

COMPETENZE DI LETTURA E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

JULIE SCANLON & SARAH MC NICOL

MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY

Il presente rapporto delinea le questioni relative alle competenze sulla lettura e sulla formazione degli insegnanti ed è composto dai singoli rapporti forniti dai partner. Il rapporto inizia esplorando il concetto di alfabetizzazione in ogni paese e quelle che possono essere le chiavi per la promozione dell'alfabetizzazione nei centri educativi, prima di descrivere le questioni relative alla formazione degli insegnanti, sia pre-servizio che in contesti di sviluppo professionale continuo.

1. IL CONCETTO DI ALFABETIZZAZIONE

Ci sono alcune differenze, ma anche molte similarità nel concetto di alfabetizzazione, così come inteso in ciascun paese partner. La sezione che segue delinea gli approcci all'alfabetizzazione adottati in ciascun paese, seguita da una sintesi dei messaggi chiave rispetto al presente progetto.

Inghilterra

Comprendere il concetto di alfabetizzazione in Inghilterra significa comprendere le potenziali tensioni del Curriculum basato sulle competenze e il divario scuola-famiglia.

Il Curriculum Basato sulle Competenze

Brian Street (1984) descrive un 'modello autonomo di alfabetizzazione', ossia, uno che privilegia particolari pratiche di alfabetizzazione familiari alle culture occidentali dominanti (Street e Lefstein, 2007). È un modello in cui l'alfabetizzazione è staccata dai contesti sociali specifici in cui viene impiegata (Lankshear, 1987), ed è quindi vista come un insieme di abilità decontestualizzate da apprendere, vedi ad esempio la corrispondenza fonema-grafema quando si impara a leggere. Poiché tali competenze sono molto apprezzate, le stesse consentono di valutare e monitorare le prestazioni del singolo. Queste abilità, una volta apprese, possono essere trasferite a qualsiasi situazione che richieda a un individuo di leggere e scrivere. La tendenza a concettualizzare l'alfabetizzazione come un insieme di competenze, la cui acquisizione andrà a potenziare le pratiche cognitive e a migliorare le prospettive occupazionali degli individui, è discutibile ma rimane saldamente in uso (Street, 2012). Si potrebbe sostenere che il modello autonomo di alfabetizzazione è stato, e

continua ad essere, evidente nella politica nazionale di test dell'Inghilterra e in vari curricula nazionali primari per l'inglese (DfES/WO,1988; DfE/QCA,1999; DfE,2013) negli ultimi venticinque anni con la versione più recente del Curriculum Nazionale (DfE,2013) che enfatizza le abilità di riconoscimento delle parole rispetto alle abilità di comprensione del linguaggio per i bambini in fase Chiave 1.

L'alternativa al modello autonomo è il "modello ideologico", il quale sostiene che l'alfabetizzazione varia da un contesto all'altro e da una cultura all'altra ed è, quindi, culturalmente sensibile. Questa, infatti, considera come gli individui usano l'alfabetizzazione e adattano la loro pratica in relazione ai loro bisogni e alle strutture di potere all'interno della società e può, quindi, catturare le implicazioni di potere insite nella lettura e nella scrittura (Bartlett e Holland, 2002). Il modello ideologico di alfabetizzazione affronta il fatto che l'apprendimento dell'alfabetizzazione non avviene solo nel contesto formale delle scuole; invece è un aspetto chiave della vita quotidiana e si concentra sulla "sovrapposizione e interazione di modalità orali e alfabetizzate, piuttosto che sottolineare un grande divario" (Street, 1984: 3). Nel fare ciò, riconosce anche che ci sono più alfabetizzazioni, alfabetizzazioni che non sono conformi al testo scritto stampato dominante delle pratiche di "alfabetizzazione scolastica" molto apprezzate.

È importante sottolineare che il Primary National Curriculum (2013), nel sottolineare la visione semplice della lettura e un approccio sistematico di fonetica sintetica all'insegnamento e allo sviluppo delle capacità di lettura precoce, sottolinea al contempo anche l'importanza dei bambini che leggono per piacere.

Divario tra ambiente Scolastico e Familiare

Numerosi sono gli studi incentrati sulla comparazione tra le pratiche di alfabetizzazione in ambito scolastico e in ambito domestico. Tali studi tendono a concentrarsi su tre gruppi principali: bambini piccoli che frequentano la scuola dell'infanzia o che iniziano la scuola (Dyson, 2013; Levy, 2008, 2009; Marsh,2003), bambini bilingue e loro famiglie (Gregory e Williams, 2000; Kenner, 2004; Pahl, 2002) e adolescenti e l'uso della tecnologia (Carrington, 2009; Dowdall, 2006).

Cairney e Ruge (1998:30) hanno scoperto che l'alfabetizzazione scolastica dominava l'ambiente familiare e che le pratiche di alfabetizzazione associate alla scuola erano le pratiche più apprezzate dai genitori che erano spesso "orientati all'obiettivo". Secondo Moje et Al (2009:415), di recente vi è stata una "svolta identitaria negli studi di alfabetizzazione" motivata da due fattori chiave. Innanzitutto, il passaggio da una visione autonoma dell'alfabetizzazione al riconoscimento delle pratiche di alfabetizzazione come socialmente situate. Questo cambiamento ha portato i teorici a riconoscere che le identità delle persone mediano

e sono mediate dai testi che leggono, scrivono e parlano. (Lewis and del Valle, 2009; McCarthey, 2001; Mc Carthey and Moje, 2002). Tuttavia, sembrerebbe che gli insegnanti e le scuole non tengano sempre conto delle pratiche di alfabetizzazione dei bambini al di fuori della scuola (Heath1981; Cairney andRuge, 1998; Bradford andWyse, 2013).

Grecia

"Γραμματισμός" ("Grammatismós") è un termine relativamente nuovo nel vocabolario greco e, sebbene includa il significato di alfabetizzazione, ha un significatomolto più ampio. È una traduzione del termine inglese literacy, che è tradotto in greco anche come "εγγραμματισμός" ("engrammatismós", vedi Ong 1997), che non si riferisce semplicemente alla capacità di leggere e scrivere.

Il ruolo dell'insegnante nello sviluppare l'amore per la lettura è diverso dal tradizionale ruolo di trasmettitore di conoscenza in quanto l'insegnante è chiamato ad agire come mediatore e co-lettore (Givalou, 2008), come assistente e collaboratore, cercando di creare 'motivazione alla lettura' negli studenti (Malafantis, 2008). I nuovi Curricula per l'Insegnamento della Lingua e Letteratura Greca Moderna nella Scuola Primaria (Curriculum, 2011) incoraggiano lo sviluppo di pratiche e attività legate ai libri e soprattutto alla letteratura. Questi evidenziano il ruolo potenziale di guida e animatore dell'insegnante. Di recente in Grecia sono stati compiuti passi importanti per migliorare l'ambiente di lettura attraverso vari programmi, ad es. azioni innovative per rafforzare la lettura per piacere degli studenti e iniziative in corso del Centro Nazionale del Libro. Inoltre, l'interesse delle case editrici o delle librerie di libri per bambini contribuisce a creare un clima di Lettura per Piacere. I media - principalmente quotidiani e alcune riviste con presentazioni di libri, recensioni di libri, ecc., ma anche la televisione di stato con spettacoli dedicati ai libri - partecipano attivamente a plasmare tale clima. Anche la famiglia svolge un ruolo primario, indipendentemente dal suo livello educativo ed economico, offrendo ai bambini l'opportunità di leggere, anche se non coltivano consapevolmente un atteggiamento positivo nei confronti della lettura. La ricerca ha dimostrato che i bambini degli strati sociali privilegiati vengono a conoscenza delle pratiche di lettura prima dei bambini degli strati inferiori, mentre il ruolo della madre è sempre importante.

Italia

Se osserviamo l'etimologia della parola italiana "*leggere*", possiamo cogliere come il suo significato ci porti a capire le molte implicazioni pedagogiche connesse con questa azione. "*Leggere*" deriva dalla parola latina "*legere*", che significa prendere e

raccogliere qualcosa. Così, prima di tutto, leggere significa *cogliere* qualcosa (informazioni, contenuti dello studio, storie, ecc.) dal mondo che ci circonda, e ciò sottolinea quanto questa azione vada ben oltre la semplice e meccanica ripetizione di parole e suoni, così come quanto sia strettamente collegata con l'acquisizione di significati. Inoltre, la radice latina *-leg-* richiama il, e si basa sul, termine *logos*, che è intrinsecamente associato al concetto di “parola”, “discorso”, “causa”, “ragione”, “intelletto”. Perciò leggere può essere considerata un'azione multidimensionale che coinvolge l'intera persona (o bambino) che *raccoglie* e *coglie* il significato profondo di ciò che legge. Per questo, leggere è un processo teso non solamente a comprendere un testo scritto o un'immagine, ma - più ampiamente - la realtà, diventando così lo strumento di conoscenza e crescita, sia individuale che collettiva. In accordo con questa premessa, «la competenza di lettura (*reading literacy*) significa comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale, e partecipare alla società. Questa definizione va oltre la nozione di base di competenza di lettura (*reading literacy*) quale decodifica e comprensione letterale: implica la comprensione, l'utilizzo e la riflessione sulle informazioni scritte per un'ampia gamma di scopi. Pertanto, tiene conto del ruolo attivo e interattivo del lettore per acquisire un significato dai testi scritti». ¹Sicuramente la lettura ha un ruolo di primaria importanza e con impatti rilevanti su tutte le aree di apprendimento, ed è possibile affermare che il successo scolastico è strettamente connesso alla capacità di decifrare correttamente un messaggio verbale e/o scritto (sia dal punto di vista fonologico che da quello semantico), in modo da acquisire senso, conoscenza e competenze. Pertanto, è essenziale che questa capacità (e attitudine), venga attentamente incoraggiata, promossa e sviluppata sin dall'educazione dell'infanzia grazie all'insegnante che si fa attivo agente di promozione dell'educazione alla lettura. Secondo il lascito di Gianni Rodari²- appunto - un buon insegnante dovrebbe sempre tenere presente che i libri né vengono prescritti né imposti: i libri vengono suggeriti e proposti per aiutare anche i giovani lettori a scoprire la loro bellezza. Accanto a questo ampio e allargato concetto

¹Definizione adottata dall'OCSE nell'ambito del “Programma per la valutazione internazionale degli studenti”. Sebbene PISA concentri la capacità di utilizzare le conoscenze e le abilità di lettura, matematica e scienze per affrontare le sfide della vita reale di uno spettro di età superiore a quello di READ-COM, poiché misura i quindicenni, il significato generale adottato di “competenza di lettura” (*reading literacy*) si adatta perfettamente al concetto da perseguire all'interno del progetto.

² Giovanni “Gianni” Rodari (Omegna, 23/10/1920 - Roma, 14/04/1980), è stato un noto scrittore, pedagogo, giornalista e poeta italiano, tradotto in molte lingue, specializzato nella letteratura per bambini. Unico italiano ad aver vinto il prestigioso premio “Hans Christian Andersen” nel 1970, è stato uno dei maggiori interpreti del tema del “fantastico” e, grazie alla *Grammatica della fantasia* (1973), la sua opera principale, uno dei più importanti teorici dell'arte dell'invenzione di storie.

di educazione alla lettura c'è l'alfabetizzazione, più strettamente legata al processo - svolto dai bambini - di acquisizione di competenze concrete per la lettura e la scrittura e al loro utilizzo a fini di sviluppo personale, crescita e studio.

In Italia, i Curricula Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo Educativo che comprende la Scuola Primaria e il Primo Grado della Scuola Secondaria è regolamentato con Decreto Ministeriale. In Italia, il curriculum nazionale per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione comprensivo di scuola primaria (e scuola secondaria di primo grado) è prescritto dal D.M. 254 del 16/11/2012 - e successive integrazioni legislative - e dalle relative Indicazioni Nazionali promulgate dal Ministero dell'Istruzione (MIUR).³

Per l'Educazione dell'Infanzia le Indicazioni Nazionali prevedono specifici “Campi di Esperienza” che offrono un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi riferiti ai sistemi simbolici della cultura italiana capaci di evocare, stimolare e accompagnare l'apprendimento dei bambini. Queste Indicazioni forniscono anche agli insegnanti i principali obiettivi educativi da perseguire per lo sviluppo globale e unitario del bambino. Essendo adeguatamente guidato dal suo insegnante - infatti - il bambino può approfondire e sistematizzare il suo apprendimento, procedendo per tentativi ed errori attraverso l'esperienza diretta, il gioco e la socializzazione. Quando i bambini arrivano alla Scuola dell'Infanzia, hanno una notevole competenza linguistica - ma con abilità differenziate - da osservare e valorizzare con attenzione.

Nello stimolante ambiente linguistico della scuola, i bambini sviluppano le loro ulteriori competenze linguistiche e lo fanno attraverso diverse attività: imparare ad ascoltare storie e racconti, parlare con adulti e coetanei, giocare con la lingua che usano, sperimentare il piacere della comunicazione e iniziare a esplorare la lingua scritta. L'ambiente educativo offre quindi l'opportunità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative significative, in cui ogni bambino diventa in grado di utilizzare i vari aspetti del linguaggio, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina. La Scuola dell'Infanzia ha la responsabilità di promuovere la padronanza della lingua italiana in tutti i bambini, rispettando anche l'uso della lingua di origine in caso di neonati stranieri. I bambini infatti vivono spesso in ambienti multilingue e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo e di vita quotidiana, diventando

³ Le indicazioni propongono una serie di suggerimenti pedagogici e culturali che intendono comunicare un'idea moderna ed efficace di scuola basata sull'innovazione metodologica, di cui tenere conto da parte di tutta la comunità educativa nazionale sia per il costante miglioramento e adattamento del curriculum di ciascuna scuola che delle indicazioni nazionali stesse. Seguendo l'esempio di quanto sta accadendo in Europa, è stato istituito un Comitato Scientifico Nazionale. Il Comitato ha il compito di dirigere e sostenere iniziative di ricerca metodologica e di innovazione educativa e di supportare la formazione dei docenti, accompagnando l'adozione delle “Indicazioni 2012”, nonché raccogliere ed elaborare i feedback acquisiti per le loro future formulazioni

<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

progressivamente consapevoli di suoni, toni e significati diversi. All'interno della fase dell'Educazione dell'Infanzia, gli insegnanti sviluppano e svolgono adeguate attività educative volte ad estendere il lessico dei bambini e alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, nonché a promuovere la pratica di diverse modalità di interazione verbale (ascolto, parlato, dialogo, spiegazione), contribuendo anche allo sviluppo di un pensiero logico e creativo. Per quanto riguarda in particolare l'incontro con la lettura - in quanto incoraggiato dagli insegnanti - questo può supportare il progressivo avvicinamento dei bambini alla lingua scritta. Attraverso brevi libri e racconti illustrati, drammatizzazioni e letture ad alta voce proposte dagli insegnanti, i bambini sono motivati a sviluppare un rapporto positivo con la futura la lettura e la futura scrittura.

Nell'ambito dell'**Istruzione Primaria** i bambini acquisiscono gli strumenti e le competenze per l'alfabetizzazione funzionale: accrescono la propria esperienza di espressione orale e imparano a leggere e scrivere, perfezionando e arricchendo gradualmente il lessico e padroneggiando le relative tecniche. L'alfabetizzazione funzionale si colloca nella cornice più ampia dell'acquisizione dell'*alfabetizzazione sociale e culturale* promossa dalla scuola. L'alfabetizzazione sociale e culturale è legata all'acquisizione di linguaggi e codici legati alla cultura italiana e ai nuovi media, in un contesto plurilingue e interculturale. L'educazione plurilingue e interculturale svolta dalla scuola -infatti-include la lingua materna, la lingua della scuola e le lingue europee, contribuendo a valorizzare le diversità e le peculiarità culturali di ciascuna, e sostenendo il successo educativo nonché l'inclusione sociale generale e la futura partecipazione democratica dei giovani. Per quanto riguarda in particolare la padronanza pratica della lettura, all'interno di tutto il primo ciclo di istruzione (quindi, compresa la Scuola Primaria), questa viene proposta come momento di socializzazione e confronto sui contenuti dell'apprendimento oltre che di ricerca individuale e riflessione critica, favorendo la maturazione e il progresso dei bambini. Richiede tecniche e strategie peculiari insegnate dai docenti, tra cui lettura ad alta voce, corretta espressione orale con un lessico adeguato e comprensione dei testi scritti. La capacità di lettura, infatti, è fondamentale per ricercare ed elaborare informazioni e ampliare le conoscenze. Per quanto riguarda il gusto della lettura, questo viene promosso come modo per sviluppare fantasia e creatività avvicinando i bambini a racconti e storie diverse, provenienti da ogni civiltà e tempo, che guidano gli studenti verso la conoscenza dell'altro e del mondo

Portogallo

Lopes (2005: 96) afferma che le abilità di lettura e scrittura sono "strumenti cognitivi essenziali non solo per il successo scolastico ma anche per il successo

sociale, poiché viviamo in una società in cui le richieste di alfabetizzazione sono sempre maggiori”. Dagli anni '60, “emerge il concetto di alfabetizzazione per definire il processo di acquisizione di specifiche abilità linguistiche scritte che si verificano prima dell'istruzione formale di lettura” (Viana et al., 2014:17). Benavente, et al. (1996) affermano che l'alfabetizzazione: “...non si tratta di sapere ciò che le persone imparano o non imparano, ma di sapere cosa, nelle situazioni della vita, le persone sono in grado di usare”. Negli ultimi tempi, la nozione di cittadinanza ha posto ancora più enfasi sull'alfabetizzazione. Azioni semplici come capire una prescrizione medica, saper consultare un orario degli autobus, chiedere correttamente informazioni, gestire le tasse, saper calcolare gli interessi, e così via, sono piccoli, ma importanti, compiti nella vita quotidiana (Benavente et al., 1995) che determinano la nostra indipendenza e autonomia e sono preziose nella vita di tutti, specialmente nell'educazione dei bambini.

Pertanto, leggere e scrivere fanno parte della vita quotidiana. “Tuttavia, né la lettura né la scrittura vengono scoperte, vengono apprese nel sistema alfabetico”. (Barba et al., 2010: 5). È importante ricordare che la comprensione del testo scritto dipende da molti fattori esterni, come il dominio della lingua orale, le capacità cognitive e la conoscenza del mondo, tra gli altri” (Viana, et al., 2014: 9).

Secondo Silveira (2013: 55), “La lettura è un processo di memoria e ricostruzione. Le abilità di lettura sono il risultato di un processo di apprendimento, di attività e di continue ripetizioni di connessioni neurologiche emisferiche e interemisferiche. Il lettore (abile) è colui che acquisisce gradualmente, per ripetizione, la capacità di decodificare un messaggio per comprenderlo e interpretarlo”.

Da un altro punto di vista, l'insegnamento della lettura e della scrittura riguarda le politiche educative: i curricula con obiettivi, contenuti e metodi; la valutazione delle competenze acquisite; ispezioni nelle scuole e, soprattutto, alla necessità di definire una strategia in grado di elevare rapidamente il livello di lettura e scrittura a traguardi che pongano il Portogallo al di sopra della media dei paesi sviluppati. Questa prospettiva sottolinea l'importanza di applicare un metodo di lettura che faciliti l'apprendimento ed è un buon veicolo per acquisire questa abilità, cioè “metodi che la scienza e l'esperienza hanno dimostrato essere più adatti all'apprendimento: i metodi fonici”. (Barba et al., 2010:7).

Le Linee guida curriculari per l'educazione prescolare (OCEPE, 2016 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), come stabilito dalla Legge quadro (Legge n. 5/97, 10 febbraio), affermano che l'istruzione dei bambini dell'età di 3 anni e l'ingresso nell'istruzione obbligatoria sono da considerare la prima fase dell'istruzione di base nel processo di istruzione permanente. Nell'ambito del linguaggio orale e dell'approccio alla scrittura, viene posta particolare enfasi sulla comunicazione orale

e sulla consapevolezza linguistica.

Il programma curricolare e gli obiettivi del portoghese per la scuola primaria, 1° ciclo (2015), è strutturato in quattro ambiti di riferimento, vale a dire, oralità, lettura e scrittura, educazione letteraria e grammatica, che rafforzano e sviluppano le competenze acquisite durante l'istruzione prescolare, dando risalto all'educazione letteraria, in cui gli studenti imparano a interpretare testi letterari e non letterari orali e scritti via via più complessi. Nelle classi 1^a e 2^a della scuola primaria, i bambini imparano a leggere brevi testi narrativi, informativi e descrittivi, nonché poesie e fumetti. Nella 3^a elementare i bambini lavorano su notizie, lettere e inviti, culminando nella 4^a elementare con la lettura di testi descrittivi, di enciclopedia e di dizionari.

Spagna

Come sottolinea Colomer (1993), la lettura non è la somma di un insieme di competenze, ma piuttosto un processo olistico e globale di interpretazione dei testi. In questo processo, le abilità agiscono in relazione l'una con l'altra. Il lettore costruisce attivamente la propria interpretazione in base alla propria conoscenza e interrelazione con il testo scritto. Il lettore agisce intenzionalmente rivolgendo la propria attenzione ai diversi aspetti del testo e monitorando costantemente la propria comprensione per rilevare eventuali errori e correggerli (Colomer, 2000). La lettura è quindi un processo interattivo tra il lettore e il testo, un processo attraverso il quale il lettore cerca di soddisfare (ottenere informazioni pertinenti per) gli obiettivi che guidano la sua lettura (Solé, 1987). Pertanto, per gli studenti, la lettura avrà senso solo nella misura in cui soddisfa i loro bisogni, risponde ai loro interessi e fornisce loro qualcosa di utile.

Le abilità di scrittura e lettura sono strumenti per acquisire cultura (leggere in formati diversi, scrivere testi con strutture diverse o imparare le lingue fin dalla tenera età). Pertanto, i programmi approvati dalle normative vigenti devono sviluppare competenze nella comunicazione linguistica, offrendo strategie e risorse metodologiche che integrino il curriculum scolastico con misure di supporto per migliorare la lettura, la scrittura e la lingua orale. Ad esempio, a livello nazionale, l'Orden ECD/65/2015 descrive la competenza nella comunicazione linguistica come il risultato di un'azione comunicativa all'interno di determinate pratiche sociali, in cui l'individuo agisce con altri interlocutori e attraverso testi in molteplici modalità, formati e supporti.

Il regolamento stabilisce inoltre che i centri educativi sono tenuti a promuovere programmi di lettura a cui partecipano le famiglie, al fine di favorire l'acquisizione di abitudini di lettura da parte degli studenti al di fuori del contesto scolastico (Linee Guida del 24/7/2013 sul trattamento della lettura). I centri educativi, inoltre, devono

favorire la costituzione di comunità di lettura alle quali possano partecipare studenti, docenti, famiglie, comuni ed enti e persone dell'ambiente scolastico, per le quali potranno essere organizzate attività di formazione e divulgazione culturale, sia negli orari scolastici che in quelli dedicati alle attività extrascolastiche. Pertanto, i centri educativi devono sviluppare programmi di lettura partecipata e sostenere la creazione di comunità di lettura, al fine di raggiungere il gusto per la lettura, l'abitudine alla lettura o strategie per la ricerca di informazioni oltre la scuola dell'obbligo.

Dati primari raccolti

Nell'ambito di questa ricerca iniziale, la maggior parte dei partner¹ ha raccolto dati primari attraverso due metodi: 1) un questionario per studenti della prima infanzia e dell'istruzione primaria e 2) interviste a docenti universitari ed educatori. La tabella 1 delinea le caratteristiche dei campioni da cui sono stati raccolti i dati da ciascun partner. Questi dati sono analizzati nel resto di questo rapporto.

Tabella 1: Panoramica dei dati raccolti

	Portogallo	Spagna(Gra nada)	Spagna(Malaga)	Italia
Studenti per la prima infanzia	28studenti	63studenti	317studenti	N/A
Distribuzione di genere	96%femmine4% maschi	87%femmine 13%maschi	97%femmine3% maschi	N/A
Livello del Corso	68%BA 32%Master	48%2° anno 37%3° anno 15%4° anno	41%2° anno 25%3° anno 34%4° anno	N/A
Studenti per la prima infanzia	24studenti	119studenti	362studenti	74studenti
Distribuzione di genere	96%femmine 4% maschi	71%femmine 29%maschi	67%femmine 33%maschi	84%femmine 16%maschi
Livello del Corso	50% BA 50% Master	27% 2° anno 26% 3° anno 47% 4° anno	29% 2° anno 35% 3° anno 36% 4° anno	27%1° anno 14% 2° anno 35% 3° anno 19% 4° anno 5% 5° anno
Campione TotaledeiQuestionari	52 studenti della ESEJD EscolaSuperior de EducaçãJoão de Deus	182 studenti dell'Università di Granada (Campus di Melilla)	679 studentidell'Un iversità di Malaga	74 studenti dalle Università di Firenze, Bologna e Padova
% del campione di altre nazionalità	Nessuna	Non rilevata	2%	Nessuna
Altre lingue parlate	65% Inglese 56%Francese 17% Spagnolo 12% Tedesco	Non rilevata, anche se berbero/tamil, francese e arabo sono ampiamente parlati	Non rilevata	100% Inglese 57% Francese 3% Tedesco 3% Spagnolo 3%Portoghese 3% Olandese

¹La MMU,Manchester Metropolitan University, partner Britannico, non è riuscito a raccogliere dati primari a causa di a) restrizioni in atto poste dal comitato etico dell'università e b) chiusure di scuole e università legate al Covid, che hanno reso impossibile l'attuazione del programma originario che prevedeva la raccolta dati su casi di studio dal mondo della scuola.

Nel caso della Grecia, un sondaggio è stato distribuito agli studenti dell'istruzione primaria e agli studenti dell'educazione della prima infanzia delle seguenti università: Democritus University of Thrace, University of Patras, Aristotle University of Thessaloniki, Metropolitan College e University of Crete, ma non sono disponibili informazioni sulle risposte, ed è per questo che non sono incluse nella Tabella 11.

Numero di stakeholder intervistati	Non dato	N/A	13	10
Tipologie di stakeholder intervistati	Direttori di centri educativi	N/A	Ispettori scolastici (5), accademici senior (2); coordinatori biblioteche scolastiche; dirigenti scolastici (5).	Pedagogisti (2); Bibliotecari scolastico; Dirigenti Scolastici; Consigliere comunale; Coordinatore di progetti di Educazione alla lettura (2); Ex vicedirettore della Scuola Primaria; Amministratore Delegato per i Servizi Educativi (2)

2. ELEMENTI CHIAVE PER PROMUOVERE LE COMPETENZE ALLA LETTURA NEI CENTRI DIDATTICI

Attraverso interviste con le principali parti interessate e/o altre ricerche, i partner hanno raccolto dati per identificare i fattori che aiutano a promuovere la lettura nella prima infanzia e nell'istruzione primaria. Particolare attenzione è stata posta alle pratiche che possono aiutare a coinvolgere le famiglie e le comunità nello sviluppo della lettura dei bambini.

Nota: come sopra indicato, in ciascun paese sono stati coinvolti diversi tipi di stakeholder, quindi i fattori identificati possono differire a seconda delle prospettive rappresentate.

Fattori chiave che contribuiscono alla promozione della lettura nelle scuole.

Di seguito sono riportati i principali fattori che vengono percepiti come fondamentali per contribuire alla promozione della lettura nelle scuole, così come individuati all'interno dei report redatti da ciascun partner.

- Avere delle biblioteche scolastiche moderne, ben attrezzate e adeguatamente utilizzate (Italia, Regno Unito, Spagna - Malaga)
- Rendere la lettura parte della vita scolastica quotidiana (Italia, Regno Unito)
- Adottare un approccio olistico all'insegnamento della lettura (Italia)
- Fornire spazi/ambienti adeguati alla lettura nelle aule (ad es. angoli lettura) (Italia, Portogallo, Regno Unito)

- Incoraggiare gli insegnanti - e/o altri soggetti - ad agire come promotori o sostenitori della lettura (Italia, Spagna - Malaga, Regno Unito)
- Leggere ad alta voce (e prestare attenzione al tono di voce, al contatto visivo e fornire opportunità ai bambini di esprimersi) (Italia, Regno Unito)
- Garantire che gli insegnanti abbiano una conoscenza aggiornata della letteratura per bambini e delle strategie di promozione della lettura (Italia, Spagna - Malaga)
- Dedicare più tempo alla lettura - sia durante l'orario scolastico che in orario extracurricolare (Italia)
- Creare collegamenti con biblioteche pubbliche (Italia, Regno Unito, Spagna - Malaga)
- Coinvolgere l'intera comunità educativa nella promozione della lettura (Portogallo, Spagna - Malaga, Regno Unito)
- Promuovere la lettura per diletto (Portogallo, Spagna - Malaga)
- Leggere storie, scioglilingua e poesie (Portogallo)
- Partecipare a concorsi di lettura/letteratura (Portogallo, Regno Unito, Spagna - Malaga, Italia)
- Organizzare eventi speciali (ad es. Giornata mondiale del libro, settimane del libro, Word Poetry Day) (Regno Unito, Spagna - Malaga)
- Organizzare gruppi di libri/tempo per lo storytelling (Portogallo, Regno Unito, Spagna - Malaga)
- Sostenere con disposizioni normative lo sviluppo della lettura (Spagna - Malaga, Regno Unito)
- Pianificare un programma di Lettura (o una lista di letture) coerente, funzionale e significativo per gli studenti, con l'uso adeguato all'età di testi che promuovono l'interesse e le capacità critiche negli studenti (Malaga, Regno Unito)
- Pianificare attività che supportino l'uso della biblioteca scolastica e coinvolgano le famiglie (Spagna - Malaga, Regno Unito)
- Organizzare visite di autori/narratori (Spagna - Malaga, Regno Unito)
- Installare display di lettura (Regno Unito, Italia)

- Organizzare visite nei negozi di libri (Spagna - Malaga, Regno Unito)
- Condividere recensioni di libri e consigli (Regno Unito)

Coinvolgere le famiglie per promuovere la lettura al di fuori del contesto scolastico.

Di seguito sono riportate le principali modalità con cui le scuole coinvolgono le famiglie per promuovere la lettura al di fuori della scuola, così come individuati all'interno dei report redatti da ciascun partner.

- Identificare un momento della giornata in cui la famiglia legge, individualmente o in maniera condivisa (Spagna - Malaga)
- Approfittare delle opportunità di lettura nella vita familiare quotidiana (ad es. viaggi, ricette, pubblicità, notizie (Spagna - Malaga, Italia)
- Organizzare il tutoraggio o dei laboratori di lettura per genitori/tutori per fornire guida, consigli e idee su come promuovere le abitudini di lettura da casa (Spagna - Malaga, Italia, Regno Unito)
- Elenchi di letture consigliate per aiutare i genitori a selezionare i libri per i propri figli (Spagna - Malaga)
- Incoraggiare i genitori/tutori a lasciare che i loro figli li vedano leggere (Spagna - Malaga, Regno Unito)
- Coinvolgere le famiglie nei momenti delle storie in classe (Portogallo)
- Evidenziare le attività di lettura nelle serate/giornate aperte dei genitori (ad es. apertura della biblioteca, rappresentazione di storie in piccoli gruppi) (Portogallo, Regno Unito)
- Inviare a casa brevi testi per incoraggiare esperienze di lettura condivise (ad es. leggere ad alta voce, leggere lentamente, leggere ridendo, giochi e filastrocche) (Portogallo, Regno Unito)
- Collaborare con biblioteche pubbliche, ad es. visite in biblioteca per selezionare un libro da leggere a casa con i genitori, o bambini che visitano la biblioteca con i genitori (Portogallo, Italia, Regno Unito)
- Organizzare concorsi/lettura sponsorizzata (Portogallo, Regno Unito)
- Creare storie che coinvolgono l'interazione tra gli studenti e le loro famiglie (Portogallo)
- Newsletter per famiglie (Regno Unito, Portogallo)

- Coinvolgere genitori/carriera come compagni di lettura volontari o con funzioni aiuto alla lettura nella biblioteca scolastica (Regno Unito)
- Creare collegamenti con librerie locali (Regno Unito)
- Coinvolgere i genitori/tutori in mostre/recensioni di libri (Regno Unito)
- Dedicare uno scaffale ai genitori nella biblioteca scolastica (Regno Unito, Portogallo)
- Promuovere lo scambio di libri - gli studenti possono portare a casa un libro e portarne un altro per sostituirlo (Portogallo).

Modalità con cui le scuole possono promuovere la lettura attraverso collaborazioni con altre organizzazioni nelle loro comunità locali

Alcuni partner hanno descritto altri modi in cui le scuole possono collaborare con altri enti per promuovere la lettura all'interno delle famiglie e delle comunità. Questi approcci includono quanto segue:

- Coordinamento tra biblioteche pubbliche e scolastiche (ad es. per quanto riguarda i libri acquisti o attività di promozione della lettura) (Spagna - Malaga, Italia)
- Creazione di gruppi di lettura (Malaga, Italia)
- Maratone di lettura e letture sponsorizzate (Spagna - Malaga)
- Visite di autori/narratori/interpreti/editori (Spagna - Malaga, Portogallo, Italia)
- Concorsi, letture, spettacoli, ecc. organizzati congiuntamente (ad es. coinvolgendo scuole, biblioteche pubbliche, associazioni di genitori) (Spagna - Malaga, Italia)
- Partecipazione a progetti finanziati esternamente o nazionali (Spagna - Malaga, Italia, Portogallo)
- Predisposizione delle tessere di accesso alla biblioteca pubblica (Portogallo)
- Visita alla biblioteca pubblica per la narrazione (Portogallo)
- Fiere del libro (Portogallo).

Esempi specifici di buone pratiche in uso in ciascun paese partner per incoraggiare la lettura sono forniti nell'Appendice A.

Misure per rafforzare e supportare la competenza nella comunicazione linguistica per rispondere alle esigenze specifiche degli studenti e garantire il coordinamento di tutti i membri del gruppo di insegnanti che serve lo studente

Inghilterra

Nel 1998, il governo del Regno Unito ha istituito un programma di sviluppo delle strategie nazionali, concepito per fornire formazione e supporto mirato agli insegnanti attraverso un modello di erogazione a tre livelli, che comprende il Dipartimento per l'istruzione (DfE) e le sue forze armate nazionali, le autorità locali che impiegano i propri consulenti e consulenti, e poi scuole e strutture Inglesi. La Strategia Nazionale di Alfabetizzazione Primaria è stata la prima delle strategie da attuare e la sua implementazione ha visto un miglioramento significativo negli insegnanti e nelle conoscenze pedagogiche relative all'insegnamento e alla *literacy*, così come nei risultati degli alunni nella lettura e nella scrittura. Secondo il DfE (2011), 2250 insegnanti di recupero dalla lettura sono stati formati per fornire un supporto tecnico esperto nella propria e in altre scuole. I bambini che sono rimasti indietro nella lettura nel 1° anno sono stati supportati attraverso il programma Every Child a Reader (ECaR). Le strategie nazionali hanno lasciato un'eredità di materiali di formazione di alta qualità, quadri di insegnamento e apprendimento e professionisti dell'insegnamento ben formati (DfE, 2011).

Dal 2011, c'è stato un allontanamento dall'offerta e dalle iniziative centrali per consentire alle scuole di determinare i propri bisogni e il proprio sostegno. Ciò è stato evidente nell'insegnamento della fonetica sintetica sistematica, in cui le scuole hanno acquistato schemi di lettura della fonetica commerciale da fornitori di elenchi approvati (come raccomandato dal Dipartimento per l'Istruzione) e la formazione per supportare l'uso di tali schemi in classe.

L'esigenza attuale è che sia gli insegnanti qualificati che gli insegnanti in formazione comprendano appieno gli spazi e i luoghi in cui si impegnano i bambini, al di fuori della scuola, per migliorare la comprensione da parte degli insegnanti delle possibili barriere all'apprendimento e di apprezzare i diversi contesti e competenze culturali e linguistiche dei bambini. Le università, quali organismi di formazione degli insegnanti, possono svolgere un ruolo significativo nell'educare e sostenere la professione in relazione a questa tematica.

Italia

Sebbene le indicazioni italiane del 2012 per il curriculum nazionale della scuola della prima infanzia e della scuola primaria includono forti raccomandazioni sull'educazione alla lettura, non esistono programmi di formazione ufficiali sistematizzati che le sostengano. L'aggiornamento professionale è affidato principalmente al singolo

docente. Nonostante negli ultimi anni sia andata crescendo la consapevolezza nei confronti dell'educazione alla lettura, portando ad un significativo interesse per le attività di formazione in questo settore, permane la necessità di migliorare e organizzare queste attività per garantire un maggiore coordinamento tra le diverse agenzie educative (scuole, centri di formazione, università, ecc.) e per fornire un piano di formazione più completo e completo, corrispondente alle reali e concrete esigenze degli insegnanti su questi temi.

Pur essendo le scuole dotate di una fornitura "standard" di risorse per supportare tali percorsi, alcuni intervistati vorrebbero ulteriori risorse specifiche su misura (questo include non solo risorse finanziarie, ma anche risorse umane, ad esempio bibliotecari, esperti in educazione alla lettura). Inoltre, la maggior parte degli intervistati vorrebbe ulteriori risorse per supportare eventuali difficoltà di comunicazione linguistica incontrate da bambini (e famiglie) provenienti da contesti socioeconomici fragili o con un background migratorio.

Portogallo

Le istituzioni, come il *Plano Nacional de Leitura* e le biblioteche municipali enfatizzano l'importanza della lettura, ma non sempre queste attività vengono integrate nelle scuole. Le scuole devono affrontare sfide a causa della mancanza di personale per fornire supporto individuale.

Il curriculum è ampio e gli insegnanti non hanno il tempo di ascoltare tutti gli studenti e condividere le idee con loro, nonché ascoltare le diverse interpretazioni del testo. I piani curriculari sono complessi e non sono ben collegati ad altre materie.

Sicuramente è difficile cambiare le abitudini e le metodologie di lavoro degli insegnanti. Oltre a ciò ci sono programmi insufficienti per promuovere le attività di lettura, insieme alla mancanza di professionisti per stimolare le biblioteche e promuovere le attività di lettura.

Spagna

Il 'Centre's Linguistic Project' è una delle misure messe in campo per sviluppare l'intero gruppo dei docenti. Questo integra materie linguistiche e non linguistiche, con implicazioni sia per i contenuti insegnati che per gli insegnanti.

Altre attività includono: giornate di lettura; dibattiti; composizioni scritte; workshops radiofonici; esibizioni orali; dettati; poesie, indovinelli e scioglilingua; metodologie attive per promuovere l'uso dei linguaggi (discorsivo, artistico/creativo, musicale, corporeo); o progetti di aree o soggetti diversi.

Altre misure aggiuntive possono essere: riduzione dell'orario scolastico per aumentare le ore di coordinamento degli insegnanti; aumentare le risorse umane per ridurre il rapporto alunni-insegnanti; miglioramento della formazione degli insegnanti, ecc.

Esistono anche vari programmi di supporto che possono essere messi in atto se vengono rilevate difficoltà degli studenti.

Sebbene l'amministrazione scolastica faccia ciò che ritiene possibile con le risorse disponibili, queste sono limitate e la domanda è in aumento. Gli insegnanti sono ancora eccessivamente dipendenti dai libri di testo, quindi talvolta tralasciano altre priorità che potrebbero presentarsi nell'apprendimento della lettura da parte degli alunni.

Tempo dedicato quotidianamente alla lettura nelle scuole

Inghilterra

In termini di esplicita attività di lettura, c'è una differenza significativa tra i bambini nella Foundation Phase, Reception Class e Key Stage 1, e i bambini nella Key Stage 2. Nella fase Reception e Year 1, i bambini avranno una lezione di fonetica quotidiana (dai 30 minuti a un'ora a seconda del contesto scolastico). Questo può continuare nel secondo anno di corso. I bambini sono anche coinvolti in esperienze di lettura guidate e condivise. Per questa attività non ci sono indicazioni temporali precise. I bambini nella Key Stage 2 leggeranno solitamente per 20 minuti ogni giorno. Durante questo tempo, l'insegnante lavorerà con i gruppi di bambini con letture guidate. Si riconosce che la lettura è un requisito per accedere all'intero curriculum. Pertanto, l'accesso a una varietà di testi e all'insegnamento incidentale avviene durante tutta la giornata scolastica. Gli insegnanti apprezzerrebbero più tempo per leggere ai bambini al fine di sviluppare l'amore per la lettura.

Italia

Molti intervistati sono d'accordo sul fatto che le ore di lettura devono essere incrementate nell'orario scolastico, e sfruttando anche, quando possibile, le attività extracurricolari, specialmente quando la pratica di lettura è integrata con proposte creative e ricreative, e mira a promuovere l'amore per la lettura.

Portogallo

E' importante ricordare che leggere è fondamentale per tutti i soggetti e i testi di riferimento, non soltanto per la letteratura. Forse per questa ragione, vi sono opinioni divergenti sul fatto che venga dedicato tempo sufficiente alle attività di lettura nelle scuole

Spagna

In base alla normativa vigente, gli enti di formazione devono garantire l'inclusione di un tempo di lettura di un'ora, o l'equivalente di una sessione oraria, in tutti i corsi dei vari ordini dell'istruzione di base. Inoltre, in queste sessioni sono incoraggiati il dibattito e l'oratoria. Si raccomanda che questo sia integrato dalla lettura a casa.

Continuità educativa tra la Scuola dell'Infanzia e la Scuola primaria

England

Il governo ha stabilito una politica chiara su come segnalare alle scuole i progressi di Early Years, che è la seguente. Un documento del profilo EYFS deve essere completato per ogni bambino che passa dalla fase Foundation all' Year 1. Questo deve essere completato non oltre il 30 giugno. Il profilo fornisce a genitori e tutori, professionisti e insegnanti un quadro completo delle conoscenze, della comprensione e delle capacità di un bambino, dei suoi progressi rispetto ai livelli previsti e della sua preparazione per l'Year 1.

Il Profilo deve riflettere: osservazione continua; tutti i registri pertinenti detenuti dalla struttura; discussioni con i genitori e gli accompagnatori, e ogni altro adulto che l'insegnante, il genitore o l'affidatario giudica possano offrire un utile contributo.

Il livello di sviluppo di ogni bambino deve essere valutato rispetto agli obiettivi di apprendimento precoce. Gli operatori devono indicare se i bambini stanno raggiungendo i livelli di sviluppo previsti, o se stanno superando i livelli attesi, o se non stanno ancora raggiungendo i livelli previsti ("emergenti"). Gli insegnanti del primo anno devono ricevere una copia del rapporto del profilo insieme a un breve commento sulle abilità e competenze di ogni bambino.

I bambini hanno anche l'opportunità di visitare la loro scuola primaria come parte del passaggio dall'asilo nido/casa.

Italia

Le scuole dell'infanzia e primarie italiane sono già abbastanza ben collegate poiché entrambe fanno capo al Ministero dell'Istruzione. Pertanto, esistono già numerose connessioni pedagogiche e strutturali tra i due livelli educativi riguardanti la promozione della lettura e della scrittura.

Un approccio ludico alla lettura è considerato importante all'interno della scuola dell'infanzia e, in una prospettiva di continuità, questo metodo potrebbe essere gradualmente incluso nella scuola primaria. Un altro suggerimento è che le scuole materne e primarie della stessa regione avviino un "dialogo educativo" - facilitato e gestito dai relativi coordinatori pedagogici - scegliendo temi comuni su cui lavorare che supportino i bambini nel loro passaggio alla fase successiva dell'istruzione. Un'ulteriore idea è la promozione di iniziative di peer reading, creando progetti di continuità dove i bambini più grandi (Primaria) possano leggere ad alta voce ai bambini più piccoli.

Portogallo

In Portogallo, la OCEPE (2016) promuove il passaggio degli studenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Negli asili pubblici i bambini visitano la loro futura scuola primaria prima della fine dell'anno accademico per far conoscere ai bambini il loro futuro spazio scolastico, gli insegnanti e le attività educative. Tuttavia, nei centri educativi João de Deus, sia gli studenti della scuola materna che quelli della scuola primaria condividono uno spazio comune.

Questa vicinanza fisica promuove l'integrazione. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria pianificano e condividono le informazioni sugli studenti prima che passino alla classe successiva. Gli insegnanti hanno incontri per coordinare e facilitare l'integrazione. Inoltre, esiste una metodologia specifica del libro di ortografia (Metodo di lettura João de Deus) che fornisce un terreno comune tra gli insegnanti della scuola materna e della scuola primaria poiché entrambi utilizzano lo stesso approccio. I tirocinanti svolgono anche un ruolo importante nella promozione dell'integrazione, nell'organizzazione di spettacoli teatrali e altri tipi di attività in entrambe le fasi

Spagna

In generale la coordinazione e la continuità nell'approccio all'insegnamento è insufficiente. Tuttavia, nell'anno accademico 2017/18 è stato avviato un programma in via sperimentale, per coordinare le azioni e la progettazione dei programmi per aree e materie chiave (Lingua e letteratura spagnola, Matematica e Lingua straniera); coordinare la selezione dei libri di testo; stabilire linee guida sull'uso comune del materiale; scambiare informazioni sulle metodologie utilizzate, con particolare attenzione alla correzione, valutazione e qualificazione; e scambio di informazioni sulle tecniche di studio.

3. FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI

BACKGROUND SULLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI IN OGNI PAESE

La sezione seguente delinea gli approcci adottati per la formazione iniziale degli insegnanti in ciascun paese partner.

Inghilterra

Oltre 30.000 persone accedono all'*Initial Teacher Training (ITT)* in Inghilterra ogni anno attraverso diversi percorsi. Le principali distinzioni tra i diversi percorsi ITT sono le seguenti: se guidati dall'università o incentrati sulla scuola oppure se il tirocinante paga le tasse universitarie o riceve uno stipendio

Nell'anno accademico 2019-20 ci sono stati 34.543 nuovi iscritti a ITT (DfE, 2019). La maggioranza (29.580) era costituita da nuovi iscritti alla formazione iniziale post-laurea degli insegnanti. Solo 4.963 erano i nuovi iscritti all'ITT universitario (DfE, 2019). Il numero totale di domande Primary/EY per il 2019/20 è stato pari a 12.482.

La politica dei governi recenti è stata quella di passare a "un sistema ITT sempre più guidato dalle scuole". In linea con ciò, la tendenza generale è stata una percentuale crescente di tirocinanti che accedono a percorsi guidati dalle scuole. Nell' A.A. 2019-20, il 55% degli iscritti ha frequentato percorsi scolastici, mentre il 45% è stato iscritto ai corsi di Ateneo PGCE (DfE, 2019; Foster 2019).

Formazione iniziale degli insegnanti e tirocini scolastici

Esiste un requisito governativo per tutti i corsi ITT che portano al riconoscimento dello status di insegnante qualificato (QTS) per includere il tempo dedicato all'insegnamento in almeno due scuole e nelle fasi chiave adiacenti. Ciò significa che i tirocinanti sperimenteranno l'insegnamento durante la fase di età per la quale si qualificheranno. La formazione universitaria richiede che tutti i tirocinanti trascorrono almeno 120 giorni nelle scuole di collocamento (Foster, 2019).

Durante il loro inserimento in un ambiente scolastico, gli studenti intraprenderanno una serie di attività in relazione all'insegnamento della lettura precoce al fine di garantire che soddisfino gli standard degli insegnanti pertinenti. Prima di passare alla pianificazione, erogazione e valutazione delle lezioni di alfabetizzazione per un'intera classe, gli studenti svolgeranno compiti per sviluppare la loro comprensione del concetto di alfabetizzazione.

I requisiti per lo status di Insegnante qualificato

Gli insegnanti delle scuole gestite dalle autorità locali in Inghilterra devono avere lo status di insegnante qualificato (QTS). Lo stesso requisito generale per tenere il QTS non è in vigore per le accademie tradizionali, le scuole libere o le scuole indipendenti. Dei 453.000 insegnanti a tempo pieno impiegati nel 2018, il 5% (21.500) non era qualificato, ovvero non aveva il QTS.

Un certo numero di corsi ITT primari (universitari e post-laurea) offrono percorsi di specializzazione dei primi anni. Tali corsi portano anche all'assegnazione del QTS, che consente ai laureati di seguire la prima infanzia nelle scuole materne e primarie.

L'Early Years Initial Teacher Training (EYITT) fornisce una formazione specialistica che copre l'istruzione e la cura dei bambini dalla nascita fino all'età di cinque anni. La formazione viene erogata da fornitori ITT accreditati. I tirocinanti di successo dell'EYITT ottengono lo status di insegnante dei primi anni (EYTS). Non sono idonei per l'assegnazione del QTS alla fine del loro corso. Di conseguenza, le persone con EYTS non sono in grado di tenere lezioni in una scuola materna o primaria gestita. Gli insegnanti della prima infanzia (EYTS) possono insegnare in tutte le altre strutture per la prima infanzia nel settore privato, del volontariato e indipendente (settori).

Ci sono diversi percorsi che portano all'assegnazione dell'EYTS. I tirocinanti possono intraprendere un corso di laurea, che consente loro di conseguire una laurea in una materia correlata alla prima infanzia e l'EYTS combinati, normalmente per un periodo di tre anni. I corsi post-laurea EYITT possono essere intrapresi attraverso il percorso di ingresso dei laureati. Questi corsi di solito durano un anno. I tirocinanti vengono valutati in base agli standard degli insegnanti (primi anni). Questi operano in parallelo con gli attuali Standard per insegnanti e sono stati progettati specificamente per gli insegnanti dei primi anni. Nel 2019/20, 352 nuovi iscritti (99%) hanno iniziato un percorso post-laurea verso l'EYTS e 2 tirocinanti (1%) hanno iniziato un percorso universitario verso l'EYTS.

Contenuti dei programmi ITT

L'ITT Core Content Framework stabilisce "il diritto minimo di tutti gli insegnanti in formazione". Ci si aspetta che i formatori "assicurino che i loro curricula comprendano il pieno diritto descritto nel Framework, oltre a integrare analisi aggiuntive e critiche di teoria, ricerca e pratica di esperti come ritengono appropriato". Il quadro è presentato intorno agli standard degli insegnanti (2012). Nel maggio 2019, il governo ha annunciato che era stato nominato un gruppo di esperti per riesaminare il contenuto della formazione degli insegnanti e per raccomandare

modi per allinearli alle necessità della prima infanzia.

Coloro che si occupano della formazione iniziale per insegnanti sono tenuti a garantire che l'insegnamento della fonetica sintetica sistematica sia saldamente integrato nei loro corsi. Tuttavia, i fornitori di ITT riconoscono l'importanza di sensibilizzare gli insegnanti in formazione sulle strategie alternative per incoraggiare sia le competenze richieste che l'amore per la lettura.

Percorso senza laurea per l'insegnamento ai bambini della scuola dell'infanzia

Il Diploma for the *Early Years Workforce (Early Years Educator) CACHE Level 3* non è una qualifica di laurea e non fornisce lo status di insegnante qualificato (QTS) o lo status di insegnante Early Years (EYTS). Tuttavia, i titolari della qualifica possono lavorare come operatori negli asili nido e nelle classi di accoglienza della scuola primaria. I candidati per questa qualifica devono avere almeno 16 anni e possedere GCSE (o equivalente) in lingua inglese o letteratura e matematica. I formatori di questi corsi si concentreranno sulla salute, il benessere e lo sviluppo dei bambini.

I corsi si concentrano sull'apprendimento attraverso il gioco per supportare le competenze emergenti in matematica e alfabetizzazione. Oltre all'elemento accademico del programma, gli studenti che intraprendono il corso trascorreranno del tempo per essere inseriti in due contesti lavorativi:

1. lavorando con bambini di età compresa tra 0 e 5 anni
2. lavorando con bambini di 5-7 anni al fine di sviluppare una comprensione della progressione e della transizione.

Grecia

Formazione iniziale

Ci sono due tipologie di professionalità nella scuola dell'infanzia in Grecia:

a) insegnanti della scuola dell'infanzia (maestre d'asilo) che si occupano di bambini di età compresa tra 4 e 5 anni

b) pedagoghi e assistenti dell'infanzia (*vrefonipiokomoi*) che si occupano di bambini di età inferiore a 4 anni.

La formazione dei professionisti della prima infanzia segue due percorsi distinti a seconda dell'età dei bambini che andranno a trattare. Gli insegnanti dell'asilo vengono formati nelle università dopo un programma di laurea quadriennale. Seguono un modello di formazione iniziale degli insegnanti che prevede, contemporaneamente, una componente generale e una componente professionale accompagnata da un praticantato. Gli insegnanti di scuola dell'infanzia con una

laurea possono lavorare negli asili nido pubblici e privati.

Tuttavia, per lavorare nell'asilo pubblico, gli insegnanti, oltre alla laurea, dovrebbero anche superare gli esami scritti nazionali. I professionisti dell'infanzia vengono formati negli Istituti di educazione tecnologica superiore dopo un programma di istruzione superiore di 4 anni e possono lavorare in nidi e centri per bambini di età inferiore ai 4 anni.

Seguono un modello di formazione consecutivo che prevede una componente professionale di un semestre di praticantato sottoforma di collocamento retribuito in un istituto di cura diurno. Ci sono anche un certo numero di operatori della prima infanzia che sono formati come assistenti per l'infanzia e lavorano in un centro diurno. Questi professionisti sono formati per due anni o in centri di formazione professionale post-secondaria integrati da un accreditamento *dall'Organizzazione per l'istruzione e la formazione professionale (OEEK)*, o nelle scuole superiori professionali (EPAL) con una specializzazione nella cura della prima infanzia (la seconda scelta degli assistenti alla formazione terminata nel 2013). Il livello minimo richiesto per diventare un insegnante qualificato è il livello Bachelor (ISCED 5). La durata della formazione è di 4 anni (Commissione europea/EACEA/ Eurydice/Eurostat 2014, p. 101). Lo sviluppo professionale continuo, quindi la formazione in itinere, non è obbligatorio (Eurostat 2014: 104-105).

La formazione per la scuola primaria

Gli insegnanti greci della scuola primaria sono formati all'università, in vari dipartimenti di pedagogia presenti in Grecia. L'ammissione ai dipartimenti universitari è basata sul punteggio finale del test dei candidati agli Esami Panellenici (*panelinies exetasis*), che si tengono ogni anno.

Il reclutamento degli insegnanti si basa principalmente su esami scritti tenuti dal Consiglio superiore di selezione del personale (*Anotato Simvoulia Epilogis Prosopikou - ASEP*). Per gli insegnanti dell'istruzione primaria, i test esaminano la conoscenza della lingua e della letteratura greca moderna, della matematica, delle scienze e della competenza pedagogica. Una tabella dei candidati idonei, in base al punteggio degli esami e ad altre qualifiche, stabilisce gli idonei per l'assunzione nelle scuole pubbliche.

Gli insegnanti della scuola primaria sono formati all'università seguendo un programma quadriennale che si concentra sia nelle competenze pedagogiche che nelle conoscenze scientifiche.

Tutti gli insegnanti tirocinanti della scuola primaria devono svolgere un praticantato nelle scuole per un semestre o più. Le Competenze ritenute importanti dell'insegnante sono:

- a) la valutazione dei punti di forza e di debolezza di ogni singolo studente a cui insegna,
- b) la selezione di metodi didattici appropriati e
- c) l'istruzione in modo efficace ed efficiente.

Secondo gli ultimi esami ASEP per il reclutamento degli insegnanti (DPR 515/08-10-2008), le importanti competenze esaminate si sono concentrate principalmente sulle conoscenze scientifiche e teoriche dei candidati e sulla loro competenza pedagogica. In particolare, per gli insegnanti della scuola primaria, si valutano le competenze di alfabetizzazione riguardanti: conoscenza del curriculum di alfabetizzazione, concetti linguistici di base, conoscenze fonologiche, morfologiche e grammaticali, composizione di testi e generi letterari e ruolo della letteratura nel curriculum. Tutti gli insegnanti vengono inoltre esaminati sulla loro competenza pedagogica, che copre:

1. Metodologia Pedagogica Generale: approcci didattici attuali, problematiche del quotidiano della vita scolastica, scuola come istituzione nella società
2. Pedagogia specifica delle lezioni di alfabetizzazione: capacità di risolvere problemi didattici e pedagogici all'interno di un determinato ambiente di classe, capacità di pianificare l'insegnamento utilizzando approcci pedagogici moderni.

Italia

Ai sensi della Legge 30 ottobre 2008, n. 169, il corso accademico "*Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis)*" è l'unico percorso di studi ufficialmente e legalmente riconosciuto presso a livello nazionale per diventare insegnanti sia nella prima infanzia che nell'istruzione primaria.

Il Corso di Laurea è un percorso formativo abilitante unico, della durata di 5 anni, senza sotto-corsi espressamente dedicati all'Educazione dell'Infanzia o all'Educazione Primaria. Promuove un livello avanzato di formazione teorico-pratica nel campo delle discipline psicopedagogiche, metodologico-didattiche, tecnologiche e di ricerca, coprendo tutti gli aspetti che caratterizzano il profilo professionale del docente di entrambi i livelli educativi (3-6; 6-11).

Oltre ai corsi accademici, gli studenti sono tenuti a frequentare laboratori e stage specifici nelle scuole dell'infanzia e primarie. Questi aiutano a collegare gli

insegnamenti accademici e la loro esperienza di tirocinio. I laboratori sono generalmente focalizzati su argomenti pratico-esperienziali, legati sia all'insegnamento della materia (per la Scuola Primaria) sia ai campi di esperienza (per la Scuola dell'Infanzia), come previsto dalle Indicazioni Nazionali. Nell'ambito della loro attività quotidiana nelle scuole, gli studenti sono guidati, coordinati e monitorati sia da uno specifico Tutor universitario e da personale incaricato della scuola, dedito espressamente a ciò.

Il numero disponibile dei posti di formazione aperti all'interno del Corso di Laurea è definito dal MIUR (*Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca*), pertanto gli aspiranti docenti devono superare uno specifico test preliminare per l'accesso all'Università. Il titolo legale acquisito alla fine del corso universitario è l'unica licenza riconosciuta per lavorare come insegnante nell'Infanzia o nella Scuola Primaria.

L'acquisizione dell'alfabetizzazione e, più in generale, l'educazione alla lettura, sono macro-argomenti trattati all'interno del percorso accademico, quali le metodologie per il processo di apprendimento della lettura e della scrittura, l'arricchimento del lessico e lo sviluppo delle abilità testuali. Gli studenti acquisiscono e rafforzano le loro capacità di selezionare e proporre materiali didattici (testi) appropriati, in base alle esigenze di apprendimento dei bambini, e imparano a basare le loro scelte su criteri quali leggibilità e comprensibilità

Portugal

Nel 1911 furono emanate leggi per stabilire le basi e gli obiettivi dell'educazione prescolare, ma anche i programmi di formazione e le qualifiche degli insegnanti. Nel 1920 fu istituito il primo corso di formazione per insegnanti d'asilo in Portogallo: *Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus*. Il settore privato prese quindi l'iniziativa e, nel 1943, fu inaugurato dall'*Associação João de Deus*, a Lisbona, un corso di formazione per insegnanti d'asilo basato sulla metodologia *João de Deus*. In seguito furono fondate altre istituzioni private per la formazione di insegnanti d'asilo, ma la maggioranza era gestita da istituzioni religiose.

Una volta che la legislazione per la formazione degli educatori era finalmente stabilita (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), le qualifiche di base per diventare maestra d'asilo o insegnante di scuola primaria sono diventate un corso di formazione quadriennale (BA). Questa situazione è cambiata drasticamente dopo il processo di Bologna, che ha definito 30 ECTS e ridotto un semestre di tasse scolastiche.

Nel 1862 fu aperta a Lisbona la *Escola Normal Primária de Marvila*. Questo corso di formazione per insegnanti di scuola primaria, era aperto solo agli uomini. Quattro anni dopo, sempre a Lisbona, aprì la *Escola Normal Primária*, un corso di formazione simile solo per donne.

Negli anni '80 sono state create le *Escolas Superiores de Educação (ESE)* ed è stato progettato un nuovo paradigma formativo. La formazione degli insegnanti era un corso di tre anni e gli insegnanti avrebbero ottenuto una laurea. Negli anni '90 il corso per maestre della scuola dell'infanzia e il corso per insegnanti della scuola primaria sono diventati entrambi corsi quadriennali. Anche le *Escolas Superiores de Educação* hanno ristrutturato i corsi tecnici dei loro insegnanti di scuola primaria in un BA.

Il modello per la formazione degli insegnanti neofiti è strutturato in due diversi cicli: Una fase iniziale (1° ciclo) in cui viene data una formazione scientifica e una seconda fase (2° ciclo) in cui viene impartita una formazione di teoria e pratica pedagogica.

La formazione generale degli insegnanti (maestri della scuola dell'infanzia e insegnanti della scuola primaria - 1° e 2° ciclo) che porta alla laurea con lode è ancora il modello attuale. Il primo ciclo è un BA in Insegnamento nella scuola primaria. Il 2° ciclo di studi è il Master Professionalizzante, composto da 90 ECTS (3 semestri) per la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e 120 ECTS per la formazione degli insegnanti della scuola primaria - 1° ciclo, con il curriculum suddiviso in Formazione degli insegnanti, Formazione professionale generale, Didattica specifica e Supervisione della pratica didattica (Decreto-Lei n.º 74/2014, de

14 de maio).

In Portogallo, la responsabilità dell'approvazione/accreditamento dei corsi è sotto il controllo di *A3ES - Agência para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior* che stabilisce il numero di posti vacanti per i nuovi studenti, tenendo conto delle esigenze del sistema educativo, della razionalizzazione dell'offerta formativa e la politica nazionale della formazione delle risorse umane (Decreto-Lei n.º 74/2014, 14 maggio, art.º 10º, n.ºs 1 e 2).

Spagna

L'obiettivo formativo del titolo di studio è quello di combinare le conoscenze generali di base e le conoscenze trasversali relative alla formazione completa degli insegnanti, insieme alle competenze e alle conoscenze specifiche volte al loro inserimento nel mondo del lavoro. È compito dell'Ateneo progettare Piani di Studio che ruotano attorno allo sviluppo delle competenze che sono ritenute fondamentali. Il Curriculum per il Corso di Laurea in Scienze della Prima Infanzia e della Primaria è strutturato in quattro blocchi di contenuti: Formazione di base, Moduli didattici disciplinari obbligatori, Practicum (comprende il Progetto di Laurea), e Formazione facoltativa. Ogni blocco è organizzato in Moduli, materie e discipline.

3.1. Competenze per gli studenti frequentanti corsi in scienze dell'infanzia (educazione dell'infanzia)

Portogallo, Malaga e Granada hanno chiesto agli insegnanti dei primi anni dell'infanzia di insegnare agli studenti le abilità o le competenze che avevano acquisito durante la loro formazione⁴. Sebbene le domande poste fossero simili, non è possibile fare confronti diretti tra i paesi, perchè sono state usate differenti scale di valore⁵. La tabella seguente elenca quindi le competenze identificate come punti di forza e di debolezza nel complesso in ciascun paese o regione.

⁴ Anche la Grecia ha intervistato gli studenti che insegnano, ma ha riportato i risultati come "punti di forza" e "debolezze", quindi questi non sono inclusi in questa tabella, ma sono indicati se pertinenti nelle conclusioni seguenti.

⁵ In effetti, ci sono una varietà di modi in cui è possibile identificare un "top 5" e un "bottom 5". Per rendere i rapporti tra i paesi il più coerenti possibile nelle circostanze, qui vengono utilizzate le percentuali più alte di "sì" e "no".

Table 2: Competenze degli studenti in formazione iniziale

		Portugal	Spain (Malaga)	Spain (Granada)
Top 5 skills (punti di forza)	1	=Capisco che le dinamiche quotidiane nell'educazione della prima infanzia cambiano a seconda di ogni studente, gruppo e situazione e so essere flessibile come insegnante.	Capisco che le dinamiche quotidiane nell'educazione della prima infanzia cambiano a seconda di ogni studente, gruppo e situazione e so essere flessibile come insegnante.	Capisco che le dinamiche quotidiane nell'educazione della prima infanzia cambiano a seconda di ogni studente, gruppo e situazione e so essere flessibile come insegnante.
	2	= Sono in grado di acquisire una formazione per conoscere la letteratura per l'infanzia e il suo insegnamento.	Conosco gli obiettivi, i contenuti curriculare i criteri di valutazione della scuola dell'infanzia,	Capisco le difficoltà che gli insegnanti possano avere nell'imparare la lingua ufficiale se non è la loro lingua madre.
	3	=Conosco gli obiettivi, i contenuti curricolari e i criteri di valutazione della scuola dell'infanzia.	Sono in grado di acquisire una formazione per conoscere la letteratura per bambini e il suo insegnamento	Vorrei incoraggiare la lettura negli studenti e incoraggiarli ad esprimersi attraverso il linguaggio scritto
	4	= So come usare tecniche e risorse affinché gli studenti possano esprimersi sia per iscritto che oralmente	Ho un atteggiamento critico e autonomo nei confronti della conoscenza, dei valori e delle istituzioni sociali pubbliche e private.	Conosco gli obiettivi, i contenuti curricolari e i criteri di valutazione della scuola dell'infanzia.
	5	= Conosco e saprei usare le risorse per la stimolazione della lettura. = Ho un atteggiamento critico e autonomo nei confronti della conoscenza, dei valori e delle istituzioni sociali pubbliche e private.	= Sono in grado di progettare, pianificare e valutare processi di insegnamento e apprendimento, sia individualmente che in collaborazione con altri docenti/professionist i del centro.	= Sono in grado di progettare, pianificare e valutare processi di insegnamento e apprendimento, sia individualmente che in collaborazione con altri docenti/professionist i del centro.

		=Sono in grado di analizzare criticamente e acquisire questioni sociali che riguardano la famiglia e l'educazione scolastica	= Sono in grado di collaborare con i diversi settori della comunità educativa e dell'ambiente sociale	
Bottom 5 skills (punti di debolezza)	1	Comprendo il processo di apprendimento della lettura e della scrittura, così come il suo insegnamento.	Sono in grado di affrontare efficacemente situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e multilingue	conosco e sono in grado di applicare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) in classe per sviluppare le competenze di lettura.
	2	Conosco e ho padronanza della tecnica orale e scritta.	Conosco la transizione dall'orale allo scritto e conosco i diversi usi e registri della lingua.	Padroneggio il curriculum linguistico e di alfabetizzazione di questa fase, nonché le teorie sull'acquisizione e lo sviluppo dell'apprendimento corrispondente
	3	Conosco le fasi evolutive dell'apprendimento delle lingue nella prima infanzia; Sono in grado di identificare quando i bambini non stanno facendo progressi adeguati e raccomandare un intervento.	Conosco e sono in grado di applicare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) in classe per sviluppare le competenze di lettura.	Sono in grado di affrontare efficacemente situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e multilingue .
	4	Ho padroneggiato il curriculum linguistico e di alfabetizzazione di questa fase, nonché le teorie sull'acquisizione e lo sviluppo dell'apprendimento corrispondente.	Ho padroneggiato il curriculum linguistico e di alfabetizzazione di questa fase, nonché le teorie sull'acquisizione e lo sviluppo dell'apprendimento corrispondente	Ho un atteggiamento critico e autonomo nei confronti della conoscenza, dei valori e delle istituzioni sociali pubbliche e private.
	5	Sono in grado di affrontare efficacemente situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e multilingue	Conosco e padroneggio le tecniche espressive orali e scritte	Sono in grado di analizzare criticamente e affrontare questioni sociali che riguardano la famiglia e l'educazione scolastica

Riassumendo, le abilità o le competenze identificate come punti di forza da tutti i gruppi di studenti intervistati sono:

- Capisco che le dinamiche quotidiane nell'educazione della prima infanzia cambiano in base a ogni studente, gruppo e situazione, e so come essere flessibile come insegnante⁶
- Conosco gli obiettivi, i contenuti curriculari e i criteri di valutazione dell'Educazione della Prima Infanzia.

Le abilità o le competenze identificate come punti di debolezza da tutti i gruppi di studenti intervistati sono:

- Sono in grado di affrontare efficacemente situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e contesti multilingue.
- Padroneggio il curriculum linguistico e di alfabetizzazione di questa fase, nonché le teorie sull'acquisizione e lo sviluppo dell'apprendimento corrispondente.

3.2 Competenze per gli studenti frequentanti corsi in scienze della formazione primaria (focus Scuola Primaria)

Portogallo, Malaga, Italia e Granada hanno chiesto agli studenti della scuola primaria le abilità o le competenze acquisite durante la loro formazione. Le domande poste differivano leggermente da paese a paese a seconda del corso per cui gli studenti stavano studiando. Inoltre, non è possibile effettuare confronti diretti tra paesi perché sono state utilizzate scale diverse. La tabella seguente elenca quindi le competenze identificate come punti di forza e di debolezza complessivi in ciascun paese o regione.

⁶ indica che queste informazioni sono identificate come punti di forza o di debolezza anche in Grecia

Tabella 3: Competenze degli studenti in Scienze della Formazione Primaria (Focus Scuola Primaria)

		Italia	Portogallo	Spagna (Malaga)	Spagna (Granada)
Le 5 migliori competenze e (Forze)	1	Sono consapevole dell'importanza della biblioteca scolastica come centro di risorse per la lettura, l'informazione e l'apprendimento permanente.	<p>=Sono in grado di acquisire una formazione letteraria e la conoscenza della letteratura per l'infanzia.</p> <p>=Sono in grado di incoraggiare la lettura e incoraggiare gli studenti ad esprimersi attraverso il linguaggio scritto.</p> <p>= Sono in grado di mettere in relazione l'educazione con l'ambiente, nonché di collaborare con le famiglie e la comunità.</p>	Sono consapevole dell'importanza della biblioteca scolastica come centro di risorse per la lettura, l'informazione e l'apprendimento permanente.	Sono in grado di incoraggiare la lettura e incoraggiare gli studenti ad esprimersi attraverso il linguaggio scritto.
	2	Mi piacerebbe incoraggiare la lettura negli studenti e incoraggiare loro a esprimersi nella lingua scritta.		Sono in grado di incoraggiare la lettura e incoraggiare gli studenti ad esprimersi attraverso il linguaggio scritto	Conosco gli ambiti curriculari dell'istruzione primaria, il rapporto interdisciplinare tra di essi, i criteri di valutazione e ho conoscenze didattiche relativamente alle rispettive procedure di insegnamento e apprendimento
	3	Conosco la difficoltà degli studenti di altra lingua nel imparare la lingua ufficiale.		Conosco e sono in grado di applicare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in classe.	Sono in grado di mettere in relazione l'educazione con l'ambiente, nonché di collaborare con le famiglie e la comunità.

	4	Conosco e saprei utilizzare le risorse per stimolare la lettura.	= Conosco gli ambiti curriculari dell'istruzione primaria, il rapporto interdisciplinare tra di essi, i criteri di valutazione e il corpo delle conoscenze didattiche	Sono in grado di progettare, pianificare e valutare processi di insegnamento e apprendimento, sia individualmente che in collaborazione con altri docenti e professionisti del centro.	Comprendo il processo di apprendimento della lingua scritta e il suo insegnamento.
--	---	--	---	--	--

	5	<p>Comprendo le difficoltà che gli studenti possono avere nell'imparare la nostra lingua ufficiale se non la usano come lingua madre.</p>	<p>=Sono in grado di progettare, pianificare e valutare processi di insegnamento e apprendimento, sia individualment e che in collaborazione con altri docenti e professionisti del centro.</p> <p>=Sono consapevole dell'importanz a della biblioteca scolastica come centro di risorse per la lettura, l'informazione e l'apprendiment o permanente.</p> <p>=Conosco e sono in grado di applicare le tecnologie dell'informa zione e della comunicazio ne in classe.</p> <p>=Conosco il processo di apprendiment o della lingua scritta e il suo insegnamento.</p> <p>=Sono in grado di identificare e pianificare la risoluzione di situazioni educative che interessano studenti con abilità e ritmi di apprendimen to differenti.</p> <p>=Sono in grado di analizzare criticamente e incorporare le questioni sociali che riguardano la famiglia</p>	<p>Conosco gli ambiti curriculari dell'istruzione primaria, il rapporto interdisciplinare tra di essi, i criteri di valutazione e il corpo delle conoscenze didattiche intorno alle rispettive procedure di insegnamento e apprendimento.</p>	<p>=Capisco i principi di base delle scienze del linguaggio e della comunicazione.</p> <p>= Sono consapevole dell'importanza della biblioteca scolastica come centro di risorse per la lettura, l'informazione e l'apprendimento permanente.</p>
--	---	---	---	---	--

5 competenze (debolezze)	1	Conosco e sono in grado di esercitare le funzioni di tutor e consigliere in relazione all'educazione familiare nel periodo 6-12.	Sono in grado di far esprimere i miei studenti oralmente e per iscritto in una lingua straniera.	Sono in grado di far esprimere i miei studenti oralmente e per iscritto in una lingua straniera.	Sono in grado di far esprimere i miei studenti oralmente e per iscritto in una lingua straniera.
	2	<p>=Sono in grado di progettare, pianificare e valutare processi di insegnamento e apprendimento, sia individualmente che in collaborazione con altri docenti e professionisti del centro.</p> <p>= Conosco e sono in grado di esercitare le funzioni di tutor e consigliere in relazione all'educazione familiare nel periodo 0-6 anni.</p> <p>= Sono in grado di far esprimere i miei studenti oralmente e per iscritto in una lingua straniera.</p> <p>= Sono in grado di identificare e pianificare la risoluzione di situazioni educative che interessano studenti con abilità diverse e ritmi di apprendimento diversi.</p>	<p>=Sono in grado di affrontare efficacemente situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e multilingue.</p> <p>=Conosco l'organizzazione delle scuole primarie e la diversità delle azioni che compongono il loro funzionamento.</p> <p>=Conosco e posso esercitare le funzioni di tutor e consigliere in relazione all'educazione familiare nel periodo 6-12.</p>	Sono in grado di affrontare efficacemente situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e multilingue.	Sono in grado di affrontare efficacemente situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e multilingue.
	3			Conosco le difficoltà nell'apprendimento delle lingue ufficiali degli studenti di altre lingue.	<p>=Conosco il curriculum scolastico di lingue e letterature.</p> <p>=Conosco e posso esercitare le funzioni di tutor e consigliere in relazione all'educazione familiare nel</p>

REPORT INTEGRATO FINALE SULLE COMPETENZE DI LETTURA E LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI - MAGGIO 2020

					periodo 6-12.
	4			Conosco e sono in grado di esercitare le funzioni di tutor e consigliere in relazione all'educazione familiare nel periodo 6-12.	
	5		Conosco il curriculum scolastico di lingue e letterature.	Conosco le attuali proposte e sviluppi basati sulle capacità di apprendimento.	Conosco le attuali proposte e sviluppi basati sulle capacità di apprendimento.

Le abilità o competenze identificate come punti di forza dalla maggior parte dei gruppi di studenti intervistati sono state:

- Sono consapevole dell'importanza della biblioteca scolastica come centro di risorse per la lettura, per l'informazione e l'apprendimento permanente⁷.
- Vorrei incoraggiare la lettura negli studenti e incoraggiarli ad esprimersi attraverso il linguaggio scritto ⁸.
- Conosco gli ambiti curriculari dell'istruzione primaria, il rapporto interdisciplinare tra di essi, i criteri di valutazione e l'insieme delle conoscenze didattiche intorno alle rispettive modalità di insegnamento e apprendimento.

Le abilità o competenze identificate come punti deboli dalla maggior parte dei gruppi di studenti intervistati sono state:

- Conosco e sono in grado di esercitare le funzioni di tutor e consigliere in relazione all'educazione familiare nel periodo 6-12.*
- Sono in grado di far esprimere i miei studenti oralmente e per iscritto in una lingua straniera.*
- Sono in grado di affrontare efficacemente le situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e multilingue.*

3.2 Attività svolte dai tirocinanti dei primi anni durante la formazione

Portogallo, Malaga, Italia e Granada hanno chiesto agli studenti della prima infanzia le attività che loro e i loro tutor avevano svolto durante la loro formazione⁵. Le domande poste erano simili in ogni paese o regione. La tabella seguente fornisce le percentuali medie tra i quattro partner, nonché l'intervallo percentuale delle risposte⁹

⁷ Anche in questo caso, l'indagine è stata condotta anche in Grecia, ma i risultati sono stati riportati solo come punti di forza e di debolezza. Non è quindi possibile includere questi dati nella tabella, ma si riflettono nelle conclusioni generali ove pertinenti.

⁹ Alcuni partner includono un'opzione "entrambi". Abbiamo combinato questa risposta con le risposte del tutor e lo studente nella tabella di confronto per consentirci di includere i dati dei quattro partner, ma va notato che gli intervistati in alcuni paesi potrebbero aver risposto in modo diverso poiché non hanno avuto le stesse opzioni tra cui scegliere

Tabella 4: Attività riportate durante i primi anni di formazione

Statement	Tutors	Students	Notdone
Si stabiliscono relazioni tra la lingua scritta e la lingua orale.	83.7% (70.3%-92.8%)	55.7% (29.7%-71.3%)	4.6% (0%-7.4%)
Una prima valutazione viene effettuata all'inizio dell'anno scolastico.	78.8% (48.2%-97.3%)	29.6% (0%-92.6%)	9.0% (0%-17.7%)
L'aula è organizzata in base alle esigenze degli studenti con diversi angoli di apprendimento e laboratori.	79.8% (92.8%-70.4%)	34.1% (16.2%-50.0%)	9.8% (2.7%-18.0%)
Vengono utilizzati approcci creativi e giocosi alla lettura	74.6% (67.6%-89.3%)	51.1% (27.0%-63.0%)	9.9% (0%-17.7%)
C'è un tempo designato in classe per imparare a leggere. C'è un tempo designato in classe per imparare a leggere	82.4% (79.6%-85.8%)	36.4% (13.5%-55.6%)	9.9% (5.4%-12.3%)
Le attività di lettura sono organizzate in grandi gruppi	74.9% (61.1%-89.3%)	48.5% (18.9%-61.1%)	11.6% (2.7%-18.5%)
Vengono analizzati momenti particolari in aula per valutare lo sviluppo della lettura dei miei studenti.	79.6% (74.0%-92.8%)	20.6% (10.7%-37.0%)	13.3% (2.7%-22.2%)
Esiste un coordinamento tra i docenti per programmare e/o svolgere attività di lettura con i nostri studenti.	78.6% (70.4%-83.8%)	18.8% (7.1%-31.5%)	15.0% (0%-25.9%)
Le attività di lettura partono da un progetto, unità didattica e/o centro di interesse.	75.4% (71.5%-78.4%)	27.7% (16.2%-40.7%)	16.6% (5.4%-21.4%)
Varie risorse ICT sono utilizzate in classe per svolgere attività di lettura interattiva	77.4% (67.8%-84.2%)	38.7% (10.8%-54.2%)	16.7% (13.3%-25.0%)
Le famiglie svolgono attività di alfabetizzazione in classe suggerite con il figlio a casa.	67.0% (60.7%-73.0%)	17.3% (3.6%-24.1%)	18.9% (5.4%-39.3%)
Vengono fornite informazioni alle famiglie per incoraggiare l'apprendimento della lettura a casa	76.3% (60.7%-89.2%)	16.9% (7.1%-33.4%)	19.7% (2.7%-39.3%)
Le attività di lettura vengono organizzate in piccoli gruppi	52.5% (37.8%-64.3%)	55.1% (48.9%-62.2%)	20.2% (0%-36.9%)

REPORT INTEGRATO FINALE SULLE COMPETENZE DI LETTURA E LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI - MAGGIO 2020

In determinati momenti dell'anno scolastico i miei studenti vengono valutati con un test di lettura.	73.2% (51.4%-89.3%)	21.9% (3.6%-31.5%)	21.4% (10.7%-457%)
Le attività di lettura sono svolte individualmente.	52.0% (13.5%-71.4%)	53.6% (35.7%-81.1%)	21.8% (5.4%-29.6%)

C'è un posto tranquillo nell'aula dedicato alla lettura individuale	64.2% (54.1%-75.0%)	28.4% (10.7%-43.2%)	22.6% (2.7%-35.2%)
I gruppi sono organizzati in base al livello di lettura.	68.6% (52.1%-82.1%)	23.5% (10.7%-37.0%)	23.1% (2.7%-45.7%)
La pianificazione delle attività in classe viene modificata in base alle esigenze degli studenti durante l'anno scolastico.	69.3% (25.0%-86.5%)	22.5% (7.2%-36.6%)	25.3% (2.7%-71.4%)
Nella mia classe, altri soggetti della scuola o altri professionisti partecipano ad azioni che supportano lo sviluppo della lettura dei miei studenti.	65.3% (50.0%-94.6%)	15.3% (5.4%-26.0%)	30.7% (0%-44.5%)
I miei studenti imparano a leggere seguendo un libro di testo pubblicato.	54.9% (51.8%-59.3%)	24.5% (7.1%-35.2%)	33.9% (18.9%-43.9%)

Come dimostrano i dati relativi alla gamma di risposte, in molti casi c'è stata una notevole variazione tra i partner in termini di attività svolte dagli studenti e dai loro tutor. Nel complesso, tuttavia, le attività più comuni sono state:

- Si stabiliscono relazioni tra lingua scritta e lingua orale^{10*}
- Una prima valutazione viene effettuata all'inizio dell'anno scolastico.
- L'aula è organizzata in base alle esigenze degli studenti con diversi angoli di apprendimento e laboratori.
- Vengono stabiliti approcci creativi e dinamici alla lettura.*
- C'è un momento designato in classe per imparare a leggere.*

Le attività meno comuni includevano:

- La pianificazione della classe viene modificata in base alle esigenze degli studenti durante l'anno scolastico.
- Nella mia classe, altri agenti del centro educativo o altri professionisti partecipare ad azioni che supportano lo sviluppo della lettura dei miei studenti.*
- I miei studenti imparano a leggere seguendo un libro di testo pubblicato.

Tuttavia, mentre queste attività erano complessivamente più comuni, c'erano differenze tra le attività svolte dai tutor e dagli studenti. Per i tutor, le attività più

¹⁰ * indicato come punti di forza/debolezza nel relazione della Grecia

comuni sono state generalmente quelle relative alla gestione complessiva e all'organizzazione dell'aula:

Si stabiliscono relazioni tra lingua scritta e lingua orale (media 83,7%)

- C'è un tempo in classe per imparare a leggere (media 82,4%)
- L'aula è organizzata in base alle esigenze degli studenti con diversi luoghi di apprendimento e laboratori (media 79,8%).

Mentre per gli studenti, le attività più comuni riguardavano più frequentemente il supporto di individui e piccoli gruppi di studenti:

- Si stabiliscono relazioni tra lingua scritta e lingua orale (media 55,7%)
- Le attività di lettura sono svolte in piccoli gruppi (media 55,1%)
- Le attività di lettura sono svolte individualmente (media 53,6%).

3.3 Attività svolte dai tirocinanti durante la formazione nell'insegnamento della scuola primaria.

Portogallo, Malaga, Italia e Granada hanno chiesto agli studenti dell'istruzione primaria e ai tutor le attività che avevano svolto durante la loro formazione 6. Le domande poste erano simili in ogni paese o regione. La tabella seguente fornisce le percentuali medie tra i quattro partner, nonché l'intervallo percentuale delle risposte.

Tabella 5: relazione sulle attività sulla formazione dell'istruzione primaria.

Statement	Tutor	Student	Neither
Faccio ai miei alunni, mentre leggono, domande per assicurarmi che comprendano.	69.6% (43.2%-82.2%)	50.0% (42.9%-73.3%)	3.4% (0%-6.9%)
Chiedo domande ai miei alunni prima, durante e dopo la lettura.	63.4% (29.7%-82.2%)	63.4% (39.3%-76.5%)	5.9% (0%-11.6%)
I miei studenti usano un libro di testo.	74.5% (64.9%-86.6)	36.3% (14.3%-63.0%)	7.2% (2.7%-10.5%)
Attività di lettura sono fatte in gruppi.	73.6% (68.2%-82.0%)	48.6% (27.0%-67.2%)	7.6% (0%-11.3%)
Vengono pianificate attività per i miei studenti con lo scopo di riassumere e sintetizzare le conoscenze dopo la lettura.	69.5% (54.1%-80.9%)	61.4% (49.5%-70.6%)	8.6% (0%-8.8%)
Attività di lettura vengono fatte individualmente.	56.1% (5.4%-83.8%)	64.2% (46.4%-83.8%)	8.7% (7.1%-10.8%)
La programmazione di classe viene pianificata in accordo con le necessità dei miei studenti durante tutto l'anno.	76.3% (72.2%-83.8%)	30.4% (10.7%-47.9%)	9.6% (0%-15.8%)
In uno specifico momento durante l'anno i miei studenti vengono valutati in un test di lettura.	68.9% (65.2%-74.8%)	25.6% (3.6%-39.5%)	16.0% (0%-30.9%)
Vengono usate differenti tecniche di analisi della lettura di testi.	62.0% (59.7%-65.5%)	44.4% (32.2%-58.0%)	16.5% (0%-25.4%)
Attività di lettura vengono fatte in piccoli gruppi.	56.3% (35.1%-67.8%)	53.4% (39.3%-62.7%)	18.8% (2.7%-32.9%)
Le tecnologie della comunicazione e informazione sono usate per lo sviluppo delle competenze linguistiche.	61.8% (56.8%-66.9%)	43.6% (21.4%-71.4%)	18.8% (8.4%-28.6%)
Sono organizzati gruppi tenendo in considerazione i	67.7% (59.7%-	28.7% (10.7%-	19.5% (0%-34.0%)

livelli di lettura.	83.8%)	45.4%)	
I miei studenti sono incoraggiati alla lettura per supportare lo sviluppo di capacità sociali che aiutano la risoluzione di conflitti in classe.	59.3% (54.1%-63.6%)	35.0% (3.6%-52.1%)	19.7% (0%-28.7%)
I miei studenti fanno attività focalizzate sulla velocità di lettura ad alta voce e in silenzio.	56.4% (45.9%-68.1%)	40.2% (10.7%-60.5%)	20.5% (0%-35.7%)
Si incoraggia la partecipazione della famiglia nell'organizzare delle attività di lettura.	67.2% (53.6%-86.5%)	14.7% (7.2%-28.6%)	21.8% (0%-29.8%)
Le attività di lettura sono basate su progetti in comune con le altre materie curriculari.	68.3% (34.0%-94.6%)	27.6% (5.4%-37.8%)	22.3% (0%-39.0%)
Attività di vario genere per comparare testi di vario genere e formato.	59.8% (46.2%-75.7%)	28.5% (21.4%-42.9%)	26.0% (2.7%-49.5%)
I miei studenti fanno attività concentrate sulla velocità di lettura in silenzio.	51.8% (46.4%-58.8%)	34.4% (7.1%-52.1%)	26.5% (0%-43.9%)
L'affiancamento è svolto dai miei studenti quando questi raccontano storie ai più piccoli.	53.1% (43.7%-70.3%)	19.2% (3.6%-34.4%)	35.1% (13.5%-44.8%)
Letture in coppia	33.1% (24.3%-40.1%)	38.1% (21.5%-62.2%)	38.9% (13.5%-53.9%)

Ancora una volta, c'era una notevole variazione tra i partner in termini di attività svolte dai tirocinanti e dai loro tutor. Nel complesso, tuttavia, le attività più comuni riportate dai tirocinanti primari sono state:

- Ai miei studenti vengono poste domande durante la lettura dei testi per assicurarsi della comprensione.^{11*}
- Faccio domande ai miei studenti prima, durante e/o dopo aver letto un testo.
- I miei studenti usano un libro di testo di lingua.
- Le attività di lettura vengono svolte in grandi gruppi.*

¹¹ indicato come punti di forza/debolezza nel relazione della Grecia

- Sono previste attività per i miei studenti per riassumere e sintetizzare le conoscenze dopo la lettura.*

Le attività meno comuni includevano:

- I miei studenti svolgono attività incentrate sulla velocità di lettura in silenzio.
- L'affiancamento viene effettuato attraverso gli studenti che raccontano storie agli studenti delle classi inferiori.*
- Ha luogo la lettura in coppie.

Tuttavia, mentre queste attività erano complessivamente più comuni, c'erano differenze tra le attività svolte dai tutor e dagli studenti. Come per la formazione dei primi anni, per i tutor, le attività più comuni sono state generalmente quelle relative alla gestione complessiva e all'organizzazione dell'aula:

- La pianificazione della classe viene modificata in base alle esigenze dei miei studenti durante tutto l'anno scolastico (media 76,3%)
- I miei studenti usano un libro di testo di lingua (in media 74,5%)
- Le attività di lettura vengono svolte in grandi gruppi (in media 73.6%).

Mentre per gli studenti, le attività più comuni riguardavano più frequentemente il lavoro diretto con gli individui e il sostegno a piccoli gruppi di studenti:

- Le attività di lettura sono svolte individualmente (media 64,2%)
- Faccio domande ai miei studenti prima, durante e/o dopo aver letto un testo (in media 63,4%)
- Sono previste attività per i miei studenti per riassumere e sintetizzare
- conoscenza dopo la lettura (in media 61,4%).

4. SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO (FORMAZIONE PERMANENTE) PER INSEGNANTI

Per i cinque partner per i quali sono disponibili dati (con l'eccezione degli insegnanti della scuola primaria in Italia¹²), tra il 10,1% e il 17,5% degli insegnanti (cioè circa uno su 6 a uno su 10) non ha frequentato alcuna formazione sulla competenza linguistica in gli ultimi 5 anni. In ogni caso, il numero di attività formative frequentate è stato 1-3.

La sezione seguente esplora gli approcci adottati per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in ciascun paese partner.

Inghilterra

Il sostegno allo sviluppo professionale degli insegnanti e del personale di supporto è cambiato rapidamente negli ultimi anni. Tradizionalmente, lo sviluppo professionale continuo veniva fornito attraverso la partecipazione a corsi di formazione in servizio ed eventi di formazione scolastica. Tuttavia, nel 2016, il governo del Regno Unito ha riconosciuto che lo sviluppo professionale degli insegnanti dovrebbe essere prioritario dalla dirigenza scolastica e ha evidenziato un nuovo modello per lo sviluppo professionale costituito da quattro obiettivi chiave:

1. Lo sviluppo professionale dovrebbe concentrarsi sul miglioramento e la valutazione dell'alunno risultati.
2. Lo sviluppo professionale dovrebbe essere sostenuto da solide prove e competenze.
3. Lo sviluppo professionale dovrebbe includere la collaborazione e la sfida degli esperti.
4. I programmi di sviluppo professionale dovrebbero essere sostenuti nel tempo (DfE, 2016: 6)

Questo nuovo modello per lo sviluppo professionale, significa che le scuole stanno attingendo alle molte diverse opportunità per lo CPD, compreso l'uso di corsi brevi commerciali, che sono spesso costosi. Le scuole possono quindi inviare il proprio responsabile della materia di alfabetizzazione, alla formazione e quindi trasmetterlo a cascata al resto del personale durante riunioni del personale dedicate o giornate di formazione al fine di incorporare l'approccio in tutta la

¹² Il dato per le insegnanti della scuola primaria del gruppo Italia, era il 56,6%. Questo dato non è stato incluso, in quanto fuori dal resto degli altri dati, ma sarebbe interessante esplorare le possibili ragioni.

scuola.

Tutto il personale partecipa alla moderazione dei compiti di fonetica, lettura e scrittura e alle valutazioni in tutta la scuola al fine di garantire la progressione dell'alunno. Questo processo viene completato trimestralmente o annualmente ed è considerato uno sviluppo professionale per il personale non specializzato. Questi insegnanti nelle accademie lavorano anche tra le scuole all'interno del gruppo al fine di sviluppare la loro comprensione dell'insegnamento e dell'apprendimento in diversi contesti sociali e condividere le migliori pratiche.

La parte 2 del nuovo modello ha portato un certo numero di scuole e singoli insegnanti a optare per lo sviluppo professionale continuo accreditato post-laurea sotto forma di master o dottorati professionali (EdD).

Grecia

Lo sviluppo professionale continuo è facoltativo in Grecia. Gli obiettivi dell'istruzione e della formazione in servizio degli insegnanti (INSET), in Grecia, sono:

- formazione incentrata sui nuovi curricula della Scuola dell'obbligo
- formazione sulle modalità di organizzazione e realizzazione di Azioni e Progetti Sperimentali, basati sui principi dell'apprendimento sperimentale e basato sull'indagine
- formazione specializzata in TIC, teatro, musica, arte e educazione interculturale,
- formazione sull'uso e l'applicazione delle ICT nella pratica didattica.

Non sono molte le iniziative per il miglioramento della qualità dell'istruzione nell'area dell'alfabetizzazione, ma c'è una crescente attenzione rivolta alle iniziative per affrontare le difficoltà di lettura, come il programma "Screening degli alunni con difficoltà di apprendimento - Creazione e standardizzazione di dodici strumenti di valutazione" (Ateneo di Patrasso) e il progetto "Prevenzione primaria e secondaria dei disturbi dell'apprendimento e del linguaggio in età prescolare e scolare per tutti i bambini" (Istituto Pedagogico). Questi programmi sono per lo più a livello locale, in collaborazione con scuole specifiche, piuttosto che a livello nazionale. Un'altra importante iniziativa per lo Sviluppo Professionale Continuo degli Insegnanti è stato il programma "*Philanagnosia*" (amore per la lettura). Questo programma è durato tre anni scolastici (2011-2014) come parte del curriculum di alfabetizzazione nelle scuole primarie, implementando la "*Philanagnosia*" per un'ora alla settimana in ogni classe. Comprende la formazione degli insegnanti e seminari, sostegno ai gruppi di lettura nelle scuole all'insegna del motto "un gruppo

di lettura in ogni scuola".

Portogallo

La scuola di oggi non è più la "scuola delle abilità, né la scuola dei contenuti, è la scuola in cui contenuti, saperi, abilità, attitudini e valori si intrecciano nella costruzione di competenze molto più impegnative della mera routine ripetitiva", come viene detto nella "scheda dello studente" e nel decreto legge 55/2018 (Pacheco, 2019, pag. 5). "Gli impegni educativi e le sfide derivanti, in larga misura, dall'emanazione dei decreti-legge n. 54/2018 e n. 55/2018, hanno portato nelle scuole l'urgente necessità di formare il proprio personale per rispondere adeguatamente ai bisogni della popolazione scolastica".

Italia

La formazione legata alle competenze linguistiche può essere sentita come meno urgente per gli insegnanti rispetto ad altre competenze, ad esempio competenze disciplinari, progettuali/organizzative e relazionali. Tra i bisogni formativi più diffusi degli insegnanti della Scuola Primaria vi sono quelli relativi alle competenze didattiche che si fondano su conoscenze pedagogiche, metodologico-didattiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche. Questi includono anche utili aggiornamenti su metodologie didattiche specifiche per l'applicazione delle tecnologie educative (es. audiovisivi, TIC multimediali, ecc.), che acquisiscono sempre maggiore rilevanza.

Le competenze didattiche implicano anche la padronanza delle procedure di valutazione. Ad esempio, nel Valdarno vengono organizzati corsi di aggiornamento scolastico per aree tematiche comuni. Gli insegnanti seguono molti corsi di aggiornamento sull'educazione emotiva, la risoluzione dei conflitti e l'uso delle TIC, ma pochi hanno frequentato i corsi sulle competenze linguistiche.

Spagna

Negli anni '80, i centri di formazione degli insegnanti sono stati istituiti in Andalusia come piattaforme stabili per la formazione, l'innovazione e lo scambio di informazioni pedagogiche. Quindi, dal 1992, è emerso il Primo Piano di Formazione Andaluso, che concepisce un quadro per l'organizzazione e il coordinamento delle risorse umane ed economiche necessarie per la formazione degli insegnanti.

Le esigenze e le sfide della società sono cambiate nel tempo, tuttavia, dando origine al "Il Piano andaluso per la formazione continua degli insegnanti" (2003). Nel tempo, i segni distintivi dei centri di insegnamento sono cambiati, implementando l'attuale "III Piano di formazione andaluso", dieci anni dopo, con il Decreto 93/2013, che attualmente stabilisce le linee strategiche focalizzate su:

I. Miglioramento delle pratiche educative, delle prestazioni e del successo educativo.

II. Miglioramento continuo e formazione del personale docente.

III. Conoscenza condivisa, ricerca e innovazione.

IV. I centri educativi come ambienti di apprendimento e formazione collaborativi.

V. Insegnamento di Regime Speciale (Artistico, Permanente e Lingue) e Formazione Professionale.

Il bisogno formativo dei professionisti dell'educazione non è solo un diritto, ma un obbligo, non solo per l'insegnante, ma per le Amministrazioni e i centri educativi. I piani di formazione che rispondono alla promozione della lettura e della competenza comunicativa focalizzano l'attenzione sull'uso delle biblioteche e sulla promozione della lettura, avendo un coordinatore designato del Piano di lettura e biblioteca, nonché un team che aiuta in alcuni compiti amministrativi e gestionali. I Centri di Formazione Docenti e alcuni organi interni di ciascun Centro sono in grado di rilevare i bisogni formativi, proporli alla comunità degli insegnanti e svilupparli. Inoltre, il governo andaluso ha progettato il Piano di promozione della lettura 2017-2020, sotto il motto "Leggere ti dà vite in più", offrendo formazione in tre percorsi per i partecipanti (compiti tecnici e organizzativi nella biblioteca scolastica; uso delle informazioni e apprendimento risorse e selezione di risorse digitali). Parallelamente, l'autorità educativa locale di Málaga offre altre due opzioni: la cooperazione tra biblioteche tra centri e la promozione della lettura in una lingua straniera (inglese, francese e tedesco).

Le scuole sono fornite di consulenza tecnica, documentativa e pedagogica in relazione alla lettura. L'ispettorato educativo offre anche consulenza tecnica. Il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero della Pubblica Istruzione del governo andaluso hanno sviluppato da molti anni piani per promuovere la lettura e le biblioteche scolastiche e l'autorità educativa locale ha consulenti in materia.

CONCLUSIONI

Di seguito sono indicate le principali conclusioni ottenute dall'analisi e dalla sintesi dei dati dei sei rapporti dei partner.

- Insegnare le "abilità" di lettura, ad es. consapevolezza grafo-fonica, hanno la priorità nella fascia di età 3-7 anni.
- I bambini di gruppi socio-economici inferiori tendono ad entrare a scuola con una comprensione ridotta del concetto di lettura e dei requisiti di alfabetizzazione scolastica.
- Solo a Malaga e Granada è previsto un orario obbligatorio per l'insegnamento lettura.
- Le narrazioni sono il tipo di testo dominante, soprattutto nei primi anni e nella scuola primaria inferiore.
- Il ruolo dell'insegnante nel motivare i bambini a leggere per piacere è un priorità evidenziata da tutti i partner.
- Le opportunità per i bambini di leggere dentro e fuori la scuola sono comuni a tutti i partner, ad es. lettura sponsorizzata, visite di autori, invio di libri/attività a casa. Molte di queste attività riguardano pratiche di alfabetizzazione scolastica intraprese in casa.
- I collegamenti scuola-casa-comunità suggeriscono che gli insegnanti fanno supposizioni sui bambini che leggono a casa e ci sono poche indicazioni che gli insegnanti valutino la lettura che i bambini fanno al di fuori della scuola che non sia direttamente associata alla scuola.
- I punti deboli della formazione iniziale degli insegnanti sono evidenziati dalla maggior parte dei gruppi degli studenti intervistati. Questi suggeriscono che non si sentono adeguatamente preparati per affrontare efficacemente le situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e multilingue. Ciò suggerisce che questa dovrebbe essere una priorità per le università e la formazione degli insegnanti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bartlett, L. and Holland, D. (2002) 'Theorising the space of literacy practices.' *Ways of Knowing Journal*, Vol. 2, No. 1, pp 10-22.

Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I. & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?*
Porto: Porto Editora.

Benavente, A. (coord.), Rosa A., Costa A. F, & Ávila, P. (1996). *Literacia em Portugal*.

Uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Benavente, A.(coord.), Rosa A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia: relatório preliminar*. Lisboa: Universidade do Minho.

Bradford, H. and Wyse, D. (2013) 'Writing and writers: the perceptions of young children and their parents.' *Early Years*, Vol. 33, No. 3, pp 252-265.

Cairney, T.H. and Ruge, J. (1998) *Community Literacy Practices and Schooling: Towards Effective Support for Students*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Carrington, V. (2009) 'From blog to bebo and beyond: text, risk, participation.' *Journal of Research in Reading*, Vol. 32, No. 1, pp 6-21.

Colomer, T. (1993). *La enseñanza de la lectura*. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 15-18.

Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste, D.L.

DES and the Welsh Office (1988) *English for Ages 5-11*. London: DES and Welsh Office

DfE/Qualification and Curriculum Authority (1999) *The National Curriculum Handbook for Primary Teachers in England*. Norwich: HMSO.

DfE (2011) *The National Strategies 1997-2011*. London: DfE

A brief summary of the impact and effectiveness of the National Strategies DfE (2013) *The National Curriculum in England*. London: DfE.

DfE, (2016) *Standard for teachers' professional development Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers- July 2016*. London: Department for Education

DfE, (2019) *Initial Teacher Training (ITT) Census for 2019 to 2020, England*. 28 November 2019, London: Department for Education .

Dowdall, C. (2009) 'Impressions, improvisations and compositions: reframing children's text production in social network sites.' *Literacy*, Vol 43, No 2, pp 91-99.

- Dyson, A. H. (2013) *Rewriting the Basics: Literacy Learning in Children's Cultures*. New York: Teachers College Press
- Gregory, E. and Williams, A. (2000) *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures*. London: Routledge.
- Foster, D. (2019), *Initial Teacher Training in England*. House of Commons Briefing Paper, Number 6710, 16 December 2019
- Heath, S.B. (1981) 'Oral and literate traditions--endless linkages,' in Humes, A., Cronnell, B., Lawlor, J. and Gentry, L. (eds) *Moving Between Practice and Research in Writing*. Los Alamitos, CA: SWRL, pp 19-34.
- Kenner, C. (2004) *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Lankshear, C. (1987) *Literacy, Schooling and Revolution*. London: New York and Philadelphia: Falmer Press.
- Levy, R. (2008) 'Third spaces' are interesting places; applying 'third space theory' to nursery-aged children's constructions of themselves as readers.' *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 8, No. 1, pp 43-66.
- Levy, R. (2009) 'You have to understand words...but not read them'; young children becoming readers in a digital age.' *Journal of Research in Reading*, Vol. 32, No. 1, pp 75-91.
- Lewis, C., and del Valle, A. (2009) 'Literacy and identity: Implications for research and practice,' in Christenbury, L., Bomer, R. and Smagorinsky, P. (eds) *Handbook of Adolescent Literacy Research*. Guilford, CT: Guilford Press, pp 307-322.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.
- Marsh, J. (2003) 'The techno-literacy practices of young children.' *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, No.1, pp 51-66.
- McCarthy, S. J. (2001) 'Identity construction in elementary readers and writers.' *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 2, pp 122-151.
- McCarthy, S.J. and Moje, E.B. (2002) 'Identity matters.' *Reading Research Quarterly*, Vol. 37, No. 2, pp 228-238.
- Marsh, J. (2003) 'The techno-literacy practices of young children.' *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, No.1, pp 51-66.
- Ong, W. J. (1987) *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Translation. Ηράκλειο: πανεπιστημιακές εκδόσεις κρήτης. *Orality and Literacy. The technologizing of the world*. (London: Methuen).

Pahl, K. (2002) 'Ephemera, mess and miscellaneous piles: texts and practices in families.' *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 2, No. 2, pp 145-166.

Silveira, T. (2013). *Cérebro e Leitura*. Lisboa: Bloco Editora.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.

Street, B.V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. and Lefstein, A. (2007) *Literacy: an Advanced Resource Book*. Abingdon: Routledge.

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser*. Coimbra: Almedina.

APPENDICE A: ALCUNI ESEMPI DI BUONE PRATICHE PER INCORAGGIARE L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA

Italia

- L'esperienza "*Bibliobus*" fatta a Terranuova Bracciolini, consistente in una biblioteca itinerante che ha sostato non solo nelle frazioni lontane dal centro cittadino, ma anche nei vari centri di aggregazione locali per portare e condividere i libri all'interno della comunità locale;
- Visite alle biblioteche pubbliche comunali (comprese le ludoteche), alle tipografie o alle case editrici per mostrare anche come un libro "nasce e cresce" (sia per i bambini della scuola dell'infanzia che per quelli della scuola primaria, secondo i relativi livelli di istruzione).
- Attività pilota di *Media-Education* per Bambini in Età Prescolare, promosse dal Comune di Firenze. Queste attività combinano l'utilizzo di alcuni strumenti ICT con la lettura (es. "*I-Theatre*", uno storyteller tecnologico a supporto dei processi di pensiero e costruzione collettiva dello storytelling in età prescolare; il progetto "*Educazione all'immagine, educazione ai media e cittadinanza digitale*", organizzato in collaborazione con l'Università degli Studi di Firenze (SCIFOPSI) e indirizzato ai Coordinatori Pedagogici 0-6. Per l'utilizzo di testi multimediali e digitali per bambini sono stati progettati specifici percorsi da realizzare nella Scuola dell'Infanzia. Tali percorsi mirano a far emergere dai testi gli aspetti emotivi e ludici oltre a quelli problematici (formare i bambini alla riflessione, problem solving), e quelli creativi (storyboard, realizzazione di semplici vignette, ecc.).
- *Laboratori di lettura silenziosa*: l'aula è adeguatamente attrezzata con cuscini e materassini, per massimizzare il piacere e il coinvolgimento nella lettura (sia per i bambini della scuola dell'infanzia che della scuola primaria, con le dovute differenze educative e logistiche);
- L'iniziativa "*Presta Libro*", per i bambini in età prescolare: in un giorno della settimana definito, i bambini scelgono un libro dalla selezione proposta dall'insegnante in base ai temi trattati in classe, e possono portarlo a casa per leggerlo con i genitori e i fratelli;
- Il "*taccuino del lettore*", per i bambini della scuola primaria, per tenere traccia dei libri letti e dei pensieri e delle emozioni suscitate dalla lettura;
- Le "*recensioni di libri*" (per i bambini della scuola primaria): sotto la guida dell'insegnante, i bambini scrivono la recensione dei libri che leggono tra quelli proposti nell'ambito delle normali attività scolastiche. Le recensioni sono disponibili per tutti i compagni di classe: i bambini sono incoraggiati a leggere un libro piuttosto che un altro, basando la loro scelta sui consigli, i suggerimenti e le impressioni dei loro amici e compagni;

- Attività di lettura creativa come il "*libro-talk*", dove i bambini raccontano ai compagni i libri che leggono, rappresentandone la storia attraverso manufatti inventati da loro e realizzati secondo la propria sensibilità e fantasia (per i bambini della scuola primaria);
- Il "*Book speed dating*", dove i bambini raccontano velocemente ad un compagno di classe i libri che hanno letto, cercando di farli appassionare alla storia in pochi minuti, evidenziandone gli aspetti più attraenti, utilizzando il metodo dello "speed date americano" (per bambini della scuola primaria);
- *L'introduzione nei cataloghi della biblioteca scolastica di graphic novel e altri generi che di solito non sono inclusi nella letteratura scolastica.*

Portogallo

- Concorsi che promuovono la lettura come "Un'avventura letteraria" dell'editore Caminho;
- Bambini che vedono un adulto che legge; Story telling;
- Lettura quotidiana;
- Leggere e ascoltare storie quotidiane;
- Promuovere il contatto con i dispositivi multimediali per creare storie o testi su base digitale da divulgare al di fuori della comunità scolastica.

Malaga

Supporto alla lettura (studenti più grandi fanno da tutor a studenti più piccoli nella lettura), laboratorio radiofonico scolastico, bibliografia, angolo lettura, *booktrailer*, l'albero della lettura (ogni foglio viene estratto quando uno studente ha letto un libro, aiutato dal docente), *libro-persona* (studenti vestiti con il loro libro preferito leggono ai compagni di classe il loro passaggio preferito, spiegando di che libro si tratta, l'autore), ecc.

UK

- *Giornata mondiale del libro*: tutte le scuole primarie in Inghilterra e alcune scuole materne e secondarie partecipano alla Giornata mondiale del libro. Gli insegnanti in formazione vengono informati di questa iniziativa di beneficenza e la maggior parte vi prende parte durante il tirocinio. Altri si impegnano in attività legate ai libri all'università. Negli ultimi 25 anni ha riunito bambini di tutte le età in oltre 100 paesi per apprezzare la lettura. L'obiettivo principale della Giornata mondiale del libro nel Regno Unito e in Irlanda è incoraggiare i bambini a esplorare i piaceri dei libri e della lettura offrendo loro l'opportunità di avere un libro tutto loro. Le scuole partecipanti ricevono pacchetti di Book Token e pacchetti di risorse per la Giornata mondiale del libro per fasce d'età (fasce d'età in asilo nido/scuola

materna, primaria e secondaria) pieni di idee e attività, materiale espositivo e ulteriori informazioni su come partecipare Giorno.

- *Giornata mondiale della poesia*: alcune scuole primarie celebreranno la giornata mondiale della poesia impegnandosi in attività come memorizzare e recitare poesie, eseguire poesie, rispondere alle poesie attraverso l'arte, la musica e la danza.

- *Reading Passport*: questo è un documento pdf, disponibile su <https://www.tes.com/teaching-resource/reading-passport-11623801>, che è pronto per la stampa con 22 "destinazioni" o libri da leggere, dove i bambini devono compilare informazioni molto semplici sui libri che leggono.

- *Settimane del libro*: il formato delle settimane del libro può variare per ogni scuola, ma potrebbe includere una fiera del libro, un giorno di travestimento, una visita dell'autore ecc. - Vedi <https://www.booktrust.org.uk/books-and-reading/tips-and-advice/reading-in-schools/childrens-book-week/creative-ways-to-celebrate-at-schools-and-libraries>

- *Reading Champions* (un'iniziativa che utilizza l'influenza dei pari per prendere di mira i riluttanti lettori e aumentare il loro piacere di leggere - www.literacytrust.org.uk/reading_champions e la lettura di amici

- *Letture consigliate*: possono essere create dai singoli insegnanti, ma ci sono anche molti esempi disponibili online (e.g. <https://schoolreadinglist.co.uk/>)

- *Gruppi Chatterbooks*: Chatterbooks è nato nel 2001 ed è ora la più grande rete di gruppi di lettura per bambini del Regno Unito. Quasi 9.000 bambini appartengono ai gruppi Chatterbooks, che vengono gestiti nelle biblioteche e nelle scuole per generare discussioni e incoraggiare i bambini a divertirsi nella lettura. Chatterbooks è un modello flessibile che può essere utilizzato con bambini dai 4 ai 12 anni, per tutte le diverse abilità e in gruppi mirati o misti <https://readingagency.org.uk/children/quick-guides/chatterbooks/>

- *Summer Reading Challenge*: La sfida incoraggia i bambini dai 4 agli 11 anni a godere dei benefici della lettura per piacere durante le vacanze estive, offrendo molto divertimento e prevenendo il "tuffo" della lettura estiva. Ogni anno la Sfida motiva oltre 700.000 bambini a continuare a leggere per sviluppare le proprie capacità e sicurezza. (<https://summerreadingchallenge.org.uk/about-the-challenge>)