

***Lettura e Composizione Integrate Cooperative nella Didattica a Distanza: esaminare gli Effetti su Studenti Universitari***

**Cooperative Integrated Reading and Composition in Distance Learning: Examining the Effects on University Students**

Francesca Anello\*

**Abstract**

Per promuovere negli studenti la scrittura come attività consapevole e sistematica per lo studio può risultare efficace il *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Model*, che si concentra sulla padronanza combinata di strategie di comprensione e di composizione. In rapporto essenziale con la lettura, la co-costruzione di testi stimola gli studenti a esercitare molteplici capacità: analizzare e sintetizzare, immaginare e anticipare, scegliere e selezionare, integrare e elaborare, organizzare i contenuti riguardo a situazioni comunicative e destinatari diversi. Nel presente contributo l'esercizio delle abilità di leggere e comporre testi è stato indagato su un gruppo di studenti universitari che si preparano a diventare maestri. Il programma CIRC è stato applicato in un insegnamento a distanza. Il duplice obiettivo del progetto è stato di facilitare in 285 soggetti lo studio individuale attraverso la scrittura condivisa e di accrescere in loro la consapevolezza d'uso della tecnica nelle classi di scuola primaria. Pur rimanendo su un piano esperienziale, che fornisce dati non generalizzabili, l'attuazione del progetto ha consentito di precisare l'adeguatezza delle procedure utilizzate.

**Parole chiave:** composizione scritta, comprensione della lettura, insegnamento reciproco, apprendimento a distanza, consapevolezza.

---

\* Università degli Studi di Palermo.

## Abstract

The CIRC model, Cooperative Integrated Reading and Composition, which focuses on the combined mastery of comprehension and composition strategies, can be effective for promoting writing as a conscious and systematic activity for the study in students. In an essential relationship with reading, the co-construction of texts stimulates students to exercise multiple skills: analyzing and synthesizing, imagining and anticipating, choosing and selecting, integrating and elaborating, organizing contents regarding different communicative situations and recipients. In this paper, the exercise of reading and text composition skills on a group of university students preparing to become teachers was investigated. The CIRC program was applied in a distance learning path. Through shared writing, the dual aim of the project was: facilitating individual study activities in 285 students; increasing their awareness in the use of the CIRC technique in primary school classroom. Although the findings concern only one experiential situation that cannot be generalized, the implementation of the project allowed to indicate the efficacy of the procedures used.

**Keywords:** written composition, reading comprehension, reciprocal teaching, distance learning, awareness.

*Articolo sottomesso:* 8 aprile 2022; *accettato:* 16 maggio 2022

*Disponibile online:* 09 giugno 2022

## Il Problema di Comprendere e Comporre

La padronanza negli studenti di capacità di lettura e di scrittura è fondamentale nel contesto odierno caratterizzato dalle tecnologie digitali. Dalla scuola primaria all'università, lo scopo è di migliorare le loro potenzialità di riconoscere il significato delle parole e usarle, di leggere con rapidità e correttezza, di comprendere e valutare messaggi, di elaborare i contenuti. Si tratta di capacità determinanti per affrontare lo studio.

Nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018, che delinea otto tipi di competenze chiave per l'apprendimento permanente, la "competenza alfabetica funzionale" comprende sia l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni sia la capacità di raccogliere ed elaborare informazioni, di comprendere, di creare e interpretare, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato. Essa include la riflessione critica e la capacità di valutare informazioni

e di servirsene, richiama un atteggiamento di condivisione e di presa di decisioni autonome, di ricerca di cause e di formulazione di ipotesi, comporta la disponibilità del soggetto al dialogo.

A scuola l'itinerario di conquista delle abilità di leggere per capire e di comporre testi chiari ed efficaci si presenta denso di difficoltà, che rallentano le diverse acquisizioni dell'alunno; in mancanza di interventi adeguati le problematiche si riversano nei diversi ordini di scuola per arrivare all'università. In effetti, strutturare le idee in modo logico e corretto è un compito gravoso, come pure intrecciare in modo coerente e critico le nuove conoscenze con quelle pregresse.

Una serie di rilevazioni ha evidenziato aspetti problematici riguardo alle competenze linguistiche in lingua scritta anche in studenti universitari, i quali usano frasi poco collegate tra loro, forniscono informazioni imprecise, tendono a divagare, hanno difficoltà a utilizzare un registro formale, commettono errori grammaticali (Sposetti, 2008; Calamai, 2012; Pugliese & Della Putta, 2017; Lubello, 2019; Polselli & Fatone, 2021).

Il problema emerge con forza se gli studenti sono i futuri maestri, che si preparano a insegnare a leggere e a scrivere ai bambini nella scuola primaria.

Propriamente negli anni della scuola primaria, lo sviluppo di capacità di lettura e scrittura è importante nel contesto dell'insegnamento e dell'uso delle lingue. Leggere e scrivere sono molto utili per l'acquisizione di una seconda lingua ed è noto che nel processo di apprendimento c'è un'alta correlazione tra lettura, comprensione e rendimento scolastico.

La lettura orale, ad alta voce, è una parte standard della maggior parte dei programmi di lettura; la ricerca ha indicato da tempo che essa ha effetti positivi sulle capacità di decodifica e comprensione degli alunni (Samuels, 1979), perché aumenta la loro capacità di decodificare in modo più automatico e gli consente di concentrare maggiormente l'attenzione (Perfetti, 1985; Fuchs et al., 2001; Timothy et al., 2003; Stefanko, 2011).

Nelle aule strutturate in modo tradizionale gli studenti riescono a leggere molto poco. La maggior parte della lettura orale avviene in gruppi di lettura dove un alunno legge mentre gli altri aspettano, sprecando in gran parte il tempo dei membri del gruppo diversi dal lettore. Le opportunità che hanno gli alunni di leggere ad alta voce e ricevere feedback sono minime.

Diversi studi descrittivi hanno notato un'enfasi eccessiva sulla comprensione letterale a scapito della comprensione interpretativa e inferenziale e la mancanza di istruzioni esplicite che favoriscano le abilità di comprensione (Durkin, 1981; Brown & Palincsar, 1982).

Le indagini su buoni e cattivi lettori hanno evidenziato che i lettori deboli mancano di strategie di comprensione e di controllo metacognitivo della loro lettura e che questi deficit strategici giocano un ruolo importante nei loro pro-

blemi di comprensione (Baker & Brown, 1984; Palincsar & Duke, 2004; Guerin & Murphy, 2015; Villanueva, 2022).

In Italia, le iniziative di promozione della lettura ignorano spesso la dimensione della comprensione; a tal proposito, Cardarello e Bertolini (2020) precisano che è necessario mettere al centro la difficoltà degli alunni di trarre inferenze e di assumere un atteggiamento metacognitivo.

Studi sperimentali hanno dimostrato che l'istruzione esplicita di strategie di lettura e l'esercizio nei processi di regolazione metacognitiva possono aumentare le capacità di comprensione degli studenti, almeno quelle abilità specificatamente insegnate negli interventi (Hansen, 1981; Palincsar & Brown, 1984; Paris, Cross, & Lipson, 1984). Ad esempio, Palincsar e Brown (1984) hanno scoperto che la comprensione migliora insegnando agli studenti abilità di sintesi, domande, chiarimenti e previsioni.

Inoltre, la ricerca empirica ha indicato che a scuola il tempo dedicato alle attività di lettura ed espressione si concentra principalmente sull'insegnamento di abilità di grammatica e linguistica testuale isolate (Bridge & Hiebert, 1985; Traxler et al., 2014), con poco tempo assegnato alla scrittura effettiva di testi.

## **Background Teorico**

Due tendenze parallele hanno creato il potenziale per un cambiamento sostanziale nell'insegnamento del leggere e dello scrivere.

In primo luogo, dalla ricerca di base si è sviluppata una comprensione più chiara dei processi cognitivi coinvolti nella scrittura (Flower & Hayes, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1982; Scardamalia & Bereiter, 1986). In secondo luogo, c'è stata una rapida espansione dei modelli processuali di scrittura, in cui agli studenti viene insegnato un ciclo di pianificazione, stesura, revisione, editing e pubblicazione di composizioni (Calkins, 1983; Graves, 1983).

La scrittura come un processo costruttivo e dinamico vede l'apprendista scrittore impegnato in un compito di risoluzione di problemi (Hayes & Flower, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987), con lo scopo di realizzare un testo che risulti comprensibile, semplice nella struttura e completo nel suo senso, originale nell'espressione.

I risultati della ricerca cognitiva e del processo di scrittura sono stati integrati in studi in cui l'insegnamento delle strutture del testo è stata incorporata all'interno del modello del processo di scrittura, scoprendo che così migliora la qualità della scrittura degli studenti. Non solo l'insegnamento grammaticale e delle funzioni del linguaggio può essere integrato e subordinato alla scrittura, anche la scrittura può essere integrata con il processo di comprensione del-

la lettura, sia incorporando le attività di scrittura come processo nel programma di lettura sia incorporando le abilità di comprensione della lettura apprese nella composizione scritta.

Un apprendimento della scrittura come composizione implica la risoluzione di ogni atto del processo come se fosse un compito a sé e, parallelamente, l'interazione sistemica con la comprensione del testo. La lettura rappresenta il mezzo per la realizzazione di forme di scrittura come le parafrasi esplicative e sintetizzanti e le schematizzazioni di contenuti, i quali costituiscono la rielaborazione e la chiarificazione dei risultati della comprensione (Calvani et al., 2020).

Il confronto tra pari è utile per promuovere la comprensione a scuola (Cardarello & Pintus, 2018). Infatti, lo scopo principale della lettura è che lo studente interagisca in modo produttivo per determinarne il significato esprimendo i contenuti in modo corretto, chiaro e sintetico. A loro volta pre-scrittura, scrittura, e revisione rappresentano attività che impegnano l'alunno in modo intenzionale, motivante e critico riguardo ai contenuti della lettura.

Un'adeguata integrazione tra lettura e scrittura, tra didattica e apprendimento, è determinante perché gli studenti raggiungano gli obiettivi prima richiamati. L'integrazione può derivare da un uso autentico della lingua perché la formazione delle abilità e il pensiero critico non sono fasi separate e l'integrazione è utile per gli studenti sia nella lettura sia nella scrittura.

Per realizzare questo scenario di apprendimento gli insegnanti dovrebbero implementare una strategia interattiva, guidare gli studenti dando loro istruzioni per impegnarsi e partecipare in attività autonome di lettura e scrittura. I curricula rinnovati secondo un approccio didattico incentrato sullo studente richiedono l'uso di strategie, metodi e tecniche più conformi a un approccio costruttivista (Bastug & Demirtas, 2016), come ad esempio l'apprendimento cooperativo.

L'apprendimento cooperativo è una procedura-approccio in cui piccoli gruppi di studenti costituiscono "ambienti" interni alla classe, per garantire che un vicendevole aiuto nell'apprendimento di una disciplina faciliti a raggiungere un obiettivo comune. Negli apprendimenti di gruppo aumenta l'autostima e la comunicazione degli studenti (Stevens & Slavin, 1995), migliora la loro capacità di risoluzione dei problemi e si sviluppa la capacità di pensiero critico (Siegel, 2005).

I processi cognitivi implicati nella comprensione e nella produzione di testi richiedono consapevolezza sia negli studenti sia negli insegnanti; il lavoro in gruppo o in coppia è una strategia possibile, è importante verificare la sua validità ed efficacia.

## *Descrizione del Programma CIRC*

Il Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) è una delle tecniche di apprendimento basate sulla cooperazione.

Il modello CIRC è stato progettato per sviluppare la lettura, la scrittura e altre abilità linguistiche nelle classi di scuola primaria e nei livelli successivi della formazione. Gli studenti lavorano in gruppo in modo cooperativo su varie attività come la lettura in coppia, l'identificazione del principale elemento di una storia o di un testo, svolgendo attività di vocabolario e di sintesi e praticando la comprensione della lettura e la scrittura creativa (Slavin et al., 1995)<sup>1</sup>.

Contrariamente alla maggior parte delle ricerche sull'apprendimento cooperativo, che affrontano i metodi didattici ma non il curriculum, nello sviluppo del CIRC i ricercatori Stevens, Madden, Slavin e Farnish (1987) si sono concentrati simultaneamente sul curriculum e sui metodi didattici nel tentativo di utilizzare l'apprendimento cooperativo come veicolo per introdurre pratiche curriculari all'avanguardia, derivate principalmente dalla ricerca di base nell'insegnamento pratico della lettura e della scrittura.

La tecnica CIRC presenta una struttura che aumenta non solo le opportunità di insegnamento in lettura e scrittura, ma anche l'applicabilità delle tecniche di scrittura compositiva. La tecnica è stata sviluppata per supportare l'approccio dei gruppi di lettura basati sulle abilità.

In primo luogo, vengono istituiti gruppi di lettura in classe. Successivamente gli studenti vengono accoppiati all'interno dei gruppi<sup>2</sup>. Quando l'insegnante lavora con un gruppo di lettura, le coppie cercano di insegnare l'uno all'altro abilità di lettura e scrittura significative usando il reciprocal teaching. Si aiutano a vicenda a svolgere attività di base per lo sviluppo delle abilità: lettura orale, formulazione di ipotesi, porre domande, riassumere, scrivere una composizione alternativa, rivedere-correggere la composizione (Dukuran, 2011). In generale, gli esiti del team sono pubblicizzati alla fine del processo. I gruppi vengono premiati per tutti i compiti di lettura e scrittura sulla base della performance media dei membri.

---

<sup>1</sup> Come si ricava dal Program Information (U.S. Department of Education, Institute of Education Science [IES], 2012), il CIRC è stato sviluppato nel 1983 presso il Center for Social Organization of Schools della Johns Hopkins University. È distribuito da Success for All Foundation, Baltimora, MD 21204-5200. E-mail: [sfainfo@successforall.org](mailto:sfainfo@successforall.org). Sito web: <http://www.successforall.net/Programs/readingwings.html>.

<sup>2</sup> Gruppi di lettura: gli studenti sono assegnati a gruppi di lettura in base al loro livello di lettura, come determinato dai loro insegnanti. Squadre (Teams): gli studenti sono assegnati a coppie (o triadi) all'interno dei loro gruppi di lettura, quindi ogni coppia è abbinata a un'altra coppia di un diverso gruppo di lettura.

La pari possibilità di ciascun membro di contribuire all'azione e di modificare i risultati, il supporto del gruppo per i risultati e le prestazioni, tutte le componenti di base dell'apprendimento cooperativo, assicurano la realizzazione della responsabilità personale (Slavin, 1987; Senemoglu, 1997).

### *Analisi dell'Efficacia*

Gli studiosi hanno riscontrato effetti significativi del programma CIRC su misure standardizzate di comprensione della lettura, vocabolario e grammatica, espressione linguistica e ortografia. Gli studenti che hanno praticato il CIRC hanno ottenuto anche risultati migliori nella composizione scritta e nella lettura orale (Stevens et al., 1987)<sup>3</sup>.

I risultati degli esperimenti supportano l'efficacia del programma CIRC nel produrre risultati linguistici significativamente migliori per gli studenti di scuola primaria. Nella lettura, i risultati standardizzati sono ulteriormente supportati dalle misure delle capacità di lettura orale degli studenti (Stevens et al., 1991). Nel loro insieme i risultati suggeriscono che negli studenti aumentano le capacità di lettura, decodifica e comprensione.

Il CIRC richiede agli studenti di partecipare ad attività per condividere, risolvere problemi e verificare prestazioni; queste strategie differiscono dal concetto di interazione tradizionale, si concentrano sui learning outcomes rispetto al compito come prodotto.

L'implementazione di un apprendimento cooperativo nella comprensione e nell'espressione scritta migliora il rendimento degli studenti nel ruolo di partner cooperativo e di componente del gruppo; facilita il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento e valutazione individuali; promuove la creazione di un clima classe efficace allo sviluppo emotivo e linguistico; sollecita il superamento di forme individualistiche di lavoro (Stevens, 2003). Il CIRC produce effetti anche sulla motivazione intrinseca, che è un aspetto cruciale nella comprensione della lettura (Mubarok & Sofiana, 2017).

La ricerca sugli standard di evidenza mostra una buona efficacia della tecnica CIRC. Lo studio sulla Lettura e Composizione Integrata Cooperativa soddisfa gli standard di prova What Works Clearinghouse (WWC); il WWC

---

<sup>3</sup> Sono stati condotti due studi. I soggetti del primo studio erano 461 studenti di terza e quarta primaria frequentanti 21 classi (11 sperimentali, 10 di controllo) in un distretto scolastico suburbano del Maryland (USA). Il secondo studio è stato un'estensione e una replica del primo, con revisioni suggerite dal feedback e dall'esperienza del primo studio. La replica differiva principalmente per la durata e i dati demografici. La durata dello studio è stata di 24 settimane contro le 12 dello studio iniziale. I soggetti erano 450 studenti di terza e quarta di 22 classi (9 sperimentali, 13 di controllo) di diversa appartenenza etnica e socioeconomica.

considera la portata delle prove di lettura e composizione integrate cooperative sui lettori principianti per la comprensione e il rendimento generale della lettura (Bramlett, 1994). È stato riscontrato che la tecnica di lettura e composizione integrate e cooperative ha effetti potenzialmente positivi sulla comprensione, anche se nessun effetto è distinguibile sul rendimento generale della lettura per i lettori principianti.

## **Esercitare il CIRC negli Studenti Universitari**

Nel corso di “Didattica della lettura e della scrittura” dell’Università di Palermo, un gruppo di studenti, che si preparavano a diventare insegnanti, ha sperimentato le proprie risorse/abilità di scrivere testi utilizzando la tecnica CIRC, con il duplice obiettivo di migliorare lo studio e di divenire più consapevoli delle possibilità d’uso del programma in classe.

In 80 ore di didattica a distanza sulla piattaforma Microsoft Teams (di cui 32 di laboratorio) gli insegnanti in formazione sono stati guidati a chiarire le idee, a formulare domande sui contenuti, a strutturare i concetti, a sintetizzare gli argomenti; inoltre hanno preparato una batteria di compiti di lettura e scrittura integrate cooperative per bambini dai 6 agli 11 anni.

## **Obiettivi**

Attraverso l’esperienza formativa del CIRC, ci si è proposti di migliorare nei futuri maestri la loro capacità di composizione scritta e la loro consapevolezza su come applicare e implementare la tecnica a scuola.

Le finalità formative del percorso hanno riguardato due aspetti interagenti. Da un lato, si è cercato di esplorare se e come le modalità di interazione cooperativa, applicate alla comprensione e alla composizione scritta, producessero miglioramenti nella capacità di studiare e leggere, facilitando negli studenti l’acquisizione dei contenuti. Dall’altro lato, ci si è proposti di stimolare gli studenti, in quanto insegnanti in formazione, a trasferire la metodologia sperimentata nel contesto della scuola primaria.

Gli obiettivi specifici sono stati: leggere e comporre testi sintetici, corretti e pragmatici; interagire con i colleghi per affrontare un problema e/o eseguire un compito; co-costruire attività ed esercizi per alunni di classi primarie; formulare ipotesi e prevedere azioni didattiche coerenti e significative.

## **Metodo**

### *Partecipanti*

I partecipanti sono stati 285 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, di cui 20 maschi (7%) e 265 femmine (93%). La media dell'età dei soggetti era 22,08 (deviazione standard 3,22).

Gli studenti del campione seguivano l'insegnamento e il laboratorio al terzo anno del corso di laurea: 281 studenti risultavano iscritti in corso, 3 studenti erano iscritti al quinto anno e uno studente al quarto anno.

Per quanto riguarda la provenienza dalla scuola secondaria di II grado, il campione era così distribuito: 74 studenti (pari al 26%) avevano frequentato il liceo delle scienze umane; 67 studenti (24%) provenivano dal liceo classico; 66 studenti (23%) avevano frequentato il liceo scientifico; 28 studenti (10%) avevano frequentato il liceo linguistico; i restanti 50 studenti (17%) provenivano dal liceo artistico e dagli istituti tecnici e professionali.

Inoltre, 13 studenti (5% del campione) erano già in possesso di una laurea.

### *Procedure*

Il percorso ha previsto attività di meta-comprensione e meta-composizione attraverso esercitazioni guidate e attività laboratoriali. Lo svolgimento di attività collaborative e i processi valutativi sono stati coadiuvati dall'uso delle tecnologie digitali per la didattica a distanza.

Nella lettura gli studenti hanno interagito con i partner durante i periodi di follow-up sulle attività di decodifica, struttura del testo, previsione e sintesi del contenuto. Gli studenti sono stati sostenuti da indicazioni dirette sulle attività di comprensione e meta-comprensione, seguite da esercitazioni di gruppo. Nella scrittura gli studenti hanno utilizzato un approccio di processo e hanno partecipato a discussioni tra pari durante le fasi di pianificazione, revisione e modifica del testo. Gli studenti hanno ricevuto anche istruzioni dirette seguite da esercitazioni di gruppo sulle modalità di espressione linguistica, che sono state integrate con le attività di scrittura.

Per accertare l'aumento progressivo delle abilità di composizione scritta, nel periodo compreso tra il 27 settembre e il 22 dicembre 2021 (12 settimane) gli studenti hanno svolto in coppia 5 esercitazioni/compiti di scrittura su un micro-tema. La consegna era di approfondire gli argomenti su testi consigliati e di elaborare aspetti e contenuti attraverso i quattro step alla base del reciprocal teaching: predicting; questioning; clarifying; summarizing.

Sono stati definiti i seguenti indicatori di verifica della competenza scritta: organizzazione; completezza informazioni (flessibilità); correttezza formale; espressione (fluidità ideativa e verbale).

L'organizzazione riguarda le capacità di ordinare le idee, pianificare il contenuto del testo selezionando i dati informativi e attribuendo uno spazio a ogni singolo elemento, scegliere informazioni attinenti all'argomento, strutturare osservazioni e considerazioni in modo sistematico, utilizzare nessi appropriati tra le proposizioni. La completezza delle informazioni, o completezza dell'elaborato, è il grado in cui il soggetto ha la tendenza a trattare un argomento da vari punti di vista, a vedere i diversi aspetti di un tema o di un problema. Nell'espressione scritta la correttezza formale comporta il saper usare frasi e periodi accettabili sintatticamente, senza errori lessicali, ortografici, di punteggiatura. L'indicatore espressione si riferisce alla fluidità ideativa e verbale e all'originalità; la fluidità ideativa riguarda la quantità di considerazioni per ciascun aspetto del tema trattato; la fluidità verbale, o varietà lessicale, è la capacità di usare vocaboli differenti e parole non comuni; l'originalità è il modo personale di organizzare le idee, di rappresentare gli argomenti, di generalizzare e trasferire le informazioni.

### *Strumenti*

Per analizzare la competenza di scrittura negli studenti è stata usata una griglia appositamente costruita con i 4 indicatori prima presentati. Sono stati attribuiti 3 punti alla piena presenza dell'abilità, 2 punti alla presenza parziale, 1 punto alla presenza scarsa, 0 punti all'assenza dell'abilità. Il punteggio massimo raggiungibile era pari a 12.

Le attività laboratoriali sono state condotte con la collaborazione sistematica di 5 insegnanti tutor esperti e sono state progettate per la padronanza del programma CIRC. Per stimolare la riflessione, ogni studente ha annotato in un Quaderno di Resoconto Personale del Percorso (QRPP) azioni e attività condivise, ipotizzate e simulate, considerando tre dimensioni: registrazione oggettiva dell'esperienza (area E); riflessione sull'esperienza ed elaborazione della sua significatività, efficacia, applicabilità, trasferibilità, alternative; idee soggettive e liberi pensieri.

Riguardo alla consapevolezza metodologica dei futuri insegnanti, sono stati scelti e definiti i seguenti indicatori con relativi 20 indici.

**Ricerca linguistica.** Usare strategie di comprensione e di organizzazione delle informazioni ricavate su un problema e/o su un'attività; avere chiari l'oggetto e lo scopo della discussione e/o dell'attività; fornire esempi adeguati a controllare la validità delle ipotesi sostenute; individuare la forma appropriata di un enunciato selezionando gli elementi lessicali e secondo le regole sin-

tattiche e semantiche; riflettere sul testo per cogliere le diverse modalità di organizzazione in rapporto alle intenzioni comunicative ed espressive; produrre molte idee nuove e individuare diverse alternative; usare un linguaggio appropriato ed una terminologia specifica.

**Progettualità.** Formulare una situazione didattica innovativa e/o alternativa; costruire attività pertinenti all'obiettivo organizzando i contenuti in modo pertinente; strutturare le attività seguendo specifici riferimenti metodologici; curare l'ordine di presentazione dei contenuti relativi ad azioni e/o attività osservate, previste, simulate; predisporre opportunamente il setting operativo (spazi, materiali, strumenti); gestire il tempo a disposizione.

**Metacognizione.** Individuare i fatti significativi per inquadrare correttamente una situazione; immaginare situazioni concrete in cui poter applicare quanto appreso; giungere a conclusioni pertinenti ricavate direttamente dall'esperienza formativa; dare risposte originali e congruenti.

**Relazionalità.** Condividere conoscenze, informazioni, idee con gli altri confrontando le conoscenze pregresse con nuove informazioni; collaborare nella ricerca della soluzione più efficace in risposta a necessità emergenti; contribuire alla buona riuscita dei compiti di apprendimento operando con i colleghi per costruire insieme situazioni didattiche, strumenti e materiali.

Lo sviluppo consapevole delle possibilità applicative in classi primarie della metodologia sperimentata è stato rilevato chiedendo agli studenti di autovalutare le proprie capacità, all'inizio e alla fine del percorso.

Per ciascuno dei suindicati indici/item, presentati su una griglia di osservazione individuale, è stato chiesto ai futuri maestri di indicare la valutazione più attinente al proprio livello di abilità secondo una scala di intensità espressa con avverbi: per niente; solo in parte; abbastanza; del tutto. Le autovalutazioni sono state trasformate in punteggi grezzi attribuendo a ciascun livello un valore numerico: per niente = 0; solo in parte = 1; abbastanza = 2; del tutto = 3. Il punteggio massimo era pari a 60.

La restituzione da parte degli studenti delle composizioni scritte e delle autovalutazioni è avvenuta utilizzando moduli Google.

## Risultati

Per indagare i possibili effetti del CIRC sugli studenti universitari che si preparavano a diventare maestri, sono stati calcolati la media e la deviazione standard. Sono stati elaborati i risultati ricavati all'inizio del percorso (pre-test) e alla fine (post-test), relativamente alla competenza di scrittura e alla consapevolezza di utilizzo della metodologia sperimentata. I dati sono sintetizzati in Table 1.

Da questa semplice analisi si ricava che la competenza espressiva del gruppo è migliorata, l'effetto può essere ricondotto alle strategie di comprensione, di interazione discorsiva e di pianificazione congiunta, all'utilizzo di strumenti di costruzione, rappresentazione ed espressione della conoscenza, utilizzati in modo integrato e cooperativo per lo studio e nelle attività laboratoriali.

Table 1 - Competenza espressiva scritta e consapevolezza metodologica

Competenza espressiva	Pre-test		Post-test		Consapevolezza metodologica	Pre-test		Post-test	
	M	D.s.	M	D.s.		M	D.s.	M	D.s.
Organizzazione (max 3)	1,16	0,94	2,51	0,38	Ricerca linguistica (max 21)	8,21	2,10	15,82	2,16
Completezza informazioni (max 3)	1,34	1,09	2,74	1,01	Progettualità (max 18)	7,01	1,94	13,67	2,03
Correttezza formale (max 3)	1,98	0,58	2,69	0,46	Metacognizione (max 12)	4,86	1,34	9,15	1,40
Espressione (max 3)	1,46	0,80	2,86	0,52	Relazionalità (max 9)	4,49	1,24	7,78	1,22

Sperimentare il programma CIRC ha consentito ai futuri insegnanti di progettare attività didattiche in modo pertinente, di affrontare e risolvere problemi reali, di generare alternative metodologiche per la pratica in classe.

Al termine dell'intervento formativo, in particolare, sono migliorate negli studenti le abilità di formulazione di ipotesi, di presa di decisioni adeguate ma non ordinarie, di rappresentazione e costruzione di piani, di interazione e condivisione di conoscenze e idee.

I risultati positivi ottenuti dagli studenti dipendono dal quadro di riferimento metodologico che è stato fornito loro. Indubbiamente, gli esiti conseguono anche da variabili quali le caratteristiche individuali, la storia dei soggetti, i processi di maturazione personale e professionale.

## Discussione e conclusioni

Le strategie caratteristiche del CIRC hanno avuto un'influenza sull'organizzazione logica e la realizzazione del testo; gli studenti hanno rafforzato la capacità di disporre sistematicamente idee e conoscenze, di esporre argomenti e osservazioni pertinenti.

Si nota un aumento nella varietà di aspetti considerati nello svolgimento del tema ed è interessante il potenziamento delle modalità espressive, con la presentazione di numerose considerazioni e l'uso delle parole.

La consapevolezza metodologica dei futuri insegnanti mostra una crescita in tutte le aree considerate. In particolare, sono migliorate le loro capacità di riflettere sul testo per cogliere diverse modalità di organizzazione rispetto a intenzioni comunicativo-espressive, di produrre molte idee nuove, di usare un linguaggio appropriato e specifico (ricerca linguistica).

I futuri maestri sono stati capaci di formulare una situazione didattica innovativa e/o alternativa, di strutturare le attività seguendo adeguati riferimenti metodologici (progettualità), di immaginare situazioni concrete in cui poter applicare quanto appreso (metacognizione). Si nota anche un miglioramento nel contribuire alla riuscita dei compiti operando e costruendo insieme ai colleghi situazioni didattiche, strumenti e materiali (relazionalità).

Nell'era delle emergenze di varia tipologia, il ruolo della scuola e dell'università è molto importante nel preparare la futura generazione che abbia le capacità per imparare e innovare, di usare la tecnologia e l'informazione digitale, di lavorare e vivere in modo responsabile. L'apprendimento è un processo in cui c'è la creazione di idee, concetti e valori in conformità con determinati obiettivi educativi che svolgono un ruolo nella realizzazione di risorse umane di qualità.

Per le sue caratteristiche, in questo processo può avere influenza la tecnica CIRC (Pangesty et al., 2021). Il programma di Lettura e Composizione Integrate Cooperative offre agli studenti l'opportunità di praticare la comprensione e il comporre con il fine di un apprendimento autentico e condiviso, trasversale e trasformativo.

Se si considerano le differenze di stili cognitivi e di apprendimento negli studenti (Grasha, 1996; Jonassen & Grabowski, 2011), è possibile rintracciare un limite all'efficacia della presente proposta. Gli studenti con uno stile di apprendimento cooperativo ricavano vantaggi da un approccio di lavoro con gli altri, mentre coloro che hanno uno stile di apprendimento individuale e competitivo si adattano con difficoltà a una metodologia di apprendimento in gruppo (Marburger, 2005; Çolak, 2015).

Inoltre, i risultati dello studio di Ramsay, Hanlon e Smith (2020), hanno evidenziato che la preferenza per l'apprendimento cooperativo è associata non solo alle dimensioni dello stile cognitivo ma anche alla dimensione estroversione/introversione.

In una metodologia esclusivamente incentrata sulla collaborazione e sulla costruzione congiunta di contenuti e di competenze, è necessario essere consapevoli del rischio di rivolgere scarsa attenzione agli studenti poco propensi alle attività di gruppo.

## Riferimenti bibliografici

- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In Pearson, P.D. (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Longman.
- Bastug, M., & Demirtas, G. (2016). Child-Centered Reading Intervention: See, Talk, Dictate, Read, Write. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8.4, 601-616.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In Glaser R. (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 1-64). Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bramlett, R.K. (1994). Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32.1, 67-84.
- Bridge, C., & Hiebert, E. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *Elementary School Journal*, 2, 155-172.
- Brown, A.L., & Palincsar, A.S. (1982). Inducing strategic learning from text by means of informed self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.
- Calamai, S. (2012). Per un'analisi delle competenze scritte negli studenti universitari. In Bernini, G., Lavinio, C., Valentini, A., & Voghera, M. (Eds.). *Atti dell'11° Congresso dell'associazione italiana di linguistica applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta* (pp. 77-99). Guerra.
- Calkins, L.M. (1983). *Lessons from a child: On the teaching and learning of writing*. Heinemann.
- Calvani, A., Fornili, F., & Serafini, M.T. (2020). *Comprendere e riassumere testi: Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Erickson.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto tra pari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21.2, 189-204.
- Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci.
- Çolak, E. (2015). The effect of cooperative learning on the learning approaches of students with different learning styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 17-34. Doi: 10.14689/ejer.2015.59.2.
- Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reader series. *Reading Research Quarterly*, 16, 515-544.
- Durukan, E. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, 6.1, 102-109.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In Gregg, L., & Steinberg, E. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Erlbaum.

- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K., & Jenkins, J.R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.
- Grasha, A.F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning style*. Alliance Publishers.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Guerin, A., & Murphy, B. (2015). Repeated Reading as a Method to Improve Reading Fluency for Struggling Adolescent Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58.7, 551-560. Doi: 10.1002/jaal.395.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1981). College Composition and Communication. *Cognitive Process of Writing*, 32.4, 365-387.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391-417.
- Jonassen, D.H., & Grabowski, B.L. (2011). *Handbook of individual differences learning and instruction*. Routledge.
- Lubello, S. (2019). L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum. *Testi e linguaggi*, 13, 178-187. Doi: 10.14273/unisa-2362.
- Marburger, R. M. (2005). Comparing student performance using cooperative learning. *International Review of Economics Education*, 4.1, 46-57. Doi: 10.1016/S1477-3880(15)30138-9.
- Mubarok, H., & Sofiana, N. (2017). Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) and Reading Motivation: Examining the Effect on Students' Reading Ability. *Lingua Cultura*, 11.2, 121-126. Doi: 10.21512/lc.v11i2.1824.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Palincsar, A.S., & Duke, N.K. (2004). The role of text and text-reader interactions in young children's reading development and achievement. *The Elementary School Journal*, 105.2, 183-197. Doi: 10.1086/428864.
- Pangesty, D., Nursirwan, H., Marliah, A., Yasa, L., & Hartono, R. (2021). The Influence of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Model on Students' Written Mathematical Communication Skills in Primary School. *Technium Social Sciences Journal*, 22, 249-254.
- Paris, S., Cross, D., & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252. Doi: 10.1037/0022-0663.76.6.1239.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Polselli, P., & Fatone, A. (2021). Apprendenti universitari e profili di competenza nella scrittura accademica. *Quaderns d'Italia*, 26, 217-240. Doi: 10.5565/rev/qdi.508.
- Pugliese, R., & Della Putta, P. (2017). Il mio ragazzo è italiano B1. Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari. *Lend*, XLVI.4, 83-110.
- Ramsay, A., Hanlon, D., & Smith, D. (2000). The association between cognitive style and accounting students' preference for cooperative learning: an empirical investigation. *Journal of Accounting Education*, 18.3, 215-228. Doi: 10.1016/S0748-5751(00)00018-X.

- Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32.4, 403-408.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778-803). Macmillan.
- Senemoglu, N. (1997). *Development, learning and teaching: implementing theory*. Spot Publications.
- Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98.6, 339-349.
- Slavin, R.E. (1987). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22.2, 89-108. Doi: 10.1207/s15326985ep2202\_1.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Karweit, N., Livermon, B.J., & Dolan, L. (1995). Success for all: First year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal*, 27, 255-278. Doi: 10.3102/00028312027002255.
- Sposetti, P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari*. Homo-legens.
- Stefanko, B. (2011). Oral Reading. In Goldstein, S., & Naglieri, J.A. (Eds), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp.103-162). Springer.
- Stevens, R.J. (2003). Student team reading and writing: a cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9.2, 137-160. Doi: 10.1076/edre.9.2.137.14212.
- Stevens, R.J., & Slavin, R.E. (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32.2, 321-351. Doi: 10.3102/00028312032002321.
- Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E., & Farnish, A.M. (1987). Cooperative Integrated Reading and Composition: Two Field Experiments. *Reading Research Quarterly*, 22.4, 433-454. Doi: 10.2307/747701.
- Stevens, R.J., Slavin, R.E., & Farnish, A.M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83.1, 8-16. Doi: 10.1037/0022-0663.83.1.8.
- Traxler, M.J., Tooley, K.M., & Pickering, M.J. (2014). Syntactic priming during sentence comprehension: evidence for the lexical boost. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40.4, 905-918. Doi: 10.1037/a0036377.
- Timothy, V., Rasinskj, J., & Hoffman, V. (2003). Oral Reading in the School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38.4, 510-522. Doi: 10.1598/RRQ.38.4.5.
- Villanueva, J.M. (2022). Language profile, metacognitive reading strategies, and reading comprehension performance among college students. *Cogent Education*, 9.1, 2061683. Doi: 10.1080/2331186X.2022.2061683.