por lo tanto, una reflexión como la presente puede ser útil para estimular la atención del mundo de la investigación a estas situaciones.

Analizándolos con detalle te das cuenta de cuánto apoyo necesitan, cuánto soporte y cuántas intervenciones personalizadas. El sistema escolar –como el sistema científico, de investigación, académico– debe hacerse cargo de la presencia de estos estudiantes, debe hacerse cargo de sus necesidades y debe ser capaz de desarrollar herramientas personalizadas, puntuales y precisas, acordes a las necesidades de estos estudiantes, a menudo ocultos.

Deberíamos preguntarnos más acerca de cuán inclusivos son realmente nuestros sistemas educativos y cuán efectivos son para todos.



Tal vez no estemos aún en condiciones para asegurar que nadie se quede atrás.

En conclusión, podemos argumentar que esta investigación sigue el camino de los trabajos cognitivistas y socioculturales que, en los últimos años, analizan las habilidades de los estudiantes y hacen hincapié en el contexto de origen y en la hibridación de los procesos de lectura y escritura.

Esta investigación se inscribe en el contexto en el que se lleva a cabo, participa de los métodos de enseñanza puestos en práctica y, lejos de observar de manera distante la situación examinada, interviene sobre el sustrato de partida para intentar producir cambios.

El análisis del contexto y la situación de partida de los estudiantes involucrados deja espacio para algunas posibilidades razonables de mejora. Es ahí donde nos centramos, reconociendo las limitaciones obvias ya señaladas por los profesores del aula y tratando de hacer lo que podemos.

La traducción de la teoría de referencia a la práctica nos muestra los límites de las perspectivas teóricas avanzadas, y tiene que enfrentarse a toda una serie de factores que forman parte integral del “mundo escolar” y que no pueden ser ignorados: tiempos, formas y situaciones específicas de cada estudiante.

Lo que surge es una situación compleja y difícil. Sin embargo, vale la pena intentarlo.

## ***5. Coincidencias y discrepancias con la hipótesis introductoria***

La hipótesis introductoria de la presente investigación tenía como objetivo principal aplicar, describir y examinar los resultados de una estrategia de enseñanza a medio plazo encaminada a la recuperación de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura en estudiantes de 11 a 13 años.

Esta estrategia didáctica tenía como objetivo crear un curso de formación para profesores que pudiera servir de apoyo en el manejo de situaciones como la analizada.

En relación con este objetivo y este propósito general, podemos decir que ambos fueron perseguidos y que las pruebas registradas permitieron tanto analizar la situación examinada en su complejidad como desarrollar un curso de formación para profesores, que se presentará en los siguientes párrafos.

También se han alcanzado los demás objetivos específicos fijados:

- La entrevista con los profesores agrupó las opiniones de los profesores sobre el desempeño de los estudiantes involucrados.
- Con la Scheda Criteriale di Lettura, se registró el metacognición de la lectura que tienen los estudiantes involucrados.
- Con la batería de prueba AMOS 8-15, administrada antes de la intervención didáctica, se consiguieron los siguientes objetivos:
  1. Analizar el enfoque del estudio.
  2. Analizar las opiniones sobre la utilidad de las estrategias de estudio.
  3. Analizar la frecuencia de uso de las estrategias de estudio.
  4. Evaluar objetivamente las habilidades de estudio.
  5. Revisar las opiniones sobre las teorías de la inteligencia.
  6. Comprobar su confianza en su inteligencia.
  7. Verificar los objetivos de aprendizaje.

8. Comprobar el estilo de los atributos.
  9. Comprobar los juicios personales sobre la utilidad y el uso de las estrategias de estudio.
- Con el uso de la tabla de Cornell en la intervención docente, se ha intentado mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, para adaptar las estrategias implementadas a los temas de estudio y al progreso individual de los estudiantes.
  - Los objetivos establecidos en el [cuadro sinóptico](#) han sido todos perseguidos y alcanzados.
  - La hipótesis introductoria fue variada cuando, en el transcurso de las intervenciones, se constató que una clase homogénea por nivel no era funcional para la realización de la experimentación; se trabajó entonces en clases heterogéneas y fue posible completar el trabajo.

Debe hacerse una mención especial a la variable geográfica en cuestión.

El nivel general de educación de los estudiantes sicilianos que participaron en este experimento, por experiencia personal, es inferior al de los estudiantes del norte de Italia con los que tuve la oportunidad de trabajar anteriormente. Lo mismo ocurre con la motivación para estudiar.

Probablemente esta diferencia en el nivel de educación y motivación entre los estudiantes del norte y los del sur de Italia se debe a una serie de factores que van desde la familia hasta el contexto sociocultural. En mi experiencia como profesora en el norte de Italia, he podido ver con mis propios ojos cómo la escuela es considerada por las familias no sólo como un organismo educativo, sino como una parte integral del sistema social, al que se puede recurrir para pedir apoyo y ayuda en la educación de sus hijos.

En cualquier situación, ante cualquier suceso, incluso fuera del horario escolar y fuera de la estructura de la escuela, los padres pedían a la escuela que interviniera para ayudar a educar. Cabe señalar que me encontraba en un contexto en el que la elevada tasa de empleo no dejaba mucho tiempo libre a los padres que, ocupados en el trabajo todo el día, se sentían tranquilos dejando a sus hijos en manos de la escuela hasta la tarde y, por

lo tanto, seguros. Además, la variedad de estímulos externos que el tejido social ofrece a los preadolescentes (desde los clubes deportivos hasta los eventos culturales y las organizaciones religiosas) les permite organizar su tiempo libre de manera útil, segura y genuina, sin “perdersse en la calle”, lo que lamentablemente ocurre cada vez más a menudo en las zonas rurales del sur de Italia, donde no hay estímulos adecuados para formar a un niño de manera equilibrada.

Bien es cierto que hay algunas organizaciones y asociaciones culturales que tratan, con dificultad, de satisfacer estas necesidades. Pero son gotas en el mar, y no pueden afectar a un tejido social que ya carece de ellas.

Añádase a esto que las bajas tasas de formación y empleo de la población adulta no permiten la activación a tiempo completo dentro del sistema escolar, lo que es considerado incluso por la población –y, paradójicamente, por quienes más lo necesitarían– como una “explotación” de los niños, como un desperdicio de fuerzas inútiles. Los padres que tienen un buen índice de formación no buscan la cooperación de la escuela para educar a sus hijos. Se podría decir que educan constantemente a estos niños en el desprecio de la institución que la escuela y los profesores, representan.

Hay mucha amargura en esta reflexión, pero la observación participante me permitió captar estos aspectos también.

Y así, estos niños, que andan por la calle de la mañana a la noche, (¿qué hago por la mañana?, ¿qué hago por la tarde? Salgo a la calle) los que podrían ser ayudados por una acción sinérgica entre la escuela y la familia, es decir, los estudiantes, logran hacer cosas peores que los que los precedieron.

La historia de una alumna involucrada en este experimento, la hija de un compañero de educación primaria es emblemática en esta investigación. La situación familiar inicial fue desastrosa y no ha cambiado, así como el nivel de educación: no fue posible hace 25 años recuperar a su padre, y ahora la hija sigue sus pasos. Sin embargo, pudo mejorar, tuvo buenos resultados durante el ensayo. El absentismo y la falta de interés han caracterizado su camino. Sería necesario un trabajo constante, a través de la cooperación entre la escuela y la familia. Aunque, en este caso, por desgracia, no fue posible crearlo.

## ***6. Limitaciones y propuestas de mejora***

La resiliencia y la serendipia han orientado este trabajo, y ahora, llegados al momento de describir las limitaciones de esta investigación, me doy cuenta de que las limitaciones que encontré fueron puntos para un nuevo comienzo, para verificar más a fondo la validez de este trabajo, para tratar de proponerlo de nuevo, mejorado, con ajustes que pueden amplificar su eficacia.

Si el balance que se desprende es tímidamente positivo, ya que las mejoras en el beneficio, la motivación y la aptitud para el estudio de los alumnos han sido puestas de relieve por las pruebas analizadas, se considera oportuno señalar que una nueva hipótesis de investigación podría presuponer mejores resultados que los obtenidos, si está libre de algunas de las limitaciones encontradas en este trabajo.

En primer lugar, se trata de un estudio piloto en su estructura, es decir, en la integración de diferentes herramientas ya probadas para tratar de mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes preadolescentes y crear un curso de formación para profesores que pueda ayudarles en esta difícil tarea. Una vez probada, puede ser posible volver a proponerla con ajustes y mejoras.

Una mejora que, definitivamente, debería hacerse es la elección del investigador. En una investigación como la realizada, el investigador debe ser un profesor de clase, el profesor de lengua, con muchas horas para pasar con los estudiantes, que tome las riendas de la clase y trate de llevarla hacia el éxito educativo. Esta necesidad es urgente porque es realmente difícil, como experto externo que se reúne con los alumnos de forma esporádica, ser capaz de motivar adecuadamente a los alumnos, de animarlos a comprender la necesidad de su mejora.

La impresión que se tiene es la de ser el “intruso” que les permite hacer otro trabajo durante unas horas; es cierto que el enfoque del profesor encargado de la clase es muy influyente: si recibes una especie de “aval” del tutor del aula puedes trabajar con cierta tranquilidad, pero cuando esto no sucede los alumnos tienden a abandonarte rápidamente.

Hay que señalar también la pequeñez de la muestra. Si una pequeña muestra se caracteriza ciertamente por una escasa representatividad, también es cierto que una investigación cualitativa como la actual no puede girar en torno a grandes números: ¿cómo abordar adecuadamente las necesidades reales, las dificultades reales de cada uno de los estudiantes implicados? Una posibilidad real de mejora puede ser entonces mantener una pequeña muestra y hacer una duplicación de la intervención. Muchas intervenciones similares a ésta, en muchas clases –centradas en las críticas de los estudiantes menos capaces– llevadas a cabo por muchos profesores del plan de estudios. Creo que esta sería la fórmula apropiada para una correcta aplicación de este trabajo.

Otra limitación que cabe señalar es el carácter cualitativo de la investigación, que sin duda ha permitido analizar algunos aspectos en profundidad pero que, dada la pequeña muestra, no permite reunir cifras que puedan apoyar aún más la tesis.

Sería interesante ampliar el campo de acción de los grupos de discusión, quizás para crear más grupos de discusión con profesores y estudiantes durante el proceso experimental, a fin de evaluar el trabajo de manera formativa y proponer posibles ajustes de manera más precisa.

Otra limitación se refiere a la aplicación de esta experimentación en otros centros educativos, a fin de reunir más experiencias y más datos, y de seguir mejorando en la labor realizada.

Una mayor participación del equipo de gestión escolar en el centro escolar permitiría la aplicación de programas para la recuperación de las aptitudes de lectura y escritura de una manera más transversal. Esta limitación también podría superarse en una aplicación posterior de la experimentación.

Seguramente, un mayor tiempo disponible para verificar los resultados y optimizar su adquisición aseguraría que el aprendizaje pueda ser “permanente” y se extienda a otros aspectos de la vida cotidiana de estos estudiantes.

Por último, hay que mencionar una última limitación de este trabajo, que ha hecho necesario reformularlo: La COVID-19, que sigue acechándonos actualmente y que no ha permitido que la tesis se desarrolle como estaba previsto en un principio.

En el capítulo siguiente se propondrá el plan de formación de profesores como propuesta de trabajo para el futuro, con el fin de que esta investigación sea aplicable y pueda aportar nuevos e interesantes desarrollos.

## ***7. Aplicabilidad: Formación de profesores***

### ***7.1 Sofía, la plataforma del MIUR para la formación de profesores***

<https://sofia.istruzione.it/>

La plataforma Sofía es la referencia que el MIUR (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación) ha proporcionado a los profesores para cumplir con la obligación de formación docente. Aquí se pueden encontrar todos los cursos e iniciativas que ofrecen directamente las escuelas o los organismos y asociaciones acreditados. Además, Sofía permite manejar y monitorear constantemente su trayectoria de entrenamiento.

Con la Ley 107 de 2015, el Gobierno italiano ha introducido la obligación de la formación permanente del profesorado. Por lo tanto, quienes enseñan y están en instituciones públicas están obligados a asistir, todos los años, a iniciativas de formación en consonancia con el Plan Nacional y la escuela de referencia. Para facilitar a los profesores la búsqueda de toda la información necesaria sobre los cursos disponibles, MIUR ha creado Sofía, una plataforma online dedicada a ello.

Dentro de Sofía es posible gestionar completamente el propio camino de formación, eligiendo las iniciativas a las que unirse y teniendo en cuenta las que ya han sido atendidas. Además, la plataforma hace que los certificados de asistencia sean accesibles y descargables.

El registro en Sofía es muy simple. Sólo tiene que ir a la página web del Ministerio de Educación, y tendrá la oportunidad de registrarse como un nuevo usuario. Se requiere el código fiscal y los datos personales, así como una dirección de correo electrónico. Una vez introducidos los datos, el sistema asocia el nombre de usuario elegido con una contraseña temporal, que debe ser cambiada la primera vez que entres en el sistema.

Una vez dentro de la plataforma puedes seleccionar los cursos e iniciativas de formación en los que quieres participar. Todas las oportunidades se organizan por áreas temáticas, en áreas específicas y áreas transversales. Para algunos de ellos, se pueden planear diferentes ediciones.



Una vez seleccionada la elegida, se pueden ver los detalles (fechas, profesores, contenidos, etc.), y eventualmente proceder a la inscripción (que puede ser cancelada en cualquier momento). En su área personal, Sofía siempre hace visibles todos los cursos a los que asiste y los programados, lo que le permite mantener bajo control el cumplimiento de la obligación de formación exigida por la ley. Cuestionarios de evaluación, material didáctico y certificados de asistencia

Cada iniciativa de capacitación trae consigo un corolario de documentos conexos: el cuestionario de evaluación, el material didáctico y el certificado de asistencia. Todo se maneja con y dentro de Sofía. Al final del curso se genera un cuestionario de evaluación dentro de la plataforma, que debe ser completado en línea. Después, el profesor tiene acceso a cualquier material didáctico y la posibilidad de generar y descargar el certificado de asistencia.

## ***7.2 Curso de formación para los docentes***

La iniciativa educativa desarrollada en esta investigación enriquece el abanico de posibilidades de formación que ofrece la Plataforma de Sofía, y gracias a la Asociación Mnemosine –organismo acreditado por MIUR– estará disponible en la plataforma para todo aquel que quiera utilizar la investigación desarrollada para ayudar a los estudiantes con problemas en las habilidades de lectura y escritura.

El estudiante capaz de producir una escritura bien argumentada es aquel que ha aprendido a documentar los argumentos, a organizar las ideas antes de la transcripción, a comprobar su relevancia para las exigencias del título; es decir, ha aprendido a gobernar la complejidad de la tarea, abordándola con el conocimiento y el enfoque más adecuados. De la misma manera, el estudiante que logra buenos resultados en el estudio, es el que distingue la información importante de un pasaje, para relacionar las partes, para construir resúmenes o para persistir en el esfuerzo requerido por el estudio de un capítulo largo y complicado.

En otras palabras, los estudiantes que demuestran un buen desempeño en las tareas de escritura o lectura son aquellos que han refinado una serie de actitudes para trabajar con este tipo de tareas durante su escolaridad. Pero también son aquellos estudiantes que,

precisamente por estas actitudes, son capaces de controlar su propio rendimiento, de mejorarlo, de adaptarlo a nuevas tareas. En resumen, son estudiantes que trabajan seriamente, con interés y participación personal, han desarrollado con el tiempo un estilo de aprendizaje por habilidades.

Sin embargo, no todos los estudiantes tienen estas habilidades. Sin embargo, el compromiso de cada maestro se debe a todos ellos para llevarlos a esta meta. ¿Cómo hacerlo para todos? ¿Cómo ayudar a todos los estudiantes para que nadie se quede atrás? Necesitamos planes de intervención para la adquisición de habilidades lingüísticas específicas y efectivas que interrelacionen la dimensión del resultado (rendimiento) con las variables de dominio que han llevado a ese resultado. Mantener una visión dialéctica entre el dominio y el rendimiento sirve para contrarrestar el riesgo de una enseñanza centrada únicamente en los resultados, que ciertamente no mejoran con la capacitación solamente, sino en la medida en que consolidan y perfeccionan las formas en que el estudiante se ocupa y trata las actividades de aprendizaje. ¿Cómo puede el profesor hacer esto? ¿Qué estrategias puede poner en práctica el profesor? ¿Cómo interactuar con las situaciones críticas que el grupo de la clase nos presenta cada día?

Este curso de formación tiene como objetivo apoyar a todos aquellos profesores que no quieren dejar a nadie atrás. Desde esta perspectiva, hay algunas implicaciones importantes a nivel didáctico.

La primera se refiere a la elaboración del programa de estudios y a la necesidad de definir, junto con los resultados previstos en las diversas esferas de la enseñanza de idiomas, los objetivos de dominio que están vinculados a ella. Por ejemplo, la capacidad de comprender los mensajes orales o escritos mediante la intuición de sus aspectos implícitos es una actuación que el estudiante logra en la medida en que estimula una lectura basada en procesos inferenciales, en la construcción de la representación semántica y en la búsqueda de la relación entre lo “dado” y lo “nuevo”.

La segunda se refiere al carácter unitario e integrado de las intervenciones didácticas, que no surge de la elección de un tema común, sino de un estilo de enseñanza que responde a la ecología del proceso de conocimiento. Este segundo aspecto está relacionado con el anterior, relativo a la adopción de metodologías capaces de activar el

potencial de aprendizaje de los alumnos, con el fin de desarrollar la actitud de autorregulación del aprendizaje.

Es necesario mantener el enfoque en el aprendizaje como una trayectoria, actividad e instrumento de crecimiento, porque el contenido de la información, las aptitudes y los marcos conceptuales de los que se derivan los niveles de rendimiento previstos son contingentes y están sujetos a cambios, a veces muy repentinos.

Investir sólo en esta dirección es arriesgado. Es más prometedora la inversión en recursos para el aprendizaje y el potencial de cambio.

La educación de alto nivel no teme a las tareas y exigencias complejas o novedosas, ya que es importante garantizar que los alumnos aprendan a hacerles frente y que no sólo estén orientados al rendimiento, sino que también se comprometan a mejorar su proceso de aprendizaje y a asumir la responsabilidad del mismo.

### **7.2.1 Programa de la iniciativa de formación: Objetivos**

La iniciativa de formación, titulada “Metodologías didácticas para el desarrollo de competencias transversales”, forma parte de las propuestas relacionadas con las áreas transversales, concretamente en el ámbito de la “didáctica para las competencias y habilidades transversales”, ya que las habilidades de lectura y escritura son transversales a todas las disciplinas estudiadas. Esta iniciativa de capacitación sirve para proporcionar a los maestros un plan para mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.

Al final del curso, el profesor podrá:

- Ser más conscientes de los elementos que indican deficiencias en las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes del grupo-clase;
- Adquirir conocimientos y destrezas sobre el manejo de sujetos con rendimiento de estudio insuficiente;
- Adquirir una mayor conciencia de la importancia de las habilidades transversales de lectura y escritura, que son la base de todo aprendizaje;
- Adquirir las habilidades de enseñanza necesarias para un aprendizaje efectivo y significativo en los estudiantes;

- Saber cómo activar las vías de recuperación de estas habilidades;
- Adquirir una mayor conciencia del papel, las funciones y las tareas de cada uno utilizando métodos de enseñanza activos;
- Saber identificar y utilizar los métodos de enseñanza propuestos, seleccionando intervenciones específicas y eficaces.

### **7.2.2 Descripción y contenido**

El curso de formación para profesores toma su título de esta investigación: “Mejora de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de 11 a 13 años”.

Es un producto de esta investigación, destinado a apoyar, con herramientas, adecuadas a los profesores que quieren ayudar a sus alumnos a recuperar estas habilidades transversales, necesarias en todos los campos del aprendizaje.

Partiendo del marco teórico identificado, y reconociendo el gran potencial formativo que tiene el uso combinado de la lectura y la escritura en tareas de gran complejidad, y teniendo en cuenta un marco metodológico que se basa en la investigación cualitativa y quiere investigar el sustrato emocional y motivacional de los estudiantes con dificultades. Este curso de formación propone estrategias y prácticas docentes que intentan responder a la pregunta “¿Qué puedo hacer por estos estudiantes?”

Esta propuesta puede ser viable si cada profesor basa su trabajo en ciertos principios fundamentales:

1. No es posible recuperar la capacidad de lectura y escritura con intervenciones ocasionales y puntuales, pero es necesario activar los procesos de enseñanza a largo plazo que subyacen a todo el trabajo realizado, con una mirada atenta y vigilante a las pequeñas mejoras y a las lagunas a llenar.
2. Antes de emprender un camino como el propuesto, es necesario tener una visión general de la situación de cada estudiante, y por lo tanto es

necesario investigar no sólo el rendimiento alcanzado, sino también los niveles metacognitivos de partida, a qué atribuye cada estudiante el éxito o el fracaso escolar, qué conciencia tiene de las estrategias de estudio, qué motivación tiene para mejorar, cuáles son los componentes emocionales que caracterizan su historia personal.

Teniendo en cuenta estas premisas, nos encontramos ante un buen fundamento teórico y metodológico gracias al cual es posible organizar los recursos adecuados y las estrategias apropiadas en busca de nuevos y esperanzadores resultados.

Tras haber descrito los fundamentos teóricos en los que se basa este curso de formación de profesores y haber expuesto los principios fundamentales en los que debe basarse la actividad de todo profesor que desee acercarse a este método de trabajo, es importante decir que los contextos de aplicación de este programa de trabajo pueden ser los más variados y las condiciones de los estudiantes con los que se trabaja, las más diversas.

Por estas razones, el curso se ha estructurado de manera que proporcione una formación básica en todas las disciplinas, haciendo que cada profesor sea consciente de las cuestiones críticas que deben abordarse.

En el ámbito de la enseñanza y los contenidos que se han de explorar con los estudiantes, se deja al profesor plena libertad de elección y de enseñanza en el marco, sin embargo, de un *modus operandi* que, a largo plazo, espera proporcionar a los estudiantes un método de estudio eficaz y consciente de la importancia de una reflexión lingüística adecuada.

El curso está estructurado en 2 módulos de 5 lecciones cada uno, para un total de 10 lecciones.

#### PRIMERA PARTE: TEORÍA

La primera parte del curso está acompañada de una prueba final de elección múltiple.

Los temas propuestos son:

1. Introducción y reflexiones preliminares

2. [El aprendizaje y la mejora de la lectura y la escritura de los estudiantes de 11 a 13 años: el punto de la situación en Italia.](#)
3. [Factores que influyen positiva y negativamente en el desarrollo de la alfabetización](#)
4. [Reflexión entorno a la literatura de referencia científica que posibilite la actuación del curso](#)
5. [La relación bidireccional entre Éxito educativo y motivación escolar](#)

## SEGUNDA PARTE: PRÁCTICA

La segunda parte del curso está acompañada por una prueba final de elección múltiple.

Los temas propuestos son:

1. Enfoque y perspectivas de motivación previos.
2. Estructuración del ambiente didáctico.
3. Metodologías de intervención.
4. Estrategias para estimular la metacognición: antes, durante y después de la intervención.
5. Evaluación y seguimiento del curso (Autoevaluación: del profesor, del alumno, prueba de verificación final múltiple, etc.).

También se adjunta el material didáctico necesario para la aplicación de las metodologías desarrolladas en clase –Matriz de la Tabla de Cornell y tabla de evaluación–, que se irá declinando de vez en cuando según los temas que se vayan estudiando.

Por último, se proporciona la bibliografía de referencia, útil para cualquiera que quiera aprender más sobre el argumento.

### **Áreas disciplinares:**

Didáctica para habilidades y competencias transversales; Escuela e inclusión social.

### **Los destinatarios:**

Profesores de secundaria de primer curso.

**Habilidades de adquirir:**

Al final del curso, el aprendiz:

1. Será capaz de realizar un aprendizaje efectivo y significativo en los estudiantes.
2. Podrá aplicar las metodologías de enseñanza propuestas.
3. Será capaz de desarrollar en todos los estudiantes el éxito formativo.
4. Adquirirá una mayor conciencia de su papel, funciones y tareas, en relación con los contextos de enseñanza y aprendizaje.

**Duración (horas):** 60h

## 8. Conclusiones y evaluaciones

*Secondo me non siamo diventati ciechi, secondo me lo siamo, Ciechi che vedono,  
Ciechi che, pur vedendo, non vedono”.*  
José Saramago, *Cecità*

Las conclusiones de esta investigación parten de la frase epigráfica de la novela *Cecità*, de José Saramago, Premio Nobel de Literatura.

La verdad es que no podemos permitirnos el lujo de ser ciegos, no podemos mirar hacia otro lado pretendiendo no ver cuántas situaciones críticas hay, en nuestras clases, cada día.

Estas conclusiones tratan de dar respuesta a las preguntas que han surgido en el transcurso de las investigaciones, que se basan en el análisis de la literatura científica de referencia y que son funcionales al contexto en el que se ha operado.

Como ya he dicho, La hipótesis en la que se basa este trabajo de investigación supone que, a través de un adecuado análisis preventivo de todos los factores que subyacen en los procesos de aprendizaje, con la estructuración de un adecuado programa de intervención "a la medida del alumno" por parte de un profesor debidamente preparado para ello, es posible intervenir sobre los alumnos preadolescentes con dificultades de lectoescritura y obtener mejoras que les ayuden a perseguir el éxito educativo.

El objetivo principal de esta investigación es describir, aplicar y evaluar los resultados de una estrategia de enseñanza a medio plazo destinada a mejorar las aptitudes de lectura y escritura de los estudiantes de 11 a 13 años y crear, a partir de esta experiencia, un curso de formación para profesores que quieran ayudar a estos alumnos a superar sus dificultades de lectura y escritura.

Los objetivos específicos de la tesis en su conjunto son:

- Optimizar las estrategias, los métodos y las herramientas para detectar las criticidades en el aprendizaje de las habilidades de lectoescritura.



- Comprobar la influencia de algunos factores relacionados con la inteligencia emocional y la motivación para el estudio en el aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura.

- Llevar a cabo la intervención formativa en los sujetos participantes en el proyecto de investigación y verificar los resultados.

- A partir de los resultados obtenidos, dotar a los profesores de las competencias adecuadas para poder intervenir puntualmente sobre las dificultades de los alumnos.

En general, se puede afirmar que la hipótesis de base, el objetivo principal y los objetivos específicos de esta tesis se han verificado y que el proceso de investigación ha arrojado resultados favorables. Los resultados obtenidos, como se ha visto en el debate, son prudentemente positivos y, aunque necesitan un refuerzo continuo para mantener su eficacia, tienen un impacto favorable en el éxito educativo del alumno.

Para comprobar la idea de fondo, se realizó **una intervención a medio plazo**, de unos dos cursos escolares, en una escuela siciliana, se seleccionaron 20 alumnos con dificultades en la lectura y la escritura, con los que trabajamos durante dos cursos, dentro de una clase heterogénea por niveles, para recuperar las habilidades mencionadas. La propagación de la pandemia por la COVID-19, que sigue en curso, y el consiguiente cierre de escuelas ha impedido que la intervención se lleve a cabo según lo previsto, y ha impuesto una reorganización de la investigación que, con la fuerza de los elementos ya adquiridos, podría establecer algunas conclusiones.

**El trabajo de investigación** se estructuró de la siguiente manera:

Tras una primera fase de **revisión de la literatura científica** sobre el tema, que permitiría elaborar un marco teórico y un marco metodológico al que referirse, se seleccionó la literatura científica más reciente -internacional, italiana y española- para orientar la labor a realizar.

Estas consideraciones dieron lugar, en un primer momento, a la elección de una **metodología** de investigación mixta que, integrando las encuestas de la investigación cuantitativa, examinara a fondo los puntos críticos de los estudiantes implicados y preparara las estrategias de enseñanza más adecuadas para sus situaciones individuales.

La estructuración inicial del trabajo de investigación fue Pretest - Intervención - Postest - Análisis de resultados.

La pandemia por COVID-19 impidió la administración del postest. Ya se habían administrado Pretest e intervenciones educativas. Se decidió entonces aprovechar todo el material ya recogido cambiando el marco metodológico, utilizando así una metodología eminentemente cualitativa que superando la imposibilidad del postest pudiera, a través del atesoramiento del estudio de caso, de la investigación-acción, de la observación participante, de las entrevistas y de los grupos focales ya realizados, presentar una propuesta de formación para los profesores que quieran apoyar a sus alumnos en la recuperación de la lectura y la escritura.

La intervención didáctica, fuertemente caracterizada por una observación sistemática que acompañó a toda la obra, se estructuró de la siguiente manera:

Una primera fase exploratoria tenía por objeto registrar las opiniones de los profesores sobre los estudiantes que participaban en la investigación, con una entrevista estructurada sobre temas como la capacidad de comprender el texto, la capacidad de estudiar, el uso de estrategias de estudio y la metacognición. Los resultados de esta investigación se reflejaron en la prueba previa administrada a los alumnos.

**El pretest** presentado a los estudiantes se realizó con el uso de dos herramientas: la *Scheda criteriale di lettura* desarrollada por De Beni, Pazzaglia (1991), y la *Batteria di Test AMOS 8 – 15 Strumenti di valutazione di abilità e motivazione allo studio per studenti dagli 8 ai 15 anni*, de Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti (2005), que consta de 8 pruebas. El pretest proporcionó datos precisos que permitieron realizar un perfil detallado de los alumnos, teniendo en cuenta múltiples elementos.

Las investigaciones realizadas han proporcionado las herramientas para comprender las dificultades de estos estudiantes, reflexionar sobre sus contextos de origen, conocer la naturaleza de sus problemas; todo ello ha tenido como objetivo la elaboración de intervenciones puntuales y personalizadas, teniendo en cuenta las especificidades de cada uno, los puntos fuertes y débiles, para tratar de construir una nueva conciencia, una motivación escolar que pueda ser el motor de un nuevo éxito educativo.

**La fase de intervención real** se llevó a cabo utilizando una herramienta desarrollada por Cisotto, L y RDL Group (2015) y descrita en el texto *Scrivere testi in 9 mosse – Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Estas cinco intervenciones se llevaron a cabo utilizando la Tabla de Cornell y adaptándola a las necesidades de estudio de la clase, con el objetivo de mejorar las habilidades de estudio, fomentar la concentración y subrayar los aspectos fundamentales de un texto argumentativo objeto de estudio curricular. Las intervenciones se desarrollaron en un clima de fructífera cooperación con los profesores y permitieron lograr cautelosas mejoras.

En la segunda parte, se analizaron sistemáticamente los métodos e instrumentos que podían ser funcionales para una intervención eficaz y se registraron y analizaron los datos reunidos durante la experimentación a mediano plazo.

Fue un trabajo de recopilación de datos a menudo fragmentario, una observación sistemática que se vio fuertemente afectada por el absentismo de los alumnos y que también fue posible gracias a la inestimable contribución de los compañeros de clase y al sistema de relaciones que se establece en el microcosmos de cada clase.

**El análisis de los datos** reunidos puso de relieve un panorama polifacético e interesante, destacando las peculiaridades de cada estudiante, sus puntos fuertes y débiles, las mejoras obtenidas, las fases de estancamiento, las posibilidades de seguir mejorando las habilidades de lectura y escritura.

Por último, es la discusión de los datos recogidos y las comparaciones con las hipótesis introductorias y con los estudios sobre el tema, lo que ha permitido comprobar la validez del trabajo realizado, las perspectivas que abre a nuevos estudios, encontrando su punto de llegada en la redacción del curso de formación de profesores.

Así pues, se estructuró el **curso de formación de profesores**. El principal objetivo de esta labor de investigación fue el de, atesorando todo el trabajo realizado, proponer a los docentes formas de intervención que, si bien no pretenden ser la panacea de un problema grave como el que se trata, intentan ser un instrumento de intervención más junto a los que se utilizan normalmente. El curso estará disponible, una vez finalizado el proceso de revisión y optimización, en la plataforma Sofía, la referencia que el MIUR (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia) ha proporcionado a los profesores para cumplir con su obligación de formarse, en la que se

pueden encontrar todos los cursos e iniciativas ofrecidos directamente por las escuelas o instituciones y asociaciones acreditadas por el Ministerio.

El plan de formación de profesores que se presenta es una posible respuesta, una herramienta de apoyo a la actividad docente de todos aquellos profesores que diariamente deciden no mirar hacia otro lado, no ser ciegos, para tratar de dar una respuesta y una solución a las situaciones, a menudo críticas, que muchos estudiantes tienen detrás.

Finalmente, en cuanto a **la evaluación**, la discusión de los datos recogidos y las comparaciones con las hipótesis introductorias y con los estudios sobre el tema han permitido comprobar la validez de los trabajos realizados. Por su parte, el clima de colaboración continua ha permitido una evaluación continua y constante, interna y externa, de los procesos puestos en marcha. Después de todo, la evaluación es un elemento del que ninguna actividad puede prescindir si quiere tener connotaciones de eficiencia, eficacia y mejora.

**La evaluación interna**, realizada constantemente por el investigador y el director, ha consistido en un análisis sistemático y conjunto de todos los momentos de esta investigación, y ha permitido cambios significativos de rumbo cuando los acontecimientos lo requerían. **La evaluación externa**, realizada por los profesores responsables de la clase y los alumnos que participaron en el proceso de intervención, fue también de carácter sistemático, de diálogo y de intercambio continuo, lo que proporcionó un balance esencialmente positivo: los profesores apreciaron enormemente los tipos de intervención propuestos, utilizándolos a su vez como pruebas formativas y sumativas para sus actividades docentes, considerándolos como tareas extremadamente funcionales para el desarrollo de las competencias transversales.

**Las críticas** fueron muchas entre las que se destacan: el fuerte absentismo y la baja motivación de los alumnos implicados, la fragilidad de un proceso experimental que debía adaptarse a las necesidades curriculares, la fragilidad de una tercera figura, la del investigador, que en este caso no coincidía con el profesor de la clase y no podía realizar el trabajo de forma holística e integrada. Y, de nuevo la escasez de la muestra seleccionada que, si por una parte permite una investigación cualitativa exhaustiva, por otra, no tiene de su lado la “fuerza bruta de los números” para sostenerla. Por último, la COVID-19 que no permitió que el trabajo se llevara a cabo tal y como estaba previsto.

Seguramente algunas de estas críticas podrían superarse con **algunas mejoras**: la intervención didáctica debería ser propuesta por los profesores de los programas de estudios, la muestra podría ampliarse con la aplicación de la intervención en más escuelas, la metodología podría beneficiarse de una mayor implicación del equipo directivo con propuestas, reuniones, discusiones; mayor tiempo para ver los resultados daría un alcance más amplio a este trabajo que implica diferentes áreas, que son difíciles de evaluar pero que requieren atención para obtener un aprendizaje efectivo.

Algunas preguntas de investigación, ya presentadas al principio de esta tesis, marcaron el camino del proceso de investigación.

Las respuestas a estas preguntas, gracias al trabajo realizado, se han enriquecido con pistas y reflexiones útiles, en mi opinión, para un correcto enfoque de la enseñanza. Por eso me parece oportuno volver a proponer, al final de este camino, esas preguntas, a las que es posible dar ahora otras respuestas, que se abren a nuevas perspectivas.

### **Pregunta 1: ¿Por qué es necesario centrarse en las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura?**

En nuestra sociedad, la lectura y la escritura juegan un papel clave en el acceso al conocimiento y el intercambio de información. Nadie puede quedarse atrás, y este concepto debe ser fuertemente reiterado.

La lectura puede definirse como un conjunto de procesos para extraer el significado de un texto, incluyendo tanto la identificación de la palabra (decodificación) como la comprensión del contenido. Este segundo proceso es el propósito de la lectura. La lectura es una habilidad instrumental, necesaria para comprender y ampliar los propios conocimientos, y suele ser solicitada por la necesidad de responder a una exigencia.

La escritura es una tarea compleja que requiere frecuentes relecturas, el propósito de la escritura es comunicar un pensamiento, sirve para expresarse, cualquiera que tenga algo que decir puede hacerlo usando esta forma. La competencia técnica de la escritura, es decir, la capacidad de escribir palabras, se logra a través de diferentes niveles de competencia, desde el control de la cara motora involucrada en el acto gráfico hasta la competencia léxica de la ortografía. Este camino permite a cada estudiante empezar a

escribir frases cortas de pleno significado, que se convierten en textos cada vez más complejos.

Para facilitar la producción escrita, es ciertamente necesario privilegiar la escritura informática, con mayúsculas y minúsculas, privilegiar las frases simples y cortas que no sean sintácticamente complejas, utilizar mapas temáticos para apoyar la recuperación de la información y la estructuración organizada de los conceptos, a fin de poder proceder en orden con los elementos más importantes del texto.

Hay que evitar que los estudiantes con problemas en el uso de esta habilidad transversal, debido a sus dificultades objetivas, se nieguen a leer. Se deben ofrecer situaciones facilitadoras y motivadoras para promover su interés.

Esto permitirá, en un círculo virtuoso, el crecimiento y el aumento de las habilidades de lectura y escritura, gracias a la exposición al lenguaje escrito: de esta manera la experiencia lingüística se enriquece y se desarrolla la capacidad de estructurar el texto.

Por lo tanto, cada forma de lectura puede ser una oportunidad para la exposición a la lectura y la escritura y, al mismo tiempo, un estímulo para la educación de la escucha.

**Pregunta 2: ¿Qué características personales y socioculturales “limitan” el aprendizaje de los estudiantes?**

No es posible ignorar ciertos elementos socioculturales que limitan el aprendizaje de algunos alumnos en determinados contextos sociales o familiares. Estos elementos se han analizado detenidamente desde un punto de vista sociológico, e intervenir en estas situaciones es una tarea compleja, en la que intervienen varios ámbitos de la sociedad civil, y es un proceso de empoderamiento. La escuela desempeña un papel fundamental en esta situación, y también participa con varios otros actores en este mecanismo.

Hay que hacer un discurso diferente sobre las características personales e individuales que limitan el aprendizaje de los estudiantes.

Todos los estudiantes son diferentes, pero todos pueden aprender. Si partimos de este supuesto, la diversidad puede entenderse como una fortaleza y podemos destacar la

existencia de diferentes estilos de aprendizaje, que se basan en las características de cada uno, en sus peculiaridades.

Las diferencias individuales que subyacen al aprendizaje deben ser tenidas en cuenta en la enseñanza. Por lo tanto, para poder promover el aprendizaje de la manera más eficaz, el profesor debe partir del conocimiento y la exploración de sus propios estilos cognitivos y modos de aprendizaje, para ser consciente de sus propias preferencias: estos aspectos influyen en los métodos de enseñanza.

A continuación, deberá explorar y dejar que los alumnos exploren diferentes estilos de aprendizaje y cognitivos, con miras a una construcción compartida del conocimiento, entendido como un proceso circular en el que el alumno también tiene un papel activo y en el que se toma conciencia de los propios modos cognitivos y de aprendizaje.

**Pregunta 3: ¿Es eficaz la enseñanza estándar para un aprendizaje efectivo y un buen conocimiento de la lectura y la escritura?**

La habilidad y preparación de un profesor se manifiesta precisamente en la capacidad de experimentar con diferentes estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. El profesor puede preferir diferentes estrategias de enseñanza que utilizará más durante las lecciones y en el enfoque de su asignatura de manera más verbal o visual, global o analítica, sistemática o intuitiva, impulsiva o reflexiva: todo profesor tiende espontáneamente a reproducir su propio estilo de aprendizaje en su estilo de enseñanza y, sin embargo, si su objetivo final es que sus alumnos tengan un aprendizaje significativo, debe tener en cuenta como elementos básicos:

- La construcción del conocimiento;
- Un contexto que es significativo;
- La colaboración entre el alumno y el profesor.

El aprendizaje significativo promueve el empoderamiento de los estudiantes y está dirigido al compromiso y la responsabilidad. Lo que da valor al aprendizaje y a la

comprensión del significado. Por lo tanto, será de gran importancia impulsar un aprendizaje que sea cognitivo, consciente, activo.

**Pregunta 4: ¿Puede la intervención en un aula homogénea de varios niveles ser más eficaz para restablecer la capacidad de lectura?**

Es importante subrayar que la intervención en clases heterogéneas sigue siendo el único camino posible para el éxito educativo.

Las clases de las escuelas de hoy se caracterizan por una multiplicidad de diferencias que cada vez son menos fáciles de describir, comprender y tratar desde una sola dimensión.

Si bien, por un lado, en clases heterogéneas y complejas, cada estudiante y alumno puede contribuir a su propio camino de aprendizaje y el de sus compañeros partiendo de diferentes fortalezas que pueden convertirse en otras tantas oportunidades valiosas para diseñar caminos verdaderamente inclusivos, por otro lado, esta misma complejidad puede ser un reto difícil de manejar y orientar para un profesor.

En la vida de los estudiantes, así como en la de sus familias, se entrelazan –junto con elementos relacionados con los más variados antecedentes– también aspectos que pueden remontarse a elementos como la edad, el género, el grupo social, las capitales y repertorios lingüísticos y culturales, los estilos de vida y las formas de consumo cultural, así como una pluralidad y diversidad de aptitudes. Esta heterogeneidad también se convierte en complejidad, en el sentido de que de todas las diferencias que encontramos en el aula pueden surgir otros elementos que dependen de las relaciones entre esas mismas diferencias y que es difícil que un profesor pueda captar, comprender y orientar centrándose sólo en unos pocos aspectos individuales, porque surgen de todas las relaciones entre ellos.

Por esta razón, al diseñar y planificar las actividades, es necesario:

1. Adquirir claves de lectura útiles para comprender y leer la pluralidad de idiomas, diferencias y relaciones presentes en las clases de hoy en día, así como verlas como puntos fuertes a partir de los cuales empezar a planificar vías de aprendizaje/enseñanza inclusivas;



2. Adquirir herramientas útiles para manejar esta complejidad y organizarla en formas de planificación didáctica capaces de potenciar los puntos fuertes de cada estudiante y alumno;
3. Tomar conciencia y, cuando sea posible, experimentar de primera mano el valor inclusivo e intercultural que los entornos y prácticas mediadas tecnológicamente pueden desempeñar en esta perspectiva, particularmente en contextos caracterizados por una alta complejidad lingüística, social y cultural (Zinant et al, 2016).

Una experiencia didáctica que pretenda entrelazar explícitamente los temas, enfoques y lenguajes emergentes en el campo pedagógico-intercultural con algunas de las perspectivas abiertas en el campo de las tecnologías didácticas, puede quizás contribuir a la formación de profesionales capaces de tener una relación de mayor conciencia hacia contextos educativos como los actuales, ciertamente llenos de complejidad e incertidumbre, pero, quizás por esta misma razón, también de fortalezas.

**Pregunta 5: ¿Cuáles son los componentes de motivación y actitud que intervienen en el desarrollo de estas competencias?**

Mucho se ha escrito en estas páginas sobre la motivación, la actitud y su importancia en el éxito de la educación.

Podemos reiterar una vez más lo necesario que es estimular una actitud proactiva en los estudiantes, lo indispensable que es una didáctica del error que apunte a la mejora continua, que vea el error como un medio para mejorar, que es entonces el principal propósito del proceso educativo.

La motivación es el motor del aprendizaje: debe ser constantemente estimulada, nunca mortificada, siempre tenida en alta consideración, incluso durante la evaluación. Los resultados son tangibles: son los ojos esperanzados de aquellos que estaban convencidos, hasta hace poco tiempo, de que no podían entender nada. Son estudiantes que de repente descubren y redescubren a sí mismos, y empiezan a entender que realmente pueden lograr objetivos.

Hay que decir a los estudiantes que es fácil escribir, si se sabe cómo hacerlo; es fácil leer y comprender una tarea a realizar, si se presta atención al verbo, que es el motor de la acción. Se les debe dar una continua respuesta positiva sobre los pequeños progresos que hacen, subir el listón de la meta para mostrarles que pueden hacerlo, una y otra vez.

Es un trabajo diario de perseverancia y atención, que poco a poco comenzarán a hacer por su cuenta, y es entonces cuando habrán logrado la autonomía, y es entonces cuando nuestro trabajo estará bien hecho.

### **Pregunta 6: ¿Influyen las características territoriales en el método educativo de los profesores?**

Cada contexto requiere una intervención a medida, al igual que cada persona.

La escuela y el territorio viven hoy en día una condición de continuo intercambio y se influyen mutuamente, lo que significa que hay tanto repercusiones positivas como, lamentablemente, elementos negativos que hay que remediar.

Si, por un lado, el arraigo y el diálogo con el territorio permite conocer sus peculiaridades y especificidades, e intervenir adecuadamente, a veces este mismo elemento se convierte en un freno para alcanzar los niveles que deben alcanzarse para permitir a estos alumnos ser independientes justo fuera de la escuela, para poder abrirse camino en el mundo laboral y lograr su autonomía.

¿Cómo actuar? La escuela no puede mirar hacia otro lado, no puede inclinarse hacia una u otra necesidad. Debe equilibrar ambas demandas y proporcionar respuestas adecuadas.

Me dirán que es difícil: es, muy difícil.

Pero todos los demás trabajos dependen de una buena educación.

Y si nuestra profesión es a menudo infravalorada y maltratada, tal vez sea porque la sociedad actual quiere olvidarse de ella. Lástima que no pueda.

Detrás de un buen médico, una buena ministra, un honesto verdulero o un buen ingeniero siempre hay un maestro que ha hecho bien su trabajo. No puede ser de otra manera, pero sólo los mejores los recuerdan.

Estamos llamados a hacer bien nuestro trabajo, adaptando nuestro método de enseñanza a los contextos en los que operamos, sin olvidar que cada estudiante tiene derecho a lograr su propia autonomía, cada uno según sus capacidades.

Los alumnos implicados, tras superar el primer momento de desconfianza del que se ha hablado durante mucho tiempo, excepto los invalidados por un fuerte absentismo, han apreciado el cuidado y el compromiso que se les ha dirigido y han aprendido gradualmente a cuidarse a sí mismos y a su aprendizaje.

Es obvio que cada planta necesita atención y cuidado para crecer bien: se espera que las perspectivas de aprendizaje de estos estudiantes siempre mejoren.

Necesitamos sembrar esperanza, necesitamos cultivarla con paciencia. Esto se requiere de los hombres y mujeres de buena voluntad, que cada día, honestamente, tratan de hacer su trabajo.

*Cecità è vivere in un mondo dove non vi sia più speranza. Com'è fragile la vita, se la si abbandona.*

José Saramago, Cecità

## ***9. Conclusioni e Valutazioni***

*Secondo me non siamo diventati ciechi, secondo me lo siamo, Ciechi che vedono,  
Ciechi che, pur vedendo, non vedono”.*  
*José Saramago, Cecità*

Le conclusioni di questa ricerca si basano sulla frase in epigrafe, tratta dal romanzo *Cecità*, di José Saramago, premio Nobel per la letteratura.

La verità è che non possiamo permetterci di essere ciechi, non possiamo voltarci dall'altra parte facendo finta di non vedere quante situazioni critiche ci sono ogni giorno nelle nostre aule.

Queste conclusioni cercano di dare risposte alle domande sorte nel corso della ricerca, che si basano sull'analisi della letteratura scientifica di riferimento e che sono funzionali al contesto in cui si è operato.

Come ho già detto, l'ipotesi su cui si basa questo lavoro di ricerca suppone che, attraverso un'adeguata analisi preventiva di tutti i fattori che stanno alla base dei processi di apprendimento, con la strutturazione di un adeguato programma di intervento "su misura per lo studente", da parte di un insegnante adeguatamente preparato a tal fine, è possibile intervenire su studenti preadolescenti con difficoltà di lettoscrittura e ottenere miglioramenti funzionali al successo scolastico.

L'obiettivo principale di questa ricerca è descrivere, applicare e valutare i risultati di una strategia di insegnamento a medio termine volta a migliorare le capacità di lettoscrittura di studenti di 11-13 anni e creare, a partire da questa esperienza, un corso di formazione per gli insegnanti che vogliono aiutare questi studenti a superare le loro difficoltà.

Gli obiettivi specifici della tesi nel suo insieme sono:

- Ottimizzare le strategie, i metodi e gli strumenti per rilevare le criticità nell'apprendimento delle competenze alfabetiche.
- Verificare l'influenza di alcuni fattori legati all'intelligenza emotiva e alla motivazione allo studio nell'apprendimento delle abilità di lettura e scrittura.

- Considerare in modo integrale il soggetto con difficoltà di apprendimento nella lettoscrittura, lavorando a un programma di intervento personalizzato.

- Realizzare l'intervento formativo pianificato nei soggetti che partecipano al progetto di ricerca e verificare i risultati.

- Sulla base dei risultati ottenuti, fornire agli insegnanti le competenze adeguate per poter intervenire puntualmente sulle difficoltà degli studenti.

In generale, si può affermare che l'ipotesi di base, l'obiettivo principale e gli obiettivi specifici di questa tesi sono stati verificati, e che il processo di ricerca ha dato risultati favorevoli. I risultati ottenuti, come si vede nella discussione, sono cautamente positivi e, anche se hanno bisogno di un rinforzo continuo per mantenere la loro efficacia, hanno un impatto favorevole sul successo scolastico dell'alunno.

Per testare l'idea di base, è stato realizzato un intervento a medio termine, della durata di circa due anni scolastici, in una scuola siciliana; sono stati selezionati 20 alunni con difficoltà di lettura e scrittura, con i quali abbiamo lavorato all'interno di una classe eterogenea per livelli, per recuperare le suddette competenze. La diffusione della pandemia COVID-19, ancora in corso, e la conseguente chiusura delle scuole ha impedito di realizzare l'intervento come previsto, e ha imposto una riorganizzazione della ricerca che, forte degli elementi già acquisiti, ha potuto stabilire alcune conclusioni.

Il lavoro di ricerca è stato strutturato come segue:

Dopo una prima fase di revisione della letteratura scientifica sull'argomento, che ha permesso l'elaborazione di un quadro teorico e di una cornice metodologica a cui fare riferimento, è stata selezionata la letteratura scientifica più recente - internazionale, italiana e spagnola - per guidare il lavoro da svolgere.

In un primo momento ci si è orientati verso la scelta di una metodologia di ricerca mista che, integrando le indagini della ricerca quantitativa, approfondisse le criticità degli studenti coinvolti e preparasse le strategie didattiche più adatte alle loro singole situazioni. La strutturazione iniziale del lavoro di ricerca è stata Pretest - Intervento - Post test - Analisi dei risultati.

La pandemia COVID-19 ha impedito la somministrazione del post-test. Il pretest e gli interventi educativi erano già stati somministrati. Si è quindi deciso di sfruttare tutto il materiale già raccolto cambiando il quadro metodologico, utilizzando quindi una metodologia eminentemente qualitativa che, superando l'impossibilità del post-test, potesse, facendo tesoro dello studio di caso, della ricerca-azione, dell'osservazione partecipante, delle interviste e dei focus group già realizzati, presentare una proposta formativa per gli insegnanti che vogliono sostenere i loro studenti nel recupero della lettura e della scrittura.

L'intervento didattico, fortemente caratterizzato da un'osservazione sistematica che ha accompagnato tutto il lavoro, è stato strutturato come segue:

Una prima fase esplorativa ha registrato le opinioni degli insegnanti sugli studenti partecipanti alla ricerca, con un'intervista strutturata su argomenti come la capacità di comprendere il testo, la capacità di studiare, l'uso di strategie di studio e la metacognizione. Gli esiti di tale indagine hanno trovato riscontro nel pretest somministrato agli studenti.

Il pretest presentato agli studenti è stato realizzato con l'uso di due strumenti: la Scheda criteriale di lettura sviluppata da De Beni, Pazzaglia (1991), e la batteria di Test *AMOS 8 - 15 Strumenti di valutazione di abilità e motivazione allo studio per studenti dagli 8 ai 15 anni*, di Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti (2005), che consiste di 8 test. Il pretest ha fornito dei dati precisi che hanno permesso di stilare un profilo dettagliato degli studenti, considerando più elementi.

La ricerca effettuata ha fornito gli strumenti per comprendere le difficoltà di questi studenti, per riflettere sui loro contesti di provenienza, per conoscere la natura dei loro problemi; tutto ciò ha avuto come obiettivo l'elaborazione di interventi puntuali e personalizzati, tenendo conto delle specificità di ognuno, dei punti di forza e di debolezza, per cercare di costruire una nuova consapevolezza, una motivazione scolastica “motore” di un nuovo successo formativo.

La fase di intervento vera e propria è stata realizzata utilizzando uno strumento sviluppato da Cisotto, L. e RDL Group (2015) e descritto nel testo *Scrivere testi in 9 mosse - Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo*

*grado*. Sono stati realizzati cinque interventi utilizzando la Tabella Cornell e adattandola alle esigenze di studio della classe, con l'obiettivo di migliorare le capacità di studio, favorire la concentrazione e sottolineare gli aspetti fondamentali di un testo argomentativo oggetto di studio curricolare. Gli interventi si sono svolti in un clima di proficua collaborazione con i docenti e hanno consentito di ottenere cauti miglioramenti.

Nella seconda parte di questo studio sono stati analizzati sistematicamente i metodi e gli strumenti funzionali a un intervento efficace; sono stati altresì registrati e analizzati i dati raccolti durante la sperimentazione a medio termine.

Si è trattato di un lavoro di raccolta dati spesso frammentario, un'osservazione sistematica che è stata fortemente condizionata dall'assenteismo degli alunni e che è stata resa possibile anche dal prezioso contributo dei compagni di classe e dal sistema di relazioni che si stabilisce nel microcosmo di ogni classe.

L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato un quadro poliedrico e interessante, mettendo in luce le peculiarità di ogni studente, i suoi punti di forza e di debolezza, i miglioramenti ottenuti, le fasi di stallo, le possibilità di ulteriore miglioramento delle abilità di lettoscrittura.

Infine, è la discussione dei dati raccolti e i confronti con le ipotesi introduttive e con gli studi sull'argomento, che ha permesso di verificare la validità del lavoro svolto, le prospettive che apre a nuovi studi, trovando il suo punto di arrivo nella scrittura del corso di formazione per insegnanti.

Infine, è stato strutturato il corso di formazione per gli insegnanti. Facendo tesoro di tutto il lavoro svolto, si è provato a proporre agli insegnanti forme di intervento che, pur non avendo la pretesa di essere la panacea di un problema serio come quello che stiamo trattando, cercano di essere uno strumento di intervento in più accanto a quelli normalmente utilizzati. Il corso sarà disponibile, una volta completato il processo di revisione e ottimizzazione, sulla piattaforma Sofia, il riferimento che il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) ha messo a disposizione degli insegnanti per adempiere all'obbligo formativo, dove è possibile trovare tutti i corsi e le iniziative offerte direttamente dalle scuole o dagli enti e associazioni accreditati dal Ministero.

Il piano di formazione per insegnanti qui presentato è una possibile risposta, uno strumento di supporto all'attività didattica di tutti quegli insegnanti che quotidianamente decidono di non guardare dall'altra parte, di non essere ciechi, di provare a dare una risposta e una soluzione alle situazioni spesso critiche che molti studenti hanno alle spalle.

Infine, per quanto riguarda la valutazione, la discussione dei dati raccolti e i confronti con le ipotesi introduttive e con gli studi sull'argomento hanno permesso di verificare la validità del lavoro svolto. Il clima di collaborazione continua ha permesso una continua e costante valutazione interna ed esterna dei processi messi in atto. Dopotutto, la valutazione è un elemento di cui nessuna attività può fare a meno se vuole essere efficiente ed efficace.

La valutazione interna, effettuata costantemente dalla ricercatrice e dalla direttrice, è consistita in un'analisi sistematica e congiunta di tutti i momenti di questa ricerca, e ha permesso significativi cambiamenti di rotta quando gli eventi lo hanno richiesto. Anche la valutazione esterna, effettuata dai docenti responsabili della classe e dagli studenti che hanno partecipato al processo di intervento, ha avuto un carattere sistematico, di dialogo e di scambio continuo, che ha fornito un bilancio sostanzialmente positivo: i docenti hanno molto apprezzato le tipologie di intervento proposte, utilizzandole a loro volta come prove formative e sommative per la loro attività didattica, considerandole come compiti estremamente funzionali allo sviluppo delle competenze trasversali.

Le criticità sono state molte: l'alto assenteismo e la scarsa motivazione degli studenti coinvolti, la fragilità di un processo sperimentale che doveva essere adattato alle esigenze curricolari, la fragilità di una figura terza, quella del ricercatore, che in questo caso non coincideva con l'insegnante di classe e non poteva svolgere il lavoro in modo olistico e integrato. E, ancora una volta, l'esiguità del campione selezionato che, se da un lato permette una ricerca qualitativa esaustiva, dall'altro non ha dalla sua parte la "forza bruta dei numeri" a sostenerla. Infine, la COVID-19 che non ha permesso di realizzare il lavoro come previsto.

Sicuramente alcune di queste critiche potrebbero essere superate con alcuni miglioramenti: l'intervento didattico dovrebbe essere proposto dagli insegnanti curricolari; il campione potrebbe essere ampliato con l'applicazione dell'intervento in più



scuole; la metodologia potrebbe beneficiare di un maggiore coinvolgimento del gruppo dirigente con proposte, incontri, discussioni; più tempo per vedere i risultati darebbe un respiro più ampio a questo lavoro che coinvolge diverse aree, difficili da misurare ma che richiedono attenzione per ottenere un apprendimento efficace.

Alcune domande di ricerca, già presentate all'inizio di questa tesi, hanno segnato il percorso del processo di ricerca.

Le risposte a queste domande, grazie al lavoro svolto, si sono arricchite di spunti e riflessioni utili a un corretto approccio all'insegnamento. Per questo mi sembra opportuno riproporre, alla fine di questo percorso, quelle domande a cui ora è possibile dare altre risposte, che aprono a nuove prospettive.

### **Domanda 1: Perché è necessario concentrarsi sulle difficoltà di apprendimento nella lettura e nella scrittura?**

Nella nostra società, la lettura e la scrittura giocano un ruolo chiave nell'accesso alla conoscenza e nello scambio di informazioni. Nessuno può essere lasciato indietro, e questo concetto deve essere ribadito con forza.

La lettura può essere definita come un insieme di processi per estrarre il significato da un testo, includendo sia l'identificazione delle parole (decodifica) che la comprensione del contenuto. Questo secondo processo è lo scopo della lettura. La lettura è un'abilità strumentale, necessaria per comprendere ed estendere le proprie conoscenze, e risponde spesso alla necessità di rispondere a un'esigenza.

Scrivere è un compito complesso che richiede frequenti riletture, lo scopo della scrittura è quello di comunicare un pensiero, serve ad esprimere se stessi, chiunque abbia qualcosa da dire può farlo utilizzando questa forma. La competenza tecnica della scrittura, cioè la capacità di scrivere parole, si raggiunge attraverso diversi livelli di competenza, dal controllo della parte motoria coinvolta nell'atto grafico alla competenza lessicale dell'ortografia. Questo percorso permette ad ogni studente di iniziare a scrivere brevi frasi di senso compiuto, che si sviluppano in testi sempre più complessi.

Per facilitare la produzione scritta, è certamente necessario privilegiare la scrittura al computer, con lettere maiuscole e minuscole, privilegiare frasi semplici e brevi che non

siano sintatticamente complesse, utilizzare mappe tematiche per sostenere il recupero delle informazioni e la strutturazione organizzata dei concetti, per poter procedere in ordine con gli elementi più importanti del testo.

Occorre evitare che, gli studenti con problemi nell'uso di questa abilità trasversale, a causa delle loro difficoltà oggettive, sviluppino anche una sorta di avversità alla lettura. Si dovrebbero offrire situazioni facilitanti e motivanti per promuovere il loro interesse.

Questo permetterà, in un circolo virtuoso, la crescita e l'aumento delle abilità di lettura e scrittura, grazie all'esposizione in lingua scritta: in questo modo si arricchisce l'esperienza linguistica e si sviluppa la capacità di strutturare il testo.

Al contempo, ogni forma di lettura può essere un'opportunità di esposizione alla lettura e alla scrittura e, allo stesso tempo, uno stimolo per l'educazione all'ascolto.

### **Domanda 2: Quali caratteristiche personali e socioculturali "limitano" l'apprendimento degli studenti?**

Non è possibile ignorare certi elementi socio-culturali che limitano l'apprendimento di alcuni studenti in determinati contesti sociali o familiari. Questi elementi sono stati attentamente analizzati da un punto di vista sociologico, e intervenire in queste situazioni è un compito complesso, che coinvolge diversi settori della società civile, ed è un processo di empowerment. La scuola gioca un ruolo fondamentale in questa situazione, e partecipa insieme ad altri attori a questo meccanismo.

C'è bisogno di un discorso diverso sulle caratteristiche personali e individuali che limitano l'apprendimento degli studenti.

Tutti gli studenti sono diversi, ma tutti possono imparare. Se partiamo da questo presupposto, la diversità può essere intesa come un punto di forza e possiamo evidenziare l'esistenza di diversi stili di apprendimento, che si basano sulle caratteristiche di ciascuno, sulle loro peculiarità.

Le differenze individuali che sono alla base dell'apprendimento devono essere prese in considerazione nell'insegnamento. Quindi, per promuovere l'apprendimento nel modo più efficace, l'insegnante deve partire dalla conoscenza e dall'esplorazione dei

propri stili cognitivi e delle proprie modalità di apprendimento, per essere consapevole delle proprie preferenze: questi aspetti influenzano i metodi di insegnamento.

Dovrebbe quindi esplorare e far esplorare ai discenti i diversi stili cognitivi e di apprendimento, in vista di una costruzione condivisa della conoscenza, intesa come un processo circolare in cui anche il discente ha un ruolo attivo e in cui si diventa consapevoli delle proprie modalità cognitive e di apprendimento.

**Domanda 3: l'insegnamento standard è efficace per un apprendimento e una competenza efficaci nella lettura e nella scrittura?**

L'abilità e la preparazione di un insegnante si manifesta proprio nella capacità di sperimentare diverse strategie di insegnamento per facilitare l'apprendimento di tutti gli studenti. L'insegnante può preferire diverse strategie di insegnamento che utilizzerà maggiormente durante le lezioni e nell'approcciarsi alla sua materia più verbalmente o visivamente, globalmente o analiticamente, sistematicamente o intuitivamente, impulsivamente o riflessivamente: ogni insegnante tende spontaneamente a riprodurre il proprio stile di apprendimento nel proprio stile di insegnamento e tuttavia, se il suo obiettivo finale è che i suoi studenti abbiano un apprendimento significativo, deve tenere conto di alcuni elementi fondamentali:

- La costruzione della conoscenza;
- Un contesto che sia significativo;
- La collaborazione tra lo studente e l'insegnante.

L'apprendimento significativo promuove la responsabilizzazione degli studenti e mira all'impegno, dà valore all'apprendimento e alla comprensione del significato. Pertanto, sarà di grande importanza promuovere un apprendimento che sia cognitivo, cosciente, attivo.

**Domanda 4: L'intervento in una classe omogenea per livello può essere più efficace nel ripristinare le abilità di lettura?**

È importante sottolineare che l'intervento in classi eterogenee rimane l'unica strada possibile per il successo educativo.

Le aule scolastiche di oggi sono caratterizzate da una molteplicità di differenze che sono sempre meno facili da descrivere, capire e trattare in maniera unidimensionale.

Se, da un lato, in classi eterogenee e complesse, ogni studente e discente può contribuire al proprio percorso di apprendimento e a quello dei suoi pari con punti di forza diversi che possono diventare opportunità preziose per progettare percorsi realmente inclusivi, dall'altro lato, questa stessa complessità può essere una sfida difficile da gestire e guidare per un insegnante.

Nella vita degli studenti, così come in quella delle loro famiglie, si intrecciano - insieme a elementi legati ai più svariati background - anche aspetti riconducibili a elementi quali l'età, il genere, il gruppo sociale, i repertori linguistici e culturali, gli stili di vita e le forme di consumo culturale, oltre a una pluralità e diversità di attitudini. Questa eterogeneità diventa anche complessità, nel senso che da tutte le differenze che troviamo in classe possono nascere altri elementi che dipendono dalle relazioni tra quelle stesse differenze e che è difficile per un insegnante cogliere, capire e guidare concentrandosi solo su alcuni singoli aspetti, perché nascono da tutte le relazioni tra loro.

Per questo motivo, quando si progettano e si pianificano le attività, è necessario:

1. acquisire chiavi di lettura utili a comprendere e leggere la pluralità di linguaggi, differenze e relazioni presenti nelle classi di oggi, nonché a vederli come punti di forza da cui partire per progettare percorsi di apprendimento/insegnamento inclusivi;

2. Acquisire strumenti utili per gestire questa complessità e organizzarla in forme di pianificazione didattica, che possano costruire sui punti di forza dei singoli allievi e studenti;

3. prendere coscienza e, ove possibile, sperimentare in prima persona il valore inclusivo e interculturale che gli ambienti e le pratiche tecnologicamente mediate possono giocare in questa prospettiva, in particolare in contesti caratterizzati da un'elevata complessità linguistica, sociale e culturale (Zinant et al, 2016).

Un'esperienza didattica che miri a intrecciare esplicitamente i temi, gli approcci e i linguaggi emergenti in ambito pedagogico-interculturale con alcune delle prospettive aperte nel campo delle tecnologie didattiche, può forse contribuire alla formazione di

professionisti capaci di avere un rapporto di maggiore consapevolezza verso contesti educativi come quelli attuali, certamente carichi di complessità e incertezza, ma, forse proprio per questo, anche di punti di forza.

**Domanda 5: Quali sono le componenti della motivazione e dell'attitudine coinvolte nello sviluppo di queste competenze?**

Molto è stato scritto in queste pagine sulla motivazione, l'atteggiamento e la loro importanza nel successo dell'educazione.

Possiamo ribadire ancora una volta quanto sia necessario stimolare un atteggiamento proattivo negli studenti, quanto sia indispensabile una didattica dell'errore che miri al miglioramento continuo, che veda l'errore come un mezzo per migliorare, che è poi lo scopo principale del processo educativo.

La motivazione è il motore dell'apprendimento: deve essere costantemente stimolata, mai mortificata, sempre tenuta in grande considerazione, anche durante la valutazione.

I risultati sono tangibili: sono gli occhi speranzosi di chi era convinto, fino a poco tempo fa, di non poter capire nulla. Sono studenti che improvvisamente scoprono e riscoprono se stessi, e cominciano a capire che possono davvero farcela.

Bisogna dire agli studenti che è facile scrivere, se si sa scrivere; è facile leggere e capire un compito da fare, se si presta attenzione al verbo, che è il motore dell'azione. Si deve dare loro un continuo feedback positivo sui piccoli progressi che fanno, alzando l'asticella dell'obiettivo per mostrare loro che possono farlo, più e più volte.

È un lavoro quotidiano di perseveranza e attenzione, che gradualmente cominceranno a fare da soli, ed è allora che avranno raggiunto l'autonomia, ed è allora che il nostro lavoro sarà ben fatto.

**Domanda 6: Le caratteristiche territoriali influenzano il metodo educativo degli insegnanti?**

Ogni contesto richiede un intervento su misura, proprio come ogni persona.

La scuola e il territorio vivono oggi in una condizione di continuo scambio e si influenzano a vicenda, il che significa che ci sono sia ripercussioni positive che, purtroppo, elementi negativi a cui porre rimedio.

Se da un lato il radicamento e il dialogo con il territorio permettono di conoscerne le peculiarità e le specificità, e di intervenire in modo adeguato, a volte questo stesso elemento diventa un freno al raggiungimento dei livelli che devono essere raggiunti per permettere a questi studenti di essere indipendenti appena fuori dalla scuola, di potersi fare strada nel mondo del lavoro e di raggiungere la propria autonomia.

Come agire? La scuola non può guardare dall'altra parte, non può propendere per una o l'altra necessità. Deve bilanciare entrambe le richieste e fornire risposte adeguate.

Mi diranno che è difficile: lo è, è molto difficile. Ma tutti gli altri lavori dipendono da una buona istruzione. E se la nostra professione è spesso sottovalutata e maltrattata, forse è perché la società di oggi vuole dimenticarla. Peccato che non possa.

Dietro un buon medico, un buon ministro, un onesto fruttivendolo o un buon ingegnere c'è sempre un insegnante che ha fatto bene il suo lavoro. Non può essere altrimenti, ma solo i migliori tengono bene a mente questa avvertenza.

Siamo chiamati a fare bene il nostro lavoro, adattando il nostro metodo di insegnamento ai contesti in cui operiamo, senza dimenticare che ogni studente ha il diritto di raggiungere la propria autonomia, ognuno secondo le sue capacità.

Gli studenti coinvolti, dopo aver superato il primo momento di sfiducia di cui si è parlato a lungo, tranne quelli invalidati da un forte assenteismo, hanno apprezzato la cura e l'impegno che è stato rivolto verso di loro e hanno gradualmente imparato a prendersi cura di se stessi e del loro apprendimento.

È ovvio che ogni pianta ha bisogno di attenzione e cura per crescere bene: si spera che le prospettive di apprendimento di questi studenti migliorino sempre.

Dobbiamo seminare la speranza, dobbiamo coltivarla con pazienza. Questo è richiesto agli uomini e alle donne di buona volontà, che ogni giorno, onestamente, cercano di fare il loro lavoro.

*Cecità è vivere in un mondo dove non vi sia più speranza. Com'è fragile la vita, se la  
si abbandona.  
José Saramago, Cecità*

## V. APARTADO V: BIBLIOGRAFÍA

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561. doi:10.1037/0022-0663.94.3.545
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Arcidiacono, C., Procentese, F., Carbone, A., Cesasuolo, M.G. y Natale, A. (2010). Il modello ecologico come strumento di analisi di una comunità di migranti in una realtà locale, *Psicologia di comunità*, 1(2010), Franco Angeli: Milano.
- Baddeley, A. (2003). Working Memory: Looking Back and Looking Forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829–839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>.
- Baddeley, A. D. (1966). The influence of acoustic and semantic similarity on long-term memory for word sequences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 18, 302–309.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Bruno Mondadori: Milano.
- Ballarino G. & Schadee H. (2006). Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità educative nell'Italia contemporanea, *Polis*, 2, 207- 228.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? In MacArthur, C. A., Graham, S., Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 11–23). New York, NY: Guilford Press.
- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K., ... Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51, 351–360.



- Becker, H. & Geer, B. (1957). Participant Observation and Interviewing: A Comparison. *Human Organization: Fall,16* (3), 28-32.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, I. (2009). *Supporting adolescent literacy achievement. issue brief*. Washington, DC: NGA Center for Best Practices. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED507628>.
- Black S.E., Devereux P.J., & Salvanes K.G. (2005). Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital. *American Economic Review*, 95 (1), 437-49.
- Blee, K. M., & Taylor, V. (2002). Semi-structured interviewing in social movement research. *Methods of Social Movement Research*, 16, 92-117.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research: Introducing Qualitative Methods*. London: Sage Publications.
- Boscolo, P. (2016). The INVALSI standardized tests: The troublesome journey of Italian school towards a culture of assessment and learning. *Giornale Italiano Di Psicologia*, 43(3), 401-419. doi:10.1421/84475
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and P. Boscolo & S. Hidi (Volume Eds.), *Studies in Writing*, 19, Writing and Motivation (pp. 1–14). Oxford: Elsevier.
- Boscolo, P., Ariasi, N., Del Favero, L., & Ballarin, C. (2011). Interest in an expository text: How does it flow from reading to writing? *Learning and Instruction*, 21(3), 467-480. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.07.009.
- Boscolo, P., Gelati, C., & Galvan, N. (2012). Teaching elementary school students to play with meanings and genre. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 29-50. doi:10.1080/10573569.2012.632730

- Bruning, R. H. y Kauffman, D. F. (2015). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. En C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 160-173). New York: Guilford Press.
- Bulut, P. (2017). The Effect of Primary School Students' Writing Attitudes and Writing Self-Efficacy Beliefs on Their Summary Writing Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Cadamuro, A., (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento - Da quello che pensi a come lo pensi*. Roma: Carocci.
- Cecchi D., Fiorio C. e M. Leonardi (2006). Sessanta anni di istruzione scolastica in Italia. *Rivista di Politica Economica, numero monografico su "I 60 anni della Costituente. Regole ed istituzioni per l'economia"*, VII-VIII, luglio-agosto.
- Cicognani, E. (2002). *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci
- Cisotto, L., (2006). *Didattica del testo – Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse – Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado – Volume 1*. Trento: Erickson.
- Clementi, F., Cuocolo, L., Rosa, F., & Vigevani, G. E. (2018). *La costituzione italiana: Commento articolo per articolo*. Bologna: Il Mulino.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Corbett, M., & Donehower, K. (2017). Rural literacies: Toward social cartography. *Journal of Research in Rural Education*, 32(5), 1-13
- Cornoldi, C., (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., e GRUPPO MT (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Strumenti di valutazione di abilità e motivazione allo studio per studenti dagli 8 ai*

15 anni. [AMOS 8-15: assessment of study ability and motivation for students from 8 to 15 year olds]. Trento, Erickson.

Corrao S. (2000), *Il focus group*. Franco Angeli: Milano.

Darling-Hammond, L., Bransford, J. (2015). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. New York, NY: Wiley.

De Beni, Pazzaglia, (1991). *Lettura e Metacognizione*. Trento: Erickson.

De Milliano, I., Van Gelderen, A., & Slegers, P. (2012). Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writing. *Written Communication*, 29(3), 302–325. <https://doi.org/10.1177/0741088312450275>.

De Smedt, F., Graham, S. y Van Keer, H. (2018). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 152-167.

Decreto ministeriale n° 254 del 16/11/2012. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013. Reperibile in: [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it)

Della Porta, D. (2010). *L'intervista qualitativa*. Edizioni Laterza: Bari.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994/2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391–409. doi:10.1007/s10648-008-9083-6

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press/Taylor and Francis.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social– cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256

- Elliot J., Giordano A., Scurati C. (1993). *La ricerca-azione*. Torino: Bollati Boringhieri..
- Fabbri L., Rossi B. (2001). *La formazione del sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*. Milano: Guerini e Associati.
- Fetterman, D. M. (1989). *Applied social research methods series, Vol. 17. Ethnography: Step by step*. London: Sage Publications, Inc.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35, 39–50.
- Foucault, M., (1976). *Histoire de la Sexualité, 1. La Volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gardner, H., (1991). *Multiple intelligences: Theory into practice*. New York: Basic Books.
- Gascoine, L., Higgings, S. y Wall, K. (2017). The assessment of metacognition in children aged 4 to 16: a systematic review. *Review of Education*, 5(1), 3-57.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom?. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 157-173. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.002>
- Goldman, S. R., Lawless, K., & Manning, F. (2013). Research and development of multiple source assessment. In M. A. Britt, S. R. Goldman, & J. F. Rouet (Eds.), *Reading—From words to multiple texts* (pp. 180–199). New York: Taylor & Francis.
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>

- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710–744.
- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743. doi:10.1007/s11145-014-9517-0
- Graham, S., (2018): A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, doi: 10.1080/00461520.2018.1481406
- Graham, S., Harris, K. R., & Adkins, M. (2018). The impact of supplemental handwriting and spelling instruction with first grade students who do not acquire transcription skills as rapidly as peers: A randomized control trial. *Reading and Writing*, 1-22. doi:10.1007/s11145-018-9822-0
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2017). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, doi:10.1002/rrq.194
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284. doi:10.3102/0034654317746927
- Graham, S., Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 781–792.
- Hammersley, M., Atkinson P. (1992). *What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Hattan, C. & Alexander, P. A. (2018). Scaffolding reading comprehension for competent readers. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 67, 1-14.
- Hattan, C. & Alexander, P. A. (2020). Prior knowledge activation in elementary classroom discourse. *Reading and Writing*, 33(6), 1617-1647.

- Hattan, C. (2020). Exploring the effectiveness of relational reasoning prompts on middle school students' text comprehension. *Reading Psychology*, 41(3), 111-129.
- Hattan, C., Singer, L. M., Loughlin, S., & Alexander, P. A. (2015). Prior knowledge activation in design and in practice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64, 478-497.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14, 1-24.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9818-9>
- Herrada-Valverde, G, & Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, XXXIX(157),181-197. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13253143011>
- INVALSI (2016), Indagine OCSE - PISA 2015: I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura,  
[https://www.INVALSI.it/INVALSI/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_2015\\_assemblato.pdf](https://www.INVALSI.it/INVALSI/ri/pisa2015/doc/rapporto_2015_assemblato.pdf)
- INVALSI, (2019). Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2019. [https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf)
- Izquierdo-Magaldi, B.; Melero Zabal, Á. y Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 275-284.
- Johnston, H. (2002). Verification and Proof in Frame and Discourse Analysis. In B.Klandermans & S. Staggenborg (ed.), *Methods of Social Movement Research* (pp. 146--172). University of Minnesota Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

- Kostonos, D., & van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 264- 275
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 432–446. doi:10.1177/00222194060390050501
- Langer, J.A., & Applebee, A.N. (1987). *How writing shapes thinking*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Levin, T. & Wagner, T. (2006). In their own words: Understanding student conceptions of writing through their spontaneous metaphors in the science classroom. *Instructional Science*, 34 (3), 227- 278.
- Ley, K., & Young, D. B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 42– 64. doi:10.1006/ceps.1997 .0956
- Lordán, E., Solé, I., & Beltran, F. S. (2017). Development and initial validation of a questionnaire to assess the reading beliefs of undergraduate students: The “cuestionario de creencias sobre la lectura”. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 37-56. doi:10.1111/1467-9817.12051
- Lumbelli, L. (1986). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134–155). Franco Angeli, Milano, pp. 101 - 133.
- Lupo, S. M., Berry, A., Thacker, E., Sawyer, A., & Merritt, J. (2019b). Text sets to support knowledge building and interdisciplinary learning. *The Reading Teacher*, 73 (4), 513- 524. <https://doi.org/10.1002/trtr.1869>

- Lupo, S. M., Tortorelli, L., Invernizzi, M., Ryoo, J.H., & Strong, J. Z. (2019a). An exploration of text difficulty and knowledge support on adolescents' comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 457-479. <https://doi.org/10.1002/rrq.247>
- Madden, C. & Zwaan, R.. (2003). How does verb aspect constrain event representation?. *Memory & cognition*, 31. 663-72. 10.3758/BF03196106.
- Magliano, J. & Schleich, M., (2000). Verb Aspect and Situation Models. *Discourse Processes*, 29. 83-112. 10.1207/S15326950dp2902\_1.
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184
- Magri, P., & Rossi, L. (1998). *L'osservazione nella scuola*. Torino: Paravia.
- Mannetti, L. (1998). *Strategie di ricerca in psicologia sociale*. Roma: Carocci.
- Mateos, M., Martín, E., Cuevas, I., Villalón, R., Martínez, I., & González-Lamas, J. (2018). Improving Written Argumentative Synthesis by Teaching the Integration of Conflicting Information from Multiple Sources. *Cognition and Instruction*, 36 (2), 119-138, doi: 10.1080/07370008.2018.1425300.
- McKenzie W. (2006). *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*. Trento: Erickson.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? how emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. doi:10.1037/a0033546
- Meneghetti, C., & De Beni, R. (2010). Influence of motivational beliefs and strategies on recall task performance in elementary, middle and high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 325-343. doi:10.1007/s10212-010-0019-4



- Merisuo-Storm, T. y Soininen, M. (2014). The interdependence between young students reading attitudes, reading skills, and self-esteem. *Journal of Educational and Social Research*, 4 (2), 122-130
- Minguela, M., Solé, I., & Pieschl, S. (2015). Flexible self-regulated reading as a cue for deep comprehension: Evidence from online and offline measures. *Reading and Writing*, 28(5), 721-744. doi:10.1007/s11145-015-9547-2
- Moè, A., Cornoldi, C., De Beni, R., (2001). Strategic coherence and academic achievement. *Technological Applications, (Advances in learning and Behavioral disabilities, vol. 15)*, pp. 237 – 258.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. y Hooper, M. (2017). PIRLS 2016. International Results in Reading. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Nelson, N., & Calfee, R. (1998). The reading–writing connection. In N. Nelson & R. Calfee (Eds), *Ninety-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part 2, pp. 1–52). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and some new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 125–173). New York: Academic.
- Niedo, J., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2014). Predicting levels of reading and writing achievement in typically developing English-speaking 2nd and 5th graders. *Learning and Individual Differences*, 32, 54–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.013>.
- O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension. *Psychological Science*, 30(9), 1344- 1351. <https://doi.org/10.1177/0956797619862276>

- Ocampo, A. C. (2018). Stop Forgetting Asian Americans. *Contexts*, 17(4), 76–76. <https://doi.org/10.1177/1536504218812877>
- OECD (2014). PISA 2012 Results, What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780>.
- OECD (2015), The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2018), “PISA for Development Science Framework”, in PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-6-en>.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The controlvalue theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). San Diego, CA: Academic. doi:10.1016/B978-012372545-5/50003-4
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x.
- Pitrone, M.C. (1984). *Il sondaggio*. Milano: Franco Angeli.

- Pourtois, J. P. (1986). *La ricerca-azione in pedagogia*. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134–155). Milano: Franco Angeli.
- Pozo, J. I., Sheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheur, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95–132). Barcelona: Graó.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem*. London: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.) (pp. 1363–1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., & Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 270–286. doi:10.1177/002221940303600306
- Saramago, J. (2013). *Cecità*. Milano: Feltrinelli.
- Save the Children. (2014). *La lampada di Aladino L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Recuperado de <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Save The Children. (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Recuperado de <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- Schizzerotto A. - Barone C., (2006). *Sociologia dell'istruzione*, Bologna: Il Mulino.

- Schön D.A., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290–305. doi: 10.1598/RRQ.31.3.4
- Schraw, G. & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281–302. doi: 10.1207/s1532799xssr0303\_5
- Schraw, G. (2000). Readers' beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 96- 106.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. doi:10.1207/s15326985ep2603&4\_2
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–183). New York, NY: Guilford.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 194–207). New York, NY: Guilford.
- Silverman, D.,(2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Smith W.C. (2016). An introduction to the global testing culture. In W.C. Smith (ed.), *The global testing culture*. Oxford: Symposium Books, pp. 7-23.
- Solée, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., & Minguela, M. (2013). Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, 30(1), 63-90. doi:10.1177/0741088312466532

- Solon G., (2004). «A Model of Intergenerational Mobility Variation over Time and Place». In CORAK M. (ed.), *Generational Income Mobility in North America and Europe*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10, 117–139. doi:10.1076/edre.10.2.117.27905
- Spivey, N. N. (1997). *Reading, writing and the making of meaning. The constructivist metaphor*. San Diego, CA: Academic Press. doi:10.2307/358470
- Stigler, J., Miller, K. (2018). Expertise and expert performance in teaching. In Ericsson, A., Hoffman, R., Kozbelt, A., Williams, M. (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp. 431–454). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tessaro F., (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Armando: Roma.
- Tierney, R.J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading–writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 246–280). New York, NY: Longman
- Trapman, M., van Gelderen, A., van Schooten, E. *et al.* (2018). Writing proficiency level and writing development of low-achieving adolescents: the roles of linguistic knowledge, fluency, and metacognitive knowledge. *Read Writ* 31, 893–926 (2018).
- UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Van Etten, S., Freebern, G., & Pressley, M. (1997). College students' beliefs about exam preparation. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 192–212. doi:10.1006/ceps.1997.0933

- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.
- Verba, S. (1969). The uses of survey research in the study of comparative politics: Issues and strategies. In Fideli, R. & Marradi, A. (1996). *Intervista. Enciclopedia delle scienze sociali*. Treccani: Roma.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica Secondary and university students' conceptions about academic writing. *Infancia Y Aprendizaje, 32*(2), 219-232. doi:10.1174/021037009788001761
- Vincenzo, C., & Coccozza, V. (2015). *Percorsi ricostruttivi per la lettura della costituzione italiana: Approfondimenti*. Torino: G. Giappichelli.
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C. y Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly, 44* (3), 90-100.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology, 91*, 311–333. doi:10.1348/000712600161853
- White, M. J. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology, 30* (2), 166-189.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Mahwah, NJ: LEA.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Il Mulino.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory,*

research, and applications (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic.  
doi:10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64–70. doi:10.1207/s15430421tip4102\_2.

Zinant, L., Zanon, F., Zoletto, D. (2016), Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, pp. 774-781.

## VI. APARTADO VI: ANEXOS

### 1. AMOS 8-15

#### 1.1 AMOS 8-15: Cuestionario sobre el enfoque del Estudio (QAS)

<i>Data</i> _____ <i>Classe</i> _____				
<i>Nome</i> _____ <i>Cognome</i> _____				
<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>				
<i>Indica con una crocetta quanto è vera per te ogni affermazione scritta qui di seguito secondo la seguente scala</i>				
<i>1 se è poco vero per te, 2 se lo è abbastanza e 3 se è molto vero per te.</i>				
<i>Per esempio, se secondo te l'affermazione A1 "Se certi esercizi non mi riescono provo finché non capisco dove ho sbagliato" è poco vera farai una croce sul numero 1, se è vera abbastanza farai una croce sul numero 2 oppure se è molto vera farai una croce sul numero 3 che c'è nella colonna destra dell'affermazione.</i>				
A1	Se certi esercizi non mi riescono provo finché non capisco dove ho sbagliato.	1	2	3
A2	Quando l'insegnante mi assegna dei compiti mi applico solo su quelli che mi interessano.	1	2	3
A3	Mi piace studiare per imparare cose nuove.	1	2	3
A4	Se ho molto da studiare rinuncio a fare altre cose che mi piacciono.	1	2	3
A5	Studio il minimo indispensabile per arrivare alla sufficienza.	1	2	3
A6	Mi dispiace lasciare a metà un attività di studio.	1	2	3
A7	Anche se non ho capito bene un argomento tento comunque di fare gli esercizi assegnati.	1	2	3
B1	Quando studio inizio con le materie che mi serviranno di più il giorno dopo.	1	2	3
B2	Mi capita di trovarmi con i compiti da fare dopo cena.	1	2	3
B3	All'inizio del pomeriggio passo in rassegna tutte le cose che devo fare.	1	2	3
B4	Mi piace organizzare il mio tempo di studio e di divertimento.	1	2	3
B5	Prima faccio le cose che mi piacciono poi i compiti.	1	2	3
B6	La sera preparo la cartella e controllo che ci sia tutto quello che mi serve per il giorno dopo.	1	2	3
B7	Quando devo fare un compito complesso un tema un problema divido per punti quello che devo fare.	1	2	3
D1	Mentre ascolto una lezione penso anche ad altre cose che so su quell'argomento.	1	2	3
D2	Quando studio cerco di ripetere parola per parola quello che è scritto sul libro.	1	2	3
D3	Quando studio mi preoccupa di essere sempre sicuro di capire quello che leggo.	1	2	3
D4	Durante lo studio cerco di usare parole mie nel ripetere quello che ho studiato.	1	2	3



D5	Quando studio leggo tutto ad alta voce.	1	2	3
D6	Quando studio mi concentro sulle cose più importanti.	1	2	3
D7	Cerco di trovare dei trucchi Per fissare in mente le cose difficili da ricordare.	1	2	3
E1	Leggo attentamente i testi difficili e più rapidamente i testi semplici.	1	2	3
E2	Uso lo stesso metodo per studiare tutte le materie .	1	2	3
E3	Scorro le pagine di quello che devo studiare per decidere cosa devo studiare di più cosa di meno .	1	2	3
E4	So distinguere tra le cose che bisogna sapere a memoria e quelle da sapere a senso .	1	2	3
E5	Apro il libro e cerco di studiare tutto con la stessa attenzione.	1	2	3
E6	Leggo in maniera diversa quando leggo per studiare o quando leggo per divertimento.	1	2	3
E7	Cerco di adattare il mio modo di studiare al tempo che ho a disposizione.	1	2	3
N1	Quando studio riesco a concentrarmi su quello che sto facendo.	1	2	3
N2	Mi piace studiare con la televisione accesa.	1	2	3
N3	Durante le lezioni seguo quello che l'insegnante dice senza distrarmi.	1	2	3
N4	Quando studio mi capita di essere così concentrato che penso proprio solo quello che sto leggendo.	1	2	3
N5	Mi dicono che devo stare più attento.	1	2	3
N6	Quando studio allontano le cose che potrebbero distrarmi.	1	2	3
N7	Quando studio mi dimentico dei rumori che ci sono intorno.	1	2	3
U1	Quando sono interrogato dal posto mi sento agitato.	1	2	3
U2	Prima di un'interrogazione mi sento tranquillo.	1	2	3
U3	Quando leggo a voce alta mi sento imbarazzato.	1	2	3
U4	Ho paura di fare brutta figura davanti ai compagni.	1	2	3
U5	Mi sento sicuro e tranquillo per risultati di interrogazioni e verifiche.	1	2	3
U6	Durante i compiti scritti mi capita di andare in ansia e mi sento confuso.	1	2	3
U7	Davanti all'insegnante Mi confondo così tanto da non riuscire a rispondere anche quando sono preparato.	1	2	3
V1	Per me la scuola è un piacevole posto dove stare con gli altri.	1	2	3
V2	Molte delle cose che si fanno a scuola sono inutili.	1	2	3
V3	Quello che insegnano a scuola mi sarà utile anche in futuro.	1	2	3
V4	Sono contento di passare altre ore a scuola anche al di fuori dell'orario scolastico.	1	2	3
V5	Andare a scuola mi costa tanta fatica.	1	2	3
V6	Per me gli insegnanti sono persone che mi sanno capire e aiutare.	1	2	3
V7	Vado a scuola volentieri.	1	2	3

**1.2 AMOS 8-15: Questionarios sobre la utilidad y el uso de las estrategias de estudio (QS1 y QS2)**

Data _____ Classe _____					
Nome _____ Cognome _____					
<b>QUESTIONARIO SULL'UTILITÀ DELLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1)</b>					
<p><i>Qui di seguito sono elencate delle attività che possono essere utili per studiare un testo( un capitolo un paragrafo.) leggile con attenzione una per una e valuta quanto sono utili per studiare Non devi pensare a quello che fai, ma solo a quanto potrebbe servire l'attività indicata da un voto da 1 a 4 a ogni attività, facendo una croce nell'apposito spazio.</i></p> <p><i>1 = non utile 2 = poco utile 3 = utile 4 = molto utile</i></p> <p><i>Per esempio, se ritieni utile l'attività "Farsi venire in mente ciò che già si conosce dell'argomento che si sta studiando" farai una croce nella terza colonna(3 = utile) anche se tu usi poco questa strategia.</i></p>					
		1	2	3	4
1	Farsi venire in mente ciò che già si conosce dell'argomento che si sta studiando.				
2	Prima di leggere osservare il titolo, i sottotitoli, le parole evidenziate e le figure.				
3	Leggere una volta ad alta voce il testo.				
4	Decidere inizialmente come studiare il testo e/o darsi una tabella di marcia (come dividerlo, quanto tempo dedicarci).				
5	Prima di iniziare la lettura attenta dare una prima letta rapida al testo.				
6	Durante la lettura fermarsi a prevedere cosa sarà scritto dopo.				
7	Durante lo studio tenere la musica come sottofondo.				
8	Sottolineare o evidenziare le informazioni importanti durante la prima lettura del testo.				
9	Durante la lettura del testo chiedersi se si sta capendo l'argomento.				
10	Saltare le cose che non si capiscono.				
11	Stare molto attenti alle parole e alle informazioni contenute nel testo, lasciando perdere le figure.				
12	Se non si capisce una parte del testo, rileggerla.				
13	Durante lo studio tenere la tv accesa come sottofondo.				
14	Sottolineare o evidenziare le informazioni importanti dopo aver letto il testo almeno una volta.				
15	Ricopiare sul quaderno i pezzi più difficili.				
16	Osservare bene le figure e leggere le didascalie o le spiegazioni vicine.				
17	Rileggere varie volte il testo a voce alta e con espressione.				
		1	2	3	4
18	Alla fine ripetere il testo con proprie parole.				

19	Cercare di memorizzare le informazioni importanti usando trucchi (rime, assonanze, associazioni, storie).				
20	Scrivere degli appunti sintetici a fianco del testo o su foglio a parte durante lo studio.				
21	Alla fine cercare di ripetere il testo parola per parola.				
22	Rileggere il testo a voce alta almeno una volta.				
23	Alla fine fare un riassunto scritto.				
24	Leggere in modo silenzioso, cercando di capire.				
25	Alla fine pensare a delle domande che l'insegnante potrebbe fare.				
26	Alla fine pensare uno schema, un diagramma o una tabella.				
27	Ripetere l'argomento subito alla fine dello studio.				
28	Ripetere l'argomento dopo un po' di tempo.				
29	Ripetere l'argomento con un amico.				
30	Approfondire l'argomento trattato utilizzando altri strumenti e cercando altre informazioni (enciclopedia, CD...)				
31	Dedicare un po' più di tempo ripasso delle parti che si sanno meno.				
32	Fare una prova dell'interrogazione o del compito immaginando di essere proprio in quella situazione.				

Data \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_  
 Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_

### QUESTIONARIO SULL'USO DELLE STRATEGIE DI STUDIO (QS2)

*Pensa al tuo modo di studiare, passa in rassegna le attività di studio qui sotto elencate e indica per ognuna quanto spesso tu la usi. Assegna un voto da 1 a 4( mettendo una croce nell'apposito spazio) tenendo conto di quanto tu usi la strategia o manifesti il comportamento indicato senza preoccuparti della sua effettiva utilità*

*1 = non la uso mai 2 = la uso qualche volta 3 = la uso spesso 4 = la uso sempre*

*Per esempio, se ritieni di non usare l'attività "Se non si capisce una parte del testo rileggerla" farai una croce nella prima colonna(1= non la uso mai) anche se ritieni molto utile questa strategia.*

		1	2	3	4
1	Se non si capisce una parte del testo rileggerla.				
2	Prima di iniziare la lettura attendere una prima lettura rapida al testo.				
3	Decidere inizialmente come studiare il testo e/o darsi una tabella di marcia (come dividerlo, quanto tempo dedicarci).				
4	Leggere una volta ad alta voce il testo.				
5	Durante la lettura fermarsi a prevedere cosa sarà scritto dopo.				
6	Durante lo studio tenere la tv accesa come sottofondo.				
7	Durante la lettura del testo chiedersi se si sta capendo l'argomento.				
8	alla fine pensare uno schema, un diagramma o una tabella.				
9	Rileggere il testo a voce alta almeno una volta.				
10	Durante lo studio tenere la musica come sottofondo.				
11	Sottolineare o evidenziare le informazioni importanti durante la prima lettura del testo.				
12	Alla fine fare un riassunto scritto.				
13	Sottolineare o evidenziare le informazioni importanti dopo aver letto il testo almeno una volta.				
14	Farsi venire in mente ciò che già si conosce dell'argomento che si sta studiando.				
15	Stare molto attenti alle parole e alle informazioni contenute nel testo, lasciando perdere le figure.				
16	Osservare bene le figure e leggere le didascalie o le spiegazioni vicine.				
17	Prima di leggere osservare il titolo, i sottotitoli, le parole evidenziate, le figure.				
18	Rileggere varie volte il testo a voce alta e con espressione.				
19	Alla fine ripetere il testo con parole proprie.				
20	Dedicare un po' più di tempo al ripasso delle parti che si sanno meno.				
		1	2	3	4
21	Cercare di memorizzare le informazioni importanti usando trucchi				

	(rime, assonanze, associazioni, storie).				
22	Scrivere degli appunti sintetici a fianco del testo o su foglio a parte durante lo studio.				
23	Alla fine cercare di ripetere il testo parola per parola.				
24	Ripetere l'argomento subito alla fine dello studio.				
25	Leggere in modo silenzioso, cercando di capire.				
26	Ricopiare sul quaderno i pezzi più difficili.				
27	Alla fine pensare a delle domande che l'insegnante potrebbe fare.				
28	Ripetere l'argomento dopo un po' di tempo.				
29	Fare una prova dell'interrogazione o del compito immaginando di essere proprio in quella situazione.				
30	Ripetere l'argomento con un amico.				
31	Approfondire l'argomento trattato utilizzando altri strumenti e cercando altre informazioni (Enciclopedia, CD...).				
32	Saltare le cose che non si capiscono.				

### 1.3 AMOS 8-15: Ensayo de estudio III, IV y V “Parques” elementales (PSI)

Data _____	Classe _____
Nome _____	Cognome _____

*Studia il testo qui sotto riportato come fai di solito. Hai a disposizione 30 minuti per eseguire il compito e sarai avvertito quando sarà passata metà del tempo. Ovviamente non potrai ricordare tutto, ma cercherai di fissare quelle che secondo te sono le informazioni più importanti. Dopo dovrai rispondere a delle domande relative al testo che hai studiato senza averlo più a disposizione.*

Spesso siamo portati ad apprezzare solo gli aspetti esteriori della natura come paesaggio da contemplare. La natura, cioè animali, piante, montagne, pianure, ecc. deve essere invece conosciuta fondo per trovare i modi corretti per salvaguardare l'ambiente realizzando opere come i Parchi Nazionali. I Parchi Nazionali sono porzioni di territorio in cui l'ambiente, la flora e la fauna presentano un interesse particolare e quindi vengono protetti con norme ben precise.

I motivi per cui sono sorti i Parchi Nazionali sono diversi. In primo luogo vi sono motivazioni scientifiche, perché l'ambiente è un laboratorio vivente indispensabili alla ricerca, da cui si possono trarre applicazioni per la salute dell'uomo, l'alimentazione, i farmaci, lo studio dell'estinzione di una specie.

In secondo luogo vi sono ragioni economiche e pratiche: si protegge la natura che è minacciata dalla presenza dell'uomo, che con il suo rapido progresso tecnologico rischia di distruggere porzioni di territorio fondamentali. In terzo luogo imbarchi danno l'opportunità alle persone, nel rispetto delle regole, di osservare le piante gli animali allo stato selvaggio. Infatti il bisogno di godere della natura e di vivere in relazione con essa è uno dei bisogni fondamentali dell'uomo.

Il primo parco nazionale del mondo è stato quello di Yellowstone che si trova negli stati uniti, creato nel 1872. Il parco a un'estensione di 900.000 ettari ed è sorto con lo scopo di salvare I bisonti che i cacciatori stavano sterminando.

Esso occupa un'ampia zona delle Montagne Rocciose. Il territorio del Parco si estende su una serie di altipiani dell'altezza media di 2500 m. La zona è attraversata da numerosi corsi d'acqua (il più lungo è il fiume Yellowstone) e al suo interno ci sono diversi laghi.

Nelle foreste del parco prevalgono alberi ad alto fusto, come ad esempio il *Pinus contorta*. Il parco è popolato da diverse specie di mammiferi: numerosi cervi, alci, bufali, orsi grizzly, Puma e bisonti. Le specie di uccelli sono circa 200: numerose le aquile, i corvi, i cigni, gli aironi e i pellicani.

In Italia il primo parco nazionale è stato il Parco del Gran Paradiso, sorto nel 1922, che si trova nelle Alpi Graie a cavallo del Piemonte della Val d'Aosta (figura uno). Attualmente il parco ha un'estensione di 70.000 ettari e, oltre a possedere varie specie rare vegetali, offre protezione a stambecchi, cAMOSci, marmotte, ermellini, aquile reali e altri vari uccelli. All'interno del Gran Paradiso è stato istituito nel 1955 il giardino Paradisia, una specie di orto botanico specializzato nella coltivazione di piante di montagna, per le quali

è stato ricreato l'habitat originario. Il giardino sorge a 1700 m di altitudine, quota che consente la coltura di specie molto diverse tra loro e permette ogni anno da giugno a settembre di ammirare più di 1500 piante che solitamente crescono solo su pendii rapidi e scoscesi.



*Fig. 1 Area occupata dal Parco del gran Paradiso (in grigio scuro, all'interno del territorio italiano)*

Il secondo parco sorto in Italia è il Parco nazionale d'Abruzzo, creato un mese dopo quello del gran Paradiso. La zona del parco (figura due) cominciò a essere tutelata già dal 1872 con la creazione di una riserva della casa reale per la caccia all'orso e al cAMOScio. Recentemente (1990) si è avuto un ampliamento di 4000 ha, portando il parco a un'estensione complessiva di 44.000 ha. L'animale più rappresentativo è l'orso marsicano, cui si aggiungono il cAMOScio d'Abruzzo, cervi caprioli lupi. Nell'area del parco sono compresi anche alcuni musei dedicati a specie caratteristiche dell'Appennino abruzzese.

Gli altri due Parchi storici italiani sono il Parco dello Stelvio e quello del Circeo. Inoltre, a partire dagli anni 1970-1980, sono stati istituiti numerosi altri Parchi Nazionali. Il più grande parco nazionale del mondo e attualmente è quello della Groenlandia, di 70 milioni di ettari, che ospita 5000 orsi polari, ma non è visitato da molti turisti.

Nell'ambito di ciascun parco nazionale esistono zone in cui sono ammessi i visitatori che devono rispettare regole precise e zone di protezione totale, in cui possono entrare solo i ricercatori con permessi speciali.

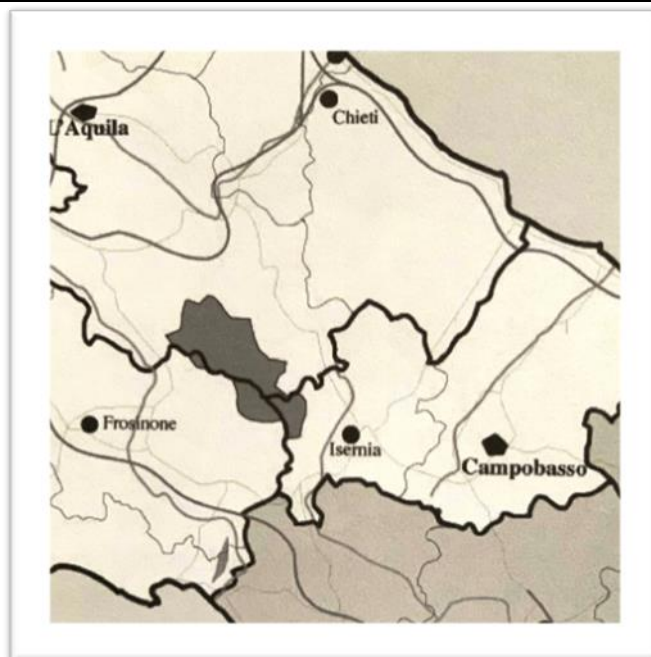


Fig. 2 Area occupata dal Parco nazionale d'Abruzzo (in grigio scuro)

Rispondi qui sotto alle domande sul testo studiato. Le ultime domande sono del tipo vero/falso (ti ricordiamo che si tratta di decidere se l'affermazione è giusta o sbagliata; per es. "Il gatto è un animale che vive nell'acqua" è "falsa" e "la mucca produce latte" è "vera").

## SCELTA TITOLI

Quali tra i seguenti titoli ti sembrano più adatti a riassumere i punti principali del testo che hai studiato? Individua tre titoli e segnali tracciando una croce a fianco. Ricorda: non devi scegliere i titoli solo perché se ne parla nel testo, ma perché riguardano parti importanti di quello che hai studiato.

- a) Il parco più importante del mondo
- b) l'importanza dei Parchi Nazionali
- c) Parchi Nazionali dell'Africa
- d) il primo parco creato nel mondo
- e) i primi Parchi Nazionali italiani
- f) il parco nazionale della Groenlandia
- g) la flora e la vegetazione dei Parchi africani
- h) la divisione territoriale dei Parchi dello Stelvio del Circeo

## DOMANDE APERTE

Rispondi alle domande qui sotto riportate:

1. Che cos'è un Parco nazionale?



---

---

---

---

---

2. Per quali motivi sono sorti i Parchi Nazionali?

---

---

---

---

---

3. Qual è l'animale più significativo del Parco d'Abruzzo?

---

---

---

---

---

4. Che cos'è il Paradisia?

---

---

---

---

---

5. Perché è sorto il Parco dello Yellowstone?

---

---

---

---

---

## DOMANDE VERO/FALSO

decidi se queste affermazioni sono vere (V) o false (F) (se non ti senti di rispondere puoi anche saltare le domande)

1. I Parchi sono nati per ricordare personaggi FAMOSi.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

2. Il primo parco nazionale è stato quello di Yellowstone.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

3. I Parchi del gran Paradiso e dell'Abruzzo sono stati creati di recente (intorno al 1970).

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

4. Di solito si può visitare l'intera area dei Parchi Nazionali.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

5. L'animale è maggiormente presente nel parco di Groenlandia è l'orso.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

6. Il parco del gran Paradiso si estende tra Piemonte e Val d'Aosta.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

7. Il parco nazionale dello Yellowstone è situato nella catena delle montagne rocciose.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

8. Il Parco del gran Paradiso arriva fino alla Svizzera.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

9. Il Parco nazionale d'Abruzzo si estende fino al Molise a Lazio.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

10. I Parchi Nazionali "storici" dell'Italia sono quattro.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

11. Il parco di Groenlandia è molto visitato.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

12. Nel Parco dello Yellowstone sono presenti anche i Puma.

<b>V</b>	<b>F</b>
----------	----------

**1.4 AMOS 8-15: Cuestionarios sobre creencias (QC11, QC2F, QC30) y atribuciones (QCA)**

Data_____ Classe_____
Nome_____ Cognome_____
<b>QUESTIONARIO SULLE TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)</b>
<i>Leggi ogni frase riportata qui sotto e poi fai una crocetta solo nel quadratino che indica quanto sei d'accordo con l'affermazione. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Per esempio se sei d'accordo con l'affermazione "la tua intelligenza è qualcosa di te che non puoi cambiare" metterai la croce sul quadratino sopra "d'accordo".</i>
1. La tua intelligenza è qualcosa di te che non puoi cambiare.
<input type="checkbox"/> D'accordo <input type="checkbox"/> un po' d'accordo <input type="checkbox"/> un po' contrario <input type="checkbox"/> Contrario
2. Puoi imparare cose nuove ma non puoi cambiare La tua intelligenza.
<input type="checkbox"/> D'accordo <input type="checkbox"/> un po' d'accordo <input type="checkbox"/> un po' contrario <input type="checkbox"/> Contrario
3. Indipendentemente da quanta intelligenza tu abbia, puoi sempre cambiarne almeno un po'.
<input type="checkbox"/> D'accordo <input type="checkbox"/> un po' d'accordo <input type="checkbox"/> un po' contrario <input type="checkbox"/> Contrario
4. Quando impari cose nuove e migliori anche la tua intelligenza.
<input type="checkbox"/> D'accordo <input type="checkbox"/> un po' d'accordo <input type="checkbox"/> un po' contrario <input type="checkbox"/> Contrario

Data _____ Classe _____	
Nome _____ Cognome _____	
<b>QUESTIONARIO SULLA FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)</b>	
1. <i>Scegli la frase che è più vera per te segnandola con una crocetta. E poi collegala con una freccia per dire quanto è vera. Segui bene le istruzioni.</i>	
<input type="radio"/> di solito penso di essere intelligente ▪ ▪	Molto vero Un po' vero
<input type="radio"/> spesso dubito di essere intelligente	
2. <i>Scegli la frase che è più vera per te segnandola con una crocetta. E poi indica quanto è vera per te la frase scelta.</i>	
<input type="radio"/> Quando a scuola si inizia un nuovo argomento sono sicuro di capirlo	<input type="checkbox"/> Molto vero <input type="checkbox"/> Un po' vero
<input type="radio"/> Quando A scuola si inizia un nuovo argomento dubito di capirlo	
3. <i>Scegli la frase che è più vera per te segnandola con una crocetta. E poi indica quanto è vera per te la frase scelta.</i>	
<input type="radio"/> non ho fiducia nella mia capacità di imparare	<input type="checkbox"/> Molto vero <input type="checkbox"/> Un po' vero
<input type="radio"/> ho fiducia nella mia capacità di imparare	

Data \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_  
Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_

### QUESTIONARIO SUGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (QC30)

*Leggi ogni frase riportata qui sotto e poi fai una crocetta solo nel quadratino che indica quanto sei d'accordo con l'affermazione. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Per esempio se sei d'accordo che "i bei voti sono per me più importanti delle cose che imparo" metterai la croce sul quadratino che sta sopra a "un po' d'accordo".*

1. I bei voti sono per me più importanti delle cose che imparo.

D'accordo       un po' d'accordo       un po' contrario       Contrario

2. Preferisco affrontare compiti difficili in cui posso imparare cose nuove piuttosto che compiti facili in cui sono di sicuro di riuscire.

D'accordo       un po' d'accordo       un po' contrario       Contrario

3. Preferisco interrompere esercizi in cui non riesco anche se mi potrebbero servire.

D'accordo       un po' d'accordo       un po' contrario       Contrario

4. È più importante per me imparare delle cose che prendere dei bei voti.

D'accordo       un po' d'accordo       un po' contrario       Contrario

5. Mi piacciono i compiti: *(scegline due segnando uno vicino alla prima scelta e due alla seconda scelta)*

- non troppo difficili, così riesco bene
- in cui imparo cose nuove, anche se rischio di sbagliare
- in cui riesco bene così posso dimostrare la mia bravura
- non troppo facili, così imparo di più

Data \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_  
Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_

### QUESTIONARIO SULLE ATTRIBUZIONI (QCA)

*Leggi ogni frase attentamente ed esprimi la tua opinione scrivendo un uno vicino alla frase che ti sembra più importante, un' due vicino alla frase che secondo in ordine di importanza. Lascia in bianco le altre frasi. Non ti devi preoccupare di sbagliare perché non ci sono risposte giuste o sbagliate. Vogliamo solo conoscere la tua opinione personale. Per capire meglio esamina gli esempi sotto riportati.*

#### Esempi

- a) Stai giocando a bocce sulla spiaggia. I punteggi sono pari. Tu tiri la boccia che caccia via la palla avversaria e si ferma sul boccino...

*Perché è successo questo?*

- Sono stato fortunato \_\_\_\_\_
- Sono stato aiutato \_\_\_\_\_
- Ce l'ho messa tutta \_\_\_\_\_
- Era facile \_\_\_\_\_
- Sono bravo a questo gioco \_\_\_\_\_

- b) Volevi fare un disegno, ma il risultato è stato un grosso pasticcio...

*Perché è successo questo?*

- Era difficile \_\_\_\_\_
- non sono bravo a disegnare \_\_\_\_\_
- sono stato sfortunato \_\_\_\_\_
- non mi sono impegnato \_\_\_\_\_
- non sono stato aiutato \_\_\_\_\_

1. In un compito scritto di matematica sei riuscito a eseguire tutti i calcoli correttamente... sono stato aiutato

*Perché è successo questo?*

- Sono stato fortunato \_\_\_\_\_
- ce l'ho messa tutta \_\_\_\_\_
- sono bravo \_\_\_\_\_
- era facile \_\_\_\_\_
- sono stato aiutato \_\_\_\_\_

2. dovevi risolvere un problema ma non ci sei riuscito...

*Perché è successo questo?*

- era difficile \_\_\_\_\_
- sono stato sfortunato \_\_\_\_\_
- non sono capace \_\_\_\_\_
- non sono stato aiutato \_\_\_\_\_
- non mi sono impegnato \_\_\_\_\_

3. hai fatto il compito di italiano. Il tuo insegnante ti ha dato un buon voto...

*Perché è successo questo?*

- Sono stato aiutato \_\_\_\_\_
- sono stato fortunato \_\_\_\_\_
- ce l'ho messa tutta \_\_\_\_\_
- sono bravo in italiano \_\_\_\_\_
- era facile \_\_\_\_\_

4. nei compiti a casa hai fatto tanti errori...

*Perché è successo questo?*

- Non sono capace \_\_\_\_\_
- sono stato sfortunato \_\_\_\_\_
- non ho lavorato abbastanza \_\_\_\_\_
- non sono stato aiutato \_\_\_\_\_
- era difficile \_\_\_\_\_

5. hai fatto tutto giusto il questionario che l'insegnante ti ha dato...

*Perché è successo questo?*

- Era facile \_\_\_\_\_
- sono bravo \_\_\_\_\_
- ce l'ho messa tutta \_\_\_\_\_
- sono stato aiutato \_\_\_\_\_
- sono stato fortunato \_\_\_\_\_

6. In un'interrogazione l'insegnante ti trova impreparato...

*Perché è successo questo?*

- Non ho studiato \_\_\_\_\_
- non sono stato aiutato \_\_\_\_\_
- era difficile \_\_\_\_\_
- non sono capace \_\_\_\_\_
- sono stato sfortunato \_\_\_\_\_



7. In una discussione in classe quello che dici è molto apprezzato...

*Perché è successo questo?*

- Sono stato fortunato \_\_\_\_\_
- ce l'ho messa tutta \_\_\_\_\_
- sono bravo \_\_\_\_\_
- era facile \_\_\_\_\_
- sono stato aiutato \_\_\_\_\_

8. In un esercizio alla lavagna fai scena muta...

*Perché è successo questo?*

- Era difficile \_\_\_\_\_
- non sono capace \_\_\_\_\_
- sono stato sfortunato \_\_\_\_\_
- non mi sono impegnato \_\_\_\_\_
- non sono stato aiutato \_\_\_\_\_

**1.5 AMOS 8-15: Tabla resumen de los métodos de administración, evaluación e interpretación de las puntuaciones**

STRUMENTO	SOMMINISTRAZIONE	VALUTAZIONE
QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)	Presentare lo strumento lasciando tempo libero per la compilazione. In genere sono necessari 15-20 minuti.	Sommare i punteggi (da 1 a 3) dei 7 item (invertire gli item negativi n. 2 e n. 5) per calcolare i 7 punteggi: Motivazione, Organizzazione, Elaborazione, Flessibilità, Concentrazione, Ansia, atteggiamento verso la scuola (per maggiori indicazioni si veda «Calcolo dei punteggi» a pag. 32 e 33). Sommare i parziali (girare i punteggi degli item 1, 3, 4, 6, 7 dell'area U) per calcolare il punteggio complessivo.
QUESTIONARI DI STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)	Presentare il QS1. Dopo un intervallo di 10 minuti (svolgimento di altre attività o compilazione di altri questionari AMOS 8-15) presentare il QS2. In genere sono necessari 10 minuti per ogni questionario.	Per il calcolo degli indici di utilità, d'uso e di coerenza strategica delle strategie funzionali e disfunzionali si consulti il paragrafo «Calcolo dei punteggi» (pp. 52-55). È possibile scegliere la modalità basata sul calcolo delle medie dei singoli item funzionali e disfunzionali (modalità 1) e/o basata sui punteggi complessivi (modalità 2).
PROVA DI STUDIO (PS)	Presentare il brano da studiare per 30 minuti indicando di usare le normali modalità di studio. Dopo un intervallo di 10 minuti (svolgimento di altre attività o compilazione di altri questionari AMOS 8-15) presentare tre tipi di compiti: Scelta Titoli (ST), Domande Aperte (DA) e Domande Vero/Falso (DV/F). In genere sono necessari 30 minuti per i tre compiti (tempo complessivo richiesto: 1h e 15 minuti).	Per l'attribuzione dei punteggi si vedano le pagine 80-83. In sintesi: – SC: sommare le scelte corrette – DA: sommare i punteggi attribuiti ad ogni domanda (da 0 a 2) – DV/F: sommare le risposte corrette (sottraendo quelle errate)  Sommare i parziali per calcolare il punteggio complessivo.
QUESTIONARI SU CONVINZIONI (QC1I, QC21F, QC3O) E ATTRIBUZIONE (QA)	Presentare lo strumento lasciando tempo libero per la compilazione. In genere sono necessari 20 minuti.	Per l'attribuzione dei punteggi di QC1I, QC21F, QC3O si veda «Calcolo del punteggio» (pp. 102-105). In sintesi: QC1I: per domande 3 e 4 (invertire punteggio) e sommare i punteggi delle 4 domande. QC2F: si veda Griglia pag. 103 e sommare i tre punteggi parziali. QC3O: per le domande 2 e 4 invertire il punteggio, per la domanda 5 si veda pag. 104, e sommare i punteggi delle 5 domande. QA: si veda pp. 104-105.

STRUMENTO			INTERPRETAZIONE DEL PUNTEGGIO							
			Valori normativi distinti per classe							
			III elementare	IV elementare	V elementare	I media	II media	III media	I superiore	
<b>QUESTIONARIO DI APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>	Motivazione		16,92 (2,14)	17,53 (2,14)	16,93 (2,38)	15,99 (2,67)	15,18 (2,94)	14,94 (2,88)	15,41 (3,28)	
	Organizzazione		17,13 (2,77)	17,27 (2,68)	17,71 (2,61)	16,14 (2,52)	15,91 (2,73)	14,88 (2,63)	15,90 (2,95)	
	Elaborazione		15,62 (2,18)	15,65 (1,96)	15,16 (1,83)	14,83 (1,97)	14,99 (2,17)	14,64 (2,17)	15,29 (2,40)	
	Flessibilità		14,49 (1,86)	14,07 (2,37)	14,23 (2,43)	14,37 (2,20)	14,14 (2,17)	14,40 (2,13)	14,17 (2,70)	
	Concentrazione		15,76 (3,16)	17,26 (2,26)	15,79 (3,32)	14,86 (2,86)	14,38 (2,94)	14,21 (2,25)	14,31 (3,22)	
	Ansia		12,60 (3,19)	13,57 (2,90)	13,39 (3,01)	13,93 (2,67)	13,83 (2,91)	13,75 (2,99)	12,98 (3,10)	
	Atteggiamento		18,11 (3,52)	17,72 (2,68)	16,62 (2,98)	15,91 (2,92)	15,28 (2,78)	14,41 (2,98)	14,15 (2,76)	
<b>QUESTIONARI DI STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>	Utilità	F	3,11 (0,29)	3,07 (0,34)	3,02 (0,36)	2,91 (0,34)	2,87 (0,35)	2,85 (0,33)	2,90 (0,30)	
		NF	2,34 (0,37)	2,36 (0,37)	2,24 (0,38)	2,31 (0,32)	2,29 (0,34)	2,24 (0,30)	2,18 (0,32)	
	Uso	F	2,61 (0,42)	2,63 (0,40)	2,59 (0,38)	2,50 (0,44)	2,47 (0,39)	2,43 (0,38)	2,54 (0,36)	
		NF	2,19 (0,45)	2,27 (0,49)	2,15 (0,41)	2,18 (0,43)	2,14 (0,34)	2,05 (0,40)	2,07 (0,35)	
	Coerenza	F	1,08 (0,36)	0,94 (0,37)	1,04 (0,32)	0,86 (0,34)	0,77 (0,34)	0,71 (0,31)	0,61 (0,20)	
		N	0,87 (0,35)	0,92 (0,44)	0,88 (0,39)	0,70 (0,33)	0,61 (0,34)	0,57 (0,27)	0,46 (0,22)	
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>	Parchi (elem.)	ST	1,69 (0,81)	1,77 (0,79)	2,38 (2,65)	1,74 (0,72)	1,59 (0,74)	1,89 (0,72)	1,83 (0,75)	
		DA	3,22 (2,11)	4,79 (2,62)	6,50 (2,75)	3,99 (0,96)	3,81 (2,42)	5,35 (2,89)	5,52 (2,21)	
	Limpopo (medie + I sup)	V/F	4,72 (3,44)	5,15 (3,33)	5,77 (2,84)	4,79 (3,62)	4,94 (4,02)	7,33 (3,45)	8,04 (3,80)	
		Tot	9,78 (4,84)	11,72 (5,20)	14,65 (4,61)	10,56 (4,89)	10,34 (5,92)	14,58 (5,64)	15,46 (5,48)	
	Abitazioni (elem.)	ST	1,24 (0,90)	1,75 (0,79)	1,74 (0,74)	1,53 (0,79)	1,57 (0,84)	2,00 (0,72)	2,03 (0,76)	
		DA	3,42 (1,50)	4,04 (2,07)	5,71 (2,26)	2,95 (1,78)	3,14 (2,25)	2,93 (2,18)	5,17 (2,01)	
	Demografia (medie + I sup)	V/F	2,91 (3,43)	4,27 (3,45)	6,54 (3,86)	2,47 (4,71)	4,61 (4,44)	5,15 (5,28)	9,85 (3,59)	
		Tot	7,57 (4,43)	10,08 (5,32)	14,00 (5,59)	7,05 (5,91)	9,36 (6,22)	10,07 (6,86)	17,06 (4,79)	
	<b>QUESTIONARI SU CONVINZIONI (QC11, QC2F, QC30) E ATTRIBUZIONE (QA)</b>	QC11		10,09 (3,09)	11,71 (2,71)	11,92 (2,85)	12,15 (2,55)	12,21 (2,94)	11,43 (2,93)	11,47 (3,45)
		QC2F		8,80 (2,65)	8,50 (2,08)	8,65 (2,12)	8,57 (2,02)	8,76 (2,04)	9,24 (2,16)	8,56 (2,16)
QC30			15,17 (4,06)	16,61 (2,59)	16,34 (2,86)	15,18 (3,21)	14,42 (3,03)	13,75 (4,41)	13,05 (3,61)	
SUCC.		Impegno		4,84 (2,35)	5,53 (2,16)	5,56 (2,05)	5,84 (2,01)	5,69 (2,04)	5,86 (1,99)	5,54 (2,04)
		Abilità		3,35 (2,08)	3,15 (2,149)	3,19 (1,91)	3,05 (1,79)	3,28 (1,73)	3,62 (1,87)	3,42 (1,99)
		Aiuto		1,04 (1,19)	0,77 (1,35)	0,96 (1,38)	1,91 (1,21)	2,20 (1,47)	1,84 (1,30)	1,86 (1,34)
		Compito		2,62 (1,81)	2,18 (1,69)	2,29 (1,60)	2,69 (1,48)	2,69 (1,49)	2,55 (1,56)	2,49 (1,28)
		Caso		2,61 (2,00)	1,96 (1,87)	1,56 (1,77)	2,31 (1,31)	2,24 (1,47)	2,09 (1,11)	2,11 (1,30)
INSUCC.		Impegno		5,00 (2,36)	5,60 (2,10)	5,58 (2,03)	5,58 (2,09)	5,68 (2,03)	5,89 (1,82)	5,71 (1,84)
		Abilità		2,26 (1,75)	2,18 (1,69)	2,01 (1,56)	2,82 (1,49)	2,58 (1,54)	2,86 (1,33)	2,55 (1,44)
		Aiuto		1,26 (1,51)	0,52 (0,87)	0,48 (0,85)	2,68 (1,15)	1,85 (1,19)	1,41 (0,66)	1,70 (0,90)
		Compito		3,14 (1,86)	3,33 (1,92)	3,71 (2,18)	3,68 (1,81)	3,65 (1,51)	3,51 (1,68)	3,66 (1,63)
		Caso		2,74 (2,08)	1,91 (2,07)	1,63 (1,58)	2,25 (1,47)	1,76 (1,15)	1,52 (0,94)	1,39 (0,81)

## *1.6 Cuadrícula para el perfil general en AMOS 8-15 de las autoevaluaciones y habilidades de estudio del estudiante*

4 Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_

Griglia Per Il Profilo Complessivo All'AMOS 8 – 15 Delle Autovalutazioni E Abilità  
Dello Studente

<b>1. QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>	
Motivazione	
Organizzazione	
Flessibilità	
Elaborazione	
Concentrazione	
Ansia	
Atteggiamento	
<b>TOTALE</b>	

<b>2. QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>a) Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Ítem</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)		22	
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)		10	
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)		22	
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)		10	
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi</b>	<b>Risultato</b>		

<b>totali</b>	
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	
<b>b) Coerenza complessiva</b>	
	<b>Risultato</b>
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)	

<b>3. PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI		1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE		2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO		3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)		TOTALE (SOMMA 1,2,3)	

<b>4. QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI</b>
--

<b>(QC1I) (QC2F) (QC30)</b>		
		<b>PUNTEGGI</b>
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)		
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)		
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)		
<b>5. QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA)</b>		
		<b>PUNTEGGI</b>
SUCCESSO	IMPEGNO	
	ABILITÀ	
	AIUTO	
	COMPITO	
	CASO	
INSUCCESSO	IMPEGNO	
	ABILITÀ	
	AIUTO	
	COMPITO	
	CASO	

**1.7 Detalle - Cuadrícula para el perfil general en AMOS 8-15 de las autoevaluaciones y habilidades de estudio del estudiante**

**ID. A.K. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	14		
Organizzazione	9		
Flessibilità	11		
Elaborazione	14		
Concentrazione	13		
Ansia	10		
Atteggiamento	15		
<b>TOTALE</b>	86 INSUFF		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>a) Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Ítem</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	70	22	3,20 +1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	25	10	2,50 + 1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	57	22	2,60 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	30	10	3,0 +1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)			45 B
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)			27 M
<b>b) Coerenza complessiva</b>			
			<b>Risultato</b>

Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>0,6 -1 D S</b>
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>-0,5 -1 D S</b>
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)	<b>18</b>

<b>PROVA DI STUDIO</b>					
		PUNTEGGI			
1.SCELTA TITOLI		3			
2.DOMANDE APERTE		0			
3.DOMANDE VERO/FALSO		-4			
TOTALE (SOMMA 1,2,3)		-1			
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>					
		PUNTEGGI			
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)		8 . INS			
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)		5 INS			
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)		8 INS			
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA)</b>					
SUCCESSO	IMPEGNO	4 s m	INSUCCESSO	IMPEGNO	
	ABILITÀ	1 s m		ABILITÀ	
	AIUTO			AIUTO	
	COMPITO	2 s m		COMPITO	2 s m
	CASO			CASO	6 S M



**ID. A.M. QUADRO GENERALE: MEDIA**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	14		
Organizzazione	13		
Flessibilità	12		
Elaborazione	15		
Concentrazione	12		
Ansia	13		
Atteggiamento	18		
<b>TOTALE</b>	97 – Insuff		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Ítem</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	66	22	3 M
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	36	10	3,60 + 1D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	64	22	2,91 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	34	10	3,40 + 1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	30 Insuff		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	30 M		
<b>c) Coerenza complessiva</b>			
	<b>Risultato</b>		
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>0,10 – Insuff</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>0,20 - Insuff</b>		

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)	<b>0</b>

<b>PROVA DI STUDIO - PUNTEGGI</b>		
1.SCELTA TITOLI		1
2.DOMANDE APERTE		4
3.DOMANDE VERO/FALSO		4
TOTALE (SOMMA 1,2,3)		9
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>		
		<b>PUNTEGGI</b>
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)		10 M
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)		8 M
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)		12 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA)</b>		
		<b>PUNTEGGI</b>
SUCCESSO	IMPEGNO	1 s m
	ABILITÀ	3 s m
	AIUTO	2 M
	COMPITO	3 M
	CASO	3 M
INSUCCESSO	IMPEGNO	4 s m
	ABILITÀ	4 M
	AIUTO	
	COMPITO	3 s m
	CASO	1 s m

## ID. B.A. QUADRO GENERALE: MEDIA

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	12		
Organizzazione	13		
Flessibilità	12		
Elaborazione	12		
Concentrazione	11		
Ansia	14		
Atteggiamento	16		
<b>TOTALE</b>	90 INSUFF		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Ítem</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	67	22	3 M
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	29	10	2,90 +1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	58	22	2,60 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	22	10	2,20 +1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	41 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	36 M		
<b>d) Coerenza complessiva</b>			
	<b>Risultato</b>		
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>0,40 M</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali			
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		

Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)		
<b>PROVA DI STUDIO (PS) - PUNTEGGI</b>		
1.SCELTA TITOLI		
2.DOMANDE APERTE		
3.DOMANDE VERO/FALSO		
TOTALE (SOMMA 1,2,3)		
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>		
		PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)		10 M
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)		8 M
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)		10 INSUFF
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA)</b>		
		PUNTEGGI
SUCCESSO	IMPEGNO	5 s m
	ABILITÀ	
	AIUTO	
	COMPITO	6 S M
	CASO	1 sm
INSUCCESSO	IMPEGNO	5 sm
	ABILITÀ	
	AIUTO	
	COMPITO	7 S M
	CASO	

**ID. B.AL. QUADRO GENERALE: MEDIA**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	17		
Organizzazione	18		
Flessibilità	12		
Elaborazione	16		
Concentrazione	19		
Ansia	11		
Atteggiamento	17		
<b>TOTALE</b>	118 – Media		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Ítem</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	72	22	3,27 +1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	33	10	3,3 +1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	79	22	3,59 +1 D S
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	30	10	3 +1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	39 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	49 B		
<b>Coerenza complessiva</b>			
			<b>Risultato</b>
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali			<b>-7</b>
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali			<b>3</b>

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)	<b>-10</b>

<b>PROVA DI STUDIO - PUNTEGGI</b>	
1.SCELTA TITOLI	0
2.DOMANDE APERTE	2
3.DOMANDE VERO/FALSO	0
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	2

<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>		
		<b>PUNTEGGI</b>
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)		11 M
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)		11 B
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)		13 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA)</b>		
		<b>PUNTEGGI</b>
SUCCESSO	IMPEGNO	6 M
	ABILITÀ	
	AIUTO	
	COMPITO	2 s m
	CASO	
INSUCCESSO	IMPEGNO	4 s m
	ABILITÀ	
	AIUTO	
	COMPITO	4 M
	CASO	

**ID. C.M. QUADRO GENERALE: INSUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	13		
Organizzazione	16		
Flessibilità	10		
Elaborazione	13		
Concentrazione	10		
Ansia	13		
Atteggiamento	16		
<b>TOTALE</b>	<b>91 - INSUFFICIENTE</b>		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio			
	Punteggi dello studente		
	Somma Item	Dividere per	Media
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	58	22	2,63 s m
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	30	10	3 +1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	55	22	2,50 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	32	10	3,20 + 1 D S
Calcolo delle differenze sui punteggi totali			<b>Risultato</b>
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disf.2)			28
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disf. (4)			23
Coerenza complessiva			
			<b>Risultato</b>
<b>Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali</b>			<b>0,13</b>
<b>Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali</b>			<b>-0,20</b>

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>		<b>Risultato</b>
<b>Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)</b>		<b>5</b>
<b>PROVA DI STUDIO</b>		
		PUNTEGG I
1.SCELTA TITOLI		1
2.DOMANDE APERTE		0
3.DOMANDE VERO/FALSO		2
TOTALE (SOMMA 1,2,3)		3
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>		
		<b>PUNTEGGI</b>
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)		10
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)		3
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)		13
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) - PUNTEGGI</b>		
<b>SUCCESSO</b>	<b>IMPEGNO</b>	<b>6 M</b>
	<b>ABILITÀ</b>	
	<b>AIUTO</b>	
	<b>COMPITO</b>	<b>2 s m</b>
	<b>CASO</b>	<b>3 M</b>
<b>INSUCCESSO</b>	<b>IMPEGNO</b>	<b>4 s m</b>
	<b>ABILITÀ</b>	<b>6 S M</b>
	<b>AIUTO</b>	
	<b>COMPITO</b>	
	<b>CASO</b>	



**ID. C G. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	15		
Organizzazione	15		
Flessibilità	14		
Elaborazione	18		
Concentrazione	12		
Ansia	14		
Atteggiamento	17		
<b>TOTALE</b>	105 - MEDIA		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	69	22	3,13 M
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	25	10	2,50 M
13 Totale uso delle strategie funzionali (+)	56	22	2,54 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	20	10	2 M
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	44 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	36 M		
<b>Coerenza complessiva</b>			<b>Risultato</b>
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali			<b>0,59</b>
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali			<b>0,50</b>

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>8</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	2	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	3	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	4	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	9	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			15
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			3
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			12
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	8 + 1 D S	
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO	2 s m	
	CASO	2 M	
INSUCCESSO	IMPEGNO	6 M	
	ABILITÀ	2 M	
	AIUTO		
	COMPITO	3 M	
	CASO	1 s m	

**ID. C G.C. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	14		
Organizzazione	9		
Flessibilità	11		
Elaborazione	14		
Concentrazione	13		
Ansia	10		
Atteggiamento	15		
<b>TOTALE</b>	86 INSUFF		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	70	22	3,20 +1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	25	10	2,50 + 1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	57	22	2,60 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	30	10	3,0 +1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	45 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	27 M		
<b>Coerenza complessiva - RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>0,6 -1 D S</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>-0,5 -1 D S</b>		

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>18</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	3	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	0	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	-4	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	-1	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			15 B
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			6 INSUFF
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			15 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) - PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	4 s m	
	ABILITÀ	1 s m	
	AIUTO		
	COMPITO	2 s m	
	CASO		
INSUCCESSO	IMPEGNO		
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO	2 s m	
	CASO	6 S M	

**ID. D.L. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	17		
Organizzazione	12		
Flessibilità	11		
Elaborazione	13		
Concentrazione	10		
Ansia	20		
Atteggiamento	8		
<b>TOTALE</b>	<b>91 - INSUFFICIENTE</b>		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	61	22	2,70 M
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	28	10	2,80 + 1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	55	22	2,54 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	22	10	2,20 M
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	33		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	33		
<b>Coerenza complessiva - RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali			<b>0,15 M</b>
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali			<b>0,40 M</b>

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>0</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	3	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	4	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	0	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	7	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			9 insuff
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			9 M
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			18 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) - PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	6 M	
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO	3 M	
	CASO	3 M	
INSUCCESSO	IMPEGNO	6 M	
	ABILITÀ	1 -1 D S	
	AIUTO		
	COMPITO	5 + 1 D S	
	CASO		

**ID. H.E. QUADRO GENERALE: GRAVEMENTE INSUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	17		
Organizzazione	14		
Flessibilità	12		
Elaborazione	16		
Concentrazione	18		
Ansia	8		
Atteggiamento	21		
<b>TOTALE</b>	106 - MEDIA		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)		22	
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)		10	
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)		22	
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)		10	
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)			
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)			
<b>e) Coerenza complessiva - RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali			
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali			

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI		1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE		2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO		3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)		TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO		
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO		
	CASO		
INSUCCESSO	IMPEGNO		
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO		
	CASO		



**ID. G.F. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	14		
Organizzazione	18		
Flessibilità	13		
Elaborazione	13		
Concentrazione	14		
Ansia	13		
Atteggiamento	20		
<b>TOTALE</b>	105 - MEDIA		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	73	22	3,31 + 1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	31	10	3,10 + 1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	44	22	2 -1 D S
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	19	10	1,90 -1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	42		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	25		
<b>Coerenza complessiva - RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali			<b>29 insuff</b>
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali			<b>12</b>

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>17</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	1	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	1	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	4	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	6	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			7 insuff
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			9 M
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			13 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	8 +1 D S	
	ABILITÀ	2 -1 D S	
	AIUTO		
	COMPITO	2 -1 D S	
	CASO		
INSUCCESSO	IMPEGNO	2 -1 D S	
	ABILITÀ	3 M	
	AIUTO		
	COMPITO	6 +1 D S	
	CASO	1 -1 D S	

**ID. G.G. QUADRO GENERALE: INSUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	16		
Organizzazione	17		
Flessibilità	16		
Elaborazione	16		
Concentrazione	16		
Ansia	10		
Atteggiamento	18		
<b>TOTALE</b>	109 M		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
1.SCELTA TITOLI	<b>Punteggi dello studente</b>		
2.DOMANDE APERTE	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	67	22	3 M
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	29	10	2,90 +1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	58	22	2,60 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	22	10	2,20 +1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	41 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	36 M		
<b>f) Coerenza complessiva - RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>0,40 M</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>0,70 M</b>		
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		

Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)		<b>5 – INSUFF</b>	
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
	1	1.SCELTA TITOLI	
	4	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	2	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	7	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
		PUNTEGGI	
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)		10 M	
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)		8 M	
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)		10 INSUFF	
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	5 s m	
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO	6 S M	
	CASO	1 sm	
INSUCCESSO	IMPEGNO	5 sm	
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO	7 S M	
	CASO		

**ID. G.R. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	14		
Organizzazione	9		
Flessibilità	11		
Elaborazione	14		
Concentrazione	13		
Ansia	10		
Atteggiamento	15		
<b>TOTALE</b>	86 INSUFF		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	70	22	3,20 +1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	25	10	2,50 + 1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	57	22	2,60 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	30	10	3,0 +1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	45 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	27 M		
<b>g) Coerenza complessiva RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>0,6 -1 D S</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>-0,5 -1 D S</b>		
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		

Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>18</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	3	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	0	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	-4	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	-1	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			15 B
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			6 INSUFF
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			15 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	4 s m	
	ABILITÀ	1 s m	
	AIUTO		
	COMPITO	2 s m	
	CASO		
INSUCCESSO	IMPEGNO		
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO	2 s m	
	CASO	6 S M	

**ID. I.G. QUADRO GENERALE: INSUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	13		
Organizzazione	18		
Flessibilità	17		
Elaborazione	14		
Concentrazione	13		
Ansia	10		
Atteggiamento	18		
<b>TOTALE</b>	<b>103</b>		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	72	22	3,30 +1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	19	10	1,90 -1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	56	22	2,50 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	31	10	3,10 +1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	53 Buona		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	25 M		
<b>h) Coerenza complessiva RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>0,8 Buona</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>-1,2 Insuff</b>		

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>28 Insuff</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	1	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	3	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	1	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	5	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			12 M
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			11 Buona
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			15 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	5 s m	
	ABILITÀ	6 S M	
	AIUTO		
	COMPITO		
	CASO	1 s m	
INSUCCESSO	IMPEGNO	7 M	
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO	2 s m	
	CASO		



**ID. M.S. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	14		
Organizzazione	18		
Flessibilità	14		
Elaborazione	14		
Concentrazione	15		
Ansia	11		
Atteggiamento	16		
<b>TOTALE</b>	102 M		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	56	22	2,50 -1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	21	10	2,10 -1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	59	22	2,70 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	28	10	2,80 +1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	35 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	31 M		
<b>Coerenza complessiva RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>-0,2 -1 D S</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>-0,7 -1 D S</b>		

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>4 Suff</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	0	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	0	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	8	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	8	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			8 Insuff
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			9 M
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			8 Insuff
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	1 s m	
	ABILITÀ	1 s m	
	AIUTO	1 s m	
	COMPITO	6 S M	
	CASO	3 M	
INSUCCESSO	IMPEGNO	2 s m	
	ABILITÀ	4 S M	
	AIUTO		
	COMPITO	6 S M	
	CASO		

**ID.M.C. QUADRO GENERALE: INSUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	19		
Organizzazione	14		
Flessibilità	11		
Elaborazione	13		
Concentrazione	14		
Ansia	11		
Atteggiamento	15		
<b>TOTALE</b>	97 – insuff		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	58	22	2,64 -1 DS
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	23	10	2,30 M
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	50	22	2,27 -1 DS
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	22	10	2,20 M
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	35 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	28 M		
<b>i) Coerenza complessiva RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali			<b>0,37</b>
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali			<b>0,70</b>

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>9</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	0	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	0	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	4	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	4	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO		
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO		
	CASO		
INSUCCESSO	IMPEGNO		
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO		
	CASO		

**ID.M.P. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	15		
Organizzazione	15		
Flessibilità	12		
Elaborazione	13		
Concentrazione	15		
Ansia	14		
Atteggiamento	16		
<b>TOTALE</b>	100 M		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>j) Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	61	22	2,80 M
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	24	10	2,40 M
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	57	22	2,60 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	23	10	2,30 M
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	37 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	34 M		
<b>k) Coerenza complessiva RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali			<b>0,2 -1 D S</b>
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali			<b>0,1 -1 D S</b>

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>3</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	3	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	0	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	2	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	5	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			10 M
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			6 Insuff
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			9 Insuff
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO		
	ABILITÀ		2 s m
	AIUTO		2 M
	COMPITO		2 s m
	CASO		2 s m
INSUCCESSO	IMPEGNO		4 S M
	ABILITÀ		
	AIUTO		2 s m
	COMPITO		
	CASO		2 s m

**ID.M.E. QUADRO GENERALE: MEDIO**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	15		
Organizzazione	20		
Flessibilità	13		
Elaborazione	12		
Concentrazione	16		
Ansia	18		
Atteggiamento	15		
<b>TOTALE</b>	<b>109 M</b>		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>l) Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	72	22	3,30 +1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	26	10	2,60 M
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	63	22	2,90 +1 D S
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	24	10	2,40 M
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	46 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	39 M		
<b>m) Coerenza complessiva RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>0,9 M</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>0,2 -1 D S</b>		

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>7</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	0	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	2	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	2	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	4	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			10 M
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			9 M
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			12 M
<b>6 QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	2 s m	
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO	2 s m	
	CASO	4 S M	
INSUCCESSO	IMPEGNO	4 S M	
	ABILITÀ	2 M	
	AIUTO		
	COMPITO	2 s m	
	CASO		



**ID.S.B. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	14		
Organizzazione	14		
Flessibilità	14		
Elaborazione	14		
Concentrazione	10		
Ansia	13		
Atteggiamento	17		
<b>TOTALE</b>	<b>96 INSUFF</b>		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>n) Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	51	22	2,30 -1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	16	10	1,60 -1 D S
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	58	22	2,60 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	26	10	2,60 +1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	35 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	32 M		
<b>o) Coerenza complessiva - RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>-0,3 -1 D S</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>-1 -1 D S</b>		

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>3 Insuff</b>
<b>7 PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	0	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	0	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	0	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	0	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			11 M
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			6 Insuff
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			14 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO		6 M
	ABILITÀ		
	AIUTO		2 M
	COMPITO		
	CASO		
INSUCCESSO	IMPEGNO		
	ABILITÀ		
	AIUTO		6 S M
	COMPITO		2 s m
	CASO		

**ID.S.S. QUADRO GENERALE: SUFFICIENTE**

<b>3. QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	9		
Organizzazione	11		
Flessibilità	13		
Elaborazione	13		
Concentrazione	12		
Ansia	14		
Atteggiamento	19		
<b>TOTALE</b>	96 – Insuff		
<b>4. QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>p) Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	59	22	2,68 -1 DS
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	21	10	2,10 M
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	46	22	2,09 -1 DS
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	20	10	2 -1 DS
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	38 M		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	26 M		
<b>q) Coerenza complessiva RISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>0,59 -1 DS</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>0,10 -1 DS</b>		

<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>			<b>Risultato</b>
Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>12 Insuff</b>
<b>5. PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	0	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	0	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	1	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	1	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			10 M
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			10 M
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			17 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	8 S M	
	ABILITÀ	2 s m	
	AIUTO	1 s m	
	COMPITO		
	CASO		
INSUCCESSO	IMPEGNO	4 s m	
	ABILITÀ		
	AIUTO		
	COMPITO	8 S M	
	CASO		

**ID. V.G. QUADRO GENERALE:INSUFFICIENTE**

<b>QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO (QAS)</b>			
Motivazione	14		
Organizzazione	17		
Flessibilità	11		
Elaborazione	16		
Concentrazione	14		
Ansia	16		
Atteggiamento	18		
<b>TOTALE</b>	102 M		
<b>QUESTIONARI SULLE STRATEGIE DI STUDIO (QS1 E QS2)</b>			
<b>Utilità e Uso delle strategie funzionali e disfunzionali allo studio</b>			
	<b>Punteggi dello studente</b>		
	<b>Somma Item</b>	<b>Dividere per</b>	<b>Media</b>
1 Totale utilità delle strategie funzionali (+)	52	22	2,40 -1 D S
2 Totale utilità strategie disfunzionali (-)	25	10	2,50 M
3 Totale uso delle strategie funzionali (+)	58	22	2,60 M
4 Totale uso strategie disfunzionali (-)	19	10	1,90 -1 D S
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		
5 Totale utilità delle strategie funzionali (1) – Totale utilità strategie disfunzionali (2)	27 INSUFF		
6 Totale uso delle strategie funzionali (3) – Totale uso strategie disfunzionali (4)	39 M		
<b>r) Coerenza complessiva RKISULTATO</b>			
Media utilità strategie funzionali (-) Media uso strategie funzionali	<b>-0,2 -1 D S</b>		
Media utilità strategie disfunzionali (-) Media uso strategie disfunzionali	<b>0,6 -1 D S</b>		
<b>Calcolo delle differenze sui punteggi totali</b>	<b>Risultato</b>		

Totale utilità strategie (5) – Totale uso strategie (6)			<b>-12</b>
<b>PROVA DI STUDIO (PS)</b>			
PROVA DI STUDIO 1		PROVA DI STUDIO 2	
	PUNTEGGI		PUNTEGGI
1.SCELTA TITOLI	0	1.SCELTA TITOLI	
2.DOMANDE APERTE	3	2.DOMANDE APERTE	
3.DOMANDE VERO/FALSO	4	3.DOMANDE VERO/FALSO	
TOTALE (SOMMA 1,2,3)	7	TOTALE (SOMMA 1,2,3)	
<b>QUESTIONARI SULLE CONVINZIONI E SULLE ATTRIBUZIONI (QC1I) (QC2F) (QC30)</b>			
			PUNTEGGI
TEORIE DELL'INTELLIGENZA (QC1I)			12 M
FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA (QC2F)			9 M
OBIETTIVI DI APPENDIMENTO (QC30)			13 M
<b>QUESTIONARIO DI ATTRIBUZIONE (QA) PUNTEGGI</b>			
SUCCESSO	IMPEGNO	2 s m	
	ABILITÀ	6 S M	
	AIUTO		
	COMPITO		
	CASO		
INSUCCESSO	IMPEGNO	2 s m	
	ABILITÀ	4 S M	
	AIUTO		
	COMPITO	2 s m	
	CASO		

## 2. **SCHEDA CRITERIALE DI LETTURA**

Svolgi gli esercizi che seguono, rispondendo, quando richiesto, alle domande.

1. Secondo te quando Si legge è più importante:

*(segna solo una delle seguenti alternative)*

- A. Leggere con voce forte e chiara
- B. Leggere con esattezza e senza esitazione tutte le parole
- C. Capire quello che si sta leggendo
- D. Leggere il più velocemente possibile

2. Prova a indicare tutti motivi per cui è importante leggere:

---

---

---

---

3. Secondo te una persona che legge bene:

*(scegli una delle seguenti alternative)*

- A. Legge sempre tutto con la stessa accuratezza
- B. cambia modo di leggere in base alla difficoltà e all'interesse del brano
- C. Legge il più possibile a voce alta

4. Per leggere bene bisogna sempre leggere molto velocemente?

*(scegli una delle seguenti alternative)*

- A. Sì
- B. No

5. È possibile leggere in modo diverso: eccoti alcuni esempi differenti di lettura:

- Lettura lenta, attenta, cercando di capire di ricordarsi tutto.
- Lettura molto veloce per cogliere il significato in generale.
- Lettura a salti per trovare soltanto alcune informazioni importanti.

Segna con una X quale modo di leggere sceglieresti per:

a. Un elenco telefonico alla ricerca di un indirizzo

- 1. lettura lenta e attenta

- 2. lettura rapida
- 3. lettura a salti

b. Un racconto

- 1. lettura lenta e attenta
- 2. lettura rapida
- 3. lettura a salti

c. Alcune pagine di storia per essere ben preparati per l'interrogazione

- 1. lettura lenta e attenta
- 2. lettura rapida
- 3. lettura a salti

d. un giornalino

- 1. lettura lenta e attenta
- 2. lettura rapida
- 3. lettura a salti

e. Una poesia di cui devi fare una parafrasi

- 1. lettura lenta e attenta
- 2. lettura rapida
- 3. lettura a salti

f. La tabella degli orari ferroviari per sapere a che ora è possibile partire da Roma per Firenze

- 1. lettura lenta e attenta
- 2. lettura rapida
- 3. lettura a salti

6. Alcune delle frasi che seguono hanno al loro interno qualcosa che non va. Individualo e sottolinea.

1 Le terre disboscate furono arate grazie all'invenzione dell'aratro di ferro tirato da cavalli.



- 2 All'uscita del supermercato la borsa della spesa era così carica che la mamma non fece nessuna fatica nel portarla fino a casa.
- 3 Ho visto volentieri il film di quel nuovo regista americano perché mi è sembrato particolarmente noioso.
- 4 Dopo aver viaggiato per circa otto ore arrivammo finalmente, il limite delle nostre forze, ad un albergo.
- 5 Dopo averti aspettato per più di mezz'ora, decisi che il tuo anticipo era veramente eccessivo.
- 6 All'alba il sole appariva come una immensa sfera di fuoco che si specchiava sulle acque dell'oceano.
- 7 Durante il primo giorno di scuola ogni bambino fece conoscenza con i nuovi compagni e con l'insegnante.
- 8 L'alunno cerco di rispondere alla domanda dell'insegnante, ma non ci riuscì perché aveva studiato in modo accurato e per un tempo troppo breve.
- 9 Giunsi a casa di corsa e salì precipitosamente i gradini due a due fino in cantina.
- 10 Il perfezionamento del vascello a vela e delle tecniche di navigazione resero possibile la scoperta dell'America da parte degli europei.

7. Se tu dovessi leggere un brano per trovare una sola informazione (ad esempio quando si svolge un fatto). Ti sarebbe utile:  
(Scegli una delle seguenti alternative)

- A. Leggere attentamente parola per parola
- B. Leggere più volte il brano e ripetere
- C. Scorrere velocemente il testo finché si trovi l'informazione desiderata
- D. Leggere il testo ad alta voce in modo chiaro

8. Il seguente testo è formato da due brani differenti mescolati i cui titoli sono: "Il sole ha un cuore" e "Niente più zanzare". Sottolinea in rosso le parti che appartengono al brano "il sole ha un cuore", e in blu quelle appartenenti al brano "Niente più zanzare".

**Il sole ha un cuore**

**Niente più zanzare**

Pare che cervi, daini, caprioli e cinghiali cecoslovacchi abbiano trovato un loro sistema per evitare le punture di milioni di zanzare che vivono lungo i fiumi Moravia e Dyjc. Secondo quanto affermato da uno scienziato sovietico, il sole verso la fine di questo secolo incomincerà rimpicciolirsi con conseguente raffreddamento del clima sulla terra. In questa zona della Cecoslovacchia, infatti, vi sono pozzi di petrolio ormai abbandonati. Il terreno attorno ai pozzi è impregnato ancora oggi di una sostanza oleosa che, al sole, emana un odore scaccia zanzare. Il fenomeno avviene ogni 100 anni: una volta si rimpicciolisce che una volta, invece, si ingrandisce. Gli animali, d'estate, vivono così in

questa zona protetta. Insomma, il sole è un po' come un grande cuore che pulsa... Ad ogni cambio di secolo.

(Da: Topolino, 26 agosto 1984)

9. Ti sarai già accorto che i testi scritti differiscono molto tra di loro. È, infatti alcuni sono dei racconti, altri delle poesie, altri ancora delle cronache... Considera i testi seguenti e prova a indicare, negli appositi spazi, a quale genere appartengono.

**Testo n. 1**

C'era una volta un principe che riusciva svegliare con un bacio una principessa addormentata da 100 anni. E vissero felici e contenti.

Questo testo è \_\_\_\_\_

**Testo n. 2**

**Anche nel lago Baikal in Urss il cimurro fa strage delle foche**

Mosca. Pericolosa epidemia di cimurro tra le foche del lago Baikal. La situazione è peggiorata negli ultimi giorni e fa temere anche per la sorte degli orsi polari.

Questo testo è \_\_\_\_\_

**Testo n. 3**

Torino 3/6/1988

Cara Sonia, anche quest'anno trascorrerò il mese di luglio nella mia casetta al mare. Mi farebbe molto piacere ricevere una tua visita: sarebbe un'ottima occasione per incontrarci. Un saluto affettuoso, zia Giovanna

Questo testo è \_\_\_\_\_

10. Prova indicare il più difficile dei brani che seguono:

**Incidente all'Alluminio Italia**

Emergenza ieri sera all'alluminio Italia diffusi Ina. Nello stabilimento di via dell'elettronica si è verificata, verso le 21, una rottura in uno degli oltre 100 forni della fabbrica. Da un bacino di contenimento ho iniziato ad uscire alluminio fuso. Sul posto si sono precipitati vigili del fuoco di Marghera e di Mestre con due squadre. Non ci sono feriti. Le squadre hanno lavorato per alcune ore. Questa mattina si saprà qualcosa di preciso sulle cause dell'incidente e sull'entità dei danni.

## **Modi di comunicare**

Il segno è un modo di comunicare dell'uomo. Esso è variabile a seconda della natura del mezzo scelto. Ogni segno ha una sua idoneità di comunicazione. La maggiore o minore attitudine di un segno dipende dalla capacità di comunicare, dall'estensione (quantità dei recettori che raggiunge) e dalla potenza di informazione e suggestione.

## ◦Punteggio della scheda criteriale

1. Punteggio 1 per risposta C  
punteggio 0 per le altre
2. punteggio 0,5 per ogni motivazione intrinseca alla lettura, fino ad un massimo di sei motivazioni per un punteggio tot. =3  
punteggio zero per motivazioni estrinseche (ES.: Per fare contenti i genitori ecc...)
3. Punteggio 1 per risposta B  
punteggio 0 per le altre
4. Punteggio 1 per risposta NO  
punteggio 0 per le altre
5. Risposte esatte:
  6. A3
  7. B2
  8. C1
  9. D2
  - 10.E1
  - 11.F3

Punteggio per 5 – 6 risposte esatte: 2  
Punteggio per 3-4 risposte esatte: 1  
punteggio per 0 - 2 risposte esatte: 0

6. Frasi da sottolineare: 2, 3,5, 8,9  
Punteggio per 4-5 frasi correttamente individuate: 2  
Punteggio per 2-3 frasi correttamente individuate: 1  
Punteggio per 0-1 frasi correttamente individuate: 0

NB: per ogni altra frase sottolineata tra quelle non indicate, nessun punteggio-si intende correttamente individuata una frase sia se sottolineata completamente, sia in parte, o anche solo indicata con una X.

7. Punteggio 1 per risposta C  
punteggio 0 per le altre
8. Punteggio per 5-7 frasi correttamente individuate:2  
Punteggio per 3-4 frasi correttamente individuate: 1  
Punteggio per 0-2 frasi correttamente individuate: 0

Per ogni frase segnata con il colore sbagliato: 0 (si intende correttamente individuata anche una frase sottolineata solo in parte)

9. punteggio:

tre generi letterari correttamente individuati: 1

meno di tre generi letterari correttamente individuati: 0

(Si intendono individuati anche se espressi con parole diverse, ma che esprimono lo stesso concetto.)

Generi letterari:

1: fiaba 2: articolo di cronaca 3: Lettera

10. Punteggio 1 per risposta 2

punteggio 0 per le altre

### ***3. Entrevista con los profesores***

## **Miglioramento delle abilità di lettura e scrittura negli studenti di Scuola Secondaria di I Grado: un programma di intervento in una scuola siciliana.**

Cara Collega,

Con la presente intervista strutturata ti chiedo di dedicare alcuni minuti del tuo tempo a riflettere sul percorso scolastico dei tuoi alunni coinvolti nella sperimentazione volta al miglioramento delle abilità di letto-scrittura.

Occorrerà davvero poco tempo.

Ti chiedo di riflettere sinceramente sugli studenti coinvolti, e di scegliere una sola opzione tra quelle previste.

Ti ringrazio in anticipo per la tua disponibilità.

1. Come reperi le prestazioni di studio in entrata degli studenti coinvolti nella sperimentazione?
  - Generalmente gravemente insufficienti
  - Generalmente insufficienti
  - Generalmente sufficienti
  - Generalmente buone
  
2. A cosa attribuisce, principalmente, le loro carenze nelle abilità di base?
  - Scarsa applicazione
  - Disagio Familiare / Socio - Culturale
  - Incapacità di incanalare adeguatamente le proprie abilità cognitive
  - Scarsa motivazione
  
3. Realisticamente, in generale, che potenziale di miglioramento ritieni possano avere?
  - molto limitato
  - limitato
  - sufficiente
  - buono
  
4. Come reperi la loro capacità di lettura e comprensione dei testi?
  - Gravemente insufficiente
  - insufficiente
  - sufficiente

- buona

5. Come reputi la loro capacità di scrittura?

- Gravemente insufficiente
- insufficiente
- sufficiente
- buona

6. Nei casi presi in esame, una strategia di intervento formativo realmente efficace potrebbe essere:

- La didattica laboratoriale
- Il rapporto 1:1
- La lezione partecipata
- La lezione frontale

7. Riguardo a consapevolezza e capacità di utilizzo delle strategie di studio, ritieni che:

- Non abbiano la minima consapevolezza di cosa siano
- Sappiano cosa sono le strategie di studio, ma non siano in grado di utilizzarle
- Sappiano cosa e quali sono le strategie di studio, ma non siano in grado di utilizzarle
- Sappiano cosa e quali sono le strategie di studio, e siano in grado di utilizzarle

8. Come reputi il loro metodo di studio?

- Gravemente Insufficiente
- Insufficiente
- Sufficiente
- Buono

9. Quali margini di miglioramento ritieni possa avere il loro metodo di studio?

- Molto limitati
- Limitati
- Sufficienti
- Buoni

10. A tuo parere, quanto è utile acquisire consapevolezza delle diverse strategie di studio?

- Non molto, l'importante alla loro età è saperle utilizzare adeguatamente, anche in maniera meccanica
- Consapevolezza e capacità di utilizzo camminano di pari passo

- Può esserci consapevolezza e mancare comunque un corretto utilizzo
- Non ritengo ci siano le condizioni di base necessarie ad una acquisizione di consapevolezza delle diverse strategie di studio



#### 4. *Intervención: actividades de estudio de laboratorio*

##### 4.1 IL RACCONTO – LINGUA ITALIANA

Nome.....Cognome.....Classe.....

### IL RACCONTO

#### 10.I titoli dei paragrafi.

Dai un titolo a ciascun paragrafo.

<b>Paragrafo 1</b> Titolo del Paragrafo: ..... .....	<b>Paragrafo 1</b> Il racconto è una narrazione breve di una vicenda che può essere reale, verosimile o immaginaria, fantastica.
<b>Paragrafo 2</b> Titolo del Paragrafo: ..... .....	<b>Paragrafo 2</b> Il racconto ha in genere una trama abbastanza lineare, che si articola nei seguenti momenti: <ul style="list-style-type: none"><li>- Situazione iniziale, da cui prende il via tutta la vicenda e che consente al lettore di “entrare” nella storia;</li><li>- rottura dell’equilibrio iniziale: accade un fatto che rompe l’equilibrio iniziale, complica la situazione iniziale;</li><li>- sviluppo: la vicenda si sviluppa attraverso eventi, fatti che possono comportare un peggioramento o un miglioramento della situazione iniziale;</li><li>- situazione finale o conclusione: la vicenda, comunque si evolva, si conclude sempre con la ricomposizione di un nuovo equilibrio, positivo oppure negativo, e il ristabilirsi di una nuova situazione, la situazione finale.</li></ul> La vicenda narrata può essere reale, verosimile o del tutto fantastica, inventata, e ciò permette di definire il racconto come reale, piuttosto che fantastico, surreale, dell’orrore, giallo, fantascientifico ecc.
<b>Paragrafo 3</b> Titolo del Paragrafo:	<b>Paragrafo 3</b> I personaggi di un racconto in genere sono molto numerosi e, a loro volta, possono essere reali o

<p>.....</p> <p>.....</p>	<p>fantastici. Non costituiscono però dei tipi generici, anzi risultano sempre ben delineati e caratterizzati dal punto di vista sia fisico sia comportamentale, morale, psicologico. Tra essi, si distingue il protagonista, cioè il personaggio principale, sempre al centro della narrazione in quanto ha il ruolo più importante, più rilevante. A volte possono esserci: un antagonista, che si contrappone al protagonista o cerca di ostacolarlo, e un aiutante che, invece, aiuta, favorisce il protagonista. I personaggi, inoltre, possono essere presentati al lettore in forma diretta, esplicita, oppure in forma indiretta. In quest'ultimo caso, il lettore deve ricavare informazioni sulle loro caratteristiche attraverso i loro comportamenti, pensieri, giudizi, nonché attraverso i rapporti che instaurano con gli altri personaggi.</p>
<p><b>Paragrafo 4</b></p> <p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 4</b></p> <p>In un racconto sono indicati e descritti con precisione anche il tempo e il luogo in cui avvengono i fatti narrati e in cui vivono e agiscono i personaggi. La vicenda narrata può essere ambientata in un'epoca passata, contemporanea o futura; in un solo luogo o in luoghi e ambienti diversi che possono essere reali, verosimili, fantastici, aperti (ad esempio: campagna, montagna, foresta) o chiusi (ad esempio: interno di una casa, di un castello). In certi casi, i luoghi non costituiscono soltanto lo spazio in cui si svolge l'azione, ma possono anche assumere un ruolo importante nell'ambito della narrazione, in quanto possono interpretare ed esprimere in immagini i sentimenti, gli stati d'animo dei personaggi.</p>
<p><b>Paragrafo 5</b></p> <p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 5</b></p> <p>L'autore, a seconda delle sue esigenze narrative e del particolare effetto che vuole produrre nel lettore, può raccontare i fatti, gli eventi secondo l'ordine reale, logico e temporale in cui si sono svolti, ma può anche adottare un ordine artificiale, iniziando da un qualsiasi momento della vicenda. In relazione alla trama, possiamo dunque distinguere due aspetti: la fabula e l'intreccio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Per fabula si intende la successione dei fatti in ordine logico e temporale (cronologico).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per intreccio si intende l'ordine artificiale in cui l'autore dispone gli eventi nella sua narrazione. L'autore può alterare la successione cronologica dei fatti utilizzando due espedienti tecnici o procedimenti narrativi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il flashback (termine inglese che significa "lampo all'indietro"), che consiste nell'interrompere il racconto per narrare fatti, episodi accaduti in precedenza e la cui conoscenza è indispensabile per la comprensione della vicenda;</li> </ul> </li> <li>L'anticipazione (o prolessi), che consiste nell'anticipare fatti, episodi successivi, che accadranno più avanti.</li> </ul>
<p><b>Paragrafo 6</b></p> <p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 6</b></p> <p>Mentre l'autore è la persona che materialmente scrive il racconto, il narratore è la persona, la voce cui l'autore affida il compito di narrare la vicenda, in prima persona o in terza persona. Il narratore pertanto, a seconda del rapporto che, per scelta dell'autore, ha con i fatti che racconta, può essere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- narratore interno, quando è presente nella vicenda, cioè quando è uno dei personaggi della vicenda, e quindi narra in prima persona i fatti di cui è protagonista o testimone;</li> <li>- Narratore esterno, quando è estraneo alla vicenda che narra in terza persona.</li> </ul>

### 11. Tabella Cornell.

Seleziona le informazioni principali contenute in ogni paragrafo; riportale sotto forma di appunti nella Zona A della scheda, poi scrivi il titolo nella zona B, aiutandoti con le parole chiave. Puoi seguire l'esempio fornito per il primo paragrafo.

<b>ZONA B</b>	<b>ZONA A</b>
<p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Racconto</li> <li>- Narrazione breve</li> <li>- Vicenda</li> <li>- Reale</li> <li>- Immaginario</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 1</b></p> <p>Il <b>racconto</b> è una <b>narrazione breve</b> di una <b>vicenda reale</b> o <b>immaginario</b>.</p>

<p>Titolo del Paragrafo: .....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trama lineare</li> <li>- Situazione iniziale</li> <li>- Rottura dell'equilibrio iniziale</li> <li>- Sviluppo</li> <li>- Situazione finale o conclusione</li> <li>- vicenda</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 2</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Titolo del Paragrafo: .....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personaggi</li> <li>- reali</li> <li>- fantastici</li> <li>- ben delineati e caratterizzati</li> <li>- Protagonista</li> <li>- Antagonista</li> <li>- Aiutante</li> <li>- Presentati in forma diretta</li> <li>- Presentati in forma indiretta</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 3</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Titolo del Paragrafo: .....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- epoca passata</li> <li>- contemporanea</li> <li>- futura</li> <li>- luoghi reali, fantastici, aperti, chiusi</li> <li>- ruolo importante nella</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 4</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

narrazione	
Titolo del Paragrafo: .....  Parole Chiave: - Ordine reale - Ordine artificiale - Trama - Fabula - Intreccio - alterare - Flashback - Anticipazione	<b>Paragrafo 5</b>  ..... ..... ..... .....
Titolo del Paragrafo: .....  Parole Chiave: - Autore - Narratore - Narratore interno - Narratore esterno	<b>Paragrafo 6</b>  ..... ..... .....

**12. Le Parole Chiave.** Trascrivi su post-it le parole chiave contenute nella zona B della scheda precedente, come nell'esempio, e disponile in modo casuale su un piano di lavoro.

**13. Individua le parole – legame**

Individua nel testo di partenza “Il Racconto”, le parole – legame e trascrivile sotto forma di repertorio. Ti vengono suggerite le prime che incontri nel testo.

CHE PUÒ ESSERE – CHE SI ARTICOLA

.....

.....

.....

.....  
.....  
.....

#### **14. Costruiamo la mappa**

Scegli le parole chiave per costruire la mappa concettuale del testo.

**ATTENZIONE!:**

- La parola più importante va posta in alto;
- Non utilizzare più di nove parole chiave nella mappa;
- Ogni freccia che collega le parole chiave deve essere accompagnata da una parola legame.

#### **15. Il Riassunto**

Scrivi un riassunto del testo in massimo cinque righe. Utilizza soltanto le parole contenute nella mappa concettuale e le parole - legame che permettono di collegare le frasi e dare coesione al tuo riassunto.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

#### **16. Revisione**

Rileggi ad alta voce e individua:

- Se ci sono errori ortografici
- Se mancano informazioni importanti
- Se ci sono ripetizioni di concetti

- Se mancano i collegamenti tra le frasi
- Se ci sono salti logici

**17. Adesso studia in classe, a gruppi di due, e preparati per la verifica orale.**

**Ricorda:**

La mappa e il riassunto ti servono per mettere a fuoco i concetti – chiave. Più dettagli riuscirai a esporre, migliore sarà l’esito della tua verifica.

## 4.2 SCOPERTE E RIVOLUZIONI IN CUCINA - STORIA

Nome.....Cognome.....Classe.....

### 18.I titoli dei paragrafi.

Dai un titolo a ciascun paragrafo.

<b>Paragrafo 1</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 1</b> La scoperta dell’America portò all’introduzione nella dieta degli Europei di nuovi cibi originari del Nuovo Mondo. Da quell’incontro fra i due mondi, il Vecchio e il Nuovo, nacque una vera e propria “rivoluzione” nelle cucine Europee. Una grande trasformazione che fu possibile grazie a tutti i navigatori che, a poco a poco, portarono in Europa i semi e le piante di quelle specie sconosciute. Venne così rivoluzionata la gastronomia europea e si contribuì a migliorare la vita dell’uomo, risolvendo i problemi relativi alle ricorrenti carestie e permettendo così l’incremento della popolazione.
<b>Paragrafo 2</b> Titolo del Paragrafo: ..... .....	<b>Paragrafo 2</b> Cristoforo Colombo, che era partito per cercare la rotta delle spezie verso l’Oriente, si ritrovò per sbaglio nel bel mezzo di un continente sconosciuto, dove le spezie che lui cercava, il pepe, la cannella e altre, non c’erano. Abbondavano invece tantissimi alimenti sconosciuti che ormai fanno parte della nostra tavola quotidiana: dalla patata, “sfamatrice” universale di milioni di esseri umani, al tacchino, che regna incontrastato sulle tavole natalizie e che l’Ammiraglio, vedendolo per prima volta nella sua vita descrisse nel suo Diario come “una enorme gallina con la lana sotto il becco”.
<b>Paragrafo 3</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 3</b> A dire il vero la patata, protagonista indiscussa delle cucine europee, non arrivò in Europa con Cristoforo Colombo bensì con i “conquistadores” del Perù: questo umile tubero è infatti originario del Perù e della Bolivia.



.....	
<p><b>Paragrafo 4</b></p> <p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><b>Paragrafo 4</b></p> <p>Nella Certosa di Siviglia, un antico monastero certosino, luogo prediletto di Cristoforo Colombo per riflettere e riposare prima e dopo ogni viaggio, arrivavano, venivano conservati e coltivati i semi di quelle nuove piante, specialmente quelle commestibili di cui gli indigeni si nutrivano. Arrivarono dunque “piante esotiche commestibili”, come il cacao, il mais, il pomodoro, il peperone, il peperoncino, alcuni tipi di fagioli e di zucche gialle, il girasole, l’ananas, la vaniglia, le zucchine, i cetrioli, e persino le noccioline, cibi che, essendo “di magro”, potevano essere consumati in grandi quantità dai frugali monaci che per primi li coltivarono. Piante che nei secoli successivi all’impresa colombiana hanno cambiato il gusto degli europei, arricchendo le nostre tavole.</p>
<p><b>Paragrafo 5</b></p> <p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><b>Paragrafo 5</b></p> <p>Insomma, da quel 12 ottobre 1492 vi furono scambi di ogni tipo: ad esempio, mentre la canna da zucchero, portata dagli arabi in Europa, viaggiava verso l’America insieme con una coppia di maiali, quelle stesse navi ritornavano con altrettanti tacchini e con i semi di cacao.</p>
<p><b>Paragrafo 6</b></p> <p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><b>Paragrafo 6</b></p> <p>Proviamo per un momento soltanto ad immaginare tutti i piatti della cucina regionale italiana dove non appare il pomodoro: sono veramente pochi. Ebbene, la cucina italiana, che oggi è praticamente “imbrattata di rosso”, non utilizzò la salsa di pomodoro fino alla fine del Settecento, quando il pomodoro venne finalmente ritenuto un alimento e non solo una pianta ornamentale. E la polenta “gialla” preparata con la farina di mais? Che sarebbe stato di generazioni di contadini veneti e lombardi senza un così prezioso alimento? Oppure senza le patate; per non parlare delle buone ricette di dolci al cacao: sono cibi arrivati dal Nuovo Mondo, che con umiltà, come succede con le grandi cose, hanno cambiato la storia della gastronomia europea e sfamato migliaia di persone.</p>

**19.Tabella Cornell.**

Seleziona le informazioni principali contenute in ogni paragrafo; riportale sotto forma di appunti nella Zona A della scheda, poi scrivi il titolo nella zona B, aiutandoti con le parole chiave. Puoi seguire l'esempio fornito per il primo paragrafo.

<b>ZONA B</b>	<b>ZONA A</b>
<p>Titolo del Paragrafo: .....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La scoperta dell'America</li> <li>○ dieta</li> <li>○ rivoluzione nelle cucine europee</li> <li>○ semi e piante sconosciute</li> <li>○ vita dell'uomo</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 1</b></p> <p>La scoperta dell'America portò all'introduzione nella dieta degli Europei di cibi del Nuovo Mondo. Nacque una vera e propria "rivoluzione" nelle cucine europee: Tutti i navigatori portarono in Europa semi e piante sconosciute. Si contribuì a migliorare la vita dell'uomo.</p>
<p>Titolo del Paragrafo: .....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cristoforo Colombo</li> <li>● Continente sconosciuto</li> <li>● Alimenti sconosciuti</li> <li>● Per sbaglio</li> <li>● Patata</li> <li>● tacchino</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 2</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Titolo del Paragrafo: .....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conquistadores</li> <li>● Perù</li> <li>● Bolivia</li> <li>● Tubero</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 3</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Titolo del Paragrafo:</p>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 4</b></p>

<p>.....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Certosa di Siviglia</li> <li>● Conservati e coltivati</li> <li>● Piante esotiche commestibili</li> <li>● Indigeni</li> </ul>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Scambi di ogni tipo</li> </ul>	<p><b>Paragrafo 5</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cucina regionale italiana</li> <li>○ Pomodoro, mais, patate, cacao</li> <li>○ Prezioso alimento</li> <li>○ Sfamato migliaia di persone.</li> </ul>	<p><b>Paragrafo 6</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

**20. Le Parole Chiave.** Trascrivi su post-it le parole chiave contenute nella zona B della scheda precedente, come nell'esempio, e disponile in modo casuale su un piano di lavoro.

**21. Individua le parole – legame**

Individua nel testo di partenza le parole – legame e trascrivile sotto forma di repertorio. Ti vengono suggerite le prime che incontri nel testo.

DA QUELL'INCONTRO – MIGLIORARE - COSÌ

**22. Costruiamo la mappa**

Scegli le parole chiave per costruire la mappa concettuale del testo.

**ATTENZIONE!:**

- La parola più importante va posta in alto;
- Non utilizzare più di nove parole chiave nella mappa;
- Ogni freccia che collega le parole chiave deve essere accompagnata da una parola legame.

### **23. Il Riassunto**

Scrivi un riassunto del testo in massimo cinque righe. Utilizza soltanto le parole contenute nella mappa concettuale e le parole - legame che permettono di collegare le frasi e dare coesione al tuo riassunto.

.....

.....

.....

.....

.....

### **24. Revisione**

Rileggi ad alta voce e individua:

- Se ci sono errori ortografici
- Se mancano informazioni importanti
- Se ci sono ripetizioni di concetti
- Se mancano i collegamenti tra le frasi
- Se ci sono salti logici

### **25. Adesso studia in classe, a gruppi di due, e preparati per la verifica orale.**

**Ricorda:**

La mappa e il riassunto ti servono per mettere a fuoco i concetti – chiave. Più dettagli riuscirai a esporre, migliore sarà l’esito della tua verifica.

### 4.3 VIENNA INSOLITA: ECCO I LUOGHI PIÙ SEGRETI DELLA CITTÀ - GEOGRAFIA

#### Attività laboratoriale di studio

Nome.....Cognome.....Classe.....

#### 26.I titoli dei paragrafi.

Dai un titolo a ciascun paragrafo.

<b>Paragrafo 1</b> Titolo del Paragrafo: ..... .....	<b>Paragrafo 1</b> Laghi sotterranei, cripte degli orrori, il cimitero dei senza nome, alberi testimonianza di strane avventure: tra i vari punti di interesse Vienna possiede alcune attrazioni meno conosciute ma molto interessanti, tutte da scoprire.
<b>Paragrafo 2</b> Titolo del Paragrafo: ..... .....	<b>Paragrafo 2</b> Come, ad esempio, la Cripta della chiesa francescana. Aperta solo il giorno di Ognissanti, è la più antica di Vienna: risale verosimilmente al 1370. La parte inferiore contiene lunghe file di tombe. Questo luogo aveva un tempo il soprannome di “cripta degli orrori” poiché vi giacevano alla rinfusa bare rotte e schiacciate, ossa e pezzi di cadaveri mummificati. Questo disordine era stato causato dalle varie guerre.
<b>Paragrafo 3</b> Titolo del Paragrafo: ..... .....	<b>Paragrafo 3</b> Oppure il più grande lago sotterraneo d'Europa, con una superficie di 6.200 mq. È ospitato in un'antica miniera di gesso in disuso, la grotta di Hinterbrühl. È consigliato un giro in barca su questa distesa d'acqua, situata a circa 60 metri sotto la superficie e alimentata da sette sorgenti sotterranee.
<b>Paragrafo 4</b> Titolo del Paragrafo:	<b>Paragrafo 4</b> E fra le particolarità del Graben, la lunga piazza al centro di Vienna, c'è lo Stock in Eisen, un'altra

..... .....	curiosità: si tratta di un tronco d'albero, sistemato in una nicchia, in cui sono piantati centinaia di chiodi che, si dice, rappresentino la collaborazione tra un fabbro e il diavolo.
<b>Paragrafo 5</b> Titolo del Paragrafo: ..... .....	<b>Paragrafo 5</b> Infine, aperto originariamente nel 1840, il cimitero dei senza nome ha ospitato le sepolture di circa 500 persone sconosciute, morte annegate nel Danubio o vittime di suicidi. La maggior parte delle lapidi sono adornate da croci nere di ghisa ognuna con un crocifisso d'argento. Ogni anno i pescatori locali onorano questo luogo con una piccola cerimonia da una zattera galleggiante sul Danubio.

### 27. Tabella Cornell.

Seleziona le informazioni principali contenute in ogni paragrafo; riportale sotto forma di appunti nella Zona A della scheda, poi scrivi il titolo nella zona B, aiutandoti con le parole chiave. Per ciascun paragrafo occorre trovare quante parole chiave segna l'elenco puntato. Puoi seguire l'esempio fornito per il primo paragrafo.

ZONA B	ZONA A
Titolo del Paragrafo: ..... Parole Chiave: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vienna</li> <li>• Attrazioni insolite</li> <li>• Scoprire</li> </ul>	<b>Paragrafo 1</b>  Vienna possiede, tra i vari punti di interesse, alcune attrazioni insolite, tutte da scoprire.
Titolo del Paragrafo: ..... Parole Chiave: <ul style="list-style-type: none"> <li>• .</li> <li>• .</li> </ul>	<b>Paragrafo 2</b>  ..... ..... .....

	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● .</li> <li>● .</li> <li>● .</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 3</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● .</li> <li>● .</li> <li>● .</li> <li>● .</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 4</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Titolo del Paragrafo:</p> <p>.....</p> <p>Parole Chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● .</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 5</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● .</li> <li>● .</li> <li>● .</li> </ul>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	---

**28. Attenzione alle parole – legame**

Ti vengono suggerite le parole – legame necessarie alla creazione della mappa. Scegli con cura le parole chiave da utilizzare!

**POSSIEDE ALCUNE- COME LA – POICHÉ VI GIACEVANO --**

**OPPURE IL – E C’È LO – FRUTTO DI COLLABORAZIONE TRA -**

**INFINE IL – IN CUI SONO SEPOLTI**

**29. Costruiamo la mappa**

Scegli le parole chiave per costruire la mappa concettuale del testo.

**ATTENZIONE!:**

- La parola più importante va posta in alto;
- Non utilizzare più di nove parole chiave nella mappa;
- Ogni freccia che collega le parole chiave deve essere accompagnata da una parola legame.

**30. Il Riassunto**

Scrivi un riassunto del testo in massimo cinque righe. Utilizza soltanto le parole contenute nella mappa concettuale e le parole - legame che permettono di collegare le frasi e dare coesione al tuo riassunto.

.....

.....

.....

.....

.....





#### **4.4. LE MARGHERITE SONO PETTEGOLE - ITALIANO**

### **Attività laboratoriale di studio**

Nome.....Cognome.....Classe.....

#### **31. Il racconto per immagini.**

Disegna una vignetta in ogni spazio sottostante, avendo cura di riuscire a trasmettere il contenuto di ciascun paragrafo. Puoi utilizzare la tecnica dei fumetti o le didascalie, a tuo piacimento.

#### **Paragrafo 1**

#### **Da quanto tempo non entro in questo posto!**

Il dottor Michaelson stava facendo visitare a sua moglie il proprio laboratorio-serra. Erano mesi che la signora Michaelson non ci entrava, e c'erano un bel po' di apparecchiature nuove.

– Ma allora parlavi sul serio, John – disse lei alla fine – quando mi dicevi che stavi facendo esperimenti di comunicazione con i fiori. Ho sempre creduto che stessi scherzando.

– Per nulla – disse il dottor Michaelson. – Al contrario di quanto si ritiene comunemente, i fiori possiedono un certo livello intellettuale.

#### **Paragrafo 2**

### **I fiori parlano**

- .– Ma questo non vuol dire che parlino, vero?
- Non come parliamo noi; loro sono in grado di comunicare telepaticamente, usando le immagini invece delle parole.
- Forse tra di loro, ma certamente non con noi!
- E invece sì, mia cara, la comunicazione tra gli uomini e i fiori è possibile, anche se fino a oggi riesco a captare i loro pensieri ma non riesco a trasmettere messaggi dalla mia mente alla loro.

### **Paragrafo 3**

#### **Ma come funziona?**

- Ma.. come funziona, John?
- I pensieri, umani o vegetali che siano, sono onde elettromagnetiche che...ma aspetta, cara: una dimostrazione pratica sarà più convincente. Chiamò la sua assistente. – Signorina Wilson, volete per favore portarmi il comunicatore? La signorina Wilson gli portò il comunicatore. Era una cuffia collegata da un filo a una sottile bacchetta dal manico isolato.

#### **Paragrafo 4**

##### **Prova anche tu!**

- Ma.. come funziona, John?
- I pensieri, umani o vegetali che siano, sono onde elettromagnetiche che...ma aspetta, cara: una dimostrazione pratica sarà più convincente. Chiamò la sua assistente. – Signorina Wilson, volete per favore portarmi il comunicatore?

La signorina Wilson gli portò il comunicatore. Era una cuffia collegata da un filo a una sottile bacchetta dal manico isolato.

#### **Paragrafo 5**

##### **Guarda come si fa...**

- Prendi la bacchetta e metti la cuffia– disse il Signor Michaelson alla moglie. – Se tieni la bacchetta vicino a un fiore, questa capterà i suoi pensieri come un'antenna.

Ma la signora Michaelson non stava ascoltando suo marito. Teneva la bacchetta accanto a un vaso di margherite sul davanzale.

<p><b>Paragrafo 6</b></p> <p><b>Le margherite sono pettegole</b></p> <p>Dopo un attimo, la signora Michaelson posò la bacchetta e prese dalla borsetta una piccola pistola. Prima uccise suo marito, poi la sua assistente, la signorina Wilson.</p> <p>Al contrario di quanto si ritiene comunemente, le margherite sono molto pettegole.</p>

**32. Il Riassunto**

Scrivi un riassunto del testo in massimo cinque righe.

.....

.....

.....

.....

**4.5 LA SCUOLA – CITTADINANZA E COSTITUZIONE**

**Attività laboratoriale di studio**

Nome.....Cognome.....Classe.....

### 33.I titoli dei paragrafi.

Dai un titolo a ciascun paragrafo.

<b>Paragrafo 1</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 1</b> La scuola è una comunità che risponde a varie esigenze, ma ha lo scopo primario di formare i cittadini del futuro, dando loro gli strumenti per esercitare i diritti – doveri della propria cittadinanza.
<b>Paragrafo 2</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 2</b> Quindi risulta evidente che l'istruzione costituisce al tempo stesso un diritto e un dovere del cittadino, ed è interesse e compito dello Stato garantire a tutti un'istruzione adeguata. Lo Stato istituisce l'istruzione pubblica, in modo che tutti possano usufruirne.
<b>Paragrafo 3</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 3</b> L'articolo 33 della Costituzione Italiana enuncia innanzitutto il principio della libertà d'insegnamento. I docenti hanno libertà d'insegnamento: significa che nessuno può imporre ai docenti di seguire idee particolari nella loro attività d'insegnamento; il loro è un compito molto delicato, che devono svolgere con equilibrio.
<b>Paragrafo 4</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 4</b> La scuola non può essere organizzata una volta e per sempre, ma si adatta nel tempo ai cambiamenti sociali ed economici che avvengono in Italia e nel mondo intero, con le riforme del sistema scolastico.
<b>Paragrafo 5</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 5</b> Ogni singola scuola adotta un Regolamento Interno che, nel rispetto della legislazione scolastica, elenca diritti e doveri degli studenti, principi guida per la vita scolastica ed eventuali misure disciplinari.

### 34.Tabella Cornell.

Seleziona le informazioni principali contenute in ogni paragrafo; riportale sotto forma di appunti nella Zona A della scheda, poi

scrivi il titolo nella zona B, aiutandoti con le parole chiave. Puoi seguire l'esempio fornito per il primo paragrafo.

<b>ZONA B</b>	<b>ZONA A</b>
Titolo del Paragrafo: ..... Parole Chiave: ○La scuola ○Formare i cittadini del futuro	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 1</b></p> La scuola ha lo scopo primario di formare i cittadini del futuro.
Titolo del Paragrafo: ..... Parole Chiave: ●. ●.	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 2</b></p> ..... ..... ..... .....
Titolo del Paragrafo: ..... Parole Chiave: ● . ●	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 3</b></p> ..... ..... ..... .....
Titolo del Paragrafo: ..... Parole Chiave: ● . ● .	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 4</b></p> ..... ..... ..... .....
Titolo del Paragrafo: .....	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 5</b></p> .....

Parole Chiave: ●	..... ..... .....
---------------------	-------------------------

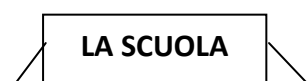
**35. Le Parole Chiave.** Trascrivi su post-it le parole chiave contenute nella zona B della scheda precedente, come nell'esempio, e disponile in modo casuale su un piano di lavoro.

**36. Attenzione alle parole – legame.** Ti vengono suggerite le parole – legame necessarie alla creazione della mappa. Ti aiuteranno tantissimo a scegliere con cura le parola chiave da utilizzare!

**ha lo scopo primario di- ed è interesse e compito dello – garantire a tutti – grazie ai – che hanno – non può essere organizzata – ma si adatta ai cambiamenti con – e ogni singola scuola si organizza con**

**37. Costruiamo la mappa.** Scegli le parole chiave per costruire la mappa concettuale del testo. ATTENZIONE!:

- Non utilizzare più di **nove parole chiave** nella mappa;
- Ogni freccia che collega le parole chiave deve essere accompagnata da una parola legame.



### **38. Il Riassunto**

Scrivi un riassunto del testo in massimo cinque righe. Utilizza soltanto le parole contenute nella mappa concettuale e le parole - legame che permettono di collegare le frasi e dare coesione al tuo riassunto.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

**39.Revisione**

Rileggi ad alta voce e individua:

- Se ci sono errori ortografici
- Se mancano informazioni importanti
- Se ci sono ripetizioni di concetti
- Se mancano i collegamenti tra le frasi
- Se ci sono salti logici

**40.Adesso studia in classe, a gruppi di due, e preparati per la verifica orale.**

**Ricorda:**

La mappa e il riassunto ti servono per mettere a fuoco i concetti – chiave. Più dettagli riuscirai a esporre, migliore sarà l’esito della tua verifica.

## 4.6 LA LIBERTÀ – CITTADINANZA E COSTITUZIONE

### Attività laboratoriale di studio

Nome.....Cognome.....Classe.....

#### 1. I titoli dei paragrafi.

Dai un titolo a ciascun paragrafo.

<b>Paragrafo 1</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 1</b> Tempo fa, al mercato, comprai un pesce rosso contenuto in un vasetto rotondo di vetro trasparente. Là dentro l'animale stava stretto e vederlo sbattere il muso continuamente contro il vetro, mi faceva star male. Allora decisi di procurargli una casa meno piccola.
<b>Paragrafo 2</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 2</b> In giardino feci costruire una bella vasca, la riempii di acqua fresca e stavo per rovesciarci dentro il pesciolino quando mi venne in mente: lui attualmente si trova in acqua quasi tiepida, se lo getto all'improvviso in acqua fredda, non si prenderà una congestione? E allora misi sul fondo, così come stava, il vaso di vetro lasciandoci dentro l'acqua e il pesciolino.
<b>Paragrafo 3</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 3</b> Quando il pesce, risalito alla bocca del vaso, non trovò più ostacoli, si mise a nuotare da una parte all'altra della vasca, entusiasta della inaspettata libertà. Questa allegria durò un paio di giorni. Tre mattine dopo lo trovai quieto rintanato nel vaso che avevo dimenticato nella vasca. Anche la sera e l'indomani e il terzo giorno successivo se ne stava all'interno del vaso.
<b>Paragrafo 4</b> Titolo del Paragrafo: .....	<b>Paragrafo 4</b> Allora persi la pazienza e gli parlai: "Caro pesce, scusa, ma mi pare che tu esageri! Ho speso un mucchio di soldi perché tu potessi nuotare libero, tanto mi facevi pena sempre chiuso in quel piccolo vaso, e tu, invece, nel vaso ci ritorni, ci passi intere giornate come se non ti importasse niente di essere libero. Giuro che mi fai cadere le braccia!"
<b>Paragrafo 5</b>	<b>Paragrafo 5</b> L'animaletto mi rispose: "O uomo, come sei poco intelligente! Che strana idea della libertà tu hai! Non

Titolo del Paragrafo: .....	é l'uso della libertà che importa. Ciò che importa è la possibilità di usarne. Era un carcere questo vaso e adesso non lo è più, ecco la differenza. Io sto nel carcere, ma la porta è aperta. Se per sfruttare questa libertà io corressi dappertutto senza fermarmi mai, a un certo punto sarei sazio. E la soddisfazione cesserebbe. E comincerei a desiderare mari sempre più grandi. Insomma tornerei ad essere infelice. Vedi che della libertà nessuno sa godere più di me. E adesso, per favore, lasciami tranquillo nel mio vaso". Al che io me ne andai, scusandomi.
--------------------------------	--

## 2. Tabella Cornell.

Seleziona le informazioni principali contenute in ogni paragrafo; riportale sotto forma di appunti nella Zona A della scheda, poi scrivi il titolo nella zona B, aiutandoti con le parole chiave. Puoi seguire l'esempio fornito per il primo paragrafo.

ZONA B	ZONA A
Parole Chiave: ○ . ○ .	<b>Paragrafo 1</b> ..... ..... ..... ..... ..... .....
Parole Chiave: ● . ● .	<b>Paragrafo 2</b> ..... ..... ..... ..... ..... .....
	<b>Paragrafo 3</b>

Parole Chiave: • . • .	..... ..... ..... ..... ..... .....
Parole Chiave: • .	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 4</b></p> ..... ..... .....
Parole Chiave: • . • .	<p style="text-align: right;"><b>Paragrafo 5</b></p> ..... ..... ..... ..... ..... .....

### 3. Le parole – legame

Ecco le parole – legame. Ti saranno utili per costruire la mappa.

STRETTO IN UN – DECISI ALLORA DI COSTRUIRE UNA – E  
 POSAI SUL FONDO – CHE SI MISE A NUOTARE – TRE  
 MATTINE DOPO LO TROVAI – ALLORA GLI DISSI – MI  
 RISPOSE – MA

### 4. Costruiamo la mappa

Scegli le parole chiave per costruire la mappa concettuale del testo.

ATTENZIONE!:

- La parola più importante va posta in alto;
- Non utilizzare più di nove parole chiave nella mappa;

- Ogni freccia che collega le parole chiave deve essere accompagnata da una parola legame.

### **5. Il Riassunto**

Scrivi un riassunto del testo in massimo cinque righe. Utilizza soltanto le parole contenute nella mappa concettuale e le parole - legame che permettono di collegare le frasi e dare coesione al tuo riassunto.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

