



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Associação de
Jardins-Escolas
João de Deus



CEIP ROSA DE GÁLVEZ



ISTITUTO COMPRENSIVO
GIOVANNI XXIII



Manchester
Metropolitan
University



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

EU PROGRAMMA ERASMUS+ KA2 Partenariati Strategici

Progetto READ-COM

“Reading Communities from paper books to digital era”

Code 2019-1-ES01-KA201-063967

REPORT FINALE

VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

**Università di Malaga
Spagna**

Redatto a Malaga, Settembre 2020

INDICE

1. <u>Introduzione</u>	3
1.1. <u>Stato attuale della pedagogia della lettura</u>	3
1.2. <u>Descrizione dei partecipanti</u>	7
1.2.1. <u>Descrizione del campione: gli insegnanti di Scuola dell'Infanzia</u>	7
1.2.2. <u>Descrizione del campione: le famiglie</u>	21
2. <u>Metodologie di insegnamento per l'apprendimento della lettura</u>	34
2.1. <u>Metodologie di insegnamento</u>	36
2.2. <u>Principi psico-pedagogici e metodologie per l'apprendimento della lettura</u>	44
2.3. <u>Organizzazione delle attività (programmazione, esperienze di apprendimento, grouping degli allievi)</u>	46
2.4. <u>Spazi, materiali e risorse umane impiegate</u>	49
2.5. <u>La Valutazione</u>	51
2.6. <u>Tipi di testo</u>	53
3. <u>Il ruolo delle famiglie nello sviluppo dell'educazione alla lettura</u>	58
4. <u>Conclusioni</u>	68
<u>Riferimenti</u>	70

1. INTRODUZIONE

I dati del presente report di ricerca sintetizzano i risultati dello studio svolto da ogni partner di progetto sulle pratiche di educazione alla lettura nella Scuola dell'Infanzia. Il report intende delineare lo stato dell'arte della pedagogia della lettura in ciascuno dei paesi partecipanti (Spagna, Portogallo, Italia, Grecia e Inghilterra) fornendone il punto di partenza. Inoltre, vi vengono presentati i dati sociodemografici relativi agli insegnanti e alle famiglie che hanno preso parte alla ricerca.

I dati ottenuti sono stati analizzati in modo comparato a partire da una serie di quesiti chiave riguardanti: le strategie d'insegnamento più frequentemente utilizzate (metodi, organizzazione delle attività, risorse logistiche, umane e materiali per l'educazione alla lettura e tipi di testo impiegati dagli insegnanti) ed il ruolo delle famiglie nel processo di apprendimento della lettura.

1.1. STATO ATTUALE DELLA PEDAGOGIA DELLA LETTURA

Nella seguente sezione si analizzeranno gli aspetti più importanti della pedagogia per l'apprendimento della lettura nella fase educativa 3-6 anni in ciascuno dei contesti in cui è stato condotto questo progetto.

Spagna (Università di Malaga – UMA; Centro di Educazione Infantile e Primaria CEIP Rosa de Gálvez)

Nel caso della Spagna, abbiamo due realtà educative chiaramente differenziate che determinano le metodologie e le strategie che gli insegnanti utilizzano nelle loro classi.

Negli ultimi anni, uno degli aspetti alla base delle politiche educative di qualità, è stato quello di promuovere l'approccio alla lettura e alla scrittura fin dalla prima infanzia, in particolare a partire dall'ultimo livello di questa fase (5 anni).

L'avvicinamento alla conoscenza dei codici scritti dovrebbe avvenire attraverso l'uso di parole e frasi significative, come i nomi dei bambini o i titoli delle storie. Successivamente ed in modo autonomo, i bambini imparano gradualmente ad utilizzare diverse forme di linguaggio scritto come: libri, riviste, quotidiani, brochure pubblicitarie, guide di viaggio, poster, etichette di prodotti e, naturalmente, i vari dispositivi disponibili nell'odierna società della conoscenza e della tecnologia. Sperimentando i diversi formati ed i contenuti di questi testi, i bambini imparano che ciascuno di essi ha una propria specifica forma e attiene ad uno specifico medium. L'esperienza della lettura a voce alta

fatta quotidianamente fa inoltre sì che i bambini partecipino attivamente ad una pratica condivisa di avvicinamento alla lettura capendo, interpretando ed assimilando i contenuti del testo scritto oltre a farne esperienza come magico momento in cui questo si trasforma in linguaggio orale. Questa pratica infatti aiuta i bambini a comprendere le funzioni e le strutture del linguaggio scritto e li rende progressivamente capaci di utilizzarlo a loro volta. Le letture a voce alta, seguite con interesse e attenzione dai bambini, si adattano a tutti i tipi di testo evidenziando come la lingua scritta possa rispondere agli usi culturali e sociali in quanto mezzo di comunicazione, informazione e divertimento. Quest'esperienza aiuta i bambini a comprendere anche quale sia la sua funzione e l'importanza della lingua scritta.

Melilla: un caso di interesse per questo studio (Università di Granada - UGR)

Melilla ha un'alta densità di popolazione, ben al di sopra della media spagnola e dell'Unione Europea, e questo si traduce in un'occupazione del 100% delle aule della prima infanzia per il secondo ciclo (2° ciclo) con un rapporto di 28,7, il più alto nelle comunità spagnole secondo quanto previsto dall'addendum, per Ceuta e Melilla, del Rapporto 2019 sullo stato del sistema educativo (Consejo Escolar del Estado, 2019).

Un altro tratto distintivo di questa regione è il suo carattere di multiculturalità frutto delle diverse popolazioni che la abitano: a Melilla infatti convivono la comunità berbera, indù, zingara, ebraica ed europei. Questa diversità culturale porta con sé una grande ricchezza linguistica, poiché ciascuna comunità ha la propria lingua madre: Spagnolo, Tamazight, Hindi, Rom e Haketia, Ongnina ciascuna delle quali profondamente diversa dall'altra. Sebbene le ultime tre non siano particolarmente diffuse nelle comunità linguistiche corrispondenti, le prime due rappresentano invece le lingue dei due gruppi maggioritari della popolazione, andando così a creare tutte quelle contaminazioni e sovrapposizioni linguistiche che sono caratteristiche del fenomeno delle lingue a contatto. Questo comporta un'evoluzione del tutto peculiare della lingua spagnola in questa regione (Martín Ortega e Molina-García, in corso di stampa).

Il plurilinguismo ed i conseguenti fenomeni di variazione linguistica sono tra gli aspetti più rilevanti che gli insegnanti di Melilla si trovano ad affrontare nelle loro classi. A loro supporto, infatti, le autorità competenti hanno previsto degli appositi programmi di rinforzo complementare di immersione linguistica da attivare già a partire dalla Scuola dell'Infanzia.

Aspetti e contributi Legislativi

Per la Legislazione inerente Melilla si consulti l'Appendice.

Portogallo (Associação Jardim Escola João de Deus)

Ad oggi, alla lettura si attribuisce un ruolo fondamentale per il successo scolastico e nell'apprendimento dei bambini. E anche un'ipotesi oramai più che avvalorata che la loro esposizione ad un ambiente favorevole alla lettura sin dalla più tenera età li faciliti e li supporti in questa direzione. Quanto prima e più spesso, infatti, i bambini entrano in contatto con la lettura, o meglio, con il piacere di leggere, tanto più evidenti saranno i progressi nello sviluppo delle loro capacità comunicative.

Tra gli aspetti di maggior rilievo emersi dal rapporto portoghese, il ruolo che le nuove tecnologie dovrebbero svolgere come strumento educativo rappresenta uno degli elementi chiave dell'attuale contesto della comunicazione.

Aspetti e contributi Legislativi

*Per la Legislazione inerente il **Portogallo** si consulti l'**Appendice**.*

Italia (Centro Machiavelli; Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Uno degli elementi più significativi che incidono sulle abitudini di lettura dei bambini e dei ragazzi è il ruolo della famiglia. Molteplici studi hanno rivelato infatti i forti legami che esistono tra l'ambiente familiare e l'atteggiamento di lettura mostrato da bambini e ragazzi. La famiglia è l'elemento scatenante della passione dei bambini per la lettura, che sono incoraggiati a leggere e ad appassionarsi seguendo l'esempio dei genitori, e chiedendo anche qualche consiglio per i testi.

Partendo da tali presupposti, in Italia sono stati sviluppati diversi progetti sull'educazione alla lettura per genitori e famiglie, e si sono poi stati convertiti in pratiche stabili, ed efficaci, nel corso del tempo. Queste azioni hanno lo scopo di rendere i genitori consapevoli del proprio ruolo di agente attivo per la socializzazione dei bambini con i libri e di come diventare significativi promotori dell'educazione alla lettura.

Se confrontata con l'importanza che ricopre l'ambiente familiare, la scuola sembra giocare un ruolo secondario nell'incoraggiare i giovani ad avere una sana passione, come la letteratura e ad occuparsi di libri: all'interno del contesto educativo la lettura è sostanzialmente percepita dagli utenti come un impegno nello studio (soprattutto da parte degli adolescenti).

In relazione all'attuale situazione legislativa, in Italia si sta delineando un sistema educativo integrato nella fascia d'età 0-6 anni, interamente gestito dal Ministero dell'Istruzione nazionale. Attualmente i servizi 0-3 anni sono regolamentati e gestiti a livello regionale.

Aspetti e contributi Legislativi

Per la Legislazione inerente l'Italia si consulti l'Appendice.

Grecia (Istituto di Tecnologia Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Nel sistema educativo greco, i programmi prescolari si concentrano essenzialmente sullo sviluppo delle capacità di alfabetizzazione emergenti dei bambini attraverso esperienze di gioco, piuttosto che su una formazione sistematica in fonetica o sull'insegnamento dell'alfabeto. La promozione dello sviluppo delle abilità di pre-alfabetizzazione attraverso attività ludiche è quindi una funzione fondamentale delle istituzioni prescolari, e si pone come efficace base per l'insegnamento formale della lettura nella fase successiva dell'istruzione primaria.

Aspetti e contributi Legislativi

*Per la Legislazione inerente la **Grecia** si consulti l'**Appendice**.*

Inghilterra (Manchester Metropolitan University)

Il Quadro di Riferimento per lo Sviluppo della Prima Infanzia (Early Years Foundation Stage Framework - EYFS) (DfE, 2017) stabilisce gli standard per l'apprendimento, lo sviluppo e la cura dei bambini dalla nascita ai 5 anni. Il Quadro identifica sette aree di apprendimento tra le quali, una delle principali è "Comunicazione e Linguaggio". Tra le aree specifiche troviamo invece quella relativa all'"Alfabetizzazione". L'EYFS si basa sulla teoria socioculturale e sul lavoro di Vygotsky ed i suoi contributi più significativi in relazione alle tematiche di interesse prevedono:

- **Comunicazione e Linguaggio:** ai bambini dovrebbero essere fornite opportunità tali da consentire loro di "sperimentare un ambiente linguistico ricco; di sviluppare la fiducia, la loro capacità di esprimersi, di parlare e ascoltare in una gamma di situazioni diverse" (DfE, 2017: p. 8).
- **Literacy (alfabetizzazione):** i bambini dovrebbero essere incoraggiati "a collegare suoni e lettere e a cominciare a leggere e scrivere". I bambini devono avere accesso a un'ampia gamma di materiali di lettura (libri, poesie e altri materiali scritti) per accendere il loro interesse» (DfE, 2017: p. 8).
- **Letture:** i bambini leggono e comprendono frasi semplici. Usano la conoscenza fonica per decodificare le parole normali e leggerle ad alta voce con precisione. Leggono anche alcune parole irregolari comuni. Dimostrano di aver capito quando parlano con gli altri di ciò che hanno letto. (DfE, 2017: pag. 11).

1.2. DESCRIZIONE DEI PARTECIPANTI

Nella presente sezione si delineano le caratteristiche ed i dati emersi dall'indagine svolta sul campione di insegnanti di scuola dell'infanzia e di famiglie con figli in fascia di età 3-6 rilevati attraverso i questionari predisposti dall'Università di Malaga.

1.2.1. Descrizione del campione: gli insegnanti di Scuola dell'Infanzia

Il campione degli insegnanti di scuola dell'infanzia complessivamente coinvolti nelle attività di ricerca in Spagna, Italia, Portogallo, Regno Unito e Grecia ammonta a **655**.

Di seguito si riportano i dati inerenti i principali punti di forza e le debolezze emerse dalla ricerca operata sul campione in ciascuno dei paesi partner di progetto.

Spagna (Università di Malaga; CEIP Rosa de Gálvez)

Numero di insegnanti coinvolti: 200

Per la fase di ricerca svolta in Spagna, è stato individuato un campione di 200 insegnanti della Scuola dell'Infanzia della provincia di Malaga. Il campione ha mostrato le seguenti caratteristiche: la maggior parte dei partecipanti sono donne (94%). Il 42,2% ha tra i 36 ei 45 anni, il 28,1% tra i 46 ei 55 anni, il 15,6% tra i 26 ei 35 anni, il 12,1% sopra i 55 anni e il 2% sotto i 26 anni. Per quanto riguarda gli anni di esperienza di insegnamento, la maggioranza ha tra i 21 ei 25 anni (25,6%) e troviamo solo l'8,5% tra 0 e 5.

In relazione al tipo di centro dove si trovano ad operare gli insegnanti partecipanti, la maggior parte si trova in contesti urbani (92%) e una minoranza in contesti rurali (8%). Di questi, il 90,5% è rappresentato da scuole pubbliche, il 9% organizzate e lo 0,5% sono istituti privati. Il 31% degli insegnanti lavora in centri bilingue e il 18,5% in centri di compensazione educativa. Per quanto riguarda l'aspetto della formazione del personale docente, questo è stato analizzato da due diversi punti di vista: la loro formazione accademica e il numero delle attività di formazione continua svolta negli ultimi 5 anni. Il più alto titolo di studi conseguito dai partecipanti alla ricerca è costituito dal diploma di laurea (23.1%), solo il 5,5% ha l'attuale laurea (il requisito minimo in precedenza era rappresentato dal diploma) e queste qualifiche hanno permesso di essere insegnanti specializzati nell'educazione della prima infanzia (89,4%). Rispetto invece al numero delle attività di formazione permanente realizzate nel corso dell'ultimo quinquennio, il

16% dei soggetti intervistati non ha svolto alcun corso, il 53% ha svolto tra 1 e 3 attività, il 13.5% tra le 4 e le 6 attività ed il 17.5% ha svolto più di 6 attività (Figura 1).

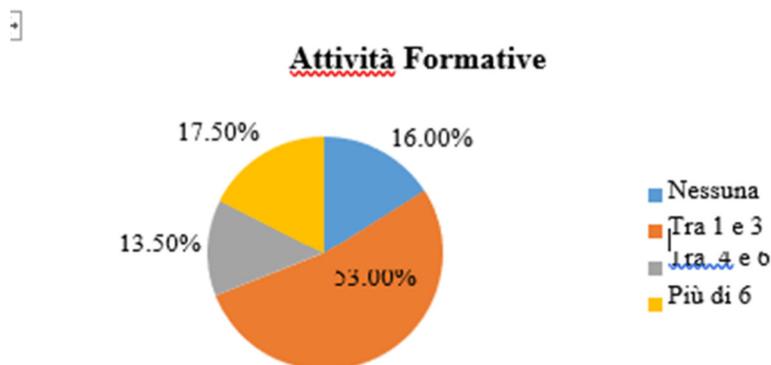


Figura 1. Distribuzione delle attività formative svolte negli ultimi 5 anni

La percentuale è simile a seconda del corso in cui svolgono funzione di tutor o di docenti di sostegno, con un totale di 80,8% tutor e 19,2% docenti di sostegno. La maggior parte dei tutor lavora sulla fascia di età 4 anni (29,1%), seguita dalla fascia 5 anni (27,6%) e 3 anni (24,1%). Per quanto riguarda le metodologie di apprendimento della lettura, gli insegnanti utilizzano un approccio eclettico che combina diversi metodi. Essi hanno infatti dichiarato di utilizzare più di uno dei metodi in uso a questo scopo. Il metodo maggiormente impiegato è quello della *consapevolezza fonologica* (il 65.1% dichiara di utilizzarlo in classe), seguito dal *metodo misto* (52.3%), *costruttivista* (47.7%), *sillabico* (25.6 %), *globale* (22.6%), *fonico* (21.5%) e, per ultimo, il metodo *alfabetico* (20.5%).

Per tale ragione molti si affidano a una grande diversità di testi, i più utilizzati sono quelli di tipo espositivo (69,3%), seguiti dal letterario (66,8%), enumerativo (65,8%), informativo (58,3%) e prescrittivo (45,2%).

Rispetto alle difficoltà pratiche riscontrate più di frequente nell'apprendimento della lettura, queste sono da ricondursi principalmente alla comprensione orale e scritta mostrata dagli studenti (indicata dal 45,7% del personale docente rispetto a ciascuno), seguita dagli aspetti legati alla tecnica di lettura (37,25%) e dalla necessità di migliorare il senso del piacere proveniente dalla lettura (24,6%).

Sulla stessa linea, per promuovere la lettura, i materiali più di frequente utilizzati dagli insegnanti sono quelli prodotti dagli studenti e presenti nella biblioteca di classe (75,4%), i libri della biblioteca di classe (74,9%), i libri portati da casa (56,8%) e quelli della biblioteca della scuola (57,3%). Tra le risorse utilizzate figurano anche libri di testo (51,8%) di cui si fa lettura. Il 94,4% degli insegnanti coinvolti asserisce che nel loro

centro stabiliscono misure per promuovere l'accesso alla lettura, sia a scuola che in famiglia, per fornire un ambiente che incoraggi e inviti i bambini a leggere in entrambi i contesti. Il 55,6% del campione indica inoltre di essere stato in centri con pratiche innovative per la promozione dell'educazione alla lettura e il 38,3% dichiara di aver partecipato a Progetti Istituzionali o Amministrativi legati all'insegnamento della lettura. Il 34,2% segnala infine che nel centro in cui lavora (o nei centri in cui ha lavorato) esiste una modalità di lettura prescritta dalla scuola (Tabella 1).

Tabella 1.

Punti di forza e di debolezza espressi dal campione di docenti partecipanti

UMA-CEIP Rosa de Gálvez

PUNTI DI FORZA	DEBOLEZZE
Anni di esperienza nell'insegnamento (25,6% in attività da 21 - 25 anni)	Pochi continuano la formazione post-laurea (21,6%)
Presenza di Centri Bilingue (31%)	Gli insegnanti sono prevalentemente donne (94%)
Insegnanti in formazione permanente (31%)	Scarsità di centri educative in regime di compensazione (18,5%)
Svolgono funzione di tutor per i loro corsi (80,8%)	Most urban centres (92%)

Melilla (Università di Granada)

Numero di insegnanti coinvolti: 19

Per la fase di ricerca svolta in Spagna è stato individuato anche un campione di 19 insegnanti della Scuola dell'Infanzia nell'area di Melilla. Il campione era interamente formato da donne, il 50% di loro si colloca nella fascia di età tra i 36 e i 45 anni, il 22,2% tra i 46 e i 55 anni, 11,1% tra i 26 e i 35 anni e il 16,7% è ultra 55.

Per quanto riguarda l'anzianità di servizio, la maggior parte delle insegnanti partecipanti ha un'esperienza professionale tra i 16 e i 20 anni (44,4%), solo il 5,6% si colloca tra i 21 e 25. Se però prendiamo in considerazione gli anni di servizio specificatamente svolti nella scuola dell'infanzia possiamo osservare come predominino

gli insegnanti che insegnano in questo ambito da 11 a 15 anni (50%), seguiti da coloro che hanno accumulato tra i 16 e i 20 anni di esperienza (22,3%). Ciò evidenzia come, tra i professionisti intervistati, ci sia un alto numero di insegnanti che ben conoscono gli aspetti didattici propri di questa fase educativa e che sono specializzati nell'educazione della prima infanzia, sebbene una discreta percentuale (38,9%) lavori come insegnanti di sostegno o non svolga alcuna azione di tutoraggio. Il 27,8% dei docenti possiede inoltre ulteriori specializzazioni tra cui: Lingue straniere (16,7%, la più numerosa), Pedagogia Terapeutica e Musica (equamente distribuite al 5,6% ciascuna).

Rispetto ai corsi nei quali i docenti svolgono funzione di tutoraggio sono emersi dati diversificati: il 22,2% lavora con bambini da 0 a 4 anni, il 38,9% con bambini di 5 anni (la percentuale più alta) e il 16,7% con bambini di 3 anni (il gruppo residuale).

In relazione al tipo di centro in cui lavorano gli insegnanti partecipanti, la maggior parte di loro opera in scuole pubbliche (88,9%) mentre quelli impiegati in istituti privati rappresentano 11,1%. Stessa percentuale (11,1%) anche per gli insegnanti che lavorano in centri bilingue o in centri con misure di compensazione educativa.

Considerata l'importanza della formazione permanente del corpo docente, agli insegnanti di Scuola dell'Infanzia costituenti il campione proveniente da Melilla è stato chiesto di indicare anche il numero delle attività di aggiornamento professionale svolte negli ultimi 5 anni sul tema delle competenze linguistiche: coloro che hanno svolto tra 1 e 3 attività sono il 61,1% (ampia maggioranza), seguito da coloro che ne hanno svolte da 4 a 6 (22,2%). Purtroppo il 16,7% dei partecipanti ha dichiarato di non aver svolto alcuna attività di aggiornamento. Quest'ultimo dato risulta piuttosto sbalorditivo se si considerano le debolezze generalmente mostrate dagli studenti di Melilla nelle abilità comunicative, con specifico riferimento a quelle linguistiche, dovute sia alla loro scarsa conoscenza dello spagnolo sia alle caratteristiche socioeconomiche e culturali. Si rileva quindi una certa mancanza di sensibilità verso questi peculiari aspetti. Per tale ragione, è molto importante formare gli insegnanti della Scuola dell'Infanzia alla competenza linguistica affinché siano in grado di supportare al meglio gli studenti nel loro percorso di acquisizione della lingua spagnola poiché ciò avrà ripercussioni non solo sul loro sviluppo educativo ma anche sulla loro formazione integrale come persone (Tabella 2)

Tabella 2.

Punti di forza e di debolezza espressi dal campione di docenti partecipanti

UGR (Melilla)

PUNTI DI FORZA	DEBOLEZZE
<p>Anni di esperienza nell'insegnamento (72.3% tra 11 e 20 anni). I corsi per i quali svolgono funzione di tutoraggio sono molteplici: 0-4 anni (22.2%), 5 anni (38.9%), 3 anni (16.7%).</p>	<p>Il 61% degli insegnanti ha svolto da una a tre azioni di formazione e, in rapporto, alle difficoltà di competenze comunicative che molti studenti della Scuola dell'Infanzia hanno a Melilla, non risulta sufficiente.</p>
<p>Gli insegnanti utilizzano una metodologia eclettica per l'apprendimento della lettura (1° metodo misto; 2° fonico e globale; 3° alfabetico) e diverse risorse (biblioteca in aula 100%; libro di testo 88,9%; libri della scuola 83,3%; biblioteca della città 50%; libri portati da casa 27,8%).</p>	<p>Il 16,7% degli insegnanti non ha svolto alcun corso relativo alla competenza linguistica negli ultimi 5 anni.</p>
<p>Il 94,4% indica che nel proprio centro gli insegnanti promuovono interventi per favorire l'accesso alla lettura (scuola e famiglia): pratiche innovative e progetti istituzionali di insegnamento della lettura; scambio di esperienze di lettura (66,7%).</p>	<p>Difficoltà pratiche degli studenti in: 1° comprensione orale e scritta (72,2%); 2° padronanza della tecnica di lettura (22,2%); 3° piacere nel leggere (11,1%).</p>
<p>Varietà di azioni per il coordinamento e la continuità educativa tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria: progetti curriculari congiunti; condivisione di obiettivi, metodologie, routine, modalità di valutazione e impiego risorse (72,2%, entrambi).</p>	---

I docenti del campione utilizzano un approccio eclettico che combina diverse metodologie di insegnamento. Essi hanno infatti dichiarato di utilizzare più di uno dei metodi in uso per l'apprendimento della lettura (vedi Figura 2): il più frequente è il *metodo misto* (61.1%) mentre il meno utilizzato è quello *sillabico* (5.6%).

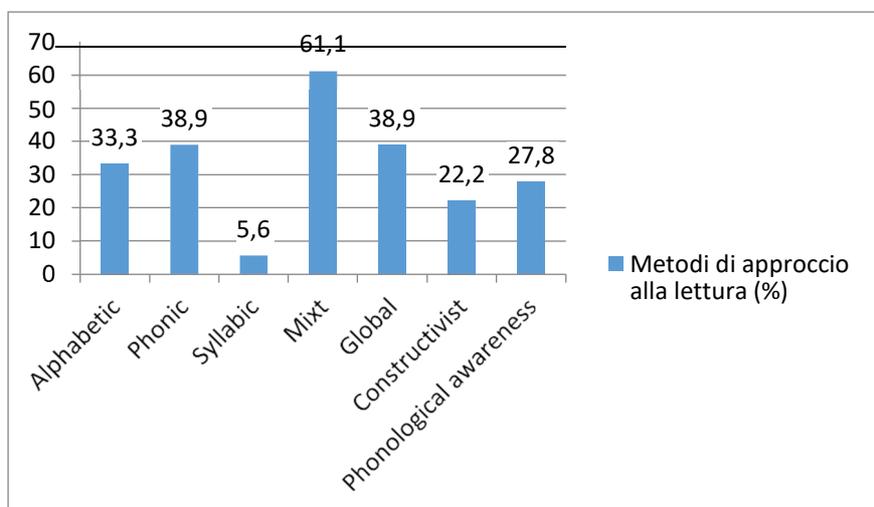


Figura 2. Metodologie per l'apprendimento della lettura

Riguardo le difficoltà pratiche riscontrate nella lettura dagli insegnanti, queste sono principalmente dovute alla comprensione orale e scritta degli studenti (indicata dal 72.2% e il 50% le indica addirittura entrambe), seguita da aspetti relativi alla tecnica di lettura (22.2%) e dalla necessità di migliorare il senso del piacere proveniente dalla lettura (11.1%).

La Figura 3 mostra i materiali indicati dalla maggior parte degli insegnanti intervistati come risorse utili alla promozione della lettura. In classe dispongono di materiali prodotti dagli studenti per la biblioteca d'aula (100%), libri di testo (88.9%), e utilizzano anche libri portati da casa (27.8%).

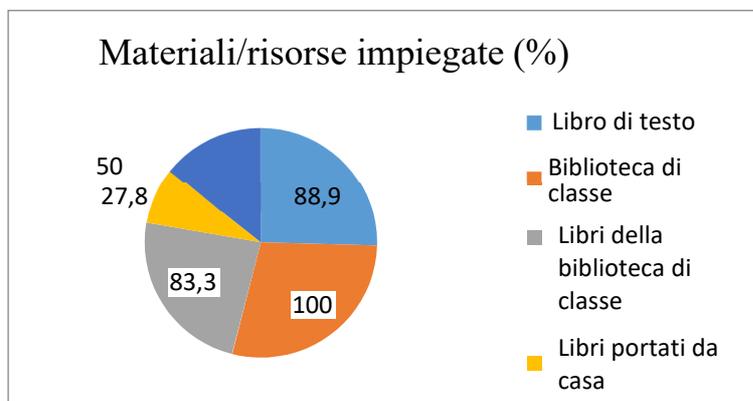


Figura 3. Risorse utilizzabili per la promozione dell'educazione alla lettura (%)

Il 94.4% degli insegnanti coinvolti dichiara che nel proprio centro esistono misure per promuovere l'accesso alla lettura, sia a scuola che in famiglia, mirando alla creazione di un ambiente che incoraggi e inviti i bambini a leggere in entrambi i contesti. Il 55% del campione indica inoltre di aver lavorato (o di lavorare) in centri con pratiche innovative per la promozione dell'educazione alla lettura e il 38,9% dichiara di aver partecipato a Progetti Istituzionali o Amministrativi legati all'insegnamento della lettura. Il 27,8% segnala infine che nel centro in cui lavora (o nei centri in cui ha lavorato) è presente una modalità di lettura prescritta dalla scuola

Rispetto alle azioni di continuità educativa tra la Scuola dell'Infanzia e il primo anno di Scuola Primaria, dalle risposte degli insegnanti si evince che presso lo stesso centro vengono svolte attività di coordinamento anche per la promozione dell'educazione alla lettura.

Nella Tabella 3 vengono presentate alcune delle azioni intraprese a questo scopo.

Tabella 3.

Attività per la continuità educativa tra la Scuola dell'Infanzia e la Scuola Primaria all'interno dello stesso Centro

Azione	% Risposte
1. Realizzazione di progetti curriculari congiunti basati su linee di azione condivise.	72.2
2. Condivisione di obiettivi, metodologie di lavoro, routine, modalità di valutazione e impiego di risorse.	72.2
3. Pianificazione di incontri regolari tra i due livelli educativi per l'unificazione delle azioni di continuità.	55.6
4. Scambio di esperienze di lettura tra i due diversi livelli educativi.	66.7
5. Realizzazione di attività che uniscono gli studenti di entrambi i livelli educativi (es. promozione delle letture fatte dai più grandi, visite alle aule e alle strutture della scuola, condivisione dell'intervallo e/o delle assemblee in classe, racconti degli studenti dal 1° al 5° anno)	44.4

Portogallo (Associação Jardim Escola João de Deus)

Numero di insegnanti coinvolti: 135

Per la ricerca sono stati selezionati 135 insegnanti di scuola dell'infanzia che lavorano nelle scuole João de Deus Kindergartens su tutto il territorio nazionale (Figura 4).



Figura 4. Distribuzione geografica delle scuole João de Deus (3-6 anni).

Analizzando i dati raccolti in Portogallo si può concludere che la maggior parte delle insegnanti di Scuola dell'Infanzia è di sesso femminile (91,1%) e la loro età media è compresa tra i 36 ei 45 anni. Inoltre, si è potuto osservare che solo il 3,7% degli insegnanti più giovani ha compilato questo questionario (Tabella 4).

Per quanto riguarda l'esperienza lavorativa del personale docente coinvolto nella ricerca (Tabella 5), i dati più rappresentativi indicano che: il 31,9% ha più di 25 anni di anzianità professionale e il 23,7% ha meno di cinque anni di esperienza.

Tabella 4. <i>Età</i>	%
Meno di 26 anni	3.7%
Da 26 a 35 anni	23.0%
Da 36 a 45 anni	31.9%
Da 46 a 55 anni	23.0%
Più di 55 anni	18.5%

Tabella 5. <i>Esperienza Lavorativa</i>	%
Da 0 a 5 anni	23.7%
Da 6 a 10 anni	5.9%
Da 11 a 15 anni	15.6%
Da 16 a 20 anni	11.9%
Da 21 a 25 anni	11.1%
Più di 25 anni	31.9%

Per quanto riguarda la tipologia di istituti all'interno dei quali è stato somministrato il questionario, questo è stato distribuito in una sola organizzazione del settore privato che gestisce svariate scuole dell'infanzia portoghesi. I dati rilevati evidenziano che il 72,6% di coloro che hanno risposto al questionario vive nelle grandi città e appena il 6,7% lavora nelle aree rurali. Solo lo 0,7% lavora in una scuola materna bilingue e il 2,2% nelle scuole di compensazione educativa.

Di seguito si riportano invece i dati inerenti il percorso di studio seguito degli insegnanti delle scuole delle infanzia e quelli relativi al numero di corsi di formazione che hanno frequentato negli ultimi cinque anni.

In base al percorso formativo, si può affermare che il 69,6% ha un BA (pre- accordo di Bologna). Tuttavia, il 26,7% ha una laurea magistrale (2° ciclo di Bologna o una specializzazione pre-Bologna). Va tenuto presente che ad oggi, in Portogallo, è possibile conseguire il titolo utile a esercitare la professione di maestra d'asilo pre-Bologna nel secondo ordinamento di Bologna (laurea magistrale) e per completare gli studi è obbligatorio aver concluso il BA in maestra d'asilo). Quasi il 70% degli insegnanti di scuola dell'infanzia ha frequentato più di sei corsi di formazione nel proprio campo di competenza, ma un terzo di loro non ha seguito alcun corso di aggiornamento.

La maggior parte degli insegnanti coinvolti lavora come insegnante responsabile della propria classe (90,4%); Il 9,6% svolge funzioni di supporto, aiutando le maestre in carico, e l'1,5% ha un master in Pedagogia per bisogni speciali (un terzo). Tra le specializzazioni possedute dai partecipanti le più rappresentative e ricorrenti sono: Psicologia, Psicopedagogia, Matematica, Sviluppo delle "Abilità Fino Motorie", e Supervisione pedagogica.

Per quanto riguarda i metodi impiegati per l'apprendimento della lettura, gli insegnanti portoghesi di Scuola dell'Infanzia che hanno partecipato alle attività di ricerca hanno dichiarato, per la maggior parte, di utilizzare in classe una metodologia eclettica e diversificata in modo da motivare i bambini al processo di apprendimento della lettura.

Analizzando il seguente grafico (Figura 5), possiamo concludere che il metodo della *consapevolezza fonologica* è quello più utilizzato più di frequente (71.1%). Anche il metodo *fonico* risulta molto usato (51.9%) così come quello *misto/interattivo* (41.5%). Il metodo meno diffuso tra gli insegnanti che hanno risposto al questionario risulta essere quello *costruttivista*, utilizzato solo dall' 11,1% dei partecipanti. Per quanto riguarda le *tipologie di testi* utilizzate per insegnare ai bambini a leggere, la maggior parte degli insegnanti afferma di prediligere quelli letterari (64.4%) e quelli descrittivi (62.2%), mentre quelli meno utilizzati risultano essere quelli prescrittivi (25.9%) (Figura 6).

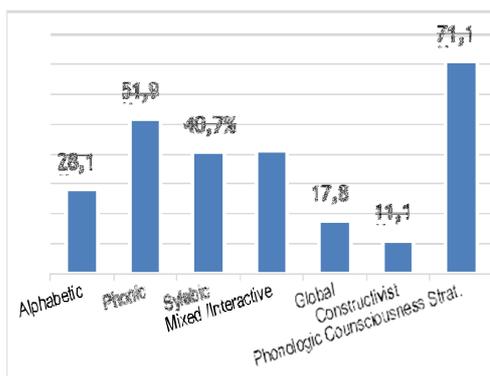


Figura 5. Apprendimento della lettura

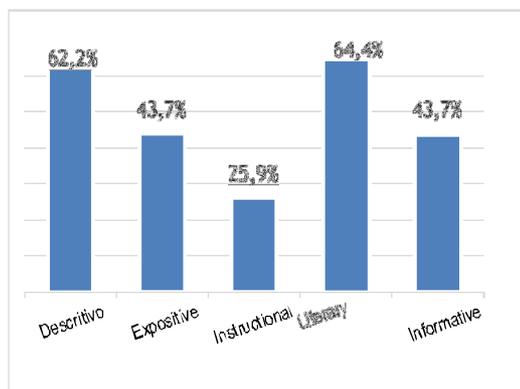


Figure 6. Tipi di testo utilizzati

Riguardo le difficoltà pratiche riscontrate nella lettura dagli insegnanti, queste sono principalmente dovute alla comprensione orale (51,1%) e alla comprensione scritta (45,5%). Poco più di un quarto dei partecipanti ha riferito inoltre di avere difficoltà nell'uso delle tecniche di lettura e solo il 14,1% nel risvegliare l'interesse per la lettura. In merito ai supporti utilizzati, la maggior parte delle maestre d'asilo ha affermato di utilizzare i libri che i bambini portano da casa per promuovere la lettura (92,6%) e un numero significativo di loro preferisce i libri della biblioteca scolastica o addirittura della biblioteca della classe. Il manuale scolastico risulta invece essere quello meno utilizzato dai partecipanti (17%), mentre più della metà di loro (54,1%) fa uso di altri materiali educativi per la lettura educativi che però non rientrano tra le casistiche previste dal questionario di rilevazione, come ad esempio la *"Cartilha Maternal"*, lettere mobili e altri giochi (dal 10% fino al 13%). Un numero residuale di insegnanti fa uso anche del computer (6%).

Italia (Centro Machiavelli; Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Numero di insegnanti coinvolti: 180

Il campione per la ricerca READ-COM in Italia è costituito da 180 docenti che lavorano nelle scuole dell'infanzia pubbliche e private di due province della Toscana, quella di Firenze, compreso il Comune di Firenze e la sua area metropolitana, e quella di Arezzo, con il Comune di Terranuova Bracciolini e l'area del Valdarno. Quasi la totalità del campione è rappresentata da donne (97,8%). Poiché in Italia lo stato di abilitazione all'accesso alla professione di insegnante (sia per la scuola dell'Infanzia che per quella primaria) è regolato dalla Legge, tutti i partecipanti hanno i titoli richiesti, secondo l'evoluzione legislativa nel tempo. Possiedono pertanto il Diploma di Maturità "Magistrale" o "Socio-Psico-Pedagogico", conseguito nell'anno scolastico 2001-2002 (D.L. 10 marzo 1997) o il Corso di Laurea Magistrale in "Scienze della Formazione Primaria" (Legge n. 169, 30 ottobre 2008, Art. 6).

Inoltre, è interessante notare che tra il livello più alto (e più recente) di qualifiche menzionato dagli insegnanti (8,9%) ci sono qualifiche post-laurea specifiche e specializzazioni accademiche su schemi di sostegno per bambini con bisogni speciali in diverse aree. Sulla base delle risposte rilevate in merito alla tipologia di centro in cui si trovano impiegati gli insegnanti partecipanti, il più popolare è rappresentato dalla scuola pubblica (63,9%) in ambito urbano (23,3%). I centri situati nelle zone rurali sono il 7,8%. I range raggiunti sulle altre opzioni (*scuola privata, scuola sponsorizzata da un sistema di voucher pubblico, scuola bilingue, compensazione educativa*) relative a questa voce sono pari o inferiori all'1%.

Lo spettro di età dei partecipanti presenta una prevalenza di insegnanti più maturi: il 33,30% ha da 36 a 45 anni; il 31,10% da 46 a 55; il 16,7% oltre i 55 anni; solo il 15,6% ha da 26 a 35 anni, e il 3,3% ne ha meno di 26. (Figura 7).

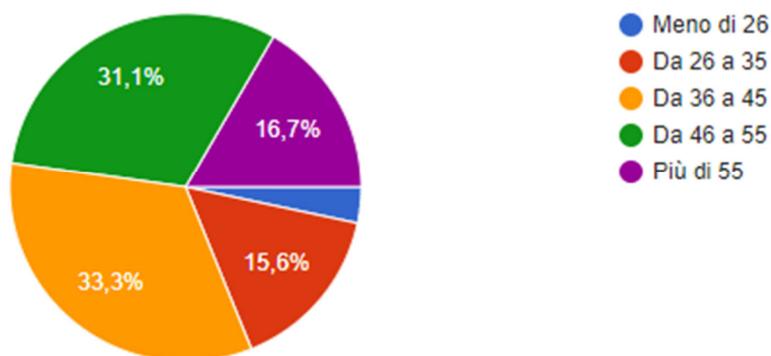
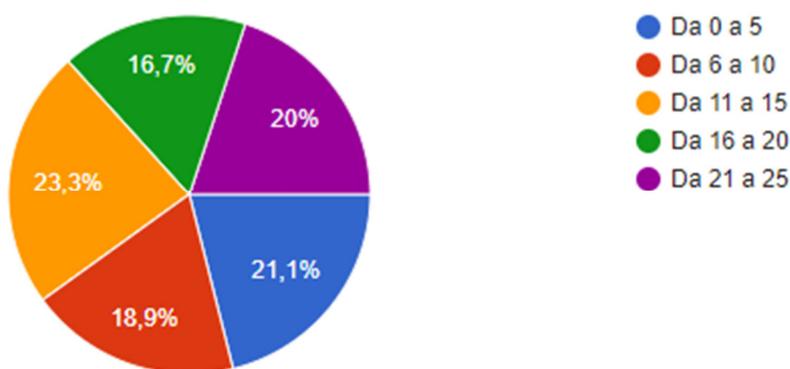


Figura 7.
Distribuzione per età
dei partecipanti

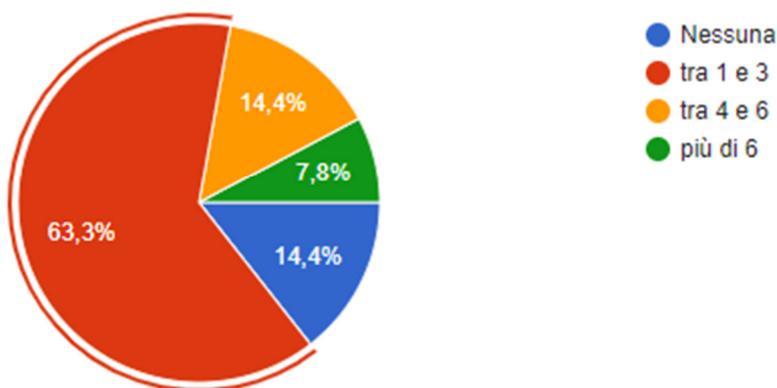
Per quanto riguarda gli anni di servizio di insegnamento nelle scuole il campione mostra: 21,1% da 0 a 5 anni; 18,9% da 6 a 10 anni; 23,30% da 11 a 15 anni; 16,7% da 16 a 20 anni; 20% da 21 a 25 anni (Figura 8). Per quanto riguarda la peculiare esperienza fatta dal campione degli insegnanti nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, questa è compresa in un range che va da un minimo di 1 anno di esperienza ad un massimo di 37 anni di esperienza nell'area educativa sulla quale si è focalizzato dal questionario.

Figura 8. Anni di servizio nella scuola dell'infanzia



La formazione dei docenti è stata indagata considerando il numero di azioni sulla competenza linguistica a cui hanno partecipato negli ultimi 5 anni: la maggioranza ha partecipato tra 1 e 3 azioni formative (63,3%), il 14,4% ha preso parte tra le 4 e le 6 azioni mentre il 7,8% in più di 6 azioni. Gli insegnanti che non hanno frequentato nessuna formazione sono il 14,4%. (Figura 9).

Figura 9. Formazione sulla competenza linguistica a cui gli insegnanti hanno partecipato negli ultimi 5 anni



Infine, per quanto riguarda le proprie specializzazioni, il 66,6% del campione non ha risposto alla domanda “se sono tutor” ma, tra coloro che dichiarano di ricoprire questo ruolo, le attività indicate sono state tutor: per neoassunti, per

bambini con bisogni speciali, per attività sportive extracurricolari. Il 14,4% dei professionisti che

costituiscono l'intero campione è rappresentato da insegnanti di sostegno (ad esempio per supporto ortofrenico e/o supporto psicofisico per bambini con disturbi dell'udito o della vista).

Grecia (Istituto di Tecnologia Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Numero di insegnanti coinvolti: 121

Il questionario è stato inoltrato a un centinaio di istituti del territorio ed hanno risposto 121 insegnanti di scuola materna, prevalentemente provenienti da Patrasso, Salonicco e Atene. La quasi totalità di coloro che hanno risposto al questionario è donna (99%). Meno della metà delle insegnanti (42%) si collocano in una fascia di età tra i 46 e i 55 anni, seguite da quelle nella fascia 36 -45 anni (21%). Per quanto riguarda le insegnanti più giovani, la percentuale di quelle con meno di 26 anni è veramente bassa, e costituisce infatti 1%. Per quanto riguarda i loro studi, il 61% sono laureati, il 34% possiede un Master, e il 5% ha un dottorato (PhD). Per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento, il 57% ha più di 16 anni di esperienza di insegnamento. Per quanto riguarda i seminari a cui ha partecipato, il 53% ha frequentato 1-3 seminari negli ultimi cinque anni, come mostrato nella Figura 10. Quasi tutti non sono insegnanti di sostegno (96%).

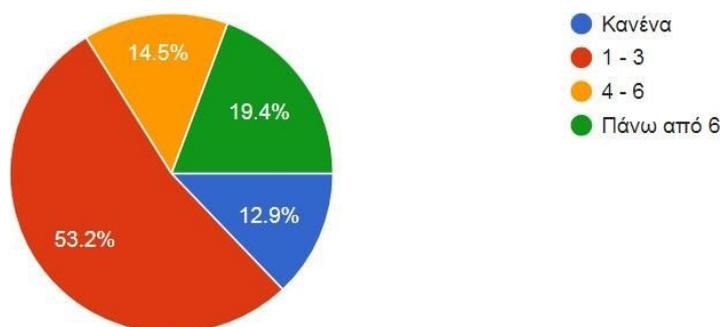


Figura 10. Numero attività formative frequentate negli ultimi 5 anni

La maggioranza degli intervistati (82%) insegna a bambini di 4 e 5 anni.

Rispetto ai metodi impiegate per l'apprendimento della lettura, anche le insegnanti del campione greco dichiarano di utilizzare una metodologia mista che attinge da diverse strategie educative per lo sviluppo delle competenze di lettura. Nella Tabella 6 si possono osservare questi diversi approcci per l'educazione alla lettura dei bambini nella scuola dell'infanzia.

Tabella 6.

Metodologie per lo sviluppo della competenza di lettura

METODI PIU' UTILIZZATI	METODI MENO UTILIZZATI
82% Consapevolezza Fonologica	25% Alfabetico
46% Fonico	13% Costruttivista
44% Misto	
36% Sillabico	
31% Global	

In relazione alle difficoltà riscontrate dagli insegnanti nell'insegnare a leggere, i dati emersi evidenziano come le principali problematiche riguardino le tecniche di lettura (44%) la comprensione scritta (36%) e la comprensione orale (34%). Gli insegnanti intervistati non ritengono che la promozione del piacere della lettura costituisca un problema (56%), perché solo il 24% di loro la vede come tale. Non è chiaro se questo dato sia dovuto al fatto che gli insegnanti pensino che il piacere della lettura sia un qualcosa che non si aspettano da bambini così piccoli o se perché i bambini di questa età amano leggere. Per quanto riguarda le risorse di supporto alla lettura, i materiali maggiormente utilizzati in classe sono quelli della biblioteca scolastica (83%) e dalla biblioteca di classe (82%) e dai libri portati da casa (63%). Pochissimi insegnanti dichiarano di utilizzare un libro di testo (13%).

Gli istituti di provenienza del personale docente componente il campione è per lo più locato in aree urbane (62%) mentre quelli provenienti da aree rurali costituiscono il 38%. Le scuole raggiunte dall'azione di ricerca sono 65% pubbliche e 35% private.

La quasi totalità degli insegnanti coinvolti (94%) asserisce che nel loro centro stabiliscono misure per promuovere l'accesso alla lettura, sia a scuola che in famiglia, per fornire un ambiente che incoraggi e inviti i bambini a leggere in entrambi i contesti. Solo il 34% dichiara di essere stato in centri/istituti che adottano pratiche innovative per la promozione dell'educazione alla lettura e solo il 18% partecipato a Progetti Istituzionali o Amministrativi legati all'insegnamento della lettura. Infine l'84% dei partecipanti ha riferito l'esistenza di un metodo di insegnamento prescritto da Ministero dell'Educazione adottato dagli istituti in cui lavorano o in cui hanno lavorato.

Inghilterra (Manchester Metropolitan University)

Numero di insegnanti coinvolti: Informazioni raccolte tramite ricerche secondarie e dati etnografici.

1.2.2. Descrizione del campione: le famiglie

Complessivamente il campione di famiglie con figli frequentanti la scuola dell'infanzia raggiunto dalle attività di ricerca in Spagna, Italia, Portogallo, Regno Unito e Grecia ammonta a **1.342**.

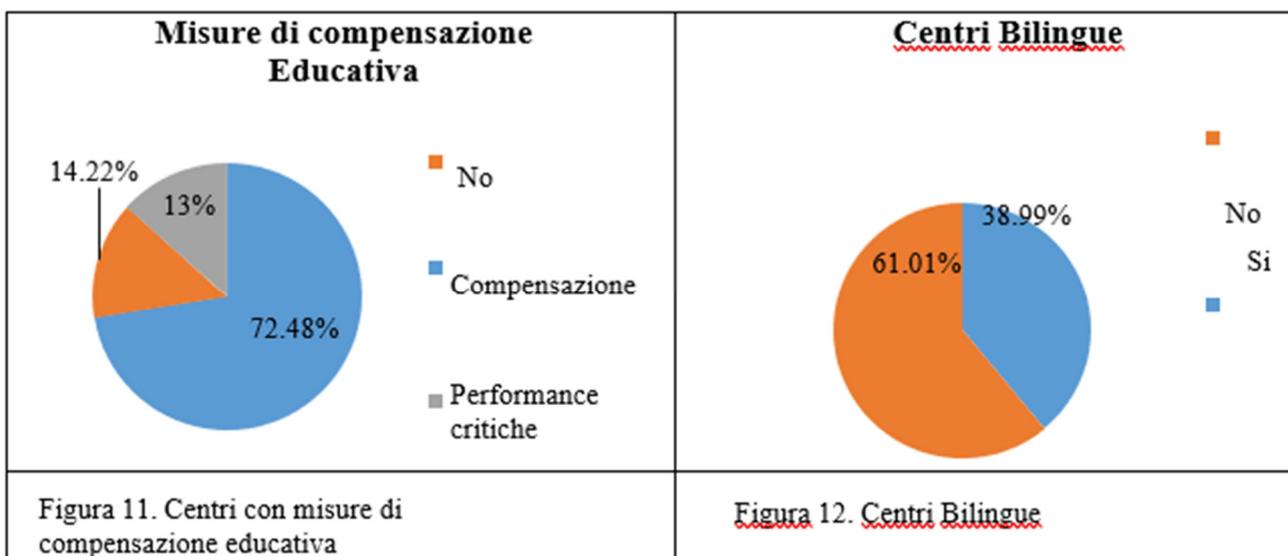
Di seguito si riportano i principali dati emersi dalla ricerca operata sul campione in ciascuno dei paesi partner di progetto.

Spagna (Università di Malaga; CEIP Rosa de Gálvez)

Numero di famiglie coinvolte: 218

Il campione di ricerca è costituito da 218 famiglie con figli iscritti alle Scuole dell'Infanzia della provincia di Malaga, delle quali 211 pubbliche (96.8%) e 7 private (3.2%). La Figura 11 mostra che la maggioranza delle scuole (72.48%) non ha attivato alcuna misura di compensazione educativa, e solo il 14.22% prevede misure di questo tipo. Di queste ultime, il 13% sono classificate come centri con performance scolastiche critiche.

La Figura 12 mostra che il 38.99% delle famiglie ha figli in centri bilingue. Per



comprendere meglio la natura dei risultati conseguiti in Spagna, di seguito si riportano le caratteristiche del campione di famiglie intervistate. L'87.16% delle famiglie e sono bi-parentali, mentre le famiglie mono-parentali rappresentano il 12.84%. Per quanto riguarda il numero dei componenti del nucleo, in media il numero di figli per famiglia è di 1.97. L'età media più alta dei figli è di 6.43 anni. Delle 218 famiglie del campione, 158 hanno 2 più figli e solo cinque nuclei hanno 5 o più figli. La distribuzione delle nazionalità delle famiglie coinvolte è riportata nelle Tabelle 7 e 8 qui sotto.

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Tabella 7.
Nazionalità della madre

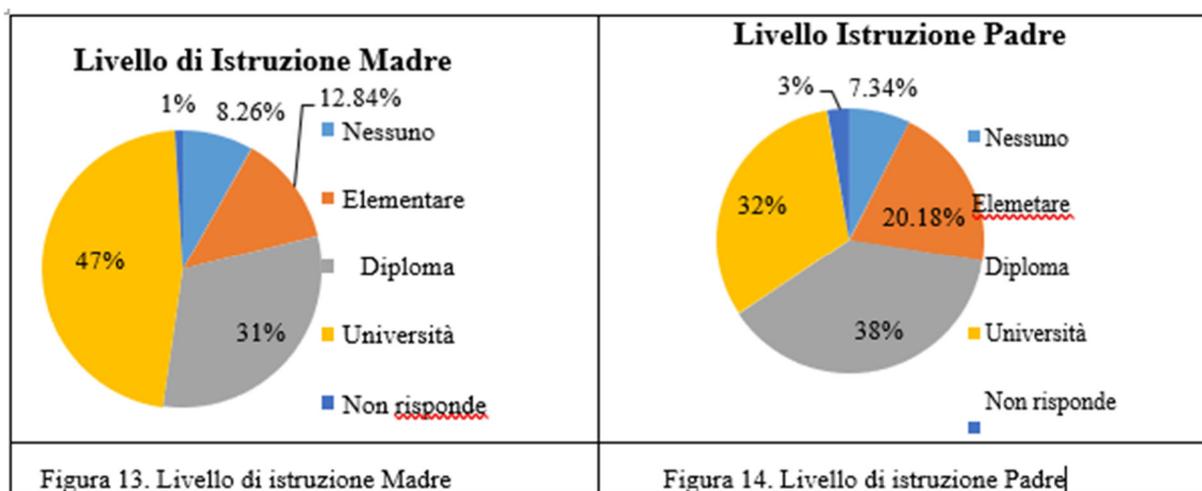
Nazionalità della madre		
	Frequenza	%
Spagnola	198	90.8
Araba	3	1.4
Australiana	2	0.9
Cinese	2	0.9
Colombiana	1	0.5
Francese	1	0.5
Morocchina	4	1.8
Paraguayana	1	0.5
Polacca	1	0.5
Rumena	2	0.9
Venezuelana	1	0.5
Italiana	1	0.5
Non risponde	1	0.5
Totale	218	100

Tabella 8.
Nazionalità del padre

Nazionalità del padre		
	Frequenza	%
Spagnola	200	91.7
Araba	2	0.9
Australiana	1	0.5
Inglese	1	0.5
Cinese	1	0.5
Estone	1	0.5
Morocchina	3	1.4
Venezuelana	1	0.5
Italiana	1	0.5
Non risponde	7	3.2
Totale	218	100

Inoltre, da quanto si può vedere nelle tabelle, possiamo osservare che ci siano più madri di origine straniera che padri. Dai dati emersi si nota come ci sia anche un'unica famiglia composta solo da padre e figli. Alla domanda sulla lingua materna, nel caso dello spagnolo, la percentuale è scesa all'86,7%, mostrando come ci siano padri e madri di nazionalità spagnola ma con una lingua madre diversa.

Per quanto riguarda l'occupazione dei genitori, si è rivelato interessante conoscere la proporzione tra coloro che sono impegnati in lavori domestici, disoccupati e pensionati o coloro che lavoravano. Come previsto, la percentuale delle madri impegnate in lavori domestici (16,97%) è molto più alta di quella dei padri (1,38%).



Nonostante la percentuale di madri attive sia inferiore a quella dei padri, i dati della formazione indicano che c'è una percentuale più alta di madri (47%) che hanno un'istruzione superiore rispetto ai padri (32%). La proporzione di genitori senza studi è molto simile in entrambi i casi (8,26% delle madri e 7,34% dei padri) (Figure 13 e 14).

Melilla (UGR)

Numero di famiglie coinvolte: 101

Il campione di ricerca a Melilla è costituito da 101 famiglie con figli iscritti nelle scuole dell'infanzia del territorio. Per meglio comprendere la natura dei risultati conseguiti di seguito si presentano i dati delle famiglie che hanno preso parte all'azione di indagine. L'87% delle famiglie sono risultate essere bi-parentali, mentre il 13% monoparentali. Per quanto riguarda i membri componenti i vari nuclei familiari le risposte sono state piuttosto diversificate: la maggior parte hanno due figli (39.3%), seguite da

quelle con un unico figlio (24.6%). Il 23% sono costituite da famiglie numerose con 3 figli e il 13.1% con 4 figli. In aggiunta, gran parte delle famiglie che hanno preso parte alla ricerca (90.3%) hanno figli di 5 e 6 anni e quindi dovrebbero avere più esperienze con la lettura a prima età.

La distribuzione della nazionalità dei genitori è rappresentata nella Figura 15. Data la prossimità geografica della città di Melilla con il Marocco, si rileva una piccola percentuale di genitori, in particolar modo madri, con nazionalità Marocchina che abitano in città. E' piuttosto comune, infatti, che le famiglie spagnole di origine berbera di Melilla abbiano contatti stretti e frequenti con i loro parenti in Marocco e che spesso possiedano là una seconda casa, creando così un continuo flusso di scambio tra i due paesi. Dai dati emersi è stato rilevato solo un caso di una madre con nazionalità argentina, come si può evincere dal grafico sottostante.

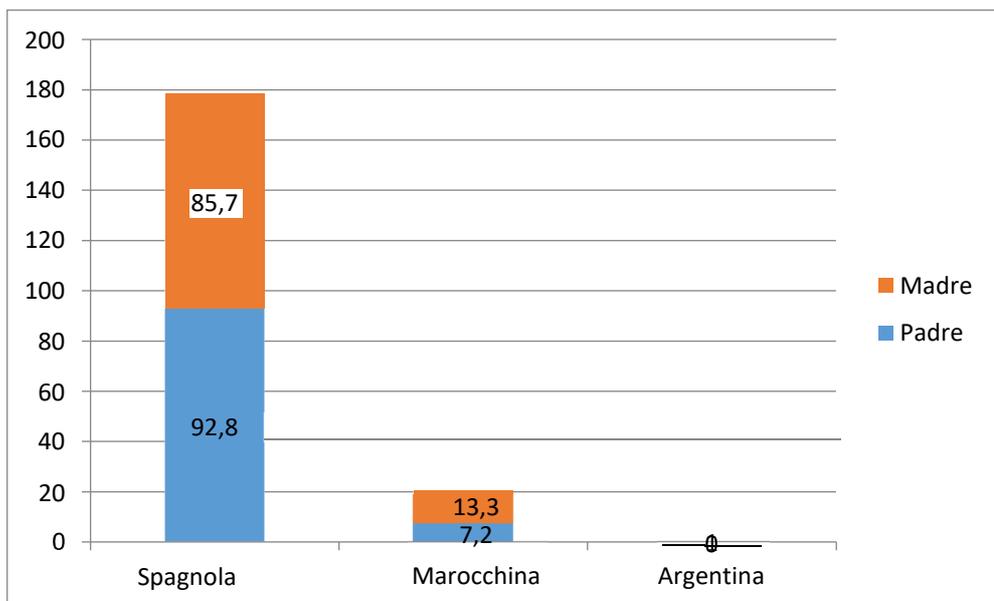


Figura 15. Nazionalità dei genitori (%)

Quando interrogate sulla lingua materna, è interessante notare che il 91,1% delle famiglie abbia indicato lo spagnolo come lingua primaria, sebbene l'origine culturale di molte di esse sia berbera, la cui lingua madre è invece il Tamazight (indicato come tale solo dal 5,9% del campione). Le altre lingue madri diffuse tra le famiglie sono rappresentate invece da l'Arabo, parlato dal 2% degli intervistati, e il portoghese, parlato dall'1% del campione.

Alle famiglie è stato inoltre chiesto se in casa, oltre alla lingua madre, fossero parlate altre lingue: il risultato è descritto dalla Figura 16. Oltre alla lingua ufficiale (Spagnolo) e a quella predominante della città (Tamazight), l'Inglese risulta essere la lingua straniera più diffusa a Melilla, prevalentemente in ambito scolastico, grazie alle molte scuole bilingue spagnolo-inglese presenti sul territorio.

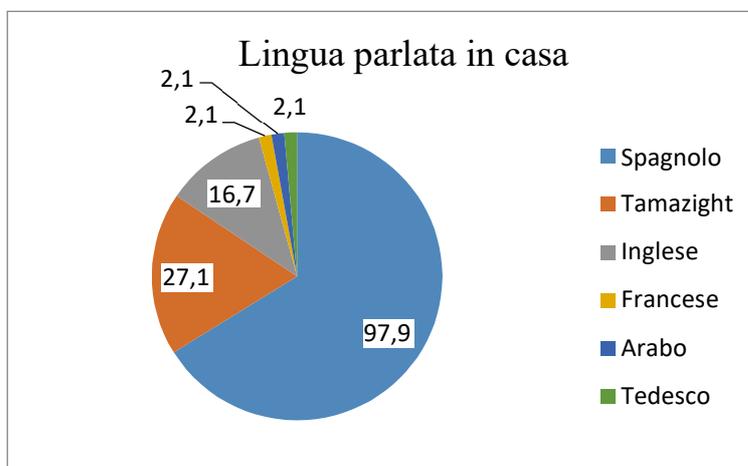


Figura 16. Lingua parlata in casa (%)

Il livello di conoscenza delle suddette lingue posseduto dalle famiglie intervistate, escluso quella ufficiale, è riassunto nella Figura 17. Si noti come la seconda lingua della città, il Tamazight, spicchi con il livello di conoscenza più alto, indicato dal 38,3% delle famiglie. Segue l'inglese, ma con livelli di conoscenza in prevalenza di tipo basso e medio (rispettivamente 40,4% e 38,3%).

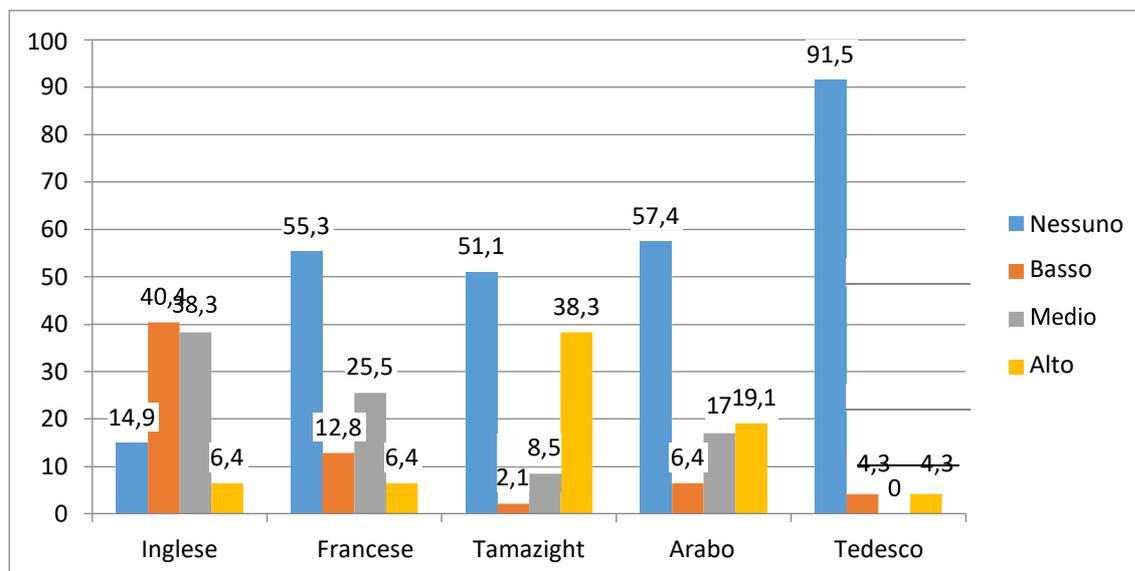


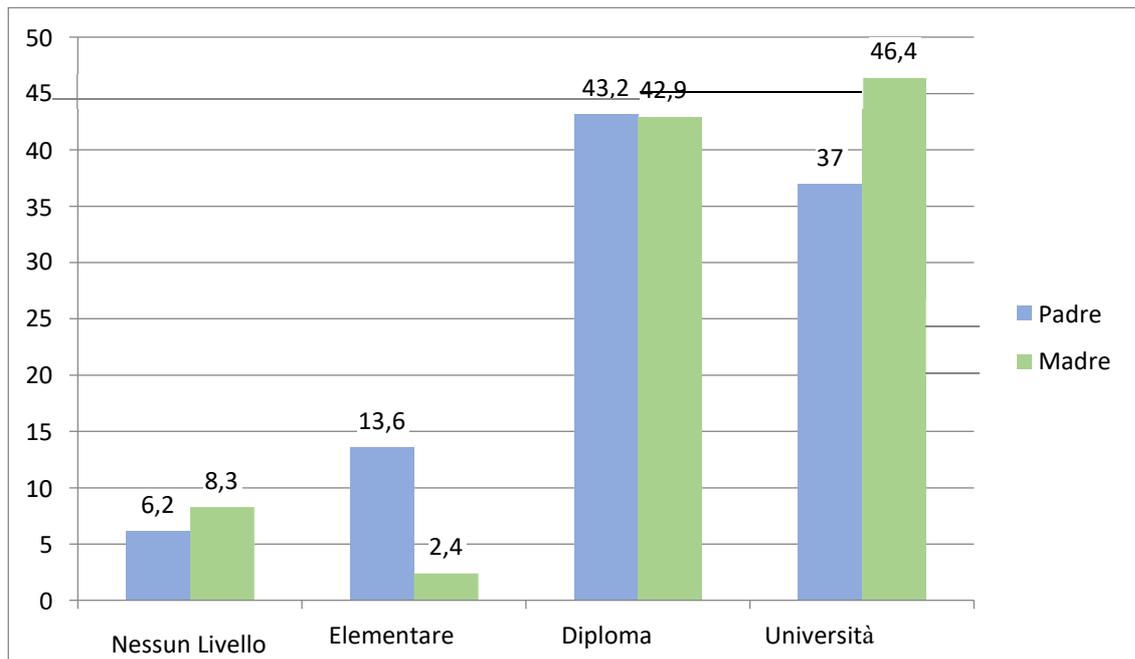
Figura 17. Livello di conoscenza delle lingue in famiglia (%)

Per quanto riguarda lo status occupazionale dei genitori intervistati, le madri impiegate fuori casa costituiscono la maggior parte del campione (52.1%), mentre quelle dedite ai lavori domestici rappresentano il 33.8% e il 14.1% dichiara di non essere occupata. La professione più diffusa tra le madri è quella dell'insegnante (60,9%), seguita a distanza dagli impieghi nelle forze dell'ordine (17,4%). Le ulteriori professioni dichiarate dalle madri lavoratrici afferiscono ad ambiti molto diversificati come ad esempio: pubblica amministrazione, salute, affari, commercio, ecc. Quanto ai padri, nessuno di loro ha dichiarato di lavorare a casa, l'89,9% è attivo, l'8,7% è disoccupato e solo l'1,4% è in pensione. Come per le madri, le loro professioni sono molto varie, e tra queste spiccano quelle legate alle forze dell'ordine (58,5%), seguite da quelle nel settore delle imprese (11,3%).

Per quanto riguarda il livello di istruzione dei genitori, la Figura 18 mette in evidenza le differenze tra madri e padri, da cui si evince come le prime abbiano mediamente un titolo di studio più elevato. Le madri laureate rappresentano infatti il 46,4% mentre i padri con lo stesso titolo sono il 37%. Le percentuali di possesso di diplomi di istruzione secondaria, invece, è

piuttosto simile tra i due, mentre le donne senza alcuna istruzione sono molte più degli uomini

Figura 18. Livello di istruzione dei genitori (%)



In aggiunta alla rilevazione dei dati socio-demografici delle famiglie, l'azione di ricerca prevista dal Progetto READ-COM ha permesso anche di mettere in luce le preferenze e le abitudini di lettura dei genitori con figli frequentanti la Scuola dell'Infanzia. Il 57.6% dei genitori riferisce che preferisce leggere su supporto cartaceo, mentre il 42.4% predilige il formato elettronico. Tra i device elettronici il mezzo più utilizzato è senza dubbio il cellulare (41,6%), seguito dai tablet (39,6%) e dal computer (17,8%). Le motivazioni alla base del leggere e gli interessi sono simili per entrambi i genitori e spaziano da attività domestiche, come istruzioni o ricette, (57,4%), divertimento e svago (47,5%), lavoro (40,6%) e studio (30,7%).

Il tipo di letture così come i relativi formati prediletti dalle famiglie intervistate sono riportati nella Tabella 9.

Tabella 9.

Preferenze manifestate dalle famiglie in base al formato e al tipo di lettura

Letture	N/A	Non Legge	Carta	Elettronico
Libri di consultazione o di supporto scolastico (enciclopedie, dizionari, manuali).	11.8	17.19	22.4	48.7
Narrativa, poesia, etc. (romanzi, racconti, poesie, fumetti...)	15.8	50	10.5	23.7
Giornali e quotidiani	17.1	19.7	48.7	14.5
Riviste specializzate (es. QUO, National Geographic...)	43.4	13.2	31.6	11.8
Riviste non specializzate (rotocalchi, programmazione televisiva...).	56.6	9.2	27.6	6.6

Portogallo (Associação Jardim Escola João de Deus)

Numero di famiglie coinvolte: 722

Il campione portoghese di famiglie coinvolte nell'azione di ricerca con figli frequentanti le Scuole dell'Infanzia *João de Deus* ammonta a 722. Come si evince dal grafico, le famiglie bi-parentali rappresentano l'86,6% del campione (Figura 19) e, in media, hanno un figlio (41,1%) o due figli (45,7%) (Figura 20).

Figura 19. Tipo di famiglia

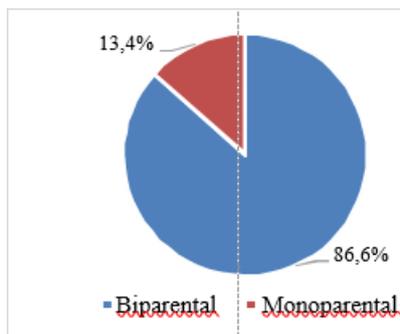
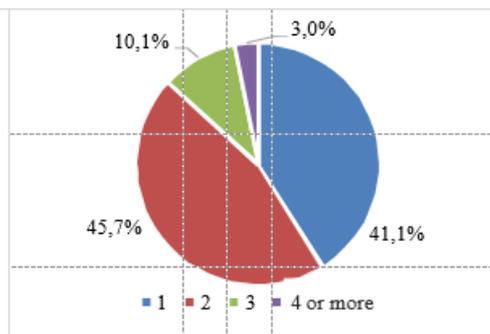
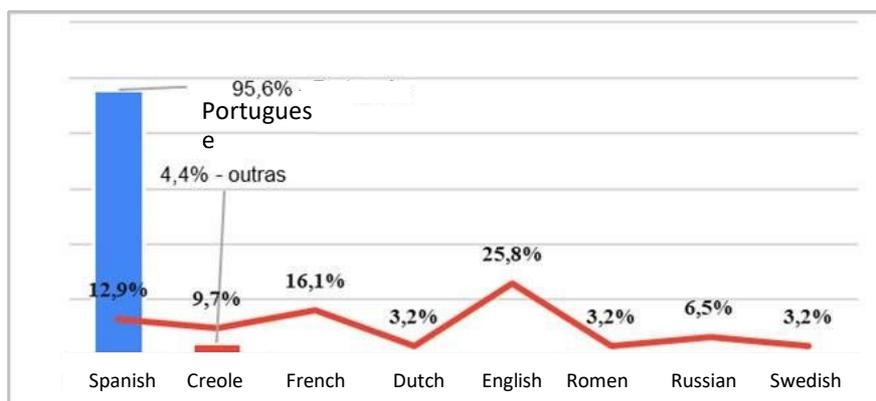


Figura 20. Numero di figli



Rispetto alla nazionalità dei genitori il 97% delle madri e il 98% dei padri è portoghese, mentre non è stato possibile determinare la nazionalità di coloro che costituiscono la rimanente quota del campione. Nonostante ciò, è stato possibile rilevare la lingua madre delle famiglie coinvolte: il 95,6% dei genitori parla infatti portoghese (essendo nativo portoghese) mentre il rimanente 4,4% parla altre 8 lingue come si può vedere dalla Figura 21.

Figura 21. Lingua madre dei genitori (su un totale del 4,4%)



La maggior parte dei genitori intervistati (80,1% delle madri e 62,9% dei padri) ha un titolo di studio universitario (Figura 22). Solo il 2,1% delle madri e il 5,1% dei padri ha un titolo di studio elementare.

A partire dall'analisi dello status occupazionale dei genitori descritto nella Figura 23 è possibile determinare quanti di loro si dedicano a lavori domestici e quanti siano disoccupati, andando ad incidere sul background familiare. Il 4% delle madri risulta senza occupazione, mentre I padri disoccupati sono il 2.6%. Il 2.4% delle madri sono casalinghe e solo l'1.1% dei padri si dedica ad attività domestiche. Solo lo 0.4% dei padri è pensionato, mentre non ci sono madri in questa condizione: trattandosi di donne con figli di età compresa tra i 3 e i 6 anni è infatti molto difficile che possano avere contestualmente anche l'età per il pensionamento.

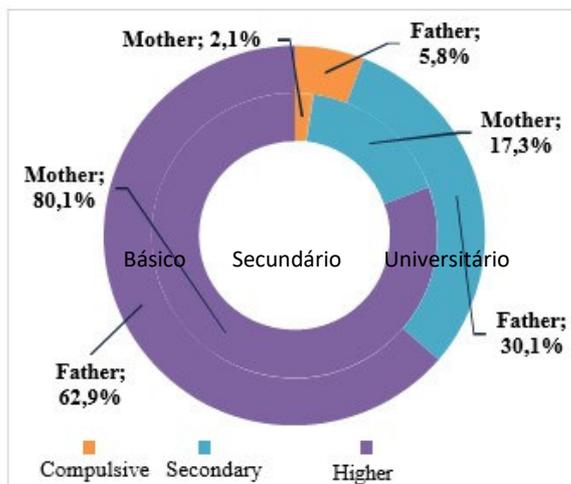


Figura 22. Livello di istruzione dei genitori

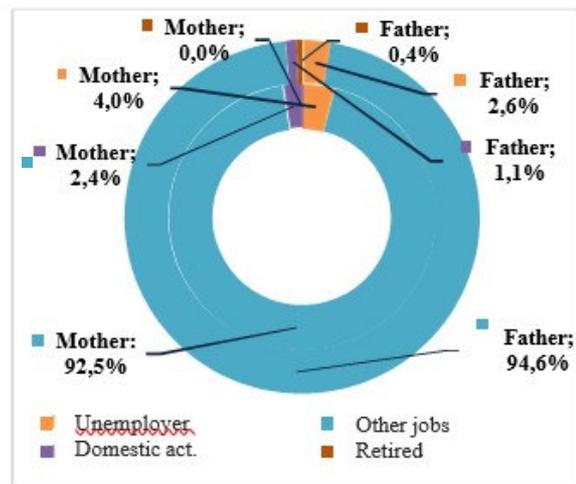


Figura 23. Status Occupazionale dei genitori

Tabella 10.

Punti di forza e debolezze mostrate dalle famiglie portoghesi

PUNTI DI FORZA	DEBOLEZZE
Famiglie strutturate e biparentali	Numero di figli per famiglia (1 o 2)
Background culturale	
Status lavorativo	

Italia (Centro Machiavelli; Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Numero di famiglie coinvolte: 178

Il campione per la ricerca READ-COM in Italia è costituito da 178 famiglie provenienti principalmente da due province toscane, quella di Firenze, compreso il Comune di Firenze e la sua area metropolitana, e quella di Arezzo, con il Comune di Terranuova Bracciolini e l'area del Valdarno. Il campione mostra essenzialmente **famiglie biparentali** (95,5%) con uno o due bambini e con almeno un bambino nello spettro di età su cui si concentra la ricerca (le famiglie con 3 bambini costituiscono il 7,9% del campione e quelle di 4 bambini il 2,8%). Le famiglie monoparentali rappresentano una piccola percentuale dell'intero campione (4,5%). Le famiglie partecipanti hanno bambini iscritti nelle scuole dell'infanzia locali (e in scuole di altri livelli educativi, se hanno più bambini con età diverse), e sono prevalentemente italiane. Quest'ultima informazione è confermata anche dalle **nazionalità rilevate** (95,50% padri italiani; 96,62% madri italiane) e dalla percentuale di lingue parlate dai genitori partecipanti: solo il 5,6% del campione ha una madrelingua diversa (spagnolo, arabo, indiano) da quella del Paese in cui vivono. La stragrande maggioranza, ovviamente, **sa parlare (98,9%) e scrivere (96,6%) in italiano**. Nelle famiglie in cui uno o entrambi i genitori non sono italiani, a casa parlano anche altre lingue rispetto a quella 'ufficiale' che i bambini usano a scuola (ad esempio spagnolo, arabo, inglese, o altro), ma i casi rilevati costituiscono una percentuale molto bassa (6,7%). Le lingue straniere conosciute (diverse dall'italiano come lingua madre e/o come lingua ufficiale a scuola) sono rappresentate principalmente dall'inglese e dal francese con prevalenza dei livelli di conoscenza base e intermedio. Altre nazionalità rispetto a quella italiana mostrate dai genitori coinvolti sono: spagnola, indiana, marocchina, tunisina, dominicana e Peruviana (Tabella 11).

Tabella 11.

Nazionalità dei genitori

Nazionalità Madre		%	Nazionalità Padre		%
<i>Italiana</i>	<i>172</i>	<i>96.6</i>	<i>Italiana</i>	<i>170</i>	<i>95.5</i>
<i>Spagnola</i>	<i>1</i>	<i>0.6</i>	<i>Peruviana</i>	<i>2</i>	<i>1.1</i>
<i>Tunisina</i>	<i>3</i>	<i>1.7</i>	<i>Indiana</i>	<i>1</i>	<i>0.6</i>
<i>Peruviana</i>	<i>2</i>	<i>1.1</i>	<i>Morocchina</i>	<i>2</i>	<i>1.1</i>
			<i>Dominicana</i>	<i>3</i>	<i>1.7</i>

Successivamente, è stato osservato come il campione di famiglie è caratterizzato da un **livello di istruzione** medio-alto, che trova riscontro anche nella **condizione occupazionale** riscontrata (la percentuale di famiglie con disoccupati è molto bassa: solo il 2,4% dei padri è disoccupato e solo il 7,8% delle madri). (Figura 19).

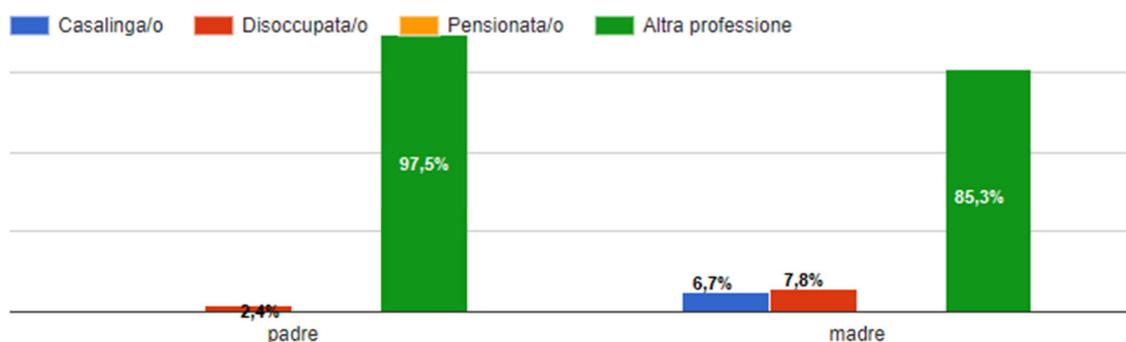


Figura 19. Condizione Occupazionale dei genitori

Nonostante i questionari siano stati fatti circolare in modo massiccio tra le famiglie appartenenti alle reti locali dei vari partner (tra cui, ad esempio, scuole dell'infanzia, cooperative sociali che lavorano nella prima educazione, associazioni di genitori, ecc.), i *feedback* raccolti hanno mostrato una maggiore partecipazione di quelle che possono vantare condizioni socio-economiche stabili, e con un buon livello di istruzione che – probabilmente – li rende più interessati e consapevoli di temi quali l'educazione alla lettura (Figure 20 e 21). Famiglie fragili con condizioni economiche più precarie o con *background* 'migrante' hanno partecipato in maniera minore all'indagine. Il basso livello di partecipazione di tale categoria è stato più probabilmente dovuto dalla mancanza di contatto diretto durante la fase di *lockdown* (nel momento in cui è stata prevalentemente svolta l'azione di indagine) sia con la scuola che con gli insegnanti, che avrebbero potuto svolgere un ruolo chiave come intermediari nel raggiungerli così come nel renderli più consapevoli del focus e degli elementi della ricerca. Dovremmo anche aggiungere che questa specifica categoria è solita prendere parte in maniera minore ai diversi tipi di attività sociali organizzati dalla scuola. Le ragioni principali che ne limitano la partecipazione sono generalmente legate agli ostacoli linguistici o agli impegni lavorativi.

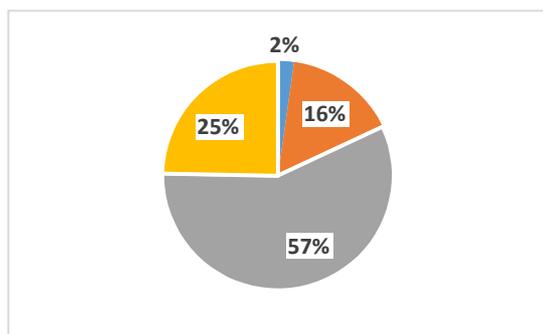


Figura 20. Livello Istruzione Padre

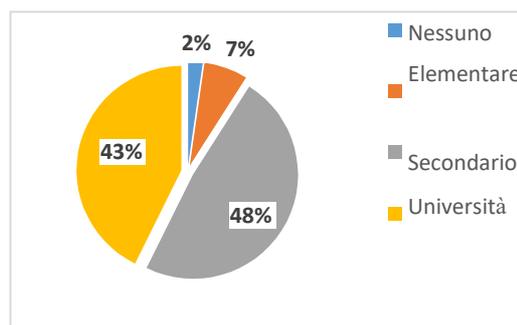


Figura 21. Livello Istruzione Madre

Per quanto riguarda le **preferenze di lettura**, la maggioranza delle famiglie partecipanti (86,5%) opta per il formato cartaceo, mentre chi preferisce quello elettronico mostra una netta preferenza per il cellulare (41,6%), seguito dai *tablet* (20,2%) e infine i computer (19,10%). Solo l'1,1% ha citato altri dispositivi come, ad esempio, la *smart-TV*. La lettura in famiglia è concepita essenzialmente come qualcosa di piacevole legato al tempo libero e ricreativo: tra le motivazioni alla lettura il 69,6% – appunto – indica divertimento, mentre finalità professionali o di studio legate a questa pratica sono indicate rispettivamente dal 14,6 % e dal 5,6% del campione. È interessante notare che il 10,10% delle famiglie legge per attività domestiche, quali istruzioni, ricette, ecc.

Grecia (Istituto di Tecnologia Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Numero di famiglie coinvolte: 123

Il campione di ricerca è costituito da 123 genitori di bambini iscritti alla Scuola dell'Infanzia (*Nipiagogia*) in centri dislocati in diverse parti della Grecia tra cui: Atene, Salonicco, Patrasso, Trikala, Corinto e Aigeira.

Per meglio comprendere la natura dei risultati, di seguito si riportano i dati e le caratteristiche delle famiglie coinvolte nell'azione di ricerca. Il 90% delle famiglie sono bi-parentali, mentre il 10% monoparentali. Il numero dei figli per ciascuna famiglia è evidenziato nella Figura 22.

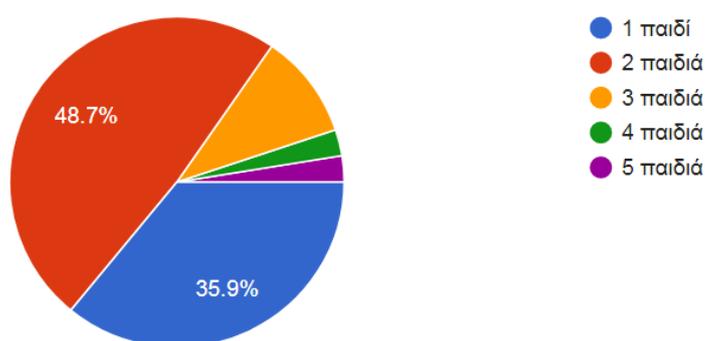


Figura 22. Numero di figli per famiglia

Rispetto alla nazionalità dei genitori costituenti il campione di ricerca il 93% delle madri ed il 99% dei padri sono Greci, mentre le nazionalità residue sono rappresentate da quella cipriota, britannica e italiana. Tra le altre caratteristiche del campione possiamo menzionare:

- 100% sa leggere e scrivere in Greco.
- 91% delle madri possiede un titolo di studio universitario.
- 78% dei padri possiede un titolo di studio universitario.
- 82% delle madri ha un impiego, 10% sono casalinghe e 8% sono disoccupate.
- 99% dei padri ha un impiego e solo 1% è disoccupato.

E' importante sottolineare come le percentuali rilevate non siano rappresentative della realtà della popolazione Greca. Le stime effettuate dipendono infatti dal fatto che la partecipazione all'azione di ricerca e la conseguente risposta ai questionari è stata volontaria ed ha trovato maggiore riscontro soprattutto nella tipologia di genitori interessati alla Promozione della Lettura (soprattutto di giovane età) con le caratteristiche sopra indicate.

Inghilterra (Manchester Metropolitan University)

Numero di famiglie coinvolte: Informazioni raccolte tramite ricerche secondarie e dati etnografici.

2. METODOLOGIE DI INSEGNAMENTO PER L'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

In questa sezione vengono presi in esame i contributi provenienti dalla letteratura accademica che ogni partner ha raccolto nel proprio paese rispetto alle metodologie didattiche utilizzate più di frequente per la promozione della lettura nell'educazione della prima infanzia. Il quadro delineato ha permesso di riflettere sui metodi adottati in concreto in aula dagli insegnanti intervistati, mettendo a fuoco in special modo: la selezione dei principi metodologici, l'organizzazione delle attività e delle risorse ed i metodi di valutazione.

In questa sezione si offre anche una panoramica generale sul tema del coordinamento delle attività di continuità educativa tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria realizzate in ogni paese.

Per quanto riguarda la revisione della letteratura accademica, i rapporti di ricerca realizzati in Spagna (Università di Málaga-CEIP Rosa de Gálvez e Università di Granada) e in Portogallo (Associação Jardim Escola João de Deus) evidenziano diversi metodi utilizzati per insegnare ai bambini a leggere quando iniziano il loro percorso di istruzione formale. I metodi vengono tradizionalmente classificati in due macro gruppi: metodi sintetici, a base fonica o sillabica, e metodi globali o analitici, in cui l'intera parola è centrale nel processo di lettura. A questi si aggiungono i metodi misti che tentano di combinare attività analitiche e sintetiche, collegando la percezione globale della parola da leggere e la sua analisi fonologica. Nel tempo, questi approcci si sono evoluti verso tendenze che consentono una maggiore apertura nelle ipotesi iniziali, sebbene di solito vi sia un'inclinazione per l'una o l'altra prospettiva, ad esempio l'insegnamento diretto, il linguaggio integrato e il costruttivismo.

In aggiunta a tali metodi sono state rilevate anche strategie alternative per l'approccio alla lettura, come quelle emerse dal rapporto realizzato da Centro Machiavelli e Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII. Per la fascia di età 3-6, infatti, il rapporto italiano mette in rilievo l'importanza giocata dagli aspetti ludici e affettivi che rivestono un ruolo trasversale fondamentale per tutto il processo di sviluppo e apprendimento proprio di

questa fase educativa.

Per quanto riguarda la situazione in Inghilterra, il rapporto realizzato dalla Manchester Metropolitan University, evidenzia come l'apprendimento della lettura sia basato su un attento processo di pianificazione didattica che prende in esame la gestione degli spazi, le esperienze di apprendimento dei bambini e la loro continua valutazione.

Le linee guida metodologiche per l'apprendimento della lettura tracciate dall'Istituto Tecnologico Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos nel rapporto greco mettono invece in luce lo sviluppo progressivo di una serie di capacità legate all'alfabetizzazione emergente (*emerging literacy*): la conoscenza e la comprensione delle convenzioni della lingua scritta, la consapevolezza fonologica, l'identificazione e il riconoscimento delle parole, la conoscenza dei fonemi e la loro fluida pronuncia.

Data la rilevanza del processo di acquisizione del linguaggio scritto per il corretto sviluppo nei bambini sia delle abilità di lettura che di scrittura, è fondamentale che ci sia una linea di continuità tra i diversi livelli educativi che tragga vantaggio da apposite misure di coordinamento tra gli insegnanti dei due diversi livelli. A garanzia della **continuità educativa tra la Scuola dell'Infanzia e la Scuola Primaria**, infatti, in ciascun paese partner sono state rilevate delle misure di coordinamento adottate nei loro centri dagli insegnanti per la promozione della lettura. A questo fine agli insegnanti coinvolti nell'azione di ricerca sono stati sottoposti degli appositi quesiti riguardanti questo particolare tema (vedi Tabella 12).

I dati ottenuti mostrano che i docenti portoghesi attribuiscono all'aspetto della continuità educative una grande rilevanza, poichè il 90% di loro attua misure per il coordinamento, seguiti dagli insegnanti italiani, spagnoli e greci.

Analizzando i quesiti sottoposti agli insegnanti nei vari paesi e le loro risposte (in termini di accordo e disaccordo rispetto alle affermazioni proposte) possiamo osservare che il massimo grado di accordo si ottiene rispetto alla condivisione degli obiettivi e della metodologia di lavoro, il *grouping* degli allievi, le routine, le modalità di valutazione e le risorse da utilizzare (74,6%). Gli altri aspetti sulla cui efficacia come misure di continuità educativa gli insegnanti si trovano in accordo sono: la rilevanza dello scambio di esperienze di lettura tra i livelli di istruzione (72,9%); la predisposizione di progetti e materiali curriculari basati su linee di azione comuni (69,7%); e la pianificazione di incontri periodici durante l'anno scolastico (68,3%) per unificare criteri e azioni tra le due fasi educative.

Tabella 12.

Item di ricerca sul tema del Coordinamento pedagogico degli insegnanti

COORDINAMENTO	ES UGR	ES UMA	PT	IT	GR	TUTTI
Realizzazione di progetti curriculari congiunti tra i due livelli educativi (3-6/6-12) basati su linee di azione condivise	72.2	56.3	91.9	78.3	50	69.7
Condivisione di obiettivi, metodologie di lavoro, routine, modalità di valutazione e impiego di risorse	72.2	67	94.1	88.3	51	74.5

Pianificazione di incontri regolari tra i due livelli educativi per l'unificazione delle azioni di continuità.	55.6	64.2	93.3	74.4	54	68.3
Scambio di esperienze di lettura tra i due diversi livelli educativi.	66.7	63.6	92.6	77.8	64	72.9
Realizzazione di attività che uniscono gli studenti di entrambi i livelli educativi (es. promozione delle letture fatte dai più grandi, visite alle aule e alle strutture della scuola, condivisione dell'intervallo e/o delle assemblee in classe, racconti degli studenti dal 1° al 5° anno)	44.4	81.3	75.6	67.2	64	66.5

2.1. Metodologie di insegnamento

Per la raccolta delle informazioni sulle diverse strategie di promozione dell'educazione alla lettura sono stati predisposti 3 questionari, rispettivamente atti ad indagare: le metodologie adottate dagli insegnanti per insegnare ai bambini a leggere, le esperienze di apprendimento proposte ai bambini per promuovere la lettura, i tipi di testo impiegati più di frequente per insegnare a leggere/avvicinare i bambini alla lettura.

Il primo strumento, il “*Questionario sulle metodologie per l'insegnamento della lettura*”, è articolato in 7 dimensioni di analisi che raccolgono alcune strategie di insegnamento (metodi) per lo sviluppo delle abilità di lettura dei bambini corrispondenti agli attuali *trend* metodologici più in uso in questo ambito.

Le dimensioni afferiscono al: *metodo alfabetico* (composto da 6 items), *metodo fonico* (4 item), *metodo sillabico* (5 item), *metodo misto* (5 item), *metodo globale* (11 item), *metodo costruttivista* (7 item) e *consapevolezza fonologica* (16 item).

Il numero dei quesiti complessivamente sottoposti agli insegnanti è stato di 52 poichè gli stessi item/quesiti appaiono sia nella sezione del metodo alfabetico che in quella del metodo fonico (dove il processo di insegnamento/apprendimento della scrittura e della lettura è simultaneo), così come accade anche nella sezione dedicata al metodo costruttivista e a quello globale (basati sulle conoscenze pregresse che gli studenti hanno in relazione al significato e alla funzionalità dell'apprendimento della lingua scritta),

Prima di presentare I risultati, è utile fare una breve panoramica sulle caratteristiche peculiari di ciascun metodo:

- **Metodo Alfabetico:** prevede lo studio delle lettere, della loro forma, del loro valore e infine delle parole. Questo metodo va da una lettera all'altra, con un'enfasi sul nome della lettera.
- **Metodo Fonico:** si concentra sul riconoscimento e l'apprendimento dei suoni delle lettere. In altre parole, il rapporto tra le lettere (grafemi) della lingua scritta e i singoli suoni (fonemi) della lingua parlata.
- **Metodo Sillabico:** collega la lettura e la scrittura mentre ai bambini viene insegnato a scomporre le parole in sillabe. Consiste nell'insegnamento delle vocali e, successivamente, nell'insegnamento di come le consonanti cambiano con le vocali, formando sillabe e poi parole.
- **Metodo Misto** (conosciuto come *Whole-Language approach* in UK): mira a combinare l'attività analitica e sintetica, combinando la percezione globale e l'analisi fonologica. Il riconoscimento delle parole, la comprensione e la scoperta della corrispondenza grafema-fonema avvengono in combinazione e si alimentano le une con le altre.
- **Metodo Globale:** si basa sul fornire ai bambini l'accesso a testi significativi e naturali, ad es. stampa ambientale che possono guardare, ascoltare e memorizzare.
- **Metodo Costruttivista:** riconosce il fatto che i bambini apportano conoscenze ed esperienze pregresse a un testo. Hanno l'opportunità di condividere, discutere e riflettere su quelle esperienze. Presenta situazioni di interesse per i bambini in cui c'è un problema o una sfida e li invita a trovare modi per risolverli.
- **Consapevolezza Fonologica:** include l'identificazione e la manipolazione di unità del linguaggio orale come parole, sillabe e inizi e rime.

Se guardiamo ai metodi più utilizzati dagli insegnanti (vedi Tabella 13), possiamo osservare che in Inghilterra la metodologia di insegnamento della lettura è regolamentata dallo Stato sotto forma di curriculum nazionale (rapporto MMU, p. 7), ponendo l'accento sugli aspetti legati alla fonetica. Questo metodo è utilizzato anche in Portogallo, Grecia e Melilla.

Il campione fornito da UMA-CEIP Rosa de Gálvez mostra un buon ricorso al metodo costruttivista e a quello della consapevolezza fonologica, sebbene l'approccio più utilizzato sia costituito dalle metodologie miste.

L'uso della fonetica invece va spesso di pari passo con la consapevolezza fonologica, come suggeriscono le risposte degli insegnanti greci e portoghesi.

Tabella 13.

Metodologie utilizzate più di frequente per imparare a leggere

METODO	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	UK
Alfabetico	20.5	33.3	28.1	-	25	
Fonico	21.5	38.9	51.9	3.3	46	National Primary Curriculum (2013)
Sillabico	25.6	5.6	40.7	-	36	
Misto	52.3	61.1	41.5	36.7	44	
Globale	22.6	38.9	17.8	6.7	31	
Costruttivista	47.7	22.2	11.1	11.1	13	
Consapevolezza Fonologica	65.1	27.8	71.1	40	82	

Di seguito si descrivono le più comuni strategie metodologiche utilizzate dagli insegnanti. Come è possibile osservare nella Tabella 13, la maggior parte dei paesi partner Portogallo, Italia, Spagna (UMA-Rosa de Gálvez) e Grecia condividono un approccio metodologico globale all'apprendimento della lettura: la consapevolezza fonologica.

Nel dettaglio, le strategie più utilizzate dagli insegnanti componenti l'intero

campione europeo sono quelle relative ai metodi globali (item 26, 27, 20, 22, 25, 21, 22 e 25), seguiti da quelli costruttivisti (item 31, 35, 30, 32, 34 e 33), consapevolezza fonologica (37, 42, 40 e 41), metodi sillabici (item 10 and 13) e fonici (item7).

I report dei partner spagnoli (UMA-CEIP Rosa de Gálvez e UGR), suggeriscono che gli insegnanti adottano una ricca varietà di strategie di insegnamento per sviluppare le abilità di lettura dei bambini in questa prima fase educativa (3-6). I risultati conseguiti in Portogallo rispecchiano sostanzialmente quelli ottenuti in Spagna, mostrando come gli insegnanti di Scuola dell'Infanzia ricorrano ad un mix di più metodologie per coinvolgere i piccoli studenti nel processo di apprendimento della lettura

In Italia, il processo educativo - e quindi anche quello dell'avvicinamento alla lettura nel 3-6 - si fonda principalmente sulla dimensione emotiva e affettiva e sul ruolo chiave esercitato dal rapporto tra il bambino e il suo educatore. Partendo da questa premessa, gli insegnanti propongono ai bambini diverse attività legate alla lettura per diletto, in cui è fondamentale la scoperta del libro come oggetto, e della parola scritta.

In Inghilterra esistono regole esplicite sui metodi di lettura, in particolare sulla fonetica sintetica sistematica (Rapporto MMU, p. 7).

Le strategie meno diffuse, come già accennato in precedenza, riguardano l'utilizzo del metodo alfabetico (item 1, 6, 3, 2 e 4) e del metodo sillabico (item 14, 11 e 12).

Infine, vale la pena menzionare la diversità dei punteggi ottenuti nelle strategie relative alla consapevolezza fonologica: sebbene alcuni elementi siano tra i valori più alti, per altri è vero il contrario (vedi item 52, 46, 47, 44, 51, 43, 39, 48 e 45) (Tabella 14).

Tabella 14.

Metodi di lettura

PARTE I. METODI DI LETTURA	UMA	UGR	PT	IT	GR	TUTTI
METODO ALFABETICO						
01. Seguo l'ordine alfabetico per insegnare a leggere.	20.5	16.7	87.6	20.0	20.0	33.0
02. Ogni lettera viene studiata pronunciando il suo nome.	67.0	66.7	86.1	36.7	34.0	58.1
03. Il processo di insegnamento-apprendimento della lettura e della scrittura vengono esercitati simultaneamente.	79.0	94.4	73.6	36.7		56.7
04. Una volta imparato l'alfabeto, le consonanti vengono combinate con le vocali per formare prima sillabe dirette, poi inverse e infine sillabe miste.	68.5	77.8	71.4	40.0	88.0	69.1
05. Combino le sillabe per creare parole e poi frasi.	64.0	77.8	52.0	73.3	-	66.8
06. Per insegnare le lettere uso risorse quali giochi di carte, lettere mobili, corrispondenza iconica	91.5	94.4	14.4	0.9	70.0	54.2
MEDIA	65.1	71.3	64.2	34.6	35.5	56.3
METODO FONICO						
07. Comincio insegnando l'apprendimento del suono vocale, poi i suoni dei dittonghi (due vocali insieme) e, infine, il suono delle consonanti.	94.5	83.3	88.8	63.3		82.5
08. Combino il suono dei fonemi con l'onomatopea, i gesti e/o la cinestesia.	95.0	27.8	86.2	77.7	75.6	72.5
09. Combino le sillabe per creare parole e poi frasi.	99.5	16.7	83.5	63.3		65.8
MEDIA	96.3	42.6	86.2	68.1	25.2	63.7
METODO SILLABICO						
10. Comincio insegnando le vocali, combinando il loro suono e la loro ortografia.	99.5	100.0	82.9	56.7		84.8
11. Gli studenti imparano a combinare le consonanti dell'alfabeto per ciascuna delle vocali (<i>ta-te-ti-to-tu, ...</i>).	98.5	0.0	76.5	70.0		61.3

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

12. Gli studenti iniziano il loro apprendimento con sillabe dirette, quindi bloccate, invertite e infine sillabe miste (dittonghi e serrature).	93.0	66.7	71.6	30.0	70.0	66.3
13. Gli studenti iniziano combinando le consonanti con le vocali (sillabe) e poi introducono le unità linguistiche con il significato (parole, frasi, ...).	96.0	88.9	42.2	60.0	96.0	76.6
14. Svolgo attività in cui si possono aggiungere e/o cancellare sillabe.	86.0	-	31.0	73.3		47.6
MEDIA	94.6	51.1	60.8	58.0	55.3	67.3
METODO MISTO						
15. Lo studente impara le lettere a partire da una parola la cui iniziale è quella che si sta imparando (mostrata in ordine alfabetico), accompagnata dalla loro illustrazione.	95.5	94.4	83.9	70.0		86.0
16. Per comprendere il suono di ogni lettera usiamo esempi onomatopeici (ad esempio, per la lettera 's' usiamo il suono del vento 'ssss').	97.0	77.8	72.6	90.0		84.4
17. Gli studenti imparano le sillabe a partire da una parola che le contiene.	90.5	83.3	71.6	36.7		70.5
18. Insegno la sillaba come parte della parola.	70.5	88.9	62.4	80.0	-	75.5
19. Mostro le parole e le lettere in modo che gli studenti possano riconoscere parole e lettere.	87.5	94.4	34.0	80.0	-	74.0
MEDIA	88.2	87.8	64.9	71.3		78.1
METODO GLOBALE						
20. Presento varie parole e frasi che si riferiscono agli elementi che li circondano e fanno parte del loro ambiente e della routine quotidiana.	70.0	94.4	95.6	86.7	-	86.7
21. Inizio il primo contatto con la scrittura di parole e frasi lavorando con le loro abilità grafo-motorie.	81.5	72.2	94.5	86.7	-	83.7
22. Faccio attività di identificazione delle sillabe nell'intera parola.	89.5	93.4	92.1	80.0	50.0	81.0
23. Faccio eseguire compiti per riconoscere fonemi isolati dalla parola.	73.0	77.8	77.8	66.7	-	73.8
24. Rafforzo il campo linguistico con vocabolario, le strutture grammaticali, l'ordine delle parole, ...	85.5	88.9	75.0	30.0	-	69.9

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

25. Gli studenti identificano e riconoscono testi divertenti (storie, canzoni, ...).	63.0	83.3	74.7	93.3	-	78.6
26. Rafforzo l'intonazione delle storie, anche come ritmo delle canzoni.	99.0	100.0	73.6	93.3	-	91.5
27. Propongo situazioni che favoriscono la creatività degli studenti.	94.0	100.0	68.2	100.0	-	90.6
28. Presento testi per aiutare gli studenti a capire parole e frasi, in modo che siano in grado di assimilare e comprendere ciò che stanno leggendo.	93.0	67.7	67.8	60.0	-	72.1
29. I compiti della lingua scritta sono legati allo sviluppo del linguaggio orale.	96.0	83.3	63.8	0.6	-	60.9
MEDIA	84.5	86.1	78.3	69.7	50.0	79.6
METODO COSTRUTTIVISTA						
30. Uso la lettura in situazioni di utilizzo in modo che gli studenti scoprono la sua funzionalità (tempo libero, apprendimento, notizie).	85.0	77.8	94.7	80.0	-	84.4
31. Uso parole significative per gli studenti (il loro nome, i gusti personali, ...).	80.5	100.0	93.6	96.7	-	92.7
32. Inizio un'attività partendo dalle conoscenze pregresse che gli studenti hanno in relazione al significato e alla funzionalità dell'apprendimento della lingua scritta.	92.0	83.3	88.3	73.3	-	84.2
33. Lavoro con diversi tipi di testi, come quelli "enumerativi" (elenchi, menù), "informativi" (note, poster), "letterari" (poesie, canzoni, racconti), "espositivi" (dossier di progetti, biografie), "prescrittivi" (ricette, istruzioni).	96.0	66.7	84.8	60.0	-	76.9
34. Sviluppo esperienze formative in aula attraverso progetti di lavoro su temi scelti dagli studenti.	94.5	61.1	80.4	73.3	-	77.3
35. Promuovo tra gli studenti le loro capacità comunicative (ascolto attivo, empatia, dialogo, assertività, argomentazione, ...).	89.5	94.4	78.3	100.0	-	90.6
36. Promuovo negli studenti l'utilizzo di diversi tipi di linguaggio (l'uso del corpo, la gestualità, musica, attività plastiche, ...).	77.5	94.4	76.1	100.0	-	87.0
MEDIA	87.9	82.5	85.2	83.3		84.7

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA

37. Gioco a contare sillabe e fonemi (ricorrendo o meno al "battito delle mani").	82.0	100.0	99.1	96.7	-	94.5
38. Propongo giochi in rima.	94.5	72.2	97.4	100.0	-	91.0
39. Propongo attività per imparare a differenziare le parole dalle pseudo-parole.	89.5	44.4	90.4	46.7	-	67.8
40. Propongo attività in cui si contano le sillabe per imparare a discriminare parole lunghe e brevi.	88.5	66.7	89.3	80.0	-	81.1
41. Propongo attività nelle quali gli studenti isolano e manipolano le sillabe iniziali e finali.	90.5	66.7	86.8	56.7	-	75.2
42. Propongo attività nelle quali gli studenti isolano e manipolano il suono iniziale e/o finale di una parola.	94.0	66.7	86.7	83.3	-	82.7
43. Propongo attività nelle quali gli studenti devono pronunciare il suono di ogni fonema che contiene una parola.	64.5	83.3	86.7	86.7	13.3	66.9
44. Svolgo attività relative all'aggiunta, all'omissione, all'inversione e alla modifica dell'ordine di sillabe e fonemi.	87.5	55.6	86.0	0.6	43.3	54.6
45. Svolgo attività nelle quali occorre distinguere la posizione dei fonemi all'interno delle parole.	96.0	66.7	77.7	0.5	50.0	58.2
46. Gli studenti nominano ad alta voce parole che iniziano, contengono o finiscono con una sillaba specifica.	83.0	94.4	77.0	1.0	0.0	51.1
47. Gli studenti classificano le immagini in base alla loro struttura sillabica (numero di sillabe per parola).	58.5	66.7	76.8	0.4	60.0	52.5
48. Gli studenti nominano la parola di un'immagine, omettendo la sillaba che è stata precedentemente indicata (iniziale, centrale o finale).	82.0	27.8	71.7	53.3	46.7	56.3
49. Presento parole che gli studenti devono indicare se iniziano, contengono o finiscono con un dato fonema.	70.0	88.9	70.8	76.7	23.3	65.9
50. Gli studenti segmentano le parole in fonemi.	85.0	77.8	66.1	76.7	23.3	65.8
51. Confrontano le parole che iniziano e/o finiscono con un fonema specifico.	89.5	83.3	61.1	80.0	20.0	66.8
52. Insegno due frasi agli studenti per indicare quale parola è stata aggiunta, modificata e/o cancellata	95.0	50.0		46.7	53.3	49.0

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

MEDIA 84.4 69.5 76.5 55.4 37.0 64.5

2.2. Principi psico-pedagogici e metodologie per l'apprendimento della lettura

Il secondo strumento di analisi, il “*Questionario sulle esperienze di apprendimento che promuovono la pedagogia della lettura*” è articolato in quattro dimensioni che riuniscono una serie di strategie didattiche per stimolare l'apprendimento degli studenti attraverso 37 elementi. Le dimensioni individuate dal questionario corrispondono rispettivamente a: principi e metodologie psicopedagogiche di apprendimento della lettura (composte da 8 item); organizzazione di attività per la lettura (11 articoli); risorse spaziali, materiali e umane utilizzate per la lettura (12 voci); e valutazione dell'apprendimento (6 item).

La Tabella 15 mostra le casistiche presentate agli insegnanti per scoprire le pratiche educative che adottano quotidianamente in classe rispetto a: principi psicopedagogici e alle metodologie di apprendimento della lettura. La tabella offre una panoramica dei risultati ottenuti in ciascun paese partner.

Tabella 15.

Principi psico-pedagogici e metodologie per l'apprendimento della lettura

<i>Principi psico-pedagogici e metodologie per l'apprendimento della lettura</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
01. Faccio domande ai bambini durante la lettura dei testi per assicurarmi che ne capiscano il contenuto.	96.0	94,4	95,6	-	98.0	96,0
02. Incoraggio i bambini ad interpretare le illustrazioni anche se ancora non sanno leggere il testo.	95.0	83.3	99.3	-	-	92.5
03. Stabilisco relazioni tra lingua scritta e lingua orale.	94.5	100.0	98.5	66.7	92.0	90.3
05. Introduco testi i cui contenuti sono relative ad esperienze riconoscibili e passate dei bambini.	92.0	77.8	95.6	-	-	88.5
06. Approfito degli input dei bambini durante la lettura di un testo, anche se non sono legati all'argomento che stiamo trattando.	75.5	83.3	92.6	-	97.0	87.1
07. Stabilisco dinamiche di animazione alla lettura (cambio di personaggi, cambio di finali, creazione di storie con immagini, ...).	85.0	94.4	96.3	100.0	98.0	94.7

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

08. Organizzo l'aula in base alle esigenze degli studenti con diversi angoli di apprendimento e laboratori	66.0	72.2	93.3	100.0	-	82.9
MEDIA	87.6	88.2	96.3	88.9	96.3	91.4

Il report di ricerca redatto da UMA-CEIP Rosa de Gálvez (Spagna) evidenzia come quasi tutti gli insegnanti applichino i principi presentati. E' interessante notare che: gli insegnanti siano soliti presentare in classe i lavori svolti dai loro studenti (96.5%); incoraggino l'interpretazione delle illustrazioni da parte dei bambini anche se ancora non sono capaci di leggere il testo che le accompagna (95.0%); e facciano domande sul testo letto per accertarsi che loro ne comprendano il significato e i contenuti (96.0%). Dall'analisi delle risposte collezionate, emerge che gli insegnanti sono soliti organizzare l'aula secondo le esigenze dei loro studenti allestendo appositi angoli "studio" o organizzando dei laboratori (66%). Gli insegnanti realizzano inoltre attività specifiche connettendo la lingua orale a quella scritta (94.5%) o che prevedano il ricorso ad approcci creativi e/o ludici che incoraggino i bambini ad appassionarsi alla lettura (ad esempio cambiando i personaggi delle storie lette in classe, modificandone i finali, o creando nuove storie) (85%).

La stragrande maggioranza degli insegnanti di Melilla utilizza quasi sempre tutti gli approcci suddetti, tra i quali spiccano comunque quelli volti a stabilire relazioni tra lingua scritta e orale o che prevedono la condivisione in classe dei lavori fatti dagli studenti, indicati dal 100% del campione.

Allo stesso modo, un'alta percentuale di insegnanti portoghesi (sopra il 90%) utilizza tutti i principi psico-pedagogici previsti dal questionario di ricerca. In particolare, quelli usati praticamente in tutte le classi dei primi anni sono: *"incoraggio i miei studenti a interpretare le illustrazioni, anche se non sanno leggere un testo"* (99,3%); *"espongo il lavoro svolto dai bambini in classe"* (99,3%); e *"stabilisco relazioni tra lingua scritta e lingua orale"* (98,5%).

I dati raccolti in Italia vanno invece interpretati tenendo conto della dimensione ludica e immersiva che gli insegnanti utilizzano per avvicinare i bambini alla parola scritta e all'esperienza della lettura. Questo suggerisce che i maggiori punti di forza dell'approccio indicati dal 100% del campione italiano riguardano i seguenti principi di organizzazione del lavoro: *"Stabilisco approcci alla lettura creativi e ludici (cambio dei personaggi, cambio dei finali, creazione di racconti con immagini...)"* (item 7) e *"Organizzo l'aula con diverse postazioni di lavoro e angoli di apprendimento, secondo le esigenze dei bambini"* (item 8). Sebbene più della metà degli insegnanti italiani partecipanti (67,7%) promuova attività che stabiliscono relazioni tra lingua scritta e lingua orale, questo aspetto è il meno menzionato se paragonato ai dati rilevati in Spagna,

Portogallo e Grecia. I dati raccolti in Grecia evidenziano che la maggioranza degli insegnanti utilizza prevalentemente quattro dei principi riportati nel questionario: “*Pongo domande ai bambini durante la lettura dei testi per assicurarsi che ne capiscano il contenuto*” (98%); “*Stabilisco approcci creativi e giocosi alla lettura*” (98%); “*Sfrutto gli input dei bambini durante la lettura di un testo, anche se non attinenti all'argomento trattato*” (98%) e “*Stabilisco relazioni tra lingua scritta e lingua orale*” (92%). Organizzare l'aula con diverse postazioni di lavoro e angoli di apprendimento, in base alle esigenze dei bambini (item 8) è invece il principio meno utilizzato nel contesto greco, al contrario di quello che accade in Spagna e Italia.

Per quanto riguarda i dati relativi alla realtà inglese, il rapporto della MMU indica che i bambini sono incoraggiati ad analizzare e condividere esperienze di lettura ed a lavorare su domande e risposte sui testi, utilizzando principalmente momenti di lettura in classe (che coinvolgono l'intero gruppo classe) o di lettura guidata (da svolgersi in gruppi da 4 a 6 bambini). Gli insegnanti inglesi lavorano sul vocabolario, confrontano storie e collegano i testi alle proprie esperienze. Per promuovere la concentrazione dei bambini e facilitarne l'apprendimento gli insegnanti realizzano attività che stimolano la loro curiosità, e si avvalgono di un *setting educativo* (aule didattiche) che predilige sull'uso di colori neutri sulle pareti e l'uso di oggetti reali per il gioco piuttosto che giocattoli di plastica (Rapporto MMU, p 9)

Se compariamo i risultati ottenuti in ciascun paese partner è possibile osservare che gli aspetti trasversalmente ritenuti dagli insegnanti più importanti per avvicinare i bambini alla lettura e/o per insegnare loro a leggere riguardano: la necessità che siano consapevoli del lavoro che hanno svolto e che venga loro restituito in classe (98,6%), che capiscano ciò che ascoltano o leggono (96%), che partecipino al processo di apprendimento anche attraverso attività creative e giocose (94,7%) e che vengano incoraggiati nell'interpretare le illustrazioni che trovano nei testi collegandole, quando possibile, con la parola scritta (92,5%).

Quando si affronta il tema dell'apprendimento delle lingue, è essenziale che la lingua orale e la lingua scritta siano correlate (90,3%), attraverso contenuti relativi all'esperienza dei bambini (88,5%) e sfruttando i loro commenti (87,1%).

Non da ultimo, è necessario curare scrupolosamente l'organizzazione delle aule, creando ambienti di apprendimento che promuovano un apprendimento autonomo, significativo e olistico per gli studenti (82,9%).

2.3. Organizzazione delle attività (programmazione, esperienze di apprendimento, *grouping* degli allievi)

Rispetto al ***grouping degli allievi***, le preferenze di lavoro più diffuse tra gli insegnanti intervistati attengono alla realizzazione di attività da svolgersi sia in grandi gruppi (77.2%) che in piccoli gruppi (72.4%), seguiti dal lavoro individuale (63.8%) oppure dall'organizzazione di gruppi in base al diverso livello di competenze di lettura posseduto dai bambini (65.8%).

Per gli insegnanti spagnoli (UMA-CEIP Rosa de Gálvez Report) le attività di lettura sono prevalentemente realizzate in grandi gruppi, così come in Grecia (81%). Al contrario, tra gli insegnanti di Melilla, le attività di lettura sono quasi esclusivamente realizzate individualmente (94.4%). Gli insegnanti portoghesi (88.7%) e quelli italiani (90%), invece, optano più di frequente per l'organizzazione di attività di lettura in piccoli gruppi (Tabella 16). In Inghilterra, gli studenti svolgono le suddette attività in grandi gruppi e/o in piccoli gruppi (4-6 bambini), mentre il ricorso ad attività per la lettura individuale dipende dalle scelte della singola scuola o dall'ambiente (Rapporto MMU, p. 10).

Rispetto all'organizzazione delle **routine scolastiche** e alla gestione delle attività in classe sia gli insegnanti spagnoli (UMA- CEIP Rosa de Gálvez, 94.4% e UGR, 94.4%) che quelli greci (87%) stabiliscono un tempo dedicato all'apprendimento della lettura, attraverso lavori di gruppo (assemblee), corner libri o altre strategie. Questi criteri rivestono una grande importanza anche in Portogallo (94.8%) e in Italia (90.0%), sebbene sia da sottolineare come gli insegnanti di entrambi i paesi adattino e modifichino i loro schemi di lavoro in base alle esigenze dei bambini rilevate durante tutto l'arco dell'anno scolastico (Portogallo, 92,6% e Italia, 93,3%).

Un dato emerso trasversalmente in tutti i report dei partner riguarda infatti il fatto che la programmazione delle attività di lettura debba essere il più possibile flessibile, in modo da potersi adattare alle esigenze dei bambini (91,3%) e di quanto sia importante stabilire una routine con momenti specifici per imparare a leggere (84,9%) (Tabella 16).

Rispetto alle **attività di lettura**, I dati raccolti in Spagna mostrano che la maggioranza degli insegnanti coinvolti nell'azione di ricerca basano i loro interventi su uno specifico progetto, su unità di insegnamento o un centro di interesse (85%). Tuttavia, questo approccio è uno dei meno adottati dagli insegnanti portoghesi (solo il 26,7%),

insieme all'utilizzo di argomenti discussi in assemblea per pianificare attività di lettura significative e motivanti (15,6%).

Dall'analisi comparata dei dati raccolti, possiamo osservare come le attività di lettura iniziano più di frequente con un progetto, unità didattica o centro di interesse (68,2%), sfruttando temi che emergono in classe (67,5%) e in diversi momenti della giornata come l'assemblea di classe (53%) (Tabella 16).

In ultima istanza, un aspetto che risulta molto importante e che è risultato molto incoraggiante è che la gran parte degli insegnanti intervistati preferisce non utilizzare un libro di testo specifico per la lettura (48,4%) persino se creato da loro stessi (47%), ma lascia piuttosto i bambini liberi di sviluppare il loro apprendimento senza pressioni, contribuendo così a limitare l'insorgenza di frustrazioni verso la lingua scritta (lettura e scrittura).

Tabella 16.

Pianificazione dell'attività

<i>Pianificazione dell'attività</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
19. Ho un tempo stabilito, nella routine della classe, per insegnare a leggere (lavori di gruppo, angoli di lettura.	58.5	94.4	94.8	90.0	87.0	84.9
16. Modifico la programmazione della classe in base alle esigenze degli studenti durante il corso.	96.0	83.3	92.6	93.3	-	91.3
14. Approfitto delle situazioni che si verificano all'interno della classe per svolgere attività di lettura.	87.5	94.4	88.1		-	67.5
10. Svolgo attività di lettura in un piccolo gruppi.	50.5	66.7	86.7	90.0	68.0	72.4
12. I bambini imparano a leggere seguendo un libro di testo pubblicato.	89.0	-	85.2	13.3	6.0	48.4
11. Le attività di lettura vengono svolte in forma individuale	73.0	94.4	78.5	73.3		63.8
09. Le attività di lettura si svolgono in grandi gruppi.	67.0	83.3	77.8	76.7	81.0	77.2
17. Organizzo gruppi tenendo conto dei diversi livelli di lettura dei bambini.	94.5	66.7	72.6	33.3	62.0	65.8
13. In classe lavoriamo su un quaderno che prepariamo tenendo in considerazione gli interessi dei bambini.	95.5	55.6	71.9		12.0	47.0
15. Le attività di lettura iniziano da un progetto. unità didattica e/o argomento di interesse.	85.0	77.8	26.7	83.3	-	68.2
18. Gli argomenti dibattuti tutti insieme mi aiutano a programmare attività di lettura più significative e motivanti.	49.0	94.4	15.6		-	53.0
MEDIA	76.9	81.1	71.9	50.3	45.1	65.1

2.4. Spazi, materiali e risorse umane impiegate (tipo, organizzazione, partecipanti, tipo di partecipazione).

Se si considerano le risorse logistiche, un aspetto molto importante messo in evidenza dagli insegnanti spagnoli (UMA-CEIP Rosa de Gálvez (98.5%)) consiste nel valore attribuito all'aver a disposizione un posto tranquillo dedicato alla lettura (nello specifico la biblioteca di classe 88%), o un apposito angolo per lo svolgimento di attività per la promozione della lettura. Ad entrambi questi spazi anche gli insegnanti di Melilla attribuiscono un valore (rispettivamente il 77.8% e il 72.2%), ma non rappresentano le opzioni con le percentuali più alte rilevate per questa sezione. Anche in Portogallo sia l'angolo per la lettura (94.8%) che la biblioteca di classe (91.9%) rappresentano delle risorse importanti ad uso degli insegnanti di Scuola dell'Infanzia per la promozione della lettura. Tutti gli insegnanti del campione italiano e il 97% di quello greco hanno a disposizione una biblioteca di classe (Tabella 17). In Inghilterra tutte le classi sono dotate di un'area appositamente dedicata ai libri e alla lettura (MMU Report, p. 10).

I risultati complessivi mostrano quindi la necessità di avere un angolo in aula per attività che promuovono la lettura (92%), o di un luogo tranquillo (biblioteca di classe) per la lettura individuale e/o in piccoli gruppi (88%), che sia fornito di diverse tipologie di testi (85,4%) da utilizzare in momenti e/o routine quotidiane differenti (74,9%).

Per quanto riguarda **i materiali in uso**, un alto numero di insegnanti spagnoli (UMA) ricorre a supporti tecnologici (ICT) per realizzare attività interattive di lettura (come, ad esempio, internet, lavagna interattiva, materiali multimediali pubblicati o creati personalmente) (97.5%). L'uso delle nuove tecnologie viene riportato anche dagli insegnanti portoghesi (80.7%) e da quelli di Melilla (83.3%). Tuttavia, mentre tra queste ultime il ricorso alle ICT riveste particolare rilevanza, specialmente attraverso l'utilizzo di lavagne interattive (video, giochi, siti web per bambini...) (88,9%), i supporti tecnologici risultano comunque meno utilizzati dagli insegnanti portoghesi (54,8%). In Inghilterra le lavagne interattive vengono utilizzate abbastanza frequentemente per scrivere/segmentare le parole durante l'insegnamento della fonetica (Rapporto MMU, p. 10), mentre in Italia l'utilizzo di questo tipo di risorse rappresenta una percentuale piuttosto residuale (solo il 36,7%). In Grecia, le ICT sono utilizzate prevalentemente per la creazione di storie (70%).

Dall'analisi dei dati raccolti emerge inoltre che, nelle loro attività di lettura, gli insegnanti portoghesi, greci e inglesi si avvalgono anche di vari tipi di testi in classe, come

libri illustrati, storie, giornali, riviste, libri di cucina, enciclopedie o dizionari.

In Inghilterra, le scuole, specialmente quelle locate nelle aree svantaggiate, forniscono ai bambini libri di lettura e giochi per l'alfabetizzazione che possono portare a casa e utilizzare con le loro famiglie (MMU Report, p. 10).

Tabella 17.

Logistica, materiali e risorse umane

<i>Logistica, materiali e risorse umane</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
23. Uso le flashcard (per il riconoscimento e la ripetizione delle parole) per supportare lo sviluppo della lettura.	48.5	77.8	98.5	-	-	74.9
20. I bambini possono avvalersi un angolo di attività per promuovere la lettura.	98.5	77.8	94.8	-	97.0	92.0
21. L'aula dispone di un luogo tranquillo dedicato alla lettura individuale (biblioteca di classe).	88.0	72.2	91.9	100.0	-	88.0
22. In classe utilizzo diversi tipi di testi in classe (libri illustrati, racconti, giornali, riviste, libri di cucina, enciclopedie, dizionari...).	74.0	77.8	91.9	-	98.0	85.4
30. Mi coordino con altri insegnanti per programmare e/o svolgere attività di lettura con i bambini.	94.0	83.3	88.1	76.7	-	85.5
28. Fornisco informazioni alle famiglie per promuovere la lettura a casa (laboratori, incontri trimestrali, tutorial, apprendimento familiare).	90.5	66.7	85.9	56.0	65.0	73.6
25. Utilizzo varie risorse ICT per svolgere attività di lettura interattiva (internet, lavagna interattiva/proiettore, ...).	82.5	83.3	80.7	36.7	78.0	72.2
24. Uso le TIC per creare racconti.	95.5	33.3	78.5	26.7	70.0	60.8
27. Le famiglie partecipano alle attività legate alla lettura in classe.	86.5	50.0	77.8	40.0	76.0	66.1
29. Le famiglie svolgono a casa attività di lettura suggerite dalla scuola con i loro figli	92.0	66.7	77.8	86.7	-	
31. Altri insegnanti del centro educativo o altri professionisti partecipano ad azioni che promuovono le capacità di lettura dei bambini nella mia classe.	96.0	55.6	71.9	60.0	25.0	61.7

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

26. Utilizzo la lavagna interattiva/proiettore per svolgere attività di lettura selezionate da Internet (video, giochi, bambini siti web...).	97.5	88.9	54.8	23.3	17.0	56.3
MEDIA	87.0	69.5	82.7	56.7	65.8	72.3

In relazione all'aspetto delle **risorse umane**, gli insegnanti spagnoli (UMA-CEIP Rosa de Gálvez) danno la priorità al ruolo che le famiglie, di concerto con la scuola, svolgono nel processo di educazione alla lettura. Tale aspetto trova infatti riscontro nella pratica di fornire ai genitori indicazioni utili ad incoraggiare la lettura a casa. Tra le varie attività realizzate nell'ambito dei rapporti scuola-famiglia vengono infatti promossi laboratori, incontri trimestrali, tutorial o sessioni di apprendimento familiare (90.5%). Allo stesso modo, l'86,7% degli insegnanti italiani intervistati suggerisce alle famiglie attività da svolgere a casa con i propri figli e che abbiano al centro il tema dell'importanza della lettura. Anche per gli insegnanti greci la partecipazione della famiglia alle attività di lettura in classe è una caratteristica che riveste un ruolo significativo (76%). A Melilla, invece, l'approccio adottato prevede che gli insegnanti si coordinino tra loro per programmare e/o svolgere attività di lettura con gli studenti (83,3%). Nel contesto portoghese, entrambi questi aspetti sono ritenuti essere importanti dagli insegnanti con percentuali superiori all'85%.

Come già menzionato nella Sezione 2 del presente report, il coordinamento interno degli insegnanti rappresenta una priorità (85.5%) oltre a costituire un prezioso supporto per le famiglie, aiutandole non solo ad infondere nei loro figli l'amore per la lettura attraverso specifiche attività da fare a casa (80,8%) ma anche a contribuire al miglioramento delle abilità di lettura dei loro figli (73,6%).

Come riflessione conclusiva sul tema delle risorse, i risultati mostrano come la partecipazione al processo di insegnamento-apprendimento della lettura di diversi agenti, sia interni che esterni alla scuola, favorisca il dinamismo formativo e supporti la motivazione dei bambini, rendendo essenziale la possibilità di creare percorsi di programmazione congiunta (61.7%).

2.5. La Valutazione

A livello di Scuola dell'Infanzia lo scopo fondamentale della valutazione dovrebbe essere quello di consentire agli insegnanti di prendere consapevolmente le decisioni educative più adatte a garantire il corretto sviluppo delle capacità dei propri studenti, proponendo di volta in volta le misure e le attività più adatte alle loro necessità e caratteristiche.

Gli insegnanti spagnoli che hanno preso parte all'azione di ricerca hanno riferito di effettuare la valutazione dei progressi nella lettura dei loro studenti con diverse modalità. In particolare, questi effettuano una valutazione preliminare all'inizio dell'anno scolastico (UMA- CEIP Rosa de Gálvez 89% e UGR 94.4%) per poi svolgere periodiche valutazioni sui progressi nell'acquisizione delle abilità di lettura durante tutto l'anno (UMA - CEIP Rosa de Gálvez, 93.5% e UGR, 83.3%). Le risposte ottenute dagli insegnanti portoghesi si collocano sostanzialmente in continuità con quelle degli spagnoli identificando gli stessi momenti di valutazione (rispettivamente al 87.4% e 86.7%); in aggiunta, l'86.7% degli intervistati riferisce che, al termine di una lettura in classe, i bambini sono incoraggiati a riflettere su ciò che hanno appena imparato. Quest'ultimo è risultato essere uno degli aspetti di maggior rilevanza della valutazione svolta dagli insegnanti di Scuola dell'Infanzia in Italia (messo in pratica dal 93.3% degli intervistati) e in Grecia (dal 76%).

Per gli insegnanti greci la valutazione all'inizio dell'anno scolastico costituisce un fattore determinante (83%) (Tabella 18). In Inghilterra, invece, gli insegnanti valutano regolarmente e in modo formativo ogni 5-6 settimane i progressi degli studenti con particolare attenzione alle capacità di decodifica. Nell'autunno 2020 è inoltre prevista l'introduzione di un nuovo test di valutazione iniziale, il cui scopo è fornire un punto di partenza da cui misurare i miglioramenti degli studenti fino alla fine della fase primaria (Rapporto MMU, p. 12).

Tabella 18.

Valutazione

Valutazione	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
36. Analizzo i compiti/le attività che gli studenti svolgono per valutarli.	95.0	94.4	97.0	-	3.0	72.4
32. Effettuo una prima valutazione all'inizio dell'anno scolastico.	89.0	94.4	87.4	53.3	12.6	67.3
33. Durante il corso dell'anno, analizzo diversi momenti in classe per valutare l'apprendimento della lettura da parte dei miei studenti.	93.5	83.3	86.7	60.0	13.3	67.4
37. Dopo aver terminato un compito di lettura, i bambini pensano a ciò che hanno appena imparato.	79.0	61.1	86.7	93.3	13.3	66.7
35. Uso una rubrica specifica sulle capacità di lettura per valutare i bambini.	94.0	55.6	49.6	-	50.4	62.4
34. In momenti specifici dell'anno scolastico valuto bambini con un test di lettura.	96.0	61.1	48.9	26.7	51.1	56.8
MEDIA	91.1	75.0	76.1	58.3	24.0	64.9

Dai dati contenuti nei report dei partner spagnoli, si evince che l'approccio alla valutazione più utilizzato dagli insegnanti è l'analisi dei compiti degli studenti (UMA-CEIP Rosa de Gálvez 95% e UGR-94,4%), così come in Portogallo (97%) e in Grecia (75%) (vedi tabella 18), mentre in Inghilterra l'osservazione e le domande sono gli strumenti principali per valutare i singoli studenti, per i quali viene predisposto anche un apposito portfolio (Rapporto MMU, p. 11).

La valutazione rappresenta un elemento essenziale del processo educativo e viene messa in atto attraverso l'analisi delle performance svolte dai bambini (72.4%), o come auto-riflessione a compimento di un dato compito (66.7%). Questo genere di valutazione dovrebbe essere operata in modo costante con degli specifici momenti chiave da individuarsi durante il corso di tutto l'anno scolastico (67.4%). Particolare rilevanza dovrebbe essere attribuita alla valutazione iniziale (67.3%), affinché gli insegnanti possano adattare i programmi educativi e le attività da svolgere alle caratteristiche

specifiche ed ai bisogni peculiari dei propri piccoli studenti. Tra gli strumenti di valutazione più in uso tra gli insegnanti intervistati emergono apposite rubriche (62.4%) e appositi test di lettura (56.8%).

2.6. Tipi di Testo

Leggere significa comprendere un testo scritto: è un processo attivo in cui ogni lettore ha un obiettivo specifico, un motivo per leggere, che lo porta a costruire un significato interagendo con il testo e mettendo in gioco le proprie conoscenze pregresse. La lettura, così intesa, genera pensieri, sentimenti, idee ed emozioni, esaltando un concetto di lettura come processo di interpretazione e comprensione, piuttosto che di mera associazione di suoni con lettere.

In questo modo, la lettura rappresenta per i bambini un processo graduale verso l'acquisizione della lingua scritta

La cultura della lettura nella prima infanzia è basata sull'opportunità di fornire ai bambini l'occasione di interagire con i testi nelle più diverse situazioni di vita, spronandoli a conoscere il significato - e le interpretazioni – che gli adulti fanno di questi testi. Per creare un appropriato contesto che favorisca i processi di alfabetizzazione dei bambini è necessario che le suddette situazioni comprendano testi di normale uso quotidiano e diversi mezzi, come ad esempio giornali riviste, istruzioni, annunci e qualunque cosa possa – o debba - essere letta. In questi momenti di interazione con i diversi testi, alternare lettura e dialogo e incoraggiare le risposte dei bambini alle domande sul contenuto e sul formato del testo sono strategie che aiutano a focalizzare la loro attenzione.

Dall'esperienza che possono trarre dai diversi tipi di testo con cui aver a che fare, i bambini possono imparare che leggiamo e scriviamo per:

- Ricordare, identificare, localizzare, registrare, archiviare, scoprire... dati.
- Comunicare o accedere alle informazioni
- Divertirsi, comunicare emozioni, sentimenti, sogni...
- Studiare, imparare, approfondire le proprie conoscenze
- Imparare come fare le cose.

Questo è il motivo per cui si ritiene che sia essenziale che gli insegnanti utilizzino diversi tipi di testo in classe per introdurre/avvicinare i propri studenti alla lettura.

Per approfondire questo specifico aspetto, un terzo strumento di rilevazione è stato messo a punto e somministrato agli insegnanti di tutti i paesi partner: il “*Questionario sui tipi di testo utilizzati per imparare a leggere*”. Questo ultimo strumento è articolato in cinque dimensioni che raccolgono le diverse tipologie di testo che, attualmente, vengono utilizzate in classe per l’insegnamento della lettura. Le dimensioni corrispondono infatti alle varie tipologie di testo: *enumerativo* (composto di 9 item), *espositivo* (5 item), *prescrittivo* (4 item), *letterario* (7 item) e *informativo* (7 item).

Poiché gli stessi item sono inclusi sia nella sezione dedicata al testo enumerativo che in quello prescrittivo (ricette di cucina), il numero complessivo di quesiti inerenti le tipologie di testo sottoposte agli insegnanti è stato di 31.

Tabella 19.

Tipologie di Testo

<i>Tipologie di Testo</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTT I
Enumerativo (Report)	76.7	26.5	67.7	27.8	73.9	54
Espositivo (Argomento)	71.7	4 0	61.5	34.7	7 2	54,4
Prescrittivo (Procedura)	53	52.8	73.3	65.6	9 2	65
Letterario (Narrativa)	66.1	77.8	87.1	78.6	93.8	79.2
Informativo (Spiegazione)	70	35.7	59.3	20.9	6 5	50
MEDIA	67.5	46.6	69.8	50.0	79.3	60.5

Gli insegnanti intervistati considerano essenziale in classe l'uso di vari tipi di testo, tra questi i più utilizzati sono: *letterario* (79,2%), seguito da *prescrittivo* (65%), *espositivo* (54,4%), *enumerativo* (54,0%) e, infine, *informativo* (50%) (vedi Tabella 19).

Tabella 20.

Testi Letterari

<i>Testi Letterari</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
Libri illustrate	22.5	72.2	91.1	100.0	100.0	77.2
Poesia	98.0	100.0	91.1	53.3	97.0	87.9
Fumetti e/o cartoni	82.0	27.8	63.7	40.0		53.4
Storie, favole o leggende	45.0	100.0	96.3	93.3	82.0	83.3

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Detti, canzoni, indovinelli e filastrocche	58.0	100.0	97.0	100.0	100.0	91.0
Antologie di classe con favole, poesie, canzoni, proverbi, ecc..	99.0	72.2	74.8	86.7	-	83.2
Teatro o drammatizzazioni	58.5	72.2	95.6	76.7	90.0	78.6
MEDIA	66.1	77.8	87.1	78.6	93.8	79.2

I testi letterari sono di gran lunga i preferiti dagli insegnanti greci (93.8%) e portoghesi (87.1%), e rappresentano la tipologia più popolare anche per tutto il resto del campione proveniente dagli altri paesi, sebbene con percentuali un po' più basse.

Detti, canzoni e indovinelli sono risorse ben utilizzate in classe (91%), così come la poesia (87,9%) le storie, i racconti e le leggende (83,3%) e le antologie (83,2%). Altri tipi di testo con un buon livello di utilizzo sono rappresentati dal teatro e drammatizzazione (78,6%) e libri illustrati (77,2%), probabilmente in relazione all'età dei bambini destinatari (3-6 anni). Fumetti e cartoni sono i meno utilizzati (53,4%) (Tabella 20).

Tabella 21.
Testi Prescrittivi

<i>Testi Prescrittivi</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
Regole (di gioco, di comportamento, ecc)	33.0	83.3	91.1	90.0	100.0	79.5
Bugiardini e/o foglietti illustrativi di medicinali per bambini	66.5	0	77.8	20.0	-	54.8
Istruzioni	59.5	22.2	51.1	86.7	84.0	60.7
MEDIA	53.0	52.8	73.3	65.6	92.0	65.0

I testi prescrittivi sono il secondo tipo di testo più utilizzato dagli insegnanti. Come è possibile evincere da vari studi, infatti, tali opere didattiche sono importanti per la loro

diffusa presenza nella società (Rivas, et al., 2017; Enrique Mirón and Molina-García, 2017). Tra le tipologie di testo prescrittivo maggiormente in uso troviamo: regolamenti (79,5%), istruzioni (60,7%) e foglietti illustrativi (54,8%) (Tabella 21).

Tabella 22.

Testi Espositivi

<i>Testi Espositivi</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
Dossier di progetto	56.0	22.2	65.2	40.0	-	45.9
Recensioni di libri, gite scolastiche, esperimenti	79.5	38.9	71.9	83.3	79.0	70.5
Libri di testo o libri scolastici	71.0	72.2	31.9	3.3	60.0	47.7
Testi per lo sviluppo di una presentazione orale	61.0	27.8	74.8	0.0	77.0	48.1
Libri di riferimento	91.0	38.9	63.7	46.7	-	60.1
MEDIA	71.7	40.0	61.5	34.7	72.0	54.4

Per quanto riguarda I testi espositivi, quelli risultati più popolari ed utilizzati tra gli insegnanti intervistati sono le recensioni di libri ed i dossier di esperimenti (70.5%) seguiti dai libri scolastici (60.1%), testi per lo sviluppo di presentazioni orali (48.1%), libri di testo (47.7%) e dossier di progetto (45.9%). E' interessante notare come specialmente gli insegnanti spagnoli (UMA 71%; UGR, 72.2%) e quelli greci (60%) abbiano mostrato una preferenza nell'utilizzo di libri di testo per la Scuola dell'Infanzia rispetto alla preparazione di dossier di progetto (45.9%) (Table 22).

Tabella 23.

Testo Enumerativo

<i>Testo Enumerativo</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
Inserzioni (annunci, giocattoli, titoli di storie, ...)	86.0	50.0	74.8	23.3	90.0	64.8
Menù (mensa scolastica, ristorante)	57.5	5.6	61.5	76.6	45.0	49.2
Enciclopedie, dizionari, atlanti, ...	74.0	11.1	63.7	0.0	75.0	44.8
Orari (di programmi TV, di attività scolastiche, ...)	90.5	22.2	61.5	3.3	58.0	47.1
Indici (di libri, riviste, storie ...)	88.5	38.9	62.2	73.3	79.0	68.4
Etichette (di vestiti, cibo)	74.5	11.1	66.7	36.7	81.0	54.0
Volantini, poster	90.0	38.9	87.4	13.3	95.0	64.9
Cataloghi, elenchi telefonici, agende	67.0	27.8	49.6	6.7	68.0	43.8
Ricette di cucina	62.0	33.3	82.2	16.7	-	48.6
MEDIA	76.7	26.5	67.7	27.8	73.9	54.0

I testi di tipo enumerativo preferiti dagli insegnanti costituenti il campione di ricerca per le loro attività di lettura con i bambini sono gli indici (di libri, riviste, storie, ecc.) (68.4%), le inserzioni (64.8%), volantini o poster (64.9%) e le etichette (54%). I testi meno utilizzati sono invece enciclopedie, dizionari, atlanti (44.8%); Orari (di programmi TV, di attività scolastiche, ...) (47.1%); ricette di cucina (48.6%); e menù (49.2%) (Tabella 23).

Tabella 24.

Testo Informativo

<i>Testo Informativo</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
Giornali e riviste	73.5	50.0	83.7	13.3	89.0	61.9
Corrispondenza (lettere)	84.5	27.8	56.3	6.7	61.0	47.3
Illustrazioni	52.5	88.9	89.6	96.7		81.9
Mappe Concettuali	66.0	16.7	27.4	23.3	67.0	40.1
E-mail e (testi che si possono trovare sui) social network	53.5	16.7	31.9	0.0	37.0	27.8
Pubblicità	84.0	33.3	54.8	3.3	71.0	49.3
Libri informativi, opuscoli divulgativi, ...	76.0	16.7	71.1	2.7		41.6
MEDIA	70.0	35.7	59.3	20.9	65.0	50.0

In relazione alla specifica fase educative presa in esame nel presente report, rappresentata dalla Scuola dell'Infanzia, i testi informativi più utilizzati dagli insegnanti per le loro attività sono senza dubbio le illustrazioni (81%). A queste seguono: giornali e riviste (61.9%), pubblicità (49.3%), lettere e corrispondenza (47.3%), libri informativi e opuscoli divulgativi (41.1) e mappe concettuali (40.1%). Pur vivendo in un'era caratterizzata dall'uso massiccio delle nuove tecnologie e tenendo conto di quanto queste contribuiscano a facilitare l'accesso alla conoscenza che offrono, email e social network risultano comunque essere i mezzi meno utilizzati dagli insegnanti (27,8%), probabilmente in relazione all'età dei bambini frequentanti la Scuola dell'Infanzia (Tabella 24).

Analizzando nel dettaglio I risultati ottenuti in ciascun paese partner possiamo

osservare come il tipo di testo più utilizzate dagli insegnanti spagnoli intervistati da UMA-CEIP Rosa de Gálvez sia quello enumerativo (76.7%), con preferenza per brochures e posters (90%), indici (88.5%) e elenchi (86%). Anche il testo letterario risulta essere molto utilizzato, specialmente sottoforma di antologie narrative, canzoni e proverbi (99%), e poesia (98%). Tra I testi letterari impiegati dalla totalità degli insegnanti di Melilla figurano invece: detti, canzoni, indovinelli, poesie, racconti e leggende (100%).

Anche tra gli insegnanti portoghesi I testi letterari risultano ancora una volta i più utilizzati. In questo caso I tipi di testo più di frequente proposti ai bambini rispecchiano quelli indicate dagli insegnanti spagnoli (UGR) a cui si aggiungono anche le drammatizzazioni (95.6%) ed i libri illustrati (91.1%).

Nel caso dell'Italia, il testo con maggior diffusione nelle attività di lettura per I bambini della Scuola dell'Infanzia è quello espositivo (62.2%), in particolare le recensioni di libri, di gite scolastiche e di esperimenti (83.3%).

Un'alta percentuale di insegnanti greci sottolinea l'importanza sia dei testi letterari (85%) – in particolare utilizzando storie, racconti, leggende, detti, canzoni o indovinelli (100%) – che di quelli espositivi (71%) – prediligendo come gli italiani l'uso recensioni di libri, di gite scolastiche e di esperimenti.

Infine, per quanto riguarda l'Inghilterra, i professionisti della Scuola dell'Infanzia forniscono ai bambini l'accesso a tutti i tipi di testi: libri di schemi fonetici, libri illustrati (narrativa), libri illustrati (non-fiction), istruzioni (ricette, giochi, ecc.), relazioni, spiegazioni, dizionari, poesia, fumetti, brochure, mappe concettuali, siti web online ... (MMU Report, p. 13).

3. IL RUOLO DELLE FAMIGLIE NELLO SVILUPPO DELL'EDUCAZIONE ALLA LETTURA

I dati e le informazioni sul ruolo delle famiglie nell'educazione alla lettura sono stati raccolti attraverso il *“Questionario sulle abitudini “Questionario sulle attitudini delle famiglie e le abitudini legate alla lettura nell'educazione dei bambini (fascia 3-6 anni)”*. Il questionario è stato strutturato prevedendo una risposta binaria (SI/NO) per 40 quesiti volti ad esplorare le attitudini manifestate dai genitori verso la lettura e ad indagare quali fossero le implicazioni che queste comportano nello sviluppo precoce delle capacità di lettura dei figli.

Lo strumento è articolato in quattro dimensioni di analisi, ognuna delle quali composta da 10 quesiti (items), inerenti sia le abitudini che le pratiche di lettura proprie dei genitori. Le quattro dimensioni sono così articolate: attitudini mostrata dai genitori verso la lettura (dimensione 1), atteggiamenti dimostrati verso il coinvolgimento quotidiano nelle attività a sostegno dello sviluppo precoce della lettura dei loro figli (dimensione 2); pratiche/attività svolte dai genitori in ambito familiare a sostegno dello sviluppo precoce della lettura dei figli (dimensione 3); pratiche/attività a sostegno dello sviluppo precoce delle abilità di lettura e di scrittura dei figli (utilizzando ad esempio icone o lettere) (dimensione 4).

Le **attitudini mostrate dai genitori verso la lettura** sono complessivamente favorevoli (la prima dimensione analizzata) (Vedi Tabella 25). La lettura in famiglia è infatti percepita come un mezzo importante per la risoluzione di diverse situazioni quotidiane (come cucinare, prendere una medicina, imparare ad usare nuovi device, ecc.) (99.1%), e che non può essere sostituita dalla visione di video su internet (80.8%). Per quanto riguarda in particolare, ad esempio l'utilizzo dei dispositivi elettronici, la lettura delle istruzioni non può essere sostituita procedendo per tentativi (78.5%).

E' di comune opinione tra I genitori che leggere non sia assolutamente una perdita di tempo (98.8%) e che sia un'attività essenziale nella vita di tutti i giorni (95.6%), costituendo anche una valida opportunità di piacere e intrattenimento personale (94.9%). Leggere giornali, libri, riviste - anche online - permette inoltre di avere argomenti per discutere con gli altri di tematiche di vario genere (92.6%;) oltreché di far tesoro del proprio tempo libero, impiegandolo piacevolmente durante il giorno (69%).

Per quanto riguarda i luoghi della lettura, le biblioteche e le librerie rappresentano i luoghi privilegiati in cui coltivare l'amore per la lettura, offrendo tranquillità e una

varietà di risorse adatte a tutti i tipi di pubblico (91%) (Tabella 25).

Se si analizzano nel dettaglio le risposte ottenute dalle famiglie spagnole (UMA-CEIP Rosa de Gálvez Report) si può osservare come queste si distinguano per non considerare la lettura una perdita di tempo (99,4%) ma piuttosto un'interessante forma di intrattenimento (94,1%). Nell'ambito dei dati raccolti tra le famiglie intervistate a Melilla, invece, le percentuali più alte riguardano affermazioni relative alla lettura come essenziale nella vita quotidiana (99%) e alla lettura dei testi che appaiono sullo schermo guardando la televisione (99%). Tuttavia, colpisce il fatto che, sebbene il 98,0% affermi che leggere aiuti a risolvere situazioni quotidiane (come cucinare o prendere una medicina), quasi la metà del campione (47,5%) preferisce guardare video su Internet ed evitare siti web che contengano molto testo. Il 70% ammette persino che quando acquista un elettrodomestico sia più utile utilizzarlo direttamente che leggere le istruzioni.

I dati raccolti in Portogallo evidenziano invece molto chiaramente come un alto numero di genitori collabori con gli insegnanti della scuola a sostegno dello sviluppo delle abilità di lettura dei propri figli. Anche nel caso delle famiglie portoghesi il dato più alto, con il 98,8%, riguarda il considerare la lettura come un aiuto a risolvere le situazioni quotidiane, dato che, nel caso delle famiglie greche, sale direttamente al 100% del campione.

Tutte le famiglie italiane e greche coinvolte nell'azione di ricerca (il 100% del campione) concordano sull'importanza di incoraggiare (e supportare) i propri figli nell'imparare a leggere e, per tale ragione, ovviamente non considerano la lettura una perdita di tempo.

Per quanto riguarda il Regno Unito, vari studi (es. Crampton, Hall 2017) hanno dimostrato come l'ambiente di apprendimento familiare svolga un ruolo fondamentale nello spiegare come la condizione socioeconomica delle famiglie influisca sulla capacità di lettura. (Rapporto MMU, p. 14).

Tabella 25.

Atteggiamenti e predisposizione delle famiglie nei confronti della lettura

<i>Atteggiamento delle famiglie</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
Q 1 Trovo piacere nell'andare in una libreria o in una biblioteca	89.3	94.0	91.0	80.9	100.0	91.0
Q 2. Generalmete leggo i sottotitoli di uno show televisivo	3.0	99.0	11.4	92.1	-	51.4
Q6. La lettura è essenziale nella vita di tutti i giorni	89.9	99.0	95.6	97.8	-	95.6
Q 14. Leggere è una perdita di tempo	0.6	4.0	1.2	0.0	0.0	1.2
Q 15. Preferisco vedere video su Internet ed evitare pagine web che contengono molto testo.	14.9	47.5	10.2	12.4	11.0	19.2
Q 18. La lettura dovrebbe essere uno dei divertimenti preferiti dalle persone	94.1	98.0	92.5	-	-	94.9
Q 23. Mi piace condividere le informazioni che ho letto su Internet, nei libri o nelle riviste.	92.3	96.0	89.6	-	-	92.6
Q 31. Approfitto dei momenti liberi per leggere durante la giornata.	67.9	87.9	51.1	-	69.0	69.0
Q 39. La lettura aiuta a risolvere piccole situazioni quotidiane (come cucinare o prendere un medicinale).	99.4	98.0	98.8	-	100.0	99.1
Q 40. Quando acquisto un dispositivo elettronico, preferisco utilizzarlo subito piuttosto che leggere le istruzioni.	13.7	30.0	20.9	-	-	21.5
MEDIA	56.5	75.3	56.2	56.6	67.3	63.5

Per quanto riguarda la seconda dimensione di analisi – **gli atteggiamenti dimostrati dalle famiglie a supporto dello sviluppo delle abilità di lettura dei figli** - (vedi Tabella 26), la quasi totalità dei genitori coinvolti crede che anche loro debbano contribuire a promuovere l'utilità (e il piacere) del saper leggere (99,7%), ed il 98,7% di loro afferma che un libro è sempre un buon regalo da fare a un bambino. Secondo gli intervistati, infatti, la lettura in famiglia dovrebbe rivestire un ruolo importante (98,7%), i genitori dovrebbero mostrare interesse e responsabilità verso il percorso di apprendimento dei figli (88,1%) e rispondere ai loro bisogni in ogni fase dello sviluppo (98%).

Ci sono molti momenti in famiglia che possono essere utilizzati per promuovere il piacere di leggere come ad esempio durante i pasti, i viaggi, o al momento di andare a dormire... (96,2%). Dall'analisi delle risposte raccolte nei vari paesi emerge anche la convinzione dei genitori che sia molto utile avere in casa uno spazio apposito da adibire alla libreria di famiglia (92,8%) e avere una routine familiare che contempli momenti da dedicare alla lettura (90,8%).

Le nuove tecnologie hanno il potenziale per motivare i bambini verso la lettura fin dalla più tenera età e sono una buona risorsa da sfruttare, ma i genitori credono molto nella necessità di selezionare programmi educativi per promuoverne l'apprendimento da parte dei loro figli (89,1%).

Un altro elemento che aiuta i bambini nel loro percorso di crescita e sviluppo cognitivo e senz'altro la partecipazione delle loro famiglie alla vita dei centri educativi e delle scuole che frequentano e che costituiscono il secondo ambiente educativo per loro più importante. Il 72,4% dei genitori intervistati, infatti, condivide questa affermazione

All'incirca il 10% delle famiglie spagnole e portoghesi ritiene che i genitori non siano responsabili dell'apprendimento della lettura da parte dei loro figli, ma che questo ruolo spetti invece alla scuola.

La maggior parte delle famiglie italiane (96,6%) trova utile dedicare un certo tempo alla settimana alla lettura a casa.

Nel contesto greco, il 100% delle famiglie intervistate ritiene che leggere debba rappresentare un'attività importante in casa: i genitori ritengono infatti di dover insegnare ai propri figli l'utilità della lettura e di doverli aiutare e incoraggiare ad imparare a leggere. Tuttavia, solo il 40% dei genitori intervistati partecipa alle attività di promozione della

lettura organizzate dalle scuole. Questa partecipazione, invece, è significativamente più alta in Spagna (UMA-CEIP Rosa de Gálvez 76,6% e UGR 95,7%) e Portogallo (70,2%). Lo studio britannico indica anche che la maggior parte delle famiglie partecipa alle attività di lettura offerte dalla scuola. In effetti, i genitori possono essere piuttosto competitivi e interessati a confrontare i progressi dei propri figli con quelli degli altri membri della classe (Rapporto MMU, p. 14).

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Tabella 26.

Atteggiamento della famiglia nei confronti dello sviluppo delle capacità di lettura dei bambini

<i>Atteggiamento della famiglia nei confronti dello sviluppo delle capacità di lettura dei bambini</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
Q 5. La lettura dovrebbe essere un'attività importante in famiglia	97.2	98.0	99.2	98.9	100.0	98.7
Q 12. Un libro è sempre un buon regalo per i bambini.	98.1	100.0	99.6	98.9	97.0	98.7
Q 19. È opportuno che in famiglia si dedichi regolarmente un po' di tempo alla lettura	93.5	97.0	92.7	78.7	92.0	90.8
Q 24. È opportuno che i genitori mostrino/insegnino ai propri figli i vantaggi della lettura.	99.0	100.0	99.3	100.0	100.0	99.7
Q 26. Ci sono molti momenti nella vita familiare che sono adatti per insegnare ai bambini a leggere (durante i pasti, in viaggio, a letto prima di addormentarsi ...).	95.4	99.0	99.2	94.4	93.0	96.2
Q 29. I genitori non devono insegnare a leggere ai loro figli, perché è compito della scuola.	10.7	13.0	12.9	-	11.0	11.9
Q 32. I genitori dovrebbero mostrare interesse nell'aiutare i propri figli a imparare a leggere.	96.3	99.0	98.8	-	-	98.0

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Q 33. È consigliabile che i genitori selezionino o raccomandino ai propri figli programmi educativi (in televisione, sul telefono cellulare, computer, ecc.) utili ad insegnargli a leggere.	88.5	98.0	85.0	78.7	92.0	88.4
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	------	------	------	------

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Q 35. È importante avere a casa uno spazio dedicato alla libreria di famiglia	88.0	95.0	88.9	93.3	99.0	92.8
Q 38. È opportuno che le famiglie incoraggino l'uso corretto delle nuove tecnologie (computer, cellulare, televisione ...) nella lettura.	93.1	98.0	86.1	76.4	92.0	89.1
Q41. Partecipo ad attività organizzate da centri educativi per la promozione della lettura.	76.6	95.7	70.2	59.6	60.0	72.4
MEDIA	85.1	90.2	84.7	86.5	83.6	86.0

Dall'analisi della terza dimensione di indagine, costituita dalle **pratiche familiari che influenzano lo sviluppo della lettura nei bambini** (vedi Tabella 27), si evince che gli aspetti più importanti evidenziati dalle famiglie siano: *parlare con i propri figli delle cose fatte insieme* (99,7%); *fare insieme delle attività come leggere un libro cartaceo o digitale* (94,1%); *cantare canzoni, recitare poesie e indovinelli* (93,6%); *raccontare o inventare storie per i propri bambini* (90,2%). Le abitudini e gli atteggiamenti – compreso quelle relative alla lettura - si imparano per imitazione, perciò è importante che i genitori leggano in luoghi della casa dove i bambini possono vederli (89,5%); svolgano con loro delle attività (86,8%); rispondano alle domande poste dai loro bambini (88,2%) e li aiutino a scegliere i libri nelle biblioteche o nelle librerie (79,6%).

Secondo i genitori intervistati la televisione (69%) ed i vari dispositivi mobili (60,6%), possono offrire ai bambini un valido supporto per imparare a leggere, ma è essenziale che i genitori selezionino quali programmi possano guardare o quali App/funzioni utilizzare.

Osservando in dettaglio le risposte dei genitori, le famiglie portoghesi (99,9%), così come quelle spagnole (98,8%), preferiscono parlare con i loro figli di cose che hanno fatto insieme e leggere insieme (sia su formato cartaceo che digitale) (97,4%). Anche le famiglie italiane mostrano un alto livello di interesse nel parlare con i propri figli di cosa hanno fatto insieme (100%), oppure, nel caso i bambini si imbattano in una lingua diversa dalla loro lingua madre, i genitori di solito rispondono alle loro domande in merito (99%).

Tutte le famiglie greche intervistate (100%) hanno invece indicato di utilizzare una pratica segnalata meno di frequente dai genitori coinvolti negli altri paesi, ovvero: rispondere alla domanda “Cosa significa questa parola?” posta dai loro figli. Infine, l'attività residuale e dal valore più basso segnalata dalle famiglie greche rispetto alla promozione delle abilità di lettura è guardare programmi televisivi che insegnano a leggere ai propri figli (42%).

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Tabella 27.

Comportamenti delle famiglie che mirano a coinvolgere i bambini nella lettura attraverso situazioni quotidiane

<i>Comportamenti delle famiglie che mirano a coinvolgere i bambini nella lettura attraverso situazioni quotidiane</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
Q 3. A casa leggo in posti dove i miei figli possono vedermi e dar loro l'esempio.	89.2	89.1	85.2	91.0	93.0	89.5
Q 4. Io ed i miei figli parliamo insieme di cose che abbiamo fatto di recente.	98.8	100.0	99.9	100.0	-	99.7
Q 7. Leggo insieme ai miei figli sia libri che su supporti digitali (libro di cucina, un racconto breve ...)	88.6	95.0	97.4	95.5	-	94.1
Q 8. Quando ci imbattiamo in una lingua diversa dalla nostra lingua madre, di solito rispondo alle loro domande dei miei figli	64.8	99.0	90.2	99.0	88.0	88.2
Q 11. Guardo programmi per bambini (in televisione o su Internet) che mostrano come leggere con i miei figli	64.8	87.0	70.8	38.2	84.0	69.0
Q 20. Cerco di coinvolgere e abituare i miei figli nella lettura	76.6	95.0	86.6	88.8	-	86.8
Q 21. Io e i miei figli raccontiamo o inventiamo insieme delle storie.	79.8	94.9	90.6	95.5	-	90.2
Q 25. Io e i miei figli cantiamo canzoni, recitiamo poesie, filastrocche e indovinelli insieme.	88.5	98.0	94.5	93.3	-	93.6
Q 28. Seleziono programmi di lettura educativi per i miei figli da utilizzare sul mio telefono cellulare, tablet ...	61.3	91.0	48.1	-	42.0	60.6
Q 36. Guardo e / o scelgo libri in libreria o in biblioteca con i miei figli.	75.6	86.0	77.1	79.8	-	79.6
MEDIA	78.8	93.5	84.0	86.8	76.8	85.1

Rispetto alla quarta ed ultima dimensione di analisi riguardante **attività basate su parole/icone che facilitano l'apprendimento della lettura e della scrittura svolte in famiglia** (vedi Tabella 28), le azioni risultate trasversalmente più frequenti sono: leggere con/ai bambini libri per l'infanzia o siti web con illustrazioni (91,7%); giocare insieme a giochi sull'alfabeto (89,9%); leggere ad alta voce testi come fumetti, ricette, istruzioni (89,8%); giocare a riconoscere immagini in libri o siti web (80,4%); leggere e scrivere note (80,4%); e leggere le etichette di prodotti, loghi di noti marchi, segnali stradali (76,2%),

Le attività meno citate dai genitori intervistati riguardano: la lettura del palinsesto televisivo per la scelta di un programma o di un film (53,7%); giochi di composizione e scomposizione di parole (62,3%); scrivere una lista della spesa (53,7%); e indovinare parole che contengono una certa sillaba (75,5%).

Il campione spagnolo intervistato da UMA ha avuto complessivamente punteggi più bassi in quest'ultima dimensione di analisi, in particolare in relazione alla lettura ad alta voce insieme (88,7%). A Melilla, invece, le attività risultate più comuni tra i genitori sono costituite dal giocare con giochi basati sull'alfabeto e leggere ad alta voce al proprio bambino (una storia, un'istruzione di un giocattolo, una ricetta, ecc...) (entrambi 96,0%). La lettura ad alta voce risulta essere molto comune anche tra i genitori portoghesi (90,4%).

Per quanto riguarda i genitori italiani, questi risultano dare priorità alle attività che coinvolgono i bambini attraverso il gioco e il tempo libero, come ad esempio: giocare con giocattoli che contengono l'alfabeto (91%) o raccontare o inventare storie (95,5%).

Leggere libri illustrati con i propri figli è un'attività svolta anche da quasi tutte le famiglie greche (97%), oltre ad essere solite leggere ad alta voce le etichette dei prodotti (90%).

Tabella 28.

Comportamenti delle famiglie a vantaggio della lettura e della scrittura

<i>Comportamenti delle famiglie a vantaggio della lettura e della scrittura</i>	ES UMA	ES UGR	PT	IT	GR	TUTTI
Q 9. Io e i miei figli leggiamo insieme libri per bambini o vediamo siti web con illustrazioni per consentire loro di interpretare le immagini.	87.5	92.9	89.6	96.6	-	91.7
Q 10. Io e i miei figli leggiamo o scriviamo insieme appunti (lista della spesa, messaggi...)	79.2	87.1	74.8	-	-	80.4
Q 13. Io e i miei figli giochiamo a giochi con le lettere dell'alfabeto.	82.1	96.0	90.4	91.0	-	89.9
Q 16. Io e i miei figli leggiamo i palinsesti televisivi per scegli un programma da guardare insieme (film per bambini, contest, ecc)	51.2	88.1	46.7	-	29 .0	53.7
Q 17. Io e i miei figli giochiamo a giochi in cui nominiamo parole che contengono una sillaba che scegliamo.	62.4	91.1	57.3	91.1	-	75.5
Q 22. Io e i miei figli leggiamo ad alta voce etichette di prodotti, loghi di marchi noti, segnali stradali.	76.2	95.0	64.5	-	69.0	76.2
Q 27. Io e i miei figli giochiamo a comporre e scomporre parole.	51.8	84.0	51.0	-	-	62.3

REPORT INTEGRATO FINALE PROGETTO READ-COM
VALUTAZIONE DELLE PRATICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Q 30 lo e i miei figli giochiamo insieme a identificare immagini da un libro, un sito web o un luogo (museo, biblioteca...).	78.6	89.1	87.4	-	-	85.0
Q 34. lo e i miei figli leggiamo insieme ad alta voce (un racconto, le istruzioni di un gioco, una ricetta di cucina...).	88.7	96.0	84.8	-	-	89.8
Q 37. lo e i miei figli leggiamo o scriviamo insieme una lista della spesa con simboli/icone oppure con parole	51.8	72.7	49.0	-	-	57.8
MEDIA	70.9	89.2	69.6	92.9	49.0	76.2

4. CONCLUSIONI

I dati raccolti attraverso il presente studio, la loro analisi e le relative riflessioni in merito hanno condotto alle seguenti conclusioni:

- ✓ L'alfabetizzazione già nella fase dell'educazione della prima infanzia facilita il consolidamento dell'apprendimento nelle fasi di istruzione successive.
- ✓ Il coordinamento tra gli insegnanti è essenziale per garantire il successo educativo e formativo dei bambini.
- ✓ L'uso di un'ampia gamma di metodologie per l'apprendimento della lettura fa sì che sia possibile adattare in modo più efficace i programmi educativi alle caratteristiche del gruppo di studenti;
- ✓ È importante che gli insegnanti utilizzino un approccio ludico basato sugli interessi dei bambini e che ne sostenga la motivazione. Gli insegnanti, inoltre, non devono trascurare l'importanza che la dimensione emotiva-affettiva riveste all'interno del processo educativo, dove la relazione tra il bambino e il suo educatore gioca un ruolo fondamentale.
- ✓ Si raccomanda che la lettura (l'avvicinamento alla lettura) inizi con un progetto, unità didattica o un centro di interesse, che sfrutti temi che emergono in classe o in momenti diversi della giornata, come l'assemblea di classe.
- ✓ Può essere molto utile e stimolante disporre in classe di un angolo dedicato ad attività che promuovono la lettura, o un luogo tranquillo (biblioteca di classe) dove i bambini possano svolgere attività individuali di lettura e/o in piccoli gruppi.
- ✓ Le attività di lettura possono essere supportate da programmi educativi appositi oppure dall'utilizzo di video, giochi, siti web con contenuti per la prima infanzia e da altre risorse tecnologiche e digitali (quali ad esempio lavagne interattive, tablets, computers and telefoni cellulari ...).
- ✓ La formazione permanente del personale docente è un elemento chiave a garanzia della qualità dei processi educativi, pertanto è fondamentale che l'offerta formativa rivolta agli insegnanti sia adeguata e assicuri il costante aggiornamento delle loro competenze, anche in relazione ai temi legati alla lettura.

- ✓ Avvalersi di diversi tipi di testo di uso quotidiano è una priorità, affinché i bambini possano gradualmente familiarizzare con la lingua scritta e inizino a produrre ed interpretare testi scritti.
- ✓ La famiglia costituisce il più importante ambiente di riferimento del bambino, per tale ragione può fungere da modello facilitando l'apprendimento della lettura. Accanto alla famiglia la scuola riveste un importante ruolo di supporto, specialmente per i bambini provenienti da background difficili o fragili.

BIBLIOGRAFIA

- Consejo Escolar del Estado (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo Ceuta y Melilla Curso 2017-2018*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEFP. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f35ae94-f996-4ceb-b3f0-21b2e421ec26/i19cee-informe.pdf>
- Crampton, A. & Hall, J, (2017). Unpacking socio-economic risks for reading and academic self-concept in primary school: differential effects and the role of the pre-school home learning environment. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), pp. 365-382.
- DfE (2017) *Early Years Foundation Stage Statutory Framework*. London: Department for Education.
- Domínguez Rivas, L., Molina García, M.J. y Enrique Mirón, C. (2017). *Alimentación y cultura: análisis de textos gastronómicos* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/50394>
- Enrique Mirón, C. y Molina-García, M.J. (2017). Los Prospectos: Uso y Comprensión. Una Investigación intercultural con Ciudadanos Universitarios y no Universitarios. *Porta Linguarum*, Monográfico II, pp. 201-229
- Martín Ortega, P. y Molina-García, M.J. (en prensa). Diversidad lingüística como input en estudiantes preuniversitarios. *Onomazéin*, 50, pp. 274-294.

APPENDICE

Melilla (Spagna) legislazione:

- Andalucía. Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 164, 7-12.
- Andalucía. Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 169, 17-53.
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Publicado en BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. nº 106, de 4 de mayo.
- Melilla. Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado. 5. 1016-1036.

Portugallo Legislazione:

- Decreto-ley 281/09, de 6th de octubre, crea Sistema Nacional de Intervención Del Sistema de la Primera Infancia (SNIPI).

Italia Legislazione:

- D.M. 254 de 16/11/2012.
- L.107/2015 e s.m.i. N. 65/2017. 7 MIUR
<https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-dell-infanzia>
- Lex Num. 53, 23 Marzo 2003.

Grecia Legislazione:

- Greek Cross-Thematic Curriculum Framework (2003). http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php

Inghilterra Legislazione:

- Early Years Foundation Stage Framework (EYFS) (2017).
- Child Care Law (2006).
- Education Law (2011).