



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Associação de
Jardins-Escolas
João de Deus



Junta de Andalucía



MACHIAVELLI

CEIP ROSA DE GÁLVEZ



ITYE
Instituto Tecnológico de Yucatán



ISTITUTO COMPRESIVO
GIOVANNI XXIII



Manchester
Metropolitan
University



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

EU PROGRAMME ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships

Project READ-COM

“Reading Communities from paper books to digital era”

Code 2019-1-ES01-KA201-063967

REPORT FINALE VALUTAZIONE DELLE PRATICHE DI LETTURA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Málaga University-Spain

Compiled in Málaga in September 2020

CONTENTS

1. <u>Introduzione</u>	3
1.1. <u>Pedagogia della lettura</u>	3
1.2 <u>Descrizione dei partecipanti</u>	10
1.2.1. <u>Descrizione degli insegnanti di scuola primaria</u>	11
1.2.2. <u>Descrizione delle famiglie</u>	22
2. <u>Metodologie e strategie di lettura per lo sviluppo delle competenze di lettura negli alunni della scuola primaria</u>	32
2.1. <u>Principi psico-pedagogici e metodologie per l'apprendimento della lettura</u>	37
<hr/>	
2.2 <u>Organizzazione delle attività</u>	39
2.3. <u>Spazio, materiale e risorse umane</u>	42
2.4. <u>Valutazione</u>	43
2.5. <u>Tipi di testo</u>	45
3. <u>Il ruolo delle famiglie nello sviluppo della lettura</u>	48
4. <u>Conclusioni</u>	54
<u>Referenze</u>	57
<u>Appendice</u>	58

1. INTRODUZIONE

Questa relazione sintetizza i risultati degli studi condotti da ciascuno dei partner sulle pratiche di lettura nell'istruzione primaria. Pertanto, le idee principali sulla pedagogia della lettura in ciascuno dei paesi partecipanti (Spagna, Portogallo, Italia, Grecia e Inghilterra) sono prese come punto di partenza. Vengono inoltre presentati i dati socio demografici relativi agli insegnanti e alle famiglie che hanno partecipato.

Seguendo questo, i dati ottenuti vengono analizzati in maniera comparativa, in relazione a domande riguardanti metodologie e strategie per lo sviluppo della competenza di lettura negli studenti dai 6 ai 12 anni (principi psico-pedagogici; organizzazione delle attività; risorse spaziali, materiali e umane; valutazione e tipologie di testi). Infine, viene descritto il ruolo delle famiglie nell'apprendimento della lettura.

1.1. PEDAGOGIA DELLA LETTURA

Spagna (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

La conoscenza della lingua deve essere trattata con un approccio interdisciplinare, i cui obiettivi principali sono lo sviluppo delle competenze linguistiche: ascolto, conversazione e dialogo, lettura e scrittura e, più specificamente, favorire la lettura e la comprensione dei testi letterari, che contribuiranno in modo significativo lo sviluppo linguistico o le competenze comunicative. Allo stesso tempo, la conoscenza della lingua stimola la riflessione sul suo utilizzo in qualsiasi contesto comunicativo. Quindi, il linguaggio è uno strumento potente per aiutarci a convivere; esprimere idee, sentimenti ed emozioni; e infine per regolare il proprio comportamento.

Sviluppare la competenza comunicative rende possibile decidere non solo come usare il linguaggio, ma per cosa, dove e con chi usarlo. Dal punto di vista riflessivo e funzionale, l'apprendimento delle lingue contribuisce allo sviluppo di una comprensione globale (piuttosto che frammentata) delle conoscenze, abilità e attitudini degli studenti

La competenza nella comunicazione linguistica costituisce la base

dell'apprendimento ed è un canale per lo sviluppo della competenza in tutte le sue sfaccettature, soprattutto le competenze di: imparare ad imparare; sociali e civili; consapevolezza digitale ed espressione culturale; matematica, scienze e tecnologia.

Al fine di migliorare la competenza comunicativa nei centri educativi in Andalusia, vengono promossi programmi educativi come i seguenti.

- “Proyecto Lingüístico de Centro”: di natura pluriennale (che si svolge nell'arco di tre anni accademici), offre ai centri strategie metodologiche, materiali e risorse per la costruzione di un progetto linguistico, nonché la necessaria consulenza attraverso attività di formazione e collaborazione ambienti. Richiede la partecipazione di numerosi docenti.
- “ComunicA”: articolato in quattro linee trasversali di intervento: oralità, lettura-scrittura funzionale, lettura-scrittura creativa e alfabetizzazione audiovisiva. Questo programma è impegnato nell'inclusione di più alfabetizzazioni, così come l'impatto delle famiglie, l'importanza dei classici della letteratura e delle biblioteche scolastiche.

Un'altra caratteristica rilevante sono le biblioteche scolastiche, che si trovano in tutti i centri educativi andalusi come risorse per l'insegnamento e l'apprendimento.

In relazione alle valutazioni internazionali, e più specificamente ai rapporti “PISA”, la Spagna è attualmente ancora al di sotto dell'OCSE-24 (540) e del totale dell'Unione europea (539). Gli studenti andalusi hanno ottenuto 525 punti, un risultato inferiore, anche se non significativamente diverso, dalla media spagnola.

Melilla: dettagli di interesse per lo studio (UGR)

La regione di Melilla è una città con caratteristiche sociolinguistiche molto particolari: una popolazione di 86.487 abitanti di diverse culture, la maggioranza, essendo di origine europea e di madre lingua spagnola e berbera con predominanza di Mazig o Tamazight, di cui hanno un uso non ufficiale in famiglia e società. I risultati della regione nelle valutazioni nazionali e internazionali sono peggiori di quelli di altre regioni spagnole, ad esempio, nel rapporto 2016 sullo stato del sistema educativo spagnolo. Nel rapporto PISA 2009, l'ultimo studio a cui ha partecipato la città, si è posizionato per ultimo in Spagna (Rico-Martín e Mohamedi-Amaruch, 2019).

Come conseguenza di questi risultati ricorrenti, troviamo un alto tasso di fallimento educativo a Melilla, insieme alla Città Autonoma di Ceuta, come mostra un rapporto commissionato dal Ministero della Pubblica Istruzione e realizzato da ricercatori dell'Università di Granada (Sánchez- Fernández, 2010): "Accordo di collaborazione tra il MEPSYD e l'Università di Granada per l'attuazione di iniziative congiunte volte a migliorare la qualità dell'assistenza educativa per le persone con scarse qualifiche, ridurre l'abbandono scolastico e migliorare la formazione degli insegnanti non universitari nelle città di Ceuta e Melilla".

In questa relazione è stato suggerito che i fattori che rendono più probabile che uno studente abbandoni gli studi sono l'età compresa tra i 16 e i 17 anni (indipendentemente dal sesso), di origine berbera e basso background socioeconomico, e bilingue spagnolo-tamazight, con una preferenza per questa seconda lingua nel contesto familiare. Un altro fattore è che, nonostante frequentano la scuola dall'età di 3 o 4 anni, spesso non riescono a superare la lingua spagnola, magari ripetendo un anno più di una volta, soprattutto nel primo ciclo dell'istruzione secondaria, e abbandonando gli studi per lavoro. Le abitudini di lettura degli studenti che abbandonano gli studi sono in genere molto scarse, il che potrebbe portare a difficoltà nella comprensione della lettura e nella comprensione orale delle spiegazioni degli insegnanti (Jiménez-Jiménez, Rico-Martín e Sánchez-Fernández, 2015).

Di fronte a tale situazione di fallimento e abbandono scolastico, il Ministero dell'Istruzione di Melilla realizza una serie di programmi (Programma di immersione linguistica, Programma di sostegno educativo e Programma di rinforzo scolastico per i distretti IV e VI), insieme a un piano educativo compensativo che si svolge in centri educativi per sviluppare le competenze linguistiche comunicative degli studenti con scarsa padronanza dello spagnolo. Mohamedi-Amaruch (2018) descrive in dettaglio ciascuna di queste azioni, sia quelle attuali che quelle realizzate negli anni precedenti. In questo modo, si lavora per mitigare gli svantaggi vissuti da alcuni membri di questo gruppo bilingue.

Portogallo (Associação Jardim Escola João de Deus)

Gli studi affermano che, poiché il sistema alfabetico è basato su fonemi (suoni), esserne consapevoli fin dalla tenera età è un requisito estremamente importante per una relazione più positiva tra i processi di lettura e scrittura. Pertanto, imparare a leggere e scrivere si sviluppa in modo incrementale e, per imparare a leggere e scrivere, un bambino deve prima padroneggiare una serie di pre-abilità acquisite nel periodo di educazione della prima infanzia.

Nella prima fase dell'istruzione primaria, i bambini associano l'ortografia di ogni parola, costituita da una sequenza organizzata di grafemi, con una propria forma fonologica. Durante tutto il processo di apprendimento della lettura, queste associazioni si consolidano, consentendo l'accesso ai significati di parole semplici attraverso la loro ortografia, cioè senza bisogno di mediazione fonologica (Morais, 1994). Ci sono due fasi durante il primo ciclo di *istruzione di base*:

- *Fase strettamente alfabetica*: in cui i bambini hanno già una vasta conoscenza del sistema di corrispondenza grafema e fonema che consente loro di decodificare parole sconosciute. All'inizio di questa fase, la lettura delle parole è lenta, ma aumenta gradualmente di velocità. Questa fase è caratterizzata anche da un significativo aumento delle parole memorizzate. I bambini acquisiscono anche la capacità di leggere nuove parole confrontandole con parole foneticamente simili. Questa fase richiede un'istruzione formale per la maggior parte degli studenti.
- *Fase Alfabetica Consolidata*: caratterizzata dal consolidamento del sistema relazionale di grafemi e fonemi. Il numero di parole memorizzate aumenta rapidamente e i bambini memorizzano più facilmente parole più lunghe perché possono stabilire una connessione con gruppi di lettere simili. Anche la lettura delle parole per decodifica si evolve, acquisendo una conoscenza più complessa dell'influenza che un certo insieme di lettere ha sul successivo insieme di lettere durante la lettura. L'identificazione di sequenze di lettere che rappresentano unità grafico-fonetiche e morfemi predomina sull'identificazione della conoscenza grafo-fonica di base.

Italia (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

La pratica della lettura aiuta i bambini ad avere un atteggiamento positivo e aperto nei confronti del mondo che li circonda, della conoscenza e della cultura. Chi legge in tenera età (Kamhi & Catts, 2012) sviluppa buone capacità di scrittura e anche pensiero creativo. Tra la nascita e i 10 anni, l'esperienza di lettura condivisa è molto importante: leggere con un adulto (insegnante o genitore) è molto diverso dalla lettura individuale. (Niklas & Schneider, 2015; Nikla, Tayler & Schneider, 2015).

La pedagogia attuale ci insegna che non c'è apprendimento senza coinvolgimento emotivo e, per questo, la lettura condivisa è più efficace: condividere significa stare vicini; si rafforzano infatti la complicità, il coinvolgimento emotivo, l'affettività e la capacità di leggere e interpretare il testo.

Inoltre, va notato che gli attuali formati di lettura sono molto cambiati: non solo continua ad esistere il formato cartaceo, ma esistono anche libri elettronici e applicazioni legate alla lettura, che consentono ai bambini di interagire con i libri utilizzando anche altri sensi a vista. (Jewitt e Kress, 2003). La tecnologia, però, non può sostituire il valore della presenza di un adulto nella complicità della lettura condivisa.

I dati più recenti che abbiamo sulla lettura in Italia sono quelli raccolti dall'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) nel dicembre 2019, relativi al 2018. Tra i dati più degni di nota troviamo i seguenti:

- Il pubblico più appassionato di lettura sono le ragazze tra gli 11 ei 19 anni.
- La lettura è molto più diffusa nelle regioni del nord Italia.
- Una famiglia su dieci non ha un libro in casa.

Quest'ultimo dato, in particolare, mette in luce la necessaria connessione tra l'ambiente scolastico e le famiglie per coltivare l'abitudine alla lettura tra i bambini.

Grecia (Institutouto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

In greco esiste un termine specifico per la promozione della Lettura per diletto: "Philanagnosia". È definito come il rapporto positivo del lettore con il

libro come tipo ed espressione preminente del materiale scritto e, allo stesso tempo, include attività educative specialistiche, che mirano a modellare questa relazione, principalmente attraverso lo sviluppo delle abilità cognitive necessarie, ma anche attraverso abilità sociali e criteri estetici (Markidis, 2011).

La coltivazione della lettura per piacere è legata all'uso multiforme dei libri a scuola, attraverso diverse attività didattiche avviate da docenti che prendono parte ad un costante sviluppo professionale, acquisendo conoscenze scientifiche e capacità didattiche nel campo della Lettura per Piacere. (Givalou, 2008).

Secondo la ricerca, la famiglia, ma anche la scuola e l'insegnante, svolgono un ruolo importante nella promozione della lettura per piacere.

Il ruolo dell'insegnante nello sviluppo della lettura per diletto è diverso dal ruolo tradizionale dell'insegnante come trasmettitore di conoscenza, ma significa invece che l'insegnante deve proporre attività creative e agire come mediatore e co-lettore (Givalou, 2008) , come assistente e collaboratore, cercando di creare motivazione alla lettura negli studenti (Malafantis, 2008). Ciò si verifica in un momento in cui le condizioni non sono particolarmente favorevoli con la prevalenza della televisione e dei videogiochi nella vita dei bambini (Papadatos, 2012).

In questo contesto, due passi compiuti verso il miglioramento della pedagogia della lettura, nella prospettiva del piacere della lettura, sono i nuovi Curricula per l'Insegnamento della Lingua e Letteratura Greca Moderna nella Scuola Primaria (Curriculum, 2011), che promuovono lo sviluppo della pratiche e attività legate ai libri e in particolare alla letteratura, e il programma "Azioni innovative per rafforzare la lettura per il piacere degli studenti" e le iniziative in corso del Centro Nazionale per il Libro.

Inoltre, è cresciuto l'interesse per i libri per bambini di editori o librerie, il che contribuisce a creare un clima di lettura per piacere. I media - principalmente quotidiani e alcune riviste con presentazioni di libri, recensioni di libri, ecc., ma anche la televisione di Stato con programmi dedicati ai libri - partecipano attivamente a plasmare questo clima.

Nel contesto della scuola greca, la lettura, e di conseguenza la lettura per diletto, è promossa attraverso l'Unified Interdisciplinary Curriculum-

Curriculum Framework [Δ.Ε.Π.Σ.Σ.- Α.Π.Σ. (2002)] del Ministero dell'Istruzione.

Nel 2011 il Ministero ha varato un nuovo piano di studi per l'insegnamento della lingua e letteratura greca moderna nella scuola primaria. [QRS 2007-13 / PO. MIS "Nuova scuola": 295450). Per la prima volta, il nuovo piano di studi prevede un tempo discreto durante il quale gli studenti entrano in contatto con testi letterari integrali e non con estratti.

La pietra angolare del corso di letteratura è la lettura, un fenomeno culturale legato a quasi ogni aspetto della vita e della cultura. Il desiderio di leggere si trasmette attraverso i rapporti umani: i rapporti degli studenti con l'insegnante; studenti tra loro; studenti con le loro famiglie. Il nuovo piano di studi per la letteratura non è centrato sul testo, ma centrato sullo studente.

Nonostante lo sfondo sopra descritto, la posizione della lettura nel sistema educativo greco è segnata dalla mancanza di formazione e aggiornamento sistematici degli insegnanti in "Lettura per Piacere" e di pratiche metodologiche nel processo educativo. Inoltre, il fatto che "Lettura per Piacere" su base settimanale, non sia un requisito formale o regolare nella coltivazione della "Lettura per Piacere", diventa occasionale a scuola (Givalou, 2008). Tuttavia, come obiettivo, "Lettura per Piacere" è uno dei principi fondamentali del programma di lingua greca per la scuola primaria (Givalou, 2008). Così, se da un lato il contributo della coltivazione della "Lettura per Piacere" è riconosciuto nello sviluppo complessivo delle capacità mentali e psicosomatiche dei bambini (Dermitzakis, 2008), dall'altro, il programma non prevede l'insegnamento autonomo di testi letterari in determinati orari settimanali (Givalou, 2008).

Dal 2018 le scuole primarie pubbliche fanno parte della rete delle biblioteche scolastiche. In ogni unità scolastica che fa parte del Sistema della Rete Bibliotecaria della Scuola Primaria, all'inizio di ogni anno scolastico, con delibera dell'Ordine degli Insegnanti, viene nominato quale Responsabile della Biblioteca scolastica un docente.

Inghilterra (Manchester Metropolitan University)

Una revisione del “Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS) del 2016 identifica l'Inghilterra come "uno dei paesi con le migliori prestazioni in Europa" (McGrane et al, 2017:12) con un punteggio medio di 559. Questo è significativamente più alto del punteggio medio di 539. Il PIRLS 2016 ha segnato il primo ciclo in cui è stato possibile valutare la connessione tra gli esiti “dell'Anno 1 Phonics Screening Check” introdotto nel 2012 e gli esiti del PIRLS. Il controllo di screening fonetico dell'anno 1 e altri test nazionali obbligatori saranno discussi in maggiore dettaglio in questa sezione; tuttavia, i risultati hanno mostrato che esiste una correlazione diretta tra i risultati nel Phonics Screening Check e le prestazioni PIRLS.

I test di legge nazionali del 2019 (SATS), pubblicati annualmente, mostrano che il 73% degli studenti ha soddisfatto lo standard previsto. Questo è in calo del 2% rispetto al 2018. Il divario di genere nella lettura continua, con il 69% dei ragazzi che soddisfa lo standard previsto rispetto al 78% delle ragazze. Il divario tra studenti svantaggiati e altri rimane stabile. I risultati indicano anche un divario di lettura per i bambini la cui prima lingua non è l'inglese (EAL): il 69% dei bambini EAL ha soddisfatto lo standard previsto rispetto al 74% dei bambini per i quali l'inglese è la prima lingua.

Il National Primary Curriculum (NC) in Inghilterra è stato introdotto dal 1988, con la versione più recente del 2013. Ogni area disciplinare nel NC ha il proprio programma di studio. I programmi di studio per l'inglese sono stabiliti anno per anno per il Key Stage 1 (Anni 1 e 2) e per due anni per il Key Stage 2 (Anni 3 e 4; Anni 5 e 6). Ogni Corso di Studio ha requisiti legali relativi sia alla lettura (riconoscimento e comprensione delle parole) che alla scrittura (trascrizione e composizione). Inoltre, si afferma che agli studenti dovrebbe essere insegnato a leggere fluentemente, a comprendere la prosa estesa (sia di narrativa che di saggistica) ed essere incoraggiati a leggere per piacere. Le scuole devono fare tutto il possibile per promuovere una lettura più ampia... e fissare grandi aspettative per la lettura a casa.

1.2. DESCRIZIONE DEI PARTECIPANTI

Questa sezione delinea i campioni sia degli insegnanti della primaria che delle famiglie che hanno partecipato alla ricerca compilando i questionari preparati dal team dell'Università di Malaga.

1.2.1. DESCRIZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA PRIMARIA

Il campione totale di insegnanti di istruzione primaria è 744. Le caratteristiche principali dei partecipanti a questo studio da ciascuno dei partner sono presentate di seguito.

Spagna (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Numero di insegnanti: 240

È stato selezionato un campione composto da 240 insegnanti di istruzione primaria della provincia di Malaga. La maggioranza sono donne, nello specifico il 76,3% contro il 23,8% degli uomini. La percentuale più alta di insegnanti, il 43,3%, è nella fascia di età dai 36 ai 45 anni, seguita dagli insegnanti di età compresa tra i 46 ei 55 anni. Per quanto riguarda gli insegnanti più giovani, sotto i 26 anni, si registra una percentuale molto bassa (0,8%)

Il numero medio di anni di servizio didattico è del 14,8% e la maggioranza (80,8%) (n=194) svolge qualche tipo di funzione (tutoraggio o docente di sostegno). Per quanto riguarda il tutoraggio, il 30,83% non fa tutoraggio in nessun corso (n = 74) e il resto è distribuito seguendo il tutoraggio come segue:

1° corso (n = 30), 2°(n= 30), 3° (n = 23), 4° (n = 33), 5° (n = 21) e 6° (n = 20)

Per quanto riguarda lo sviluppo dei compiti di supporto, il 21,7% (n = 52) degli insegnanti partecipanti era identico. Di questi, solo il 46,2% (n = 24) svolge attività di tutoraggio.

Pertanto, il 10% del campione totale svolge la propria attività di insegnante di supporto e tutoraggio. Successivamente, la formazione degli insegnanti sarà analizzata da due diverse dimensioni: la formazione accademica e il numero di attività formative svolte negli ultimi 5 anni. Il titolo di studio più alto che hanno,

per la maggior parte, corrisponde a un diploma (58,3%) e una laurea (30%), solo il 3,3% si sta attualmente laureando. Queste lauree hanno permesso loro di essere insegnanti specializzati in diverse campi: Istruzione primaria (41,6%), Lingua straniera (inglese) (17,9%), Educazione fisica (11,2%), Pedagogia terapeutica (6,25%), Musica (5,83%), lingua straniera (francese) (4,1%), bilingue (3,3%) e altre (6,6%).

Per quanto riguarda il numero di attività formative, il 16% non ha svolto alcuna attività formativa, il 53% ha svolto da 1 a 3 attività, il 13,5% ha svolto tra il 4 e il 6 e il 17,5% in più di 6 attività.

Gli insegnanti utilizzano una metodologia eclettica usando varie metodologie per l'apprendimento della lettura, dato che hanno indicato di utilizzarne più di una metodologia, anche se va notato che l'8,3% non ha risposto alla domanda. La metodologia più frequente è il metodo misto (41,2%), seguito dalla consapevolezza fonologica (38,3%), il metodo globale (33,3%), il costruttivismo (25,4%), il metodo sillabico (22,5%), il metodo alfabetico (20,4%) e, infine, il metodo fonico (17,9%).

Per questo molti si affidano a una grande diversità di testi, i più utilizzati sono quelli di tipo espositivo (76,6%), seguiti da quello letterario (72,9%), informativo (72,5%), enumerativo (53,3%) e prescrittivo (45%).

In relazione alle difficoltà pratiche riscontrate nella lettura, queste sono dovute principalmente alla comprensione scritta (71,6%) e orale (37,5%). Vengono poi evidenziati gli aspetti legati al risveglio del gusto per la lettura (30%) e alla tecnica di lettura (14,5%). Sulla stessa linea, per promuovere la lettura, i materiali che usano di più in classe sono i materiali (carte, giochi, passaporti, lettori, animali domestici, pupazzi). Dalla biblioteca della classe (90,8%), lettura del libro di testo (76,6%), scuola materiale librario (73,3%), libri della biblioteca di classe (67,9%) e libri portati da casa (50,4%).

In relazione al tipo di centro in cui si trovano gli insegnanti partecipanti, la maggioranza è in contesti urbani (94,6%) e la minoranza, in contesti rurali (5,4%). La proprietà è del 96,3% pubblica e del 3,3% di tipo privato. Il 32,92% degli insegnanti è in un centro bilingue, il 15,42% in centri di compensazione educativa e il 15% in centri con prestazioni difficili.

Il 98,8% degli insegnanti indica che nel proprio centro gli insegnanti 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 52,9% indica di essere stato in centri con pratiche innovative e il 62,9% ha partecipato a Progetti Istituzionali o Amministrativi legati all'insegnamento della lettura. Il 63,2% segnala l'esistenza, nel centro dove attualmente lavora o ha lavorato, di un metodo di lettura prescritto dalla scuola.

Table 1.

Forze e debolezze degli insegnanti partecinti UMA-CEIP Rosa de Gálvez

STRENGTH	WEAKNESSES
Teaching experience (14.87 average years of service)	Few continue to postgraduate training (30%)
Bilingual centres (32.9%)	Teachers are mostly women (76.3%)
Teachers take part in continuous training (84%)	Few educational compensation centres (15.4%)
A high percentage of educational support teachers (21.7%)	

Melilla (UGR)

Numero di insegnanti: 47

È stato selezionato un campione composto da 47 insegnanti di Istruzione Primaria di Melilla. La maggioranza sono donne (78,7%) e il 21,3% degli uomini. La percentuale più alta di insegnanti, il 42,6%, è nella fascia di età dai 46 ai 55 anni, seguita dagli insegnanti di età compresa tra i 36 ei 45 anni (27,7%), e dai 26 ai 35 anni (14,9%). Per quanto riguarda gli insegnanti più giovani, sotto i 26 anni, si registra una percentuale bassa (2,1%).

La percentuale più alta mostra gli insegnanti che sono attivi da più di 25 anni (29,8%), seguiti da quelli con tra gli 11 ei 15 anni di esperienza (23,4%), mentre solo l'8,5% è attivo da 6 a 10 anni. I più giovani, attivi da meno di 5 anni, costituiscono il 14,9% del campione. Il numero medio di anni di servizio di insegnamento nell'istruzione primaria è del 15,21% e la stragrande maggioranza (83%) svolge una funzione di tutoraggio e il 17% non svolge attività di tutorato in alcun corso. Il resto si distribuisce seguendo il tutoraggio come segue: 1° corso (14,9%), secondo (12,8%), terzo (14,9%), quarto (10,6%), quinto (10,6%) e sesto (19,1%).

Successivamente, la formazione degli insegnanti sarà analizzata da due diverse dimensioni: specialità didattica e il numero di attività di formazione che ha svolto negli ultimi 5 anni. Sono presenti il 36,2% di insegnanti di sostegno e il

72,3% di insegnanti specialisti in diverse menzioni: Lingua straniera (inglese: 19,1%; francese: 6,4%), pedagogia terapeutica (8,5%), logopedista (21,3%) e musica (2,1%) .

Per quanto riguarda il numero di attività formative legate allo sviluppo delle competenze linguistiche negli ultimi 5 anni, il 12,8% non ha svolto alcuna attività formativa, il 46,8% ha svolto da 1 a 3 attività, il 29,8% ha svolto

fuori tra il 4 e il 6 e il 10,6% in più di 6 attività.

Gli insegnanti utilizzano una metodologia eclettica delle varie metodologie per l'apprendimento della lettura, poiché indicano di utilizzarne più di una. La metodologia più frequente è il metodo misto (51,1%), seguito dal metodo globale (34%) e minore è la consapevolezza fonologica (14,9%), vedi Figura 1.

Per questo molti si affidano a una grande diversità di testi, i più utilizzati sono quelli di tipo espositivo (80,9%), seguiti da quello letterario (78,7%), informativo (63,8%), enumerativo (51,1%) e prescrittivo (46,8%).

In relazione alle difficoltà pratiche riscontrate nella lettura, queste sono dovute principalmente alla comprensione scritta (72,3%) e orale (44,7%). Vengono poi evidenziati gli aspetti legati al risveglio del gusto per la lettura (53,2%) e alla tecnica di lettura (29,8%). Sulla stessa linea, per promuovere la lettura, i materiali che utilizzano maggiormente in classe sono la lettura di libri di testo (91,5%), i libri della biblioteca di classe (85,1%), il materiale della biblioteca di classe (72,3%), il materiale della biblioteca scolastica (57,4%) e libri portati da casa (42,6%).

In relazione al tipo di centro in cui si trovano gli insegnanti partecipanti, sono tutti in contesti urbani. La proprietà è del 78,7% pubblica e del 17% organizzata. Solo il 19,1% degli insegnanti è in un centro bilingue e il 2,1% in centri di compensazione educativa. Il 100% degli insegnanti indica che nel proprio centro gli insegnanti stabiliscono misure per favorire l'accesso alla lettura, più a scuola e lo provano anche in famiglia.

Il 55,3% indica di essere stato in centri con pratiche innovative e il 42,6%

ha partecipato a Progetti Istituzionali o Amministrativi legati all'insegnamento della lettura. 42,6%

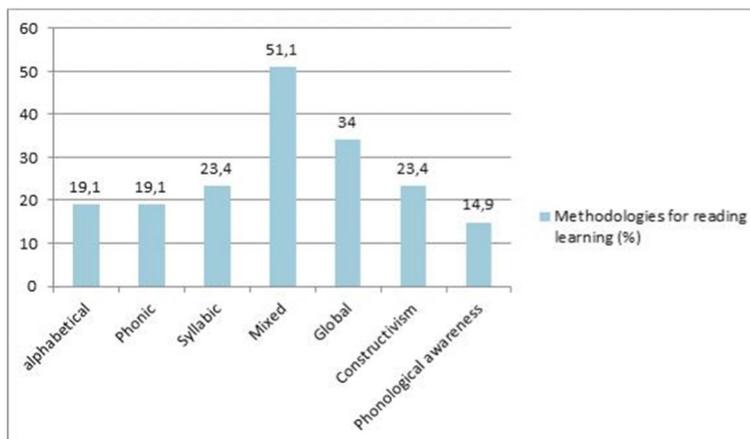


Figure 1. Metodologie per imparare a leggere (%)

Per questo molti si affidano a una grande diversità di testi, i più utilizzati sono quelli di tipo espositivo (80,9%), seguiti da quello letterario (78,7%), informativo (63,8%), enumerativo (51,1%) e prescrittivo (46,8%).

In relazione alle difficoltà pratiche riscontrate nella lettura, queste sono dovute principalmente alla comprensione scritta (72,3%) e orale (44,7%). Vengono poi evidenziati gli aspetti legati al risveglio del gusto per la lettura (53,2%) e alla tecnica di lettura (29,8%). Sulla stessa linea, per promuovere la lettura, i materiali che utilizzano maggiormente in classe sono la lettura di libri di testo (91,5%), i libri della biblioteca di classe (85,1%), il materiale della biblioteca di classe (72,3%), il materiale della biblioteca scolastica (57,4%) e libri portati da casa (42,6%).

In relazione al tipo di centro in cui si trovano gli insegnanti partecipanti, sono tutti in contesti urbani. La proprietà è del 78,7% pubblica e del 17% organizzata. Solo il 19,1% degli insegnanti è in un centro bilingue e il 2,1% in centri di compensazione educativa. Il 100% degli insegnanti indica che nel proprio centro gli insegnanti stabiliscono misure per favorire l'accesso alla lettura, di più a scuola e lo provano anche in famiglia.

Il 55,3% indica di essere stato in centri con pratiche innovative e il 42,6% ha partecipato a Progetti Istituzionali o Amministrativi legati all'insegnamento della lettura. Il 42,6% segnala l'esistenza, nel centro dove attualmente lavora o ha lavorato, di un metodo di lettura prescritto dalla scuola.

Per quanto riguarda le azioni coordinate tra la fase della Scuola

dell'Infanzia e il primo anno della Scuola Primaria presso lo stesso centro al fine di favorire la lettura, riflette la varietà delle azioni intraprese. Si noti come risaltano quelli volti a sviluppare progetti comuni a tutti gli elementi su cui si può lavorare in qualsiasi azione o proposta didattica.

Portogallo (Associação Jardim Escola João de Deus)

Numero degli insegnanti: 119

Abbiamo selezionato 119 campioni di insegnanti di scuola primaria che insegnano nei centri educativi João de Deus in tutto il paese. Dai dati ottenuti si verifica che una parte preponderante degli insegnanti della scuola primaria è di sesso femminile (97,4%) e la loro età media è compresa tra i 36 e 45 anni. Verifichiamo anche che gli insegnanti più giovani che partecipano a questo questionario

Per quanto riguarda l'esperienza lavorativa verifichiamo che la maggior parte degli insegnanti lavora già da almeno 21-25 anni (36,1%) e che i meno rappresentativi sono gli insegnanti con più di 25 anni di esperienza di insegnamento.

Per quanto riguarda la tipologia istituzionale, il questionario è stato messo in pratica solo in un istituto del settore privato che gestisce diversi asili nido in Portogallo. Prendendo in considerazione l'ubicazione delle scuole, verifichiamo che il 92,4% degli intervistati afferma di lavorare nelle aree urbane e solo il 7,6% afferma di lavorare nelle aree rurali.

Analizziamo ora il background degli insegnanti della scuola primaria e il numero di corsi di formazione che hanno frequentato negli ultimi cinque anni. Distribuendo il background accademico, vediamo che i principali partecipanti hanno (54,6%) la laurea triennale (pre-Bologna) e il 45,4% ha la laurea magistrale (Bologna 2° ciclo o master specialistico). Tenendo presente che oggi in Portogallo il titolo di Insegnante di Scuola Primaria si ottiene con la laurea magistrale (2° ciclo Bologna). Per frequentare questo Master è obbligatorio aver completato il BA (Bologna 1° ciclo) in Formazione Insegnanti di Scuola dell'Infanzia. Per classificare gli insegnanti, abbiamo chiesto loro se sono l'insegnante responsabile

dell'aula, se sono insegnanti che aiutano l'insegnante responsabile dell'aula o insegnanti specializzati. I maggiori partecipanti sono responsabili dell'aula (86,6%); Il 10,9% sono insegnanti che aiutano l'insegnante responsabile della classe e il 4,2% sono esperti, principalmente in Pedagogia per bisogni speciali (1,7%) e insegnanti di inglese (2,5%).

Analizzando le competenze dei docenti, si verifica che il 54,6% dei docenti ha frequentato da uno a tre corsi di formazione; il 16,0% ha frequentato da quattro a sei corsi di formazione e il 20,2% ha frequentato più di sei corsi di formazione. Infine, il 9,2% degli insegnanti non ha frequentato alcun corso di formazione. Analizzando nel dettaglio si vede che la maggior parte degli insegnanti che non ha frequentato alcun corso di formazione nel primo anno di attività didattica. In Portogallo, gli insegnanti della scuola primaria che hanno completato questo questionario, utilizza una metodologia eclettica, una volta che la maggior parte di essi utilizza diverse metodologie per coinvolgere gli studenti nelle attività di lettura. Analizzando il grafico di figura 4, vediamo che la coscienza fonologica è la più utilizzata (72,3%), seguita dal metodo fonico (47,9%) e da quello misto/interattivo (43,7%). Il metodo meno utilizzato dai partecipanti è quello costruttivista, utilizzato solo dal 15,1% degli insegnanti. Per il processo di apprendimento della lettura (Figura 5), gli insegnanti che hanno partecipato a questo questionario hanno privilegiato i testi letterari (88,2%) e descrittivi (73,9%). Il tipo di testo meno utilizzato è quello espositivo (52,1%).

Per quanto riguarda le pratiche riscontrate legate al processo di lettura, i partecipanti hanno riferito di avere maggiori difficoltà nell'attuazione della comprensione scritta (73,1%), seguita dal risveglio del gusto per la lettura (36,9%) e della comprensione orale (33,6%). Quasi un quinto dei partecipanti (21,0%) ha difficoltà a comprendere le tecniche di lettura.

Per quanto riguarda i materiali utilizzati per promuovere la lettura, gli insegnanti della scuola primaria hanno indicato di preferire libri di testo o di ortografia (92,4%), seguiti da libri portati dagli studenti da casa (85,7%); molti di loro hanno riferito di utilizzare libri (79,8%) o il materiale della biblioteca d'aula (63,0%). Detto questo, il 52,1% degli insegnanti della scuola primaria ha dichiarato di utilizzare materiali presi dalla biblioteca del proprio centro educativo. Un terzo degli insegnanti della scuola primaria (33,6%) utilizza altri

materiali. Da quei materiali, evidenziamo l'uso di Internet/risorse digitali (11,8%), riviste/quotidiani (10,1%) o diversi tipi di giochi (2,5%).

Per finalizzare la caratterizzazione degli insegnanti della scuola primaria, ci mostra la percentuale di risposte ottenute sulle considerazioni degli insegnanti interrogati relative ai centri educativi dove hanno lavorato o dove stanno attualmente lavorando. Di più oltre l'85% afferma che le scuole in cui opera attualmente stabiliscono misure a favore dell'accesso al processo di lettura, sia a scuola che in famiglia. Il 75,6% degli insegnanti della scuola primaria ha già lavorato in scuole che adottano un certo metodo di lettura e oltre il 42,2% di loro ha già partecipato a progetti istituzionali legati alla lettura. Ci mostra anche che circa il 46% delle istituzioni in cui questi insegnanti della scuola primaria hanno lavorato prima non ha svolto pratiche innovative.

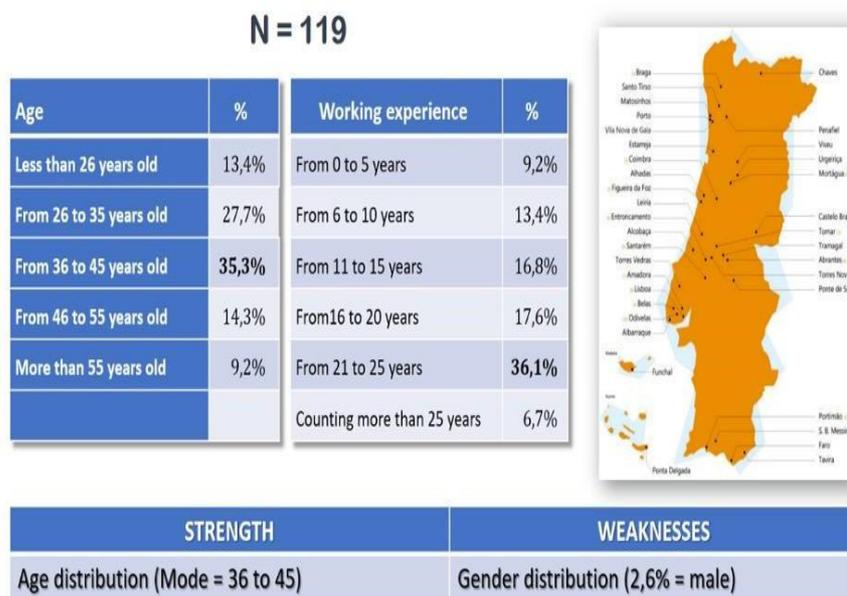


Figure 2. Forze e debolezze dei partecipanti di Associação Jardim Escola João de Deus

Italia (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Numero di insegnanti: 166

È stato selezionato un campione composto da 166 insegnanti della scuola primaria dell'area di Firenze e Valdarno. La maggioranza sono donne, nello specifico il 92,8% contro il 7,2% degli uomini. La percentuale più alta di insegnanti, il 43,3%, è nella fascia di età dai 36 ai 45 anni, seguita dagli insegnanti di età compresa tra i 46 ei 55 anni. Per quanto riguarda gli insegnanti più giovani, sotto i 26 anni, si registra una percentuale bassa (4,8%): questo dato è dovuto al fatto che in media il percorso universitario per diventare insegnante di scuola primaria termina all'età di 24-25 anni.

Per quanto riguarda i dati sull'anno di servizio nella scuola primaria, il 28,9% degli insegnanti è in servizio a scuola dai 21 ai 25 anni, ma sono molti anche gli insegnanti che hanno iniziato a lavorare a scuola da poco (meno di cinque anni)

Guardando i risultati del livello di istruzione degli insegnanti, i dati raccolti indicano che c'è una percentuale maggiore di insegnanti che hanno una laurea (53,01%) rispetto a insegnanti che hanno un livello di scuola superiore (39,7%). Solo 6 insegnanti hanno una qualifica più alta (master o dottorato) Del docente intervistato, il 27,7% funge da insegnante di sostegno.

Agli insegnanti è stato chiesto se fossero tutor, ma la risposta a questa domanda non è stata chiara, in quanto molti di loro hanno risposto "no" o "non lo so". Questa difficoltà di risposta è legata al fatto che nel sistema scolastico italiano non esiste un tutor, o perlomeno ha un significato ambiguo, legato a più ambiti:

1. Il tutor è colui che accompagna i colleghi nel primo anno di assunzione a tempo indeterminato, aiutandoli e valutandone il lavoro.

2. Il tutor può essere un docente formato dagli psicologi scolastici per supportare gli alunni con difficoltà di apprendimento o comportamentali.

3. Il tutor è una figura professionale che collabora con un esperto per la realizzazione di corsi extracurricolari finanziati dall'Unione Europea (PON).

La maggior parte degli insegnanti considerati nella ricerca insegna in una scuola pubblica (77,1%), solo l'1,2% degli insegnanti lavora in una scuola privata.

I docenti hanno risposto alla domanda su quante lezioni di aggiornamento sulle competenze linguistiche hanno seguito nell'ultimo anno in questo modo: la maggior parte non ha seguito corsi su questo argomento, ma il 37,3% ha dedicato da 1 a 3 ore su questo tipo di aggiornamento. Nelle scuole del Valdarno vengono organizzati corsi di aggiornamento per aree tematiche comuni, in quanto esiste un'associazione (RISVA) che unisce le diverse istituzioni educative residenti in quest'area. Durante gli ultimi due anni scolastici, gli insegnanti hanno seguito molti corsi di aggiornamento sull'educazione emotiva, la risoluzione dei conflitti e l'uso delle TIC, infatti non molti hanno frequentato i corsi sulle competenze linguistiche.

Tabella 2.

Forze e debolezze degli insegnanti partecipanti del Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII

STRENGTH	WEAKNESSES
High qualification (53 % degree)	Only 27,27% serve as support teacher
Long experience in the world of school (28, 9 % more than 21 years of experience)	Low percentage of very young teachers (under 26 years 4.8 %)
Average age fairly low	Low number of language skills lessons (56.6 %)

Grecia (Institouto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Numero degli insegnanti: 172

Il questionario è stato inviato a centinaia di scuole ed è stato risposto da 172 insegnanti di istruzione primaria provenienti da tutta la Grecia. La maggioranza sono donne, in particolare l'83% rispetto al 17% degli uomini.

Quasi la metà degli insegnanti (49%) ha un'età compresa tra 46 e 55 anni, seguita da insegnanti di età compresa tra 36 e 45 anni (28%). Per quanto riguarda gli insegnanti più giovani, sotto i 26 anni, si registra una percentuale molto bassa (1%). Il 52% è laureato, il 45% la laurea magistrale, il 3% il dottorato di ricerca. Il 67% ha più di 16 anni di esperienza di insegnamento. Per quanto riguarda i seminari a cui ha partecipato, il 51% ha frequentato da 1 a 3 seminari negli ultimi cinque anni come mostrato nella Figura 3. Quasi tutti non sono insegnanti di sostegno (96%).

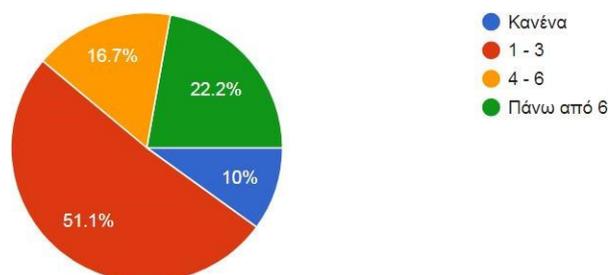


Figura 3. Numero di seminari frequentati negli ultimi 5 anni

La figura 4 mostra la distribuzione dei corsi impartiti nell'anno accademico 2019-2020 (dalla 1a alla 6a), mentre il 12% non ha insegnato nell'anno precedente

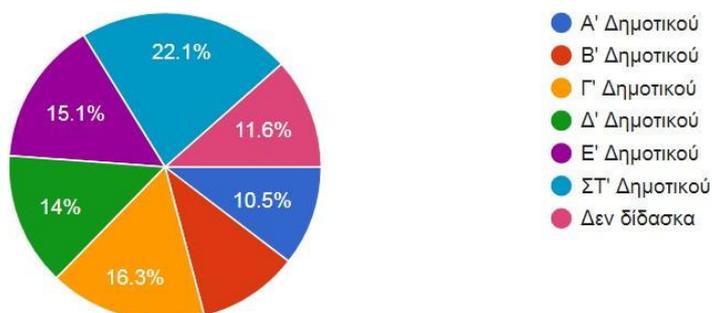


Figura 4. Classi tenute dagli insegnanti (dal 1 al 6 grado)

Gli insegnanti utilizzano una metodologia eclettica delle varie metodologie per l'insegnamento delle abilità di lettura, la tabella 1 riassume le metodologie e le strategie di lettura per lo sviluppo della competenza di lettura negli studenti dell'istruzione primaria.

Table 3.

Metodologie e strategie di lettura per sviluppare le competenze di lettura

MORE USED METHODS	LESS USED METHODS
54% Mixed	9% Alphabetic
36% Global (Holistic)	18% Constructivism
	20% Phonic
	24% Phonological awareness
	23% Syllabic

In relazione alle difficoltà pratiche riscontrate nella lettura, riguardano principalmente la promozione della lettura per piacere (56%), la comprensione scritta (54%) le tecniche di lettura (32%) seguite dalla comprensione orale (30%). Sulla stessa linea, per promuovere la lettura, i materiali che utilizzano maggiormente in classe sono quelli della biblioteca scolastica (71%), il libro di lettura (57%), la biblioteca di classe (63%) e i libri portati da casa (58%).

In relazione al tipo di centro in cui si trovano gli insegnanti partecipanti, la maggioranza è in contesti urbani (67%) e la minoranza, in contesti rurali (14%). Le scuole sono per il 95% pubbliche e per il 5% private.

L'85% degli insegnanti indica che nel proprio centro gli insegnanti 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 34% indica di essere stato in centri con pratiche innovative e il 21% ha partecipato a Progetti Istituzionali o Amministrativi legati all'insegnamento della lettura. Il 12% segnala l'esistenza, nel centro dove attualmente lavora o ha lavorato, di un metodo di lettura prescritto dalla scuola.

Inghilterra(Manchester Metropolitan University)

Numero di docenti: informazioni raccolte tramite ricerca secondaria e dati etnografici.

1.2.2. DESCRIZIONE DELLE FAMIGLIE

Il totale del campione delle famiglie per la primaria è: 1.556.

Le principali caratteristiche di ciascun campione sotto dettagliate dalle organizzazioni partner.

Spagna (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Numero di famiglie: 315

Il campione è composto da 315 famiglie di studenti iscritti allo stage di Educazione Primaria nei centri educativi della provincia di Malaga, di cui 306 appartenenti a centri pubblici (97,1%) e 9 centri privati concertati (2,9%). mostra che la maggior parte dei centri (74,6%) non ha stabilito alcuna misura di compensazione educativa, mentre il 15,2% sono compensativi e il 10% sono classificati come centri di difficile rendimento. Mostra che la percentuale di centri con istruzione bilingue è del 40,9%.

Per comprendere meglio la natura dei risultati, descriveremo le caratteristiche delle famiglie partecipanti. L'87,1% delle famiglie è biparentale mentre il 12,8% è monoparentale. Per quanto riguarda il numero dei componenti il nucleo familiare, il numero medio di figli per famiglia è di 1,9. E l'età dei più

grandi figli si aggira su una media di 10,1 anni. Delle 315 famiglie, 211 hanno due o più figli e solo 8 ne hanno cinque o più.

Inoltre, si osserva che ci sono più padri di origine straniera che madri. Alla domanda sulla lingua madre, la percentuale di famiglie che affermano di essere madrelingua spagnola è del 90,7%.

Per quanto riguarda l'occupazione, è stato interessante conoscere la percentuale di persone impegnate in lavori domestici, disoccupate o occupate. Come previsto, la percentuale di madri impegnate in lavori domestici (20%) è molto più alta di quella dei padri (1,2%).

Nonostante la percentuale di madri attive sia inferiore a quella dei padri, i dati della formazione indicano una percentuale maggiore di madri (41%) con istruzione superiore rispetto ai padri (27%). Al contrario, la proporzione di genitori senza studi è molto simile in entrambi i casi (5,7%) delle madri e 6% del padre.

Table 4.

Forze e debolezze delle famiglie di UMA-CEIP Rosa de Gálvez

STRENGTH	WEAKNESSES
Higher number of mothers with higher education (41%)	More mothers engaged in domestic work and/or not employed (20%)
We have single-parent families (12.84%)	Significant percentage of parents without studies (6% approx.)
Immigrant families (10% approx.)	Most of them are Spanish (90,8%)

Melilla (UGR)

Numero di famiglie: 101

Il campione è costituito da 101 famiglie di studenti iscritti allo stage di

Istruzione Primaria nei centri educativi della città di Melilla. Al questionario partecipa il 79,2% delle madri e il 20,8% dei padri.

Per comprendere meglio la natura dei risultati, vengono descritte le caratteristiche delle famiglie partecipanti. L'88,5% delle famiglie è biparentale mentre l'11,5% è monoparentale. Per quanto riguarda il numero dei componenti del nucleo familiare, le risposte sono varie, con più famiglie con due figli (55,4%), seguite da quelle con tre (25,7%); L'11,9% ha un solo figlio e il 6,9% sono famiglie numerose con quattro o cinque figli. Inoltre, anche le età dei bambini sono molto varie, la più frequente è di 11 anni (24,8%), seguita da bambini di 8 anni (22,8%), mentre troviamo solo il 2% delle famiglie con bambini di 6, 13 e 15 anni ciascuno.

La nazionalità dei genitori è riportata nella Figura 2. La maggior parte dei genitori è spagnola, indipendentemente dal gruppo culturale di origine. Come accade con le famiglie degli studenti dell'Educazione dell'Infanzia che partecipano a questo progetto, non è difficile trovare genitori di studenti che hanno la nazionalità marocchina anche se vivono in città. In questo caso troviamo piccole percentuali, un po' più alte tra le madri, in queste case la lingua spagnola di solito non è predominante, tanto che a volte, all'inizio, i loro figli hanno difficoltà a seguire il ritmo del loro gruppo classe. È molto comune per gli spagnoli di Melilla di origine berbera avere una famiglia marocchina e il loro contatto è costante, tendono a visitarsi molto spesso e anche i genitori di Melilla hanno una seconda residenza in territorio marocchino, questo significa che il flusso di cittadini berberi da entrambi i paesi è frequente e che l'uso dello spagnolo si percepisce anche nelle città marocchine vicino a Melilla. Abbiamo trovato un solo caso di madre di nazionalità francese, come mostrato nel grafico.

Alla domanda sulla lingua materna, come sottolineato nel rapporto sull'educazione della prima infanzia, è curioso che l'84,2% delle famiglie indichi la lingua spagnola, sebbene l'origine culturale di molte di esse sia il berbero, la cui lingua materna caratteristica è il tamazight, rilevata solo dal 9,9% del campione, insieme al 5% che parla l'arabo (entrambe percentuali leggermente più alte rispetto alle famiglie della scuola dell'infanzia) e all'1% che parla francese.

Oltre a queste lingue madri, alle famiglie è stato chiesto di informare se in casa si parla un'altra lingua, i risultati riflettono che, a parte la lingua ufficiale (spagnolo) (98,9%) e l'altra lingua predominante della città (Tamazight) (28,1%), la presenza di altre lingue è molto scarsa, solo il 10,1% menziona l'inglese e il 4,5% il francese.

Nella Figura 5 sono riportati i livelli di tutte le lingue indicate dalle famiglie, eccetto quella ufficiale. Da notare come la seconda lingua della città, Tamazight, si distingue con il livello più alto, indicata dal 38,3% delle famiglie. Seguono l'arabo (23,6%) e l'inglese, lingua straniera più frequente, con un livello medio (46,1%). La lingua più sconosciuta è il tedesco per il 93,3% delle famiglie partecipanti.

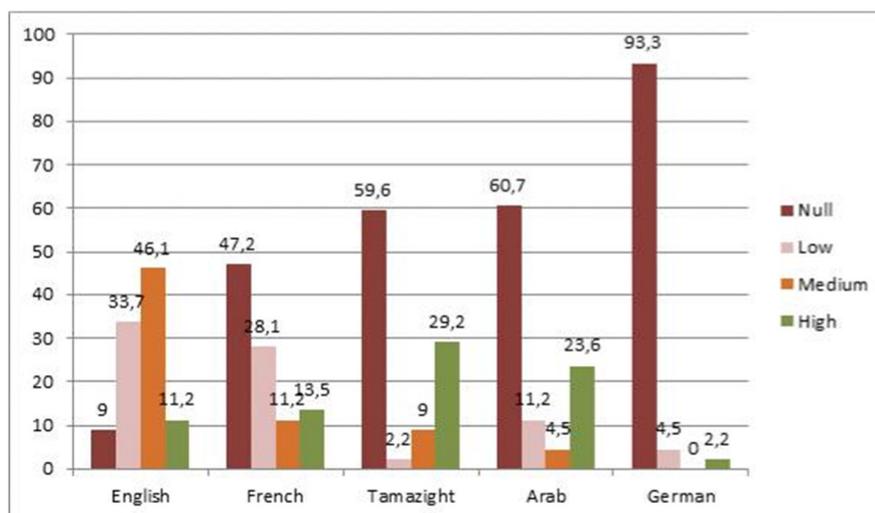


Figura 5. Livello del linguaggio delle famiglie (%)

In relazione all'occupazione delle madri, la maggior parte di esse indica che lavora fuori casa (66,3%), seguita da coloro che sono disoccupate (18%) e il 14,6% è impegnata in lavori domestici. La professione predominante è quella dell'insegnamento (42,1%), seguita da coloro che esercitano la professione forense (23,7%) e da quelli del settore aziendale o manageriale (15,8%), con la stessa percentuale tra le forze dell'ordine e coloro che lavorano nel turismo o nei trasporti (7,9%).

Per quanto riguarda i genitori, solo l'1% dichiara di lavorare a casa, il 91% è attivo, il 4,5% è in pensione e il 3,4% è disoccupato. Le loro professioni sono molto più varie rispetto a quelle delle madri, con quelle legate al settore imprenditoriale o manageriale (27,5%), all'istruzione (20%), alle forze dell'ordine e al turismo e ai trasporti in egual numero (12,5%) e il settore sanitario (7,5%).

Per quanto riguarda la formazione accademica dei genitori, è da notare che sono le madri ad avere un livello accademico più elevato, come nel caso delle

madri di figli, prevalentemente studentesse universitarie (63,6%) rispetto ai genitori con la stessa formazione (43,8 %). La percentuale di uomini con istruzione secondaria è superiore a quella delle donne (47,2% contro 34,1%), e anche con istruzione di base (padri: 7,9%; madri: 1,1%), mentre l'1,1% non ha studi.

Oltre a tutti questi dati socio-demografici, è interessante scoprire le preferenze e le abitudini di lettura delle famiglie degli studenti della Primaria. Il 46,1% dei genitori ha indicato che a casa legge nel formato cartaceo, mentre il 53,9% ha scelto quello elettronico. Tra queste ultime, il mezzo meno utilizzato è il libro elettronico (9,2%), mentre gli altri strumenti hanno un utilizzo molto simile nelle famiglie: il cellulare (53,7%), seguito dal tablet (53,6%) e dal computer (52,4%). La motivazione alla lettura dei genitori è distribuita in modo analogo e da maggiore a minore scelta: la lettura per divertimento e svago, e per studio (69,3% entrambi), è seguita da letture necessarie per le attività domestiche, come istruzioni o ricette, (61,4 %) e, infine, la lettura per lavoro (55,4%).

Alle famiglie è stato chiesto anche i tipi di lettura a casa. Riflette le diverse letture e il loro formato preferito.

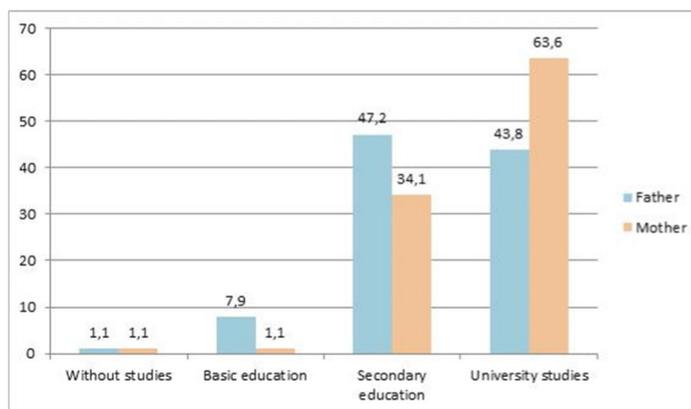


Figura 6. Livello di educazione dei genitori (%)

Oltre a tutti questi dati socio-demografici, è interessante scoprire le preferenze e le abitudini di lettura delle famiglie degli studenti della Primaria. Il 46,1% dei genitori ha indicato che a casa legge nel formato cartaceo, mentre il 53,9% ha scelto quello elettronico. Tra queste ultime, il mezzo meno utilizzato è il libro elettronico (9,2%), mentre gli altri strumenti hanno un utilizzo molto simile nelle famiglie: il cellulare (53,7%), seguito dal tablet (53,6%) e dal computer (

52,4%. La motivazione alla lettura dei genitori è distribuita in modo analogo e da maggiore a minore scelta: la lettura per divertimento e svago, e per studio (69,3% entrambi), è seguita da letture necessarie per le attività domestiche, come istruzioni o ricette, (61,4 %) e, infine, la lettura per lavoro (55,4%).

Portogallo (Associação Jardim Escola João de Deus)

Numero di famiglie: 703

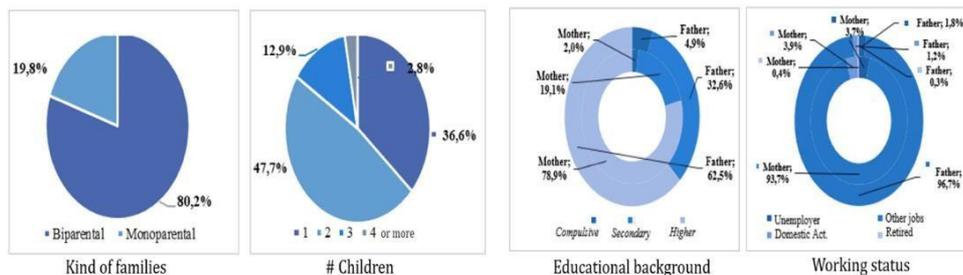
703 famiglie con bambini della scuola primaria che frequentano uno dei centri educativi João de Deus hanno partecipato a questo questionario. Di queste 703 famiglie, l'80,2% sono famiglie biparentali. Ogni famiglia ha, più comunemente, due figli. Nonostante ciò, il 36,6% delle famiglie ha un solo figlio e il 47,7% ha due figli.

Per quanto riguarda la lingua madre dei genitori, il 97,7% di loro parla portoghese e il 2,3% parla altre otto lingue.

Per quanto riguarda la lingua madre dei genitori, il 97,7% di loro parla portoghese e il 2,3% parla altre otto lingue.

Per quanto riguarda il background accademico, abbiamo riscontrato che la maggior parte dei genitori ha titoli di studio universitari (madri 78,9% e padri 62,5%). Solo il 2,0% delle madri e il 4,9% dei padri ha solo l'istruzione primaria.

Per quanto riguarda il lavoro delle famiglie, è importante verificare la percentuale di genitori che si dedicano alle attività domestiche e il livello di disoccupazione che colpisce queste famiglie. Le madri, quindi, affrontano in media un tasso di disoccupazione più elevato (3,7%) rispetto ai padri (1,8%) e si dedicano più esclusivamente alle attività domestiche (3,9% contro 1,2%). Segnaliamo che solo lo 0,4% delle madri e lo 0,3% dei padri sono pensionati.



STRENGTH	WEAKNESSES
Structured and biparental families	Number of children per family (1 or 2)
Educational background	
Working status	

Figure 7. Strengths and weaknesses participants families Portugal

Italia (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Numero di famiglie: 223

Il campione è costituito da 223 famiglie di studenti iscritti allo stage di Istruzione Primaria nei centri educativi della Toscana (area del Valdarno e Firenze). Per la maggior parte le famiglie coinvolte appartengono alla scuola pubblica. Per comprendere meglio la natura dei risultati, descriveremo le caratteristiche delle famiglie partecipanti: il 93,7% delle famiglie è biparentale mentre il 6,3% è monoparentale.

Per quanto riguarda il numero dei componenti il nucleo familiare, il numero medio di figli per famiglia è di 1,79. Delle 223 famiglie, 136 hanno due figli, 18 hanno tre figli e solo 2 hanno quattro figli.

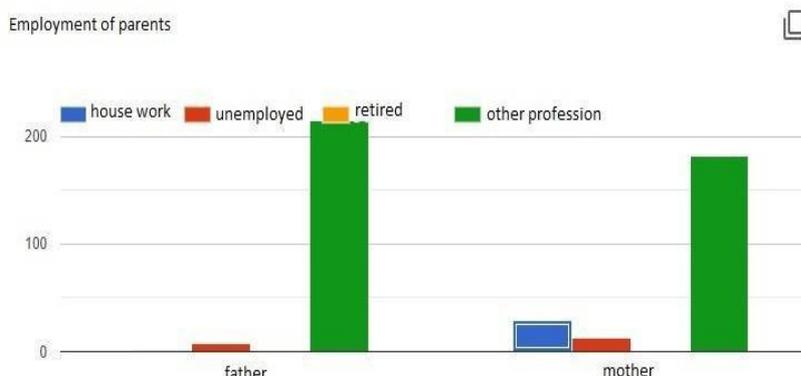


Figura 8 – Impiego dei genitori

Per quanto riguarda la nazionalità dei genitori si possono consultare le tabelle 5.

Tabella 5. *La nazionalità dei genitori*

Nationality of the mother			Nationality of the father		
		%			%
Italian	198	88,7	Italian	208	93,2
Albanian	9	4	Albanian	7	3,1
Dominican	3	1,3	Argentine	1	0,4
English	2	0,9	Cuban	1	0,4
Romanian	5	2,2	Dominican	1	0,4
Salvadoran	5	2,2	Indian	1	0,4
Peruvian	1	0,7	Macedonian	1	0,4
			Maroccan	1	0,4
			Venezuelan	1	0,4

Inoltre, si osserva che ci sono più madri di origine straniera che padri. Oltre a questo nella zona del Valdarno (Toscana) ci sono molte famiglie indiane, con bambini che frequentano la scuola primaria. Queste famiglie non partecipano assiduamente alla vita comunitaria, per questo, in questa occasione, non compilano il questionario. Questa informazione può essere rilevata nella PTOF

(Piano Triennale dell'Offerta Educativa) degli istituti comprensivi del territorio, in particolare citiamo quello di Terranuova Bracciolini, che evidenzia tale situazione nel paragrafo "Popolazione scolastica".⁴

Alla domanda sulla lingua madre, la percentuale di famiglie che affermano di essere madrelingua italiana è del 91,5%, invece la percentuale di famiglie che affermano di saper parlare e scrivere correttamente in italiano è del 99,6%.

Per quanto riguarda l'occupazione, è stato interessante conoscere la percentuale di persone impegnate in lavori domestici, disoccupate o occupate. Come previsto, la percentuale di madri impegnate in lavori domestici (13%), ma non c'è nessun padre impegnato in lavori domestici. Inoltre, il numero delle madri disoccupate è maggiore di quello dei padri.

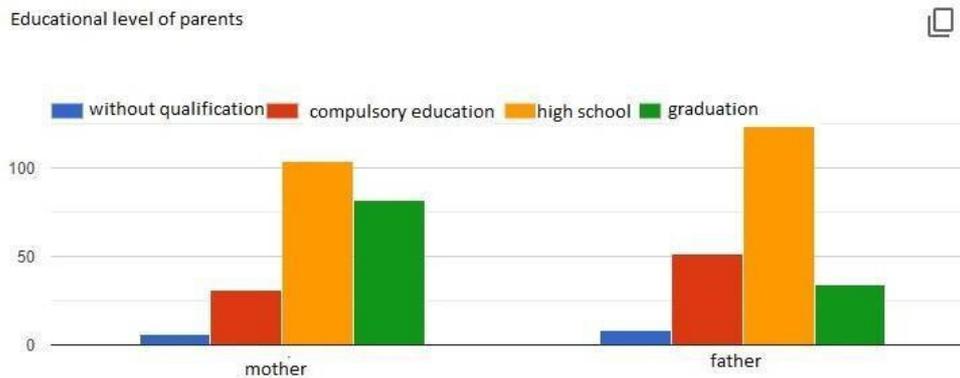


Figure 9. Educational level of parents

Guardando i grafici sul livello di studio dei genitori, i dati raccolti mostrano che c'è una percentuale maggiore di madri (36,7%) con una laurea, rispetto ai padri con lo stesso titolo di studio (15,2%). Invece il numero dei genitori senza titolo di studio è simile, ovvero 6 madri e 8 padri.

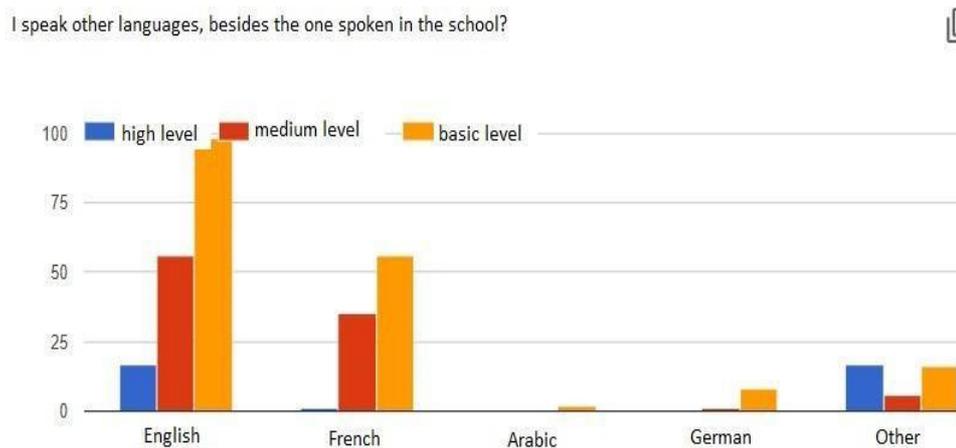


Figure 10. Spoken languages

Molti dei genitori intervistati parlano una seconda lingua in aggiunta a quella ufficiale del luogo in cui vivono, la maggior parte ad un livello di base. La lingua più parlata è l'inglese: 171 genitori dichiarano di parlarlo, di cui soltanto 17 ad un livello alto. .

Il 41,2% dei genitori intervistati, invece parla il francese.

I dati relativi al livello di istruzione, all'occupazione dei genitori e alle lingue correntemente parlate, mostrano una popolazione con un reddito e un'istruzione medio-alta.

In realtà se osserviamo i Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) delle scuole presenti nelle aree analizzate, risulta che il livello della popolazione è medio-alto, così come è evidenziato nel PTOF della scuola di Terranuova Bracciolini: "Il background socio-economico è considerato medio. Ci sono molti casi di famiglie seguite dagli assistenti sociali. Il numero degli studenti con svantaggio è significativo." (PTOF 2019/2022)

Tabella 6.

Punti di forza e di debolezza: Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
Il livello della formazione di chi ha partecipato all'intervista è medio-alto (il 36 % delle madri sono laureate e anche il 15% dei padri)	La maggior parte delle famiglie che appartengono a un livello medio - basso non hanno partecipato al questionario
La maggior parte delle famiglie sono di origine italiana (93,2 % padri 88,7 % madri)	Le famiglie di origine non italiana non hanno risposto al questionario
La maggior parte dei genitori hanno un lavoro..	Solo le donne si occupano dei lavori domestici.

Grecia (Institouto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Numero di famiglie: 214

Il campione analizzato è di 214 genitori di alunni impegnati nella scuola primaria in centri educativi di varie parti della Grecia, tra cui Atene, Tessalonica, Patra, Karditsa, Nafplio, Malgara, Rethymno, Samos, Korinthos, Trikala, Aigeira, Ierapetra, Larisa, Corfu and Evoia.

Per capire meglio i risultati della ricerca, descriveremo le caratteristiche delle famiglie partecipanti. Il 91% delle famiglie sono formate da due genitori, mentre il 9% hanno un genitore single. Il numero dei bambini in media per ogni famiglia è illustrato nel grafico 11.

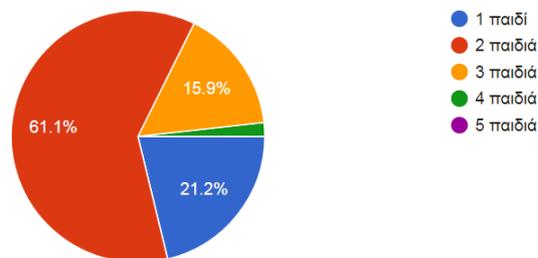


Figure 11: Number of children in family

Per quanto concerne la nazionalità dei genitori, il 99% di padri e madri sono greci e l'1 % provengono da altri paesi tra cui Italia, Belgio, e Stati Uniti. Di seguito altre caratteristiche:

- 100% sa leggere e scrivere in greco
- 91% delle madri hanno un diploma universitario
- 78% dei padri hanno un diploma universitario
- 82% delle madri sono impiegate
- 10% fanno le attività domestiche
- 8% sono disoccupate
- 99% dei padri hanno un lavoro
- 1% sono disoccupati

Inghilterra (Manchester Metropolitan University)

Numero di insegnanti: informazioni raccolte tramite ricerche secondarie e dati etnografici

2. METODI E STRATEGIE DI LETTURA PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DI LETTURA NEGLI STUDENTI DELLA SCUOLA PRIMARIA (6-12 ANNI)

In questa sezione, riportiamo le revisioni della letteratura accademica effettuate da ciascun partner sulle metodologie più usate e le strategie di lettura per lo sviluppo delle abilità di lettura nelle scuole elementari dei loro paesi.

Successivamente, ogni partner ha confrontato la propria revisione con le pratiche del personale docente, focalizzandosi nella selezione dei principi metodologici, l'organizzazione delle attività, risorse e metodi di valutazione.. Per raccogliere le informazioni sulla pratica dell'insegnamento sono stati preparati due questionari. E' stato considerato rilevante anche includere la continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Il primo degli strumenti usati, chiamato Questionario delle esperienze di insegnamento che promuove la comprensione delle letture, è composta da quattro parti che riuniscono una serie di strategie didattiche per promuovere lo sviluppo della lettura degli studenti attraverso un totale di 46 elementi. Le parti corrispondono a principi psico-pedagogici e metodologie di insegnamento della lettura (composto da 12 items); organizzazione di attività finalizzate all'insegnamento della lettura (22 items); risorse di spazio, materiali e umane usate per l'insegnamento della lettura (7 items) e valutazione dello sviluppo della lettura (5 items).

Il secondo strumento, chiamato Questionario sui tipi di testo nell'insegnamento della lettura, è composto da 5 parti che raccolgono una serie di tipologie di testi che sono usati solitamente in classe quando i bambini stanno imparando a leggere. Le parti corrispondono al tipo di testo utilizzato (composto da 9 elementi), espositivo (5 elementi), prescrittivo (4 elementi), letterario (7 elementi) e informativo (7 elementi). Dal momento che l'unico elemento (ricette di cucina) è incluso sia negli elenchi dei testi enumerativi che prescrittivi il numero di elementi presentati agli insegnanti è 31.

I risultati più significativi derivanti dai dati ottenuti da ognuno dei partner sono presentati in seguito.

Per quanto riguarda la revisione della letteratura accademica, il report UMA-CEIP Rosa de Gálvez sottolinea che le situazioni di apprendimento possono corrispondere ai bisogni comunicativi degli studenti reali e significativi, partendo dalle reali situazioni comunicativa, favorendo il dialogo, etc. Inoltre è necessario che l'interesse e la motivazione alla lettura venga stimolato in vari contesti e con proposte differenti. Il contributo educativo che emerge dal contesto di Melilla (UGR Report) è l'alta percentuale di diversità che incontriamo nelle classi, la più comune è la diversità linguistica. Questa grande diversità nelle classi rende il ritmo di apprendimento più lento,

comparato agli altri contesti, tanto che un'alta percentuale di studenti parla lo Spagnolo a scuola, ma la loro lingua madre a scuola. Un'alta percentuale di insegnanti della scuola primaria di Melilla sembra applicare metodologie innovative e strategie proposte dalle attuali discussioni scientifiche nelle loro classi. Questo può essere dovuto alle diversità delle lingue utilizzate in queste classi.

Dal punto di vista porposto su questo tema dal report del Portogallo (Associação Jardim Escola João de Deus), è evidenziato il fatto che gli studenti devono capire l'importanza della lettura e si sostiene che devono sapere che "la lettura è necessaria per educare loro stessi, per documentarsi e informarsi, per interagire o più semplicemente è un modo per divertirsi e fuggire dalla realtà" (Silva, Bastos, Duarte and Veloso, 2011, p. 6). La famiglia, la scuola e la società devono lavorare su progetti congiunti per aiutare la formazione di lettori interessati e capaci. I partner portoghesi evidenziano anche il bisogno di sviluppare attività di comprensione della lettura multidimensionale che mettano in relazione la rappresentazione semantica del testo con le condizioni affettive, intellettuali e esperienziali del lettore (Sá & Veiga, 2010). Inoltre le strategie di lettura sono essenziali per facilitare il processo di comprensione del testo. Per meglio dire, le strategie aiutano gli studenti a capire strategies help students to understand il modo in cui funzionano le caratteristiche di un testo (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

Per la sua parte, il report italiano (Centro Machiavelli and Istituto Comprensivo Giovanni XXIII), riflette sui dati, riportando che, nella scuola primaria l'attenzione è focalizzata nell'apprendimento della lettura e della scrittura; le indicazioni nazionali non si focalizzano nella lettura come piacere e nella scoperta della lettura come divertimento e intrattenimento. Questo atteggiamento può condurre i bambini ad associare la lettura con un senso di obbligo e imposizione, invece che con il ruolo di intrattenimento personale che dovrebbe avere. Al giorno d'oggi, la colpa per la povertà di abilità nella lettura tende ad essere evidenziata dall'arrivo dei videogiochi e dai social network; comunque, il team italiano sottolinea che questo tipo di problema esisteva già negli anni '60, quando ancora non aveva preso il sopravvento il mondo digitale.

Osservando il contesto della Grecia (Instituto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos), il rapporto della Rete europea per le politiche di alfabetizzazione in questo paese mostra che l'uso limitato delle istruzioni fonetiche nei primi anni della scuola primaria è dovuto all'evidenza che la capacità di decodifica delle parole si sviluppano prima nei bambini che imparano a scrivere con grafie diverse da quella greca, e che le abilità fonologiche non contribuiscono alle fasi successive della decodifica delle parole in greco. Secondo questo rapporto, vi è un ampio consenso sul fatto che la consapevolezza fonologica, cioè la capacità del bambino di identificare e manipolare i fonemi e le sillabe nelle parole, è altamente predittiva dello sviluppo della lettura.

In conclusione, i partner britannici (The Manchester Metropolitan University) sottolineano che durante il periodo dal 2006 al 2013, l'atteggiamento del governo a proposito dell'insegnamento della lettura è cambiato, e il periodo tra il 2010 e il 2013 ha visto un'accelerazione nel cambiamento. La pubblicazione del Rose Report (2006) intitolato "Independent review of the teaching of early reading", ha fatto una serie di raccomandazioni che hanno portato a numerosi cambiamenti nell'insegnamento della lettura nelle scuole dell'infanzia e in quelle primarie in Inghilterra. Il rapporto ha proposto "Simple View of Reading" come un modello per il processo di lettura, seguendo i due percorsi di riconoscimento delle parole e i processi di comprensione del linguaggio. Il modello suggerisce che i bambini devono prima "rompere il codice e decifrare gli strani segni [prima di passare a] capire i molti significati che le parole trasmettono." (Fisher, 2006: 3). Il rapporto in conclusione sostiene che l'approccio più efficiente all'insegnamento della prima lettura è attraverso un programma strutturato e sistematico di fonetica sintetica. La comprensione del Codice alfabetico inglese è essenziale, dal momento che l'insegnamento della fonetica moderna è radicato nel Codice. (Hepplewhite, 2012). Questo inizia nei primi anni di apprendimento e prosegue nella scuola primaria.

Inoltre la continuità tra gli stadi educativi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria è illustrata in questa sezione. In questo progetto è stato considerato fondamentale prestare una particolare attenzione a quei punti di unione che portano ad un cambiamento negli ordini educativi, poiché nelle

situazioni di passaggio è necessario prevedere un passaggio graduale, progressivo e continuo. A questo scopo, gli insegnanti hanno risposto a una serie di domande relative alla continuità tra i vari ordini (Tabella 7), in questo caso focalizzata nella promozione dell'apprendimento della lettura nei loro centri educativi.

Tabella 7.

Azioni di continuità tra la scuola primaria e la scuola dell'infanzia nello stesso istituto comprensivo.

COORDINATION OF ACTIONS BETWEEN THE INFANT AND PRIMARY STAGES IN THE SAME CENTRE	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (% average)
Progettiamo azioni e materiali curriculari sulla base di linee guida comuni	58.3	63.8	80.7	86.7	50.0	67.9
Condividiamo obiettivi, metodologie di lavoro valutazione e risorse	77.9	68.1	91.6	77.1	51.0	73.1
Pianifichiamo incontri periodici per unificare criteri e azioni di continuità	76.3	57.4	84.0	73.4	54.0	69.0
Condividiamo esperienze di lettura tra i diversi ordini	74.6	66.0	91.6	63.8	64.0	72.0
Svolgiamo attività congiunte tra studenti di diversi livelli.	84.2	46.8	76.5	73.4	64.0	69.0
AVERAGE	74.3	60.4	84.9	74.9	56.6	70.2

Riflettendo sui risultati ottenuti, una maggioranza degli insegnanti intervistati manifesta l'importanza della continuità tra i due ordini; il contrasto con le percentuali ottenute in grecia è molto evidente. Per un'interpretazione accurata dei dati, è necessario puntualizzare che i regolamenti della scuola in grecia non prevedono particolari azioni che accompagnino il passaggio degli alunni da un ordine all'altro. .

Nel rapporto UMA-CEIP Rosa de Gálvez, un'alta percentuale di insegnanti parla di attività condivise tra gli studenti dei due ordini; tuttavia nel contesto di

melilla è una delle azioni meno svolte

(UGR Report).

La progettazione di materiali e azioni condivise è l'attività maggiormente svolta in Italia, ma in Spagna (UMA-CEIP Rosa de Gálvez) e in Grecia questa attività è la meno eseguita.

I partner britannici affermano che il Governo ha stabilito una politica chiara su come occorre organizzare una transizione tra i due ordini scolastici. (p.9).

I risultati totali mostrano la necessità di una continuità tra i due ordini (70.2%), condividendo obiettivi, spazi, metodologie e valutazione (73.1%) che permette lo scambio di esperienze di lettura tra livelli educativi diversi (72.0%) attraverso attività come recensioni , assemblee e pause condivise (69%).

Per questo, un piano adeguato può essere realizzato con incontri periodici (69%) dove venga designato un piano d'azione che includa la condivisione di progetti e materiali (67.9%).

2.1. PRINCIPI PSICOPEDAGOGICI E METODOLOGIE PER L'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Gli insegnanti della scuola primaria fanno uso di una serie di principi e metodologie per facilitare lo sviluppo della lettura nei loro studenti (vedi Tabella 8).

Tabella 8.

Principi psicopedagogici e metodologie per l'apprendimento della lettura

PSYCHO-PEDAGOGICAL PRINCIPLES AND METHODOLOGIES FOR LEARNING TO READ	UMA-CEIP ROSA DE GÁVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL(%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (% average)
01. Pongo domande ai miei studenti durante la lettura per assicurarmi che abbiano capito il contenuto.	97.9	97.9	98.3	94.7	97	97.2
03. Incoraggio gli studenti a presentare il lavoro che hanno svolto in classe.	98.3	97.9	98.3	97.6	100	98.4
10. I miei studenti rispondono ad alcune domande per identificare i messaggi espliciti e impliciti del testo	93.3	100.0	99.2	87.9		95.1

11. Prendo spunto dalle situazioni che avvengono in classe per proporre delle letture.	93.8	97.9	92.4	97.6	87.0	95.1
20. I miei studenti leggono dei testi con un obiettivo predefinito in classe.	76.0	100.0	91.6	68.6	76.0	82.6
31. Faccio domande oralmente agli studenti sul testo che loro hanno letto silenziosamente	87.5	100.0	96.6	97.6		95.4
32. Gli studenti imparano le convenzioni della scrittura (spelling e regole grammaticali).	95.0	100.0	98,3	100.0	94.0	97.5
33. io propongo attività in modo che i miei studenti possano discutere sui vari aspetti del testo che hanno letto in piccoli gruppi.	64.2	91.5	64.7	75.9	57.0	70.7
34. Sia quando leggo ad alta voce, che quando gli studenti leggono in silenzio,fermo la lettura per fare loro delle domande.	77.5	97.9	47.9	93.9		63.4
38. Mi coordino con altri insegnanti per pianificare le attività di lettura con i nostri studenti.	82.1	95.7	73.9	66.2	37.0	71.0
43. Suggerisco la lettura ai miei studenti per promuovere le competenze sociali che aiutino a comprendere e risolvere i conflitti in classe	84.2	93.7	86.6	97.4		90.5
46. Alla fine delle attività di lettura, gli studenti riflettono su quello che hanno appreso. .	90.8	100.0		83.0	87.0	90.2
AVERAGE	86.0	97.7	86.2	88.4	79.4	87.1

Come si può vedere nella precedente tabella (Tabella 2), un'alta percentuali degli insegnanti di Melilla svolge le azioni indicate, il che fa dedurre che sono attuate in tutte le loro classi.

Comunque, analizzando i dati da una prospettiva globale e comparatistica, sono due le strategie maggiormente rilevanti per gli insegnanti parttecipanti da ogni paese: incoraggiare gli studenti a presentare il lavoro che svolgono in classe (98.4%) e apprendere le convenzioni della scrittura (spelling e regole grammaticali) (97.5%).

Seguendo l'ordine delle priorità indicate dagli insegnanti, spiccano i seguenti: fare domande agli studenti sulle letture effettuate per essere certi della loro comprensione (97.2%), così come alla fine in modo che riflettano su quanto hanno imparato (90.2%); rispondere alle domande per identificare le

informazioni esplicite ed implicite nel testo

(95.1%); e approfittando delle situazioni che vengono a crearsi in classe (93.7%), specialmente quelle che supportano lo sviluppo delle competenze sociali e che aiutano a risolvere i conflitti della classe (90.5%).

Come già detto, il coordinamento tra gli insegnanti è una priorità in un istituto comprensivo per pianificare e realizzare esperienze di lettura, specialmente in piccoli gruppi che facilitino la comprensione dei vari aspetti del testo (70.7%).

Nel report britannico, che adotta un approccio etnografico, uno dei più importanti principi che gli insegnanti seguono è la pianificazione di domande a supporto di sessioni di lettura condivisa e guidata. Inoltre sessioni di insegnamento basate sul dialogo in cui i bambini sono incoraggiati a condividere le loro domande (MMU Report, p.9).

In conclusione, gli insegnanti di Spagna, Portogallo e Italia indicano anche che gli studenti rispondono alle domande per identificare le informazioni implicite ed esplicite in un testo (95.1%).

2.2. ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ (PROGRAMMAZIONE O PIANIFICAZIONE, ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO, LAVORO A GRUPPI)

In questa sezione, gli insegnanti hanno risposto a domande relative alla programmazione o alla pianificazione didattica e alle esperienze di lettura che offrono agli studenti (vedi Tabella 9), così come domande su come organizzano i gruppi degli studenti nella classe (vedi Tabella 9).

Tabella 9.

Organizzazione delle attività

ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ'	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (%) average)
04. Preparo attività per gli studenti per riassumere e sintetizzare le conoscenze dopo la lettura.	94.1	100	98.3	100		98.1

12. Le attività di lettura che organizzo per i miei studenti sono basate su un progetto condiviso con il resto dell'area curricolare.	54.6	93.6	78.2	63.8	41	66.2
13. Modifico la programmazione di classe	94.6	95.7	98.3	100		97.1

in base ai bisogni dei miei studenti durante l'anno scolastico.						
15. I miei studenti svolgono attività finalizzate alla velocità della lettura a voce alta.	68.8	100	90.8	100	42	80.3
16. I miei studenti svolgono attività finalizzate alla velocità della lettura silenziosa.	59.2	97.9	59.7	63.8		70.1
17. I miei studenti discutono sui diversi aspetti dei testi letti in piccoli gruppi	66.3	97.9	72.3	75.9		78.1
18. Faccio domande per capire che cosa suggerisce il titolo ai miei studenti, quando iniziano a leggere.	92.9	100	97.5	43.3	97	86.1
19. Incoraggio le attività in cui gli studenti possono comparare le previsioni di lettura	77.5	97.9	91.6	48.1	85	80
21. Faccio domande solo quando gli studenti hanno finito di leggere il testo.	16.3	89.4	32.1	24.1		40.5
22. Propongo attività in cui gli studenti devono individuare i personaggi principali e secondari di un testo	90	100	94.1	89.1	92	93
23. Propongo attività in cui gli studenti possano individuare le idee principali in un testo	96.7	100%	97.5	93.9	95	96.6
24. Propongo attività nelle quali gli studenti possano apportare dei cambiamenti alla trama del testo	73.3	93.6	76.5	81.9	94	83.9
25. Promuovo attività in cui si possa individuare quali sono le informazioni indispensabili in un testo.	87.9	100	95	93.9	91	93.6
26. Promuovo attività in cui gli studenti propongono le loro idee a proposito di un testo	95.4	100	95.8	80.7	98	94
27. Propongo attività in cui gli studenti paragonino generi letterari diversi.	57.9	91.5	87.4	63.8	63	72.7
28. Svolgo attività che consentano agli studenti di leggere ad alta voce	98.3	100	99.2	97.6	92	97.4
29. Pongo domande ai miei studenti prima, durante e dopo la lettura di un testo.	94.2	100	95	100	88	95.4
AVERAGE	72.0	97.5	85.9	77.6	81.5	83.7

Per quanto riguarda la programmazione in classe, in accordo con lo staff degli insegnanti (eccetto che per la Grecia, i cui dati non sono disponibili), è modificata in base ai bisogni degli studenti durante l'anno scolastico (97.1%). Pertanto è percepito come un documento "vivo" e aperto.

Per quanto riguarda le esperienze di lettura, gli insegnanti indicano le seguenti, come le più usate (in percentuale più alta): proporre attività in cui gli studenti possano individuare le idee principali in un testo (96.6%) e leggere a voce alta (97.4%). Queste sono seguite da fare domande prima, durante e dopo la lettura di un testo (95.4%); analizzare ed esprimere idee su un testo (94%); attività per gli studenti che servano ad individuare le parti fondamentali di un testo (93.6%); e attività per identificare i personaggi principali e secondari di un testo (93.0%).

Suscitano interesse anche le attività di porre domande per capire che cosa il titolo suggerisce agli studenti quando iniziano a leggere un testo (86.1%); comparare le previsioni sul contenuto di un testo (80.0%); fare cambiamenti alla trama di un testo (83.9%); comparare i testi in base al genere (72.7%); così come attività sulla velocità di lettura sia a voce alta (80.3%) che in silenzio (70.1%).

Gli insegnanti sostengono che le attività in cui gli alunni sintetizzano e riassumono le conoscenze di una lettura come una esperienza rilevante. (98.1%).

Infine, le attività in cui si fanno domande agli studenti soltanto dopo la lettura di un testo sono usate raramente dagli insegnanti in Spagna (eccetto a Melilla, dove la percentuale è 89.4%), Portogallo e Italia (40.5% average).

Un aspetto che consideriamo essenziale e quindi in base ai risultati va migliorato, ha a che fare con l'organizzazione degli interventi di lettura basati su progetti condivisi che coinvolgono le diverse aree curriculari (66.2%).

Per quanto riguarda l'organizzazione degli studenti (vedi Tabella 10), gli insegnanti intervistati preferiscono la lettura individuale (98.8%), seguita dalla lettura in piccoli gruppi (86.9%) e dall'intero gruppo classe (81.9%). Il punteggio più basso è stato ottenuto dalla lettura a coppie (69.8%).

In conclusione, è interessante rivedere l'importanza di formare gruppi eterogenei nelle classi, sempre tenendo a mente che possono esserci differenti livelli di lettura affinché si possa realizzare un'adeguata struttura e promuovere la cooperazione e la solidarietà tra i bambini fin dalla tenera età (81.4%).

Tabella 10.*Raggruppamento di studenti*

RAGGRUPPAMENTO DI STUDENTI	UMA-CEIP ROSA DE GALVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREE CE (%)	ALL (% average)
05. Propongo attività di lettura in gruppi ampi.	93.3	100	84.9	49.3	-	81.9
06. Propongo attività di lettura in piccoli gruppi.	82.9	100	88.2	75.9	-	86.8
08. Propongo attività di lettura a coppie	51.7	89.4	72.3	68.6	67	69.8
07. Propongo attività di lettura individuali.	97.5	100	97.5	100	-	98.8
14. Organizzo i gruppi tenendo conto che esistono studenti con diversi livelli di abilità nella lettura.	79.2	100	59.7	87.9	80	81.4
AVERAGE	82.7	93.9	84.9	58.8	73.5	78.4

Per la sua parte, il rapporto dei partner del Regno Unito afferma che le attività di lettura includono letture condivise, guidate e individuali. Inoltre, c'è un lettore in ogni classe e un gruppo di intervento che include studenti con bisogni speciali (MMU Report, pp. 9-10).

2.3. SPAZI, MATERIALE E RISORSE UMANE

Spazi, materiali e risorse umane sono aspetti fondamentali da tenere in considerazione quando si pianifica qualsiasi processo educativo, così come nell'imparare a leggere

. Per questo sono state fatte domande in relazione a questi argomenti (Vedi tabella 11).

Table 11.*Spazi, materiali e risorse umane*

SPAZI, MATERIALI E RISORSE UMANE	UMA-CEIP ROSA DE GALVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (% average)
02. Incoraggio la partecipazione delle famiglie alle attività di lettura (la settimana della cultura, spettacoli teatrali...).	73.8	91.5	84.9	100	77	85.4
09. I miei studenti usano un testo di lingua.	93.3	97.9	83.2	97.6	98	94
35. In classe uso la LIM per le attività di lettura.	73.3	95.7	79	56.5	42	69.3

36. Uso le TIC per promuovere le competenze linguistiche.	85.4	100	70.6	57.8	62	75.2
37. Effettuiamo esperienze di lettura	74.2	78.7	56.3	39.8	21	54

nell'istituto dove gli studenti leggono agli alunni di livello più basso.						
39. Nella mia classe, altri insegnati dell'istituto comprensivo o altre figure professionali partecipano al supporto delle competenze linguistiche dei miei studenti.	68.3	95.7	73.9	60.2	20	63.6
44. Uso tecniche diverse di analisi del testo (mappe concettuali, drammatizzazioni, dibattiti...).	78.8	100		100	80	71.8
AVERAGE	78.2	94.2	64	73.1	57.1	73.3

Per quanto riguarda le risorse materiali, in tutti i paesi prevale l'utilizzo del libro di testo (94%). Nonostante ciò, consideriamo l'uso di diverse tecniche di analisi testuale come mappe concettuali, drammatizzazioni, murales, portfolio, opinioni, dibattiti... una priorità per promuovere apprendimento significativo che migliora le capacità degli studenti (71.8%).

Inoltre, riflettendo sui dati ottenuti, le TIC (75.2%) e le LIM (69.3%) sono risorse essenziali in classe, soprattutto secondo gli spagnoli e i portoghesi. Su questo argomento, in Gran Bretagna anche nelle aree più svantaggiate, ci sono tablets, laptops e LIM in classe. in più, l'85% delle scuole primarie hanno una biblioteca (MMU Report, p.12).

Considerando le risorse umane, in tutti i paesi gli insegnanti svolgono attività condivise con la famiglia per la promozione della lettura (85.4%). Inoltre, è interessante che gli insegnanti Portoghesi e Spagnoli collaborano con altri agenti formativi dell'istituto comprensivo o esterni (95.7% e 73.9%). Solo gli insegnanti spagnoli, anche se con percentuali inferiori, (UMA-CEIP Rosa de Gálvez-74.17% e UGR-78.7%), intraprendono attività di scambio in cui gli studenti raccontano le loro letture a studenti di gradi inferiori. .

2.4. VALUTAZIONE

Le domande sollevate in relazione alla valutazione hanno portato a percentuali molto alte su tutte le domande degli insegnanti di Melilla, in contrasto con i risultati ottenuti dagli insegnanti in Italia e Grecia

(VEDI

Tabella

12).

Tabella 12.*Valutazione*

VALUTAZIONE	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (%average)
30. Fare un testo scritto (questionnaire, precis ...) dopo che gli studenti hanno letto in silenzio	69.6	93.6	75.6	48.1		71.7
40. Uso specifici momenti per valutare la lettura di un testo nei miei studenti.	77.9	97.9		50	56	70.5
41. Analizzo i compiti che gli studenti fanno per valutarli.	97.5	100				98.8
42. Uso degli obiettivi specifici nella competenza di lettura dei miei studenti per valutarli	48.8	91.5	59.7	53.2	31	56.8
45. Recupero prove scritte effettuate dai miei studenti (a comparison, a story ...).	73.3	97.9			43	71,4
AVERAGE	73.4	96.2	67.7	50.4	43.3	73.8

Nella scuola primaria in Spagna (UMA-CEIP Rosa de Galvez- 97.5% e UGR 100%), la valutazione viene effettuata prevalentemente attraverso l'analisi dei compiti svolti dagli studenti.

Un testo scritto dopo che gli studenti hanno letto silenziosamente è l'opzione più usata dagli insegnanti in Portogallo (75.6%). Tuttavia, è la meno usata dagli insegnanti italiani (48.1%). Gli insegnanti greci preferiscono usare momenti specifici durante l'anno scolastico per valutare gli studenti attraverso un test di lettura (56%).

E' inoltre interessante notare la corrispondenza tra insegnanti Spagnoli (UMA-CEIP Rosa de Gálvez), Portoghesi e Greci sull'uso limitato di specifici obiettivi sulla capacità di lettura per procedere nella valutazione dei loro studenti. Dall'altro lato, questo metodo era usato da un'alta percentuale degli studenti di Melilla (91.5%).

Gli insegnanti in Inghilterra effettuano valutazioni della lettura seguendo gli standard stabiliti per ogni fase della scuola

.Nel primo anno, questi indicatori sono focalizzati nella fonetica e l'abilità di lettura degli studenti (MMU Report, p.12-14).

2.5. TIPI DI TESTO

L'uso di testi diversi nelle classi della scuola primaria può promuovere la lettura. I tipi di testo sono presentati nella Tabella 13.

Tabella 13.

Tipologia di testi(Uses)

TYPOLOGY OF TEXTS	USES
ENUMERATIVO (Report)	Utilizzato per individuare, classificare, presentare e/o ricordare informazioni specifiche, annunciare vari eventi, comunicare i risultati.
ESPOSITIVO (Argument)	Propone idee, concetti o un particolare punto di vista. Il suo scopo è quello di spiegare informazioni su argomenti di interesse generale a un non specializzato pubblico e senza previa conoscenza
PRESCRITTIVO (Procedure)	è usato per dire a un lettore cosa fare o come fare qualcosa
LETTERARIO (Narrative)	Dà origine a sentimenti ed emozioni attraverso testi diversi. Supporta divertimento, intrattenimento, fantastica ricerca di fatti, bellezza, sorpresa e immaginazione su la parte del lettore.
INFORMATIVO (Explanation)	Chiarisce come e perché le cose sono/erano o come funzionano fornendo spiegazioni e informazioni su un evento attuale o passato o su qualsiasi altro argomento. Il suo obiettivo è comprendere, o comunicare, i principali caratteristiche dell'argomento, senza approfondire

Analizzando i dati ottenuti dalle tipologie di testo, possiamo vedere che i più utilizzati sono quelli letterari (88.9%), seguito da quello espositivo (76.8%), prescrittivo (69%), informativo (65.2%) e enumerativo (59.3%) (vedi Tabella 14).

Gli insegnanti in Inghilterra propongono tutti i tipi di testo (fiction, non-fiction, spiegazioni, istruzioni, poesia, regole dei giochi, letteratura contemporanea libri fotografici, testi dei mass media, brochures, sceneggiature ...) come è riportato nel Curriculum nazionale (MMU Report, 14-15).

Tabella 14.

Tipi di testo

TIPI DI TESTO	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (% average)
Enumerativo	62.9	88.2	54	16.6	72.3	59.3
Espositivo	75.2	90.6	69.3	75.7	73.3	76.8
Prescrittivo	61.3	87.2	76.7	47.3	72.5	69.0
Letterario	87.7	97.9	77.6	89.5	91.8	88.9

Informativo	71.7	89,4	67,1	25,8	72,2	65.2
AVERAGE	72.3	90.7	68.9	50.9	76.4	71.8

I sottotipi di ognuno dei testi maggiormente usati sono elencati qui di seguito.

In relazione al testo enumerativo (vedi Tabella 15), le ricette di cucina sono le più comuni (UGR-95.7%, Portugal-95.8% e Greece-90%). La percentuale è simile per l'uso delle liste (spesa, giocattoli, registri di classe, titoli di storie) tra gli insegnanti di melilla (95.7%) e per l'uso degli indici tra gli insegnanti Greci (90%).

Le brochures e i poster sono le scelte preferite dagli insegnanti spagnoli (UMA- CEIP Rosa de Gálvez 87.5%), mentre le enciclopedie, i dizionari e gli atlanti sono la scelta più frequente degli insegnanti italiani (43.4%).

Tabella 15.

Testi enumerativi

TESTI ENUMERATIVI	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (Averag e %)
01. Liste (spesa, giocattoli, registri di classe, titoli di storie).	83.8	95.7	78.2	11.4	80	69.8
02. Etichette (vestiti, cibo)	66.7	87.2	61.3	4.8	63	56.6
03. Orari (programmi TV, attività scolastiche, lavoretti domestici ...).	61.3	89.4	10.1	18	-	44.7
04. Indici (libri, riviste, storie ...).	72.9	83	79.8	3.7	90	65.9
05. Enciclopedie, dizionari, atlanti	66.7	80.9	13.4	43.4	65	42.6
06. Volantini e poster	87.5	91.5	6.7	11.4	79	55.2
07. Menù (scuola, ristorante ...)	68.8	89.4	82.4	26.4	48	63
08. Cataloghi, elenchi telefonici, agende	57.8	80.9	58	2.6	63	52.3
09. Ricette di cucina	85	95.7	95.8	27.6	90	78.8
AVERAGE	62.9	88.2	54	16.6	72.3	58.8

Solitamente gli insegnanti usano testi espositivi diversi (vedi Tabella 16), con i libri di testo che sono quelli usati più ampiamente nelle classi da tutti i paesi partecipanti

In Italia, recensioni di libri, gite scolastiche, esperimenti e così via sono utilizzate da tutti gli insegnanti intervistati.

Tabella 16.*Testi espositivi*

EXPOSITORY TEXTS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (average %)
10. Dossier dei progetti	45.8	74.5	60.5	26.4	34	48.2
11. Recensioni di libri, gite scolastiche, esperimenti...	77.1	87.2	86.6	100	83	86.8
12. Libri di testo	95.8	100	98.3	100	99	98.6
13. Testi per lo sviluppo di una presentazione orale	72.9	97.9	89.1		77	84.2
14. Libri di riferimento.	84.2	93.6	11.8	76.4	-	66.5
AVERAGE	75.2	90.6	69.3	75.7	73.3	76.8

I testi prescrittivi sembrano essere meno usati di quelli precedenti, ma quando sono utilizzati, quelli più menzionati sono le regole (di giochi, di comportamento) nelle classi in Spagna (UMA-CEIP Rosa de Gálvez- 92.9% and UGR-100%), Italia (100%) and Grecia (94%). In Portogallo, ancora una volta le ricette di cucina sono le preferite dagli insegnanti (vedi Tabella 17).

Tabella 17.*Testi prescrittivi*

PRESCRIPTIVE TEXTS	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (average %)
09. Ricette di cucina	85	95.7	95.8	27.6	90	78.8
15. Istruzioni	82.5	95.7	91.6	48.6	92	82.1
16. Regole (di giochi, di comportamento)	92.9	100	92.4	100	94	95.9
17. opuscoli di medicine per bambini.	16.3	57.4	26.9	12.8	14	25.5
AVERAGE	61.3	87.2	76.7	47.3	72.5	70.6

Rispetto ai testi prescrittivi, l'uso dei testi letterari è più diffuso. Le storie, la narrativa e le leggende sono la tipologia di testo più usato in tutti i paesi, seguite dalle canzoni e dagli indovinelli (Vedi Tabella 18).

Inoltre, vale la pena evidenziare, come contrappunto, la mancanza di uso di fumetti e cartoni animati nelle aule portoghesi (0.8%).

Tabella 18.*Testi letterari*

TESTI LETTERARI	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (avera ge %)
18. Storie, narrativa, leggende	99.2	100	100	100	98	99.4
19. Modi di dire, canzoni e leggende.	98.3	97.9	99.2	100	97	98.5
20. Libri illustrati	62.9	95.7	74.8	62.8	90	
21. Antologie di storie, poesie, canzoni e proverbi	84.2	97.9	72.3	100	-	88.6
22. Poemi	94.6	100	98.3	97.4	94	96.9
23. Testi teatrali.	88.8	97.9	97.5	97.4	82	92.7
24. Fumetti e cartoni	85.8	95.7	0.8	68.8	90	68.2
AVERAGE	87.7	97.9	77.6	89.5	91.8	89.9

I testi informativi sono mediamente meno usati che quelli espositivi e i testi letterari. I più usati nelle classi sono le illustrazioni (UMA-CEIP Rosa de Gálvez- 83.8%, UGR- 95.7% e Italy 86.3%), seguiti dai giornali e dalle riviste (Portugal 91.6% e Greece- 81%) (vedi tabella 19).

Tabella 19.*Testi informativi*

TESTI INFORMATIVI	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (AVER AGE %)
25. Quotidiani e riviste	75.4	85.1	91.6	26.4	81	71,9
26. Pubblicità.	75.4	91.5	25.2	4.2	77	54,7
27. Corrispondenza	70.0	93.6	75.6	1.8	75	63,2
28. Mappe concettuali	79.6	89.4	62.2	48	68	69,4
29. Illustrazioni	83.8	95.7	89.9	86.3	-	88,9
30. Libri di informazioni	67.9	85.1	73.1	12	-	59,5
31. Email e social networks	50.0	85.1	52.1	1.8	60	49,8
AVERAGE	71.7	89.4	67.1	25.8	72.2	65.2

2. IL RUOLO DELLE FAMIGLIE NELL'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Le informazioni sul ruolo della famiglia nell'apprendimento della lettura 'Questionario sulle abitudini e le attitudini di lettura nelle famiglie dei bambini della scuola primaria'. Questo è stato progettato utilizzando un tipo di risposta dicotomica (sì/no), per determinare il grado di accordo che hanno le famiglie su 40 affermazioni relative ai loro atteggiamenti

e abitudini riguardo alla lettura e al loro coinvolgimento nello sviluppo delle abitudini di lettura dei loro figli.

Questo strumento è composto da 4 parti, ognuna contiene 10 domande. Due parti contengono informazioni sulle abitudini e due sulle attitudini. Le prime due sezioni riguardano gli atteggiamenti che i genitori hanno nei confronti della lettura (parte 1) e gli atteggiamenti che hanno nei confronti del loro coinvolgimento nelle attività quotidiane per supportare la lettura precoce dei loro figli (parte 2)

.Le successive due sezioni riguardano le abitudini che i genitori hanno nell'ambiente familiare per sviluppare questo apprendimento attraverso le attività quotidiane (parte 3) e le abitudini che hanno per sviluppare la lettura precoce nei loro figli attraverso attività in cui lavorano con icone o lettere, per sostenere l'alfabetizzazione (parte 4).

In relazione alla prima sezione, le attitudini delle famiglie con la lettura, la totalità degli esmpi analizzati dimostrano un'attitudine molto favorevole, inoltre i dati ottenuti indicano che le famiglie sembrano essere consapevoli dell'importanza della lettura (92.2%) - se si escludono due item negativi (items 11 e 26) (vedi Tabella 20).

Leggere aiuta a risolvere le situazioni di ogni giorno (99%) risulta quindi un'attività utile (98.6%) che è essenziale nella vita quotidiana (96.7%).

Si sottolinea inoltre l'importanza che le famiglie insegnino un'altra lingua nel mondo d'oggi (98.9%). In relazione con questo, il rapporto dei partner inglesi indica che i genitori incoraggiano ad usare la loro lingua madre in casa.

Allo stesso modo, la lettura può essere uno dei migliori passatempi (96.7%) mentre lo si fa è possibile scambiarsi informazioni con gli altri (91.3%).

Un altro aspetto rilevante indicato dalle famiglie in tutti i paesi è la piacevolezza di andare in una libreria o in una biblioteca (91.7%). Questo aspetto è presente anche nel report del Regno Unito (MMU Report, p. 15).

In conclusione, la terza sezione indica quanto sia importante la lettura nella vita quotidiana (item 6).

Tabella 20.

Attitudini della famiglia verso la lettura in generale

FAMILY ATTITUDES TOWARDS READING IN GENERAL	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (average %)
1. Sono felice quando vado in una libreria o in una biblioteca	79.7	100	89.3	98.7	91	91.7

2. Abitualmente leggo le scritte che compaiono nello schermo quando guardo la televisione	93.9	98	90.2			94
6. La lettura è essenziale nella vita quotidiana.	93.9	99	97.2			96.7
11. Leggere è una perdita di tempo	1.1	2	1	0	0	1.4
13. Leggere può essere uno dei migliori passatempi	94.6	100	95.2		97	96.7

16. Amo condividere le informazioni che ho letto con gli altri (internet, books or magazines).	91.3	95	89	90	91.3
21. Durante il giorno approfitto di ogni situazione per leggere.	62.1	97	50.4	69	69.6
25. Legegre aiuta a risolvere le questioni quotidiane (come cucinare o prendere un medicinale).	98.2	100	98.9		99.0
26. Quando si acquista un elettrodomestico, è meglio utilizzarlo subito piuttosto che leggere le Istruzioni	11.9	26.7	16.5	94	37.3
27. In questi tempi è necessario conoscere più lingue.	96.4	100	99	100	98.9
AVERAGE	72.3	81.8	72.7	98.7	90.2
					77.7

Per quanto riguarda la seconda sezione, le attitudini che favoriscono l'apprendimento della lettura nei bambini, i dati ottenuti mostrano (vedi Tabella 21) che le famiglie devono insegnare ai propri figli l'utilità della lettura (99.3%), e che è considerata un'attività importante in famiglia (99.1%), raccomandando di dedicare ogni settimana del tempo alla lettura a casa nel contesto familiare (95.4%).

Allo stesso modo, è evidenziato che nella vita familiare ci sono molte occasioni che possono essere sfruttate per leggere in famiglia (95.2%); inoltre un libro è sempre un ottimo regalo per un bambino (97.6%)

In questa sezione, erano inclusi due items di particolare interesse (20 e 30), sul fatto che le famiglie sentirebbero una responsabilità condivisa, o meno, con la scuola nell'imparare a leggere e nell'apprendimento di altre lingue

Riguardo a ciò, I dati raccolti suggeriscono che si sentono coinvolti con la scuola in questo tipo di apprendimento. Tuttavia, non sembra che questo impegno sia forte nel contesto scolastico poiché i dati ottenuti in relazione alla domanda sulla partecipazione alle attività che la scuola organizza per favorire la lettura (60,4%), rispetto al resto delle domande, sono percentuali abbastanza basse

. Per le famiglie del Regno Unito, il ruolo svolto dalla scuola nell'apprendimento della lettura è importante e la maggior parte delle famiglie partecipa alle attività offerte dalla scuola per supportare la lettura dei propri figli (serate dei genitori, recite, spettacoli,

assemblee e registrazioni di lettura a casa e a scuola, ecc.) .

Table 21.

Atteggiamenti della famiglia che favoriscono l'apprendimento della lettura nei figli

ATTEGGIAMENTI DELLA FAMIGLIA CHE FAVORISCONO L'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA NEI FIGLI	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (average %)
--	-----------------------------	---------	--------------	-----------	------------	-----------------

5. La lettura può essere un'attività importante per la famiglie	96.8	100	99	99.6	100	99.1
10. Un libro è sempre un ottimo regalo per un bambino	96.5	100	97.4	97.3	97	97.6
14. E' preferibile che le famiglie dedichino un po' di tempo a settimana alla lettura	94.9	99	92.7	98.2	92	95.4
17. E' importante che le famiglie insegnino ai figli l'utilità della lettura (entertainment, studies, home activities ...).	97.7	99	99.7	100	100	99.3
18. Ci sono molti momenti familiari in cui dedicarsi alla lettura come famiglia (holidays, weekends ...).	94.2	100	97	91.9	93	95.2
20. Le famiglie non sono responsabili per la lettura dei figli, ci deve pensare la scuola	11.1	18.8	6.1	36	11	16.6
22. E' importante che in casa ci sia uno spazio dedicato alla conservazione dei libri.	82.5	99	86.5	88.8		89.2
24. E' raccomandabile che la famiglia consigli l'utilizzo dei device per la lettura (computer, mobile, television ...).	90.6	99	89.2		92	92.7
30. L'insegnamento delle lingue è responsabilità della scuola	13	30.7	12.4		28	21
32. E' importante che le famiglie conoscano le lingue straniere che i figli studiano a scuola per aiutarli nel loro apprendimento	94.2	98.7	95.3	94.6		95.7
33. L'apprendimento delle lingue straniere a scuola deve iniziare in tenera età.	98.1	100	99.7		79	94.2
38. Partecipo alle attività che la scuola organizza per promuovere la lettura	53.6	86.7	63.7	38.1	60	60.4
AVERAGE	76.9	85.9	78.2	82.7	75.2	79.,8

Per quanto concerne la terza sezione, atteggiamenti familiari che influenzano l'apprendimento della lettura, le affermazioni particolarmente rilevanti sono che le famiglie mostrano interesse per i compiti dei loro figli e li aiutano quando ne hanno bisogno (99,1%), leggono l'agenda della classe con loro (81,3%) in modo che percepiscano che i loro genitori sono interessati a quello che fanno in classe

Le famiglie rispondono quando i figli fanno domande derivanti dallo studio di lingue diverse dalla lingua madre (92,8%); provano a leggere in luoghi della casa dove i bambini possano vederli e imitarli (89,1%); e scelgono i libri in una biblioteca o in una libreria (66.7%).

Con l'eccezione dell'Italia (Non ci sono dati per questa domanda), I genitori solitamente rispondono ai figli quando gli chiedono che cosa significa una parola o un'espressione (76.7%).

Tabella 22.

Attività familiari che influenzano la lettura attraverso le situazioni quotidiane

Attività familiari che influenzano la lettura attraverso le situazioni quotidiane	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (average %)
3. Io leggo in luoghi in cui i miei figli possono vedermi e imitarmi.	87.7	96	84.9	83.9%	93	89.1
4. Guardiamo spesso il diario scolastico insieme per vedere cosa fa a scuola mio figlio	78.7	94.7	64.4	83.9	85	81.3
8. solitamente rispondo ai figli quando mi chiedono che cosa significa una parola o un'espressione	97.1	99	98.9		88	95,75
9. Sono interessata ai compiti che mio figlio porta a casa e lo aiuto se ne ha bisogno.	96.8	100	99.4	99.1	100	99.1
19. Selezione i programmi interattivi di lettura sul mio tablet, pc, smartphone.	55.8	93.1	42.8	44.4	42	55.6
23. Scelgo i libri con mio foglio nelle librerie o nelle biblioteche.	72.5	97	80.8		83	83,3
28. Uso i device tecnologici (tablet, mobile applications, computer) per incoraggiare le letture in una lingua straniera.	53	89.3	59.9	54.3		64,1
29. Solitamente rispondo quando i miei figli mi chiedono "cosa vuol dire qui?" in lingue che non sono la mia lingua madre.	84.8	100	93.7			92,8
35. Aiuto i miei figli a selezionare i testi e a preparare le sessioni quando agiscono come	25.9	74.7	51.2			50,6

compagni di lettura con studenti di
classi inferiori

37. Partecipo con i miei figli in esperienze di lettura condivisa (reading passages, feelings, answering questions about reading ...).	36.1	72	37	15.2		40
AVERAGE	68.8	91.6	71.3	63.5	81.8	75.4

Infine, per quanto riguarda le attività in ambito familiare che facilitano l'apprendimento della lettura, la popolazione intervistata ha ridotto il numero di risposte in questa sezione e vi è una maggiore discrepanza tra le voci più comunemente indicate in ciascun paese (vedi Tabella 23).

Le famiglie spagnole e greche (UMA-CEIP Rosa de Gálvez- 86.28% and UGR-95%) (69%) sono d'accordo con dare la priorità in ogni momento del giorno alla lettura a voce alta con i figli (media 80.8%).

Per i genitori portoghesi, l'attività principale è registrare storie inventate nelle famiglie per mostrarle in seguito nella classe dei loro figli (92.6%).

In Italy, families prefer to exchange readings, both on paper and in electronic format, and then comment on them (63.2%).

Tabella 23.

Attività nell'ambiente familiare che facilitano lo sviluppo della lettura

Attività nell'ambiente familiare che facilitano lo sviluppo della lettura	UMA-CEIP ROSA DE GALVEZ (%)	UGR (%)	PORTUGAL (%)	ITALY (%)	GREECE (%)	ALL (average %)
7. Io e mio figlio ci scambiamo materiali di lettura (books, comics ...), sia cartacei che digitali e poi ne parliamo	40.4	84	36.3	63.2	59	56.6
12. Io e mio figlio leggiamo le liste di programmi televisivi per scegliere cosa guardare (for children, a movie, a quiz...).	62.1	82.2	59.2	56.5	29	57.8
15. Nei momenti quotidiani io e mio figlio leggiamo a voce alta (product labels, logo of well-known brands, traffic signs...).	86.3	95	72.8		69	80.8
31. Usiamo una lingua diversa dalla nostra madre lingua per leggere ciò che ci circonda (clothing labels, instructions, subtitled films ...)	48.6	88	57.3	36.3		57.5
34. Scriviamo alle persone di altri paesi usando lingue diverse dalla nostra.	17.7	52	45.9		31	36.6
36. Registriamo storie inventate per poi proporle alla classe di mio figlio.	7.2	49.3	92.6			49.7
AVERAGE	43.7	75.1	60.7	52	47	55.7

4. CONCLUSIONI

I dati ottenuti in questo studio, e la nostra analisi e le nostre riflessioni su questo, ci hanno permesso di trarre le seguenti conclusioni:

- ✓ La lettura è una fonte di conoscenza, intrattenimento e divertimento che consente agli studenti di risolvere situazioni quotidiane
- ✓ Famiglia, scuola e società devono lavorare su progetti per la lettura al fine di aiutare nello sviluppo di lettori competenti, e quindi autonomi
- ✓ La consapevolezza fonologica si sviluppa parallelamente alla comprensione della lettura quando si impara una lingua
- ✓ L'alfabetizzazione in una lingua (1a, 2a e/o 3a lingua) dovrebbe iniziare fin dalla tenera età per migliorare i risultati in seguito.
- ✓ Il coordinamento tra gli insegnanti è essenziale negli istituti comprensivi, pianificando le azioni insieme.
- ✓ La programmazione in aula è intesa come un documento vivo e aperto, soggetto a miglioramento nel corso dell'anno scolastico, a seconda della domanda degli studenti.
- ✓ E' interessante creare gruppi di lettura eterogenei, promuovendo la collaborazione tra pari.
- ✓ Le tecniche di analisi di un testo (mappe concettuali, murali, portfolio, drammatizzazioni...) sono molto importanti per promuovere le capacità di lettura degli studenti
- ✓ Dovrebbero essere apportati miglioramenti all'inclusione e all'uso delle TIC nelle classi attraverso programmi educativi su lavagne interattive, tablet, computer e cellulari.
- ✓ Le biblioteche scolastiche o di classe sono elementi indispensabili per lo sviluppo della lettura.
- ✓ Il coinvolgimento delle famiglie nelle attività degli istituti comprensivi è fondamentale e necessario per lo sviluppo armonioso degli studenti.
- ✓ Agli studenti dovrebbero essere offerti tutti i tipi di testi per consentire loro di valutare la loro utilità e funzionalità nella loro vita quotidiana.
- ✓ Le attività delle famiglie sulla lettura influenzano le attitudini dei bambini.
- ✓ E' raccomandabile che le famiglie insegnino l'utilità della lettura ai loro bambini.
- ✓ Le famiglie devono mostrare interesse verso i compiti dei loro bambini e li aiutino nel completarli quando loro chiedono aiuto

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Dermitzakis, M. (2008). Keynote speech. In A. Katsiki-Givalou, T. Kalogirou & A. Chalkiadaki (eds) *Reading for Pleasure and School*, Athens: Patakis.
- Fisher R., (2006, 2013). *Stories are for thinking: creative ways to share reading* in Fisher, R. and Williams, M., *Unlocking Literacy* (2nd edn). Abingdon: Routledge.
- Givalou, A. et al. (2008). *Filanagnosia sto Scholio*. Athens: Pataki.
- Hepplewhite, D. (2012). Phonics international alphabetic code chart. *Phonics International*. Recuperado de: http://www.phonicsinternational.com/new_free_resources.html
- Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Jiménez-Jiménez, M. A., Rico-Martín, A. M. y Sánchez-Fernández, S. (2015). Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades. Campus de Melilla*, 45, 65-82.
- Katsiki-Givalou, A. (2008). Literature in Education. From the boundaries of teaching to the cultivation of reading for pleasure. In A. Katsiki-Givalou, T. Kalogirou & A. Chalkiadaki (eds) *Reading for Pleasure and School*, Athens: Patakis.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2012). Reading development. In A. G. Kamhi, & H. W. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities* (3rd ed., pp. 24–44).
- Malafantis, K. D. (2008). “Preferences of children and adolescents to poetry: Annotated bibliography of researches and pedagogical implications”. In *Nea Paideia*, n. 125, pp. 92-115
- Markidis K. (2011). Social literacy in school contexts: concepts and research instruments. Report for the National Book Center of Greece. Athens.

- McCane, J., Siff, J., Baird, J., Lenkeit, J. and Hopfenbeck, T. (2017). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): National Report for England*. London: DfE.
- Mohamedi-Amaruch, A. (2018). *La comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria*. Melilla: UNESCO-C.A.M.
- Morais, J. (1994). *El arte de leer*. París: Jacob Odile.ç
- Niklas, F., Schneider, W. (2015). With a little help: Improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 491-508.
- Niklas, F., Tayler, C., Schneider, W. (2015). Home-based literacy activities and children's cognitive outcomes: A comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research*, 71, 75-85.
- Papadatos, G. (2012) Student, teacher and reading, 45 pathways of reading for pleasure. In N.B.C Innovative Actions for the Promotion of Reading for Pleasure by Students, pp. 96-125, Athens: National Book Center
- Rico-Martín, A. M. y Mohamedi-Amaruch, A. (2019). Evaluación de la comprensión lectora en un contexto diglósico. Assessment of Reading Comprehension in a Diglossic Context. *Revista de Educación*, 385, 219-244. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-423
- Rose, J. (2006). *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. London: Department for Education and Skills, <https://dera.ioe.ac.uk/5551/>
- Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estrategias de lectura e intercomunicación*. Aveiro: Centro de Investigación Didáctica y Tecnología en la Formación de Entrenadores.
- Sánchez-Fernández, S. (Dir.). (2010). El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla. Madrid: Ministerio de Educación.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Secuencia de comandos de implementación del Programa Básico Portugués*. Lisboa: Ministerio de Educación - Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular

APPENDICE

Spain regulations:

- Andalucía. Decreto 97/2015, 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 50, 11-22.
- Andalucía. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 9-696.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. nº 106, de 4 de mayo.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Publicado en BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003.
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420.

Italy regulations:

- Indicazioni nazionali D.M. 254/2012.
- Curricolo nazionale scuola primaria.

Greece regulations:

- Circular of the Ministry of Education (2016) Restructuring and streamlining of the curriculum for the language course in Primary School. 19-9-2016.

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης [A cross thematic curriculum framework for compulsory education] (2003) [Online] www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο [The cross thematic curriculum framework and the language curriculum for primary school] (2003) [Online] <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

England regulations:

- Department for Education, (2013). *Primary National Curriculum*. London: Department for Education.
- Department for Education, (2019a). *Schools, Pupils and their Characteristics*. London: Department for Education.
- Department for Education, (2019b). *National Curriculum Assessments at Key Stage 2 in England, 2019 (provisional)*. London: Department for Education.
- Standards and Testing Agency, (2018). *Teacher assessment frameworks at the end of key stage 1 for use from the 2018/19 academic year onwards*. London: Standards and Testing Agency.
- Standards and Testing Agency, (2019). *Guidance - Phonics Screening Check: Structure and Content of the Check*. <https://www.gov.uk/government/publications/phonics-screening-check-sample-materials-and-training-video/phonics-screening-check-structure-and-content-of-the-check>