

Vocabolario e comprensione del testo

Uno strumento per la
valutazione del lessico nella
scuola Primaria

Lorena Montesano



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza

Comitato scientifico S.Ap.I.E. Scientifica

Massimo Baldacci, Guido Benvenuto, Giovanni Bonaiuti, Antonio Calvani, Roberta Cardarello, Lucia Chiappetta Cajola, Lucio Cottini, Santo Di Nuovo, Gaetano Domenici, Alessandra La Marca, Emilio Lastrucci, Antonio Marzano, Laura Menichetti, Annalisa Morganti, Gisella Paoletti, Marta Pellegrini, Maria Ranieri, Daniela Robasto, Roberto Trincherò, Antonella Valenti, Giuliano Vivanet, Giuseppe Zanniello.

Comitato di redazione S.Ap.I.E. Scientifica

Marta Pellegrini e Benedetto Zanaboni.

I lavori inclusi nel volume sono stati sottoposti ad una valutazione incrociata da parte degli autori stessi, che hanno beneficiato anche dei suggerimenti di altri colleghi esterni. Si ringraziano a questo riguardo Roberto Trincherò, Giovanni Bonaiuti, Gisella Paoletti.

Successivamente il volume è stato sottoposto a doppio referaggio anonimo.

1^a Edizione, giugno 2020

© copyright 2020 by S.Ap.I.E.

Società per l'Apprendimento e l'istruzione Informati da Evidenza
Via Laura 48, 50121 Firenze, Italia

www.sapie.it

ISBN: 9788894406276

Riproduzione vietata ai sensi di legge (art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Indice

Prefazione	9
<i>di Antonella Valenti</i>	
Presentazione	13
<i>di Antonio Calvani</i>	
Introduzione	17
PARTE TEORICA	
Capitolo 1. Lo sviluppo del vocabolario nel bambino	21
Capitolo 2. La comprensione del testo e il ruolo del vocabolario	40
Capitolo 3. Promuovere il vocabolario nella scuola Primaria	80
PARTE APPLICATIVA	
Capitolo 4. La Prova Significato Verbale-nuova versione	102
Capitolo 5. Standardizzazione dello strumento e le sue proprietà psicometriche	114
Capitolo 6. Studi di validazione	133
Conclusioni	146
Riferimenti bibliografici	148
Appendice 1. Dati normativi sintetici	178
Appendice 2. Protocollo di somministrazione	179

Ringraziamenti

Si ringraziano il Prof. Calvani e la Prof.ssa Valenti per i preziosi suggerimenti forniti e le Università coinvolte nel programma RC-RT (Reading Comprehension–Reciprocal Teaching) e LIEP (Logical Intelligence Enhancement Program) dell'Associazione SAPlE che hanno contribuito alla raccolta dati, in particolare, le dott.sse M. Pellegrini e V. Di Martino. Ringrazio, inoltre, gli studenti delle scuole interessate che, con la loro disponibilità e partecipazione, hanno reso possibile la standardizzazione dello strumento.

Prefazione

Antonella Valenti

Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università della Calabria

Le difficoltà lessicali manifestate dagli studenti durante il percorso scolastico e universitario rappresentano una vera emergenza perché strettamente collegate a un progressivo impoverimento delle capacità di comprensione e di analisi critica della realtà.

La comprensione di un testo scritto è un'attività complessa che chiama in causa diverse capacità cognitive, in relazione ai diversi livelli di elaborazione: dalla parola, alla frase e infine al testo. Tali capacità necessitano di un coordinamento a livello centrale, le parole devono essere inserite in un contesto semantico per acquistare di significato ed essere apprese e utilizzate in modo stabile. Prestare attenzione alla padronanza lessicale significa prestare attenzione a molti fattori di natura linguistica, che sono comuni a un repertorio più vasto di competenze che riguardano tutti gli ambiti disciplinari, non soltanto quello di tipo strettamente umanistico.

I risultati delle prove nazionali Invalsi mostrano un livello critico negli apprendimenti scolastici di bambini, adolescenti e ragazzi, maggiormente marcato nella scuola Secondaria, rispetto alla Primaria.

Il declino della lingua italiana, misurata in termini di povertà lessicale, potrebbe rappresentare una pericolosa deriva per la stessa identità nazionale a causa del progressivo indebolimento del principale strumento di comunicazione e, quindi, della trasmissione culturale alle generazioni.

Nel meridione d'Italia il fenomeno è ancora più marcato, specialmente in Calabria dove le difficoltà parrebbero direttamente correlate allo sta-

tus socio-economico dello studente. Ecco, perciò, che per non continuare a coltivare “ingiustizie di censo”, la scuola deve mettere in campo strumenti di analisi e di intervento mirati, per accogliere la sfida dei Bisogni Educativi Speciali di tutti gli studenti, anche di quelli che non hanno avuto l’opportunità di arricchire il proprio repertorio semantico-lessicale.

Del resto, già don Lorenzo Milani, oltre cinquant’anni fa, ci insegnava la “forza della parola” nell’aprire la strada alla piena cittadinanza nella società. La parola, il principale strumento della comunicazione umana non può e non deve perdere il suo ruolo fondamentale in questo tempo in cui, paradossalmente, dovrebbe essere più semplice comunicare, grazie alla possibilità delle “infinite connessioni” offerte dai nuovi strumenti tecnologici. L’incremento dei collegamenti non ha però, purtroppo, ancora sortito un miglioramento nella qualità della comunicazione. Una delle nuove sfide sarà proprio questa, sfruttare in maniera competente le grandi potenzialità comunicative offerte dalla tecnologia, e la scuola si trova al centro di questa sfida, con tutta l’assunzione di nuovi compiti e responsabilità che questo comporta.

L’autrice di questo libro cerca di dare una risposta concreta a questa necessità, offrendo agli insegnanti uno strumento utile per la valutazione di una delle competenze fondamentali per l’apprendimento scolastico, che può rappresentare il punto di partenza per la programmazione di interventi didattici da realizzare nel contesto classe.

Viene per questo analizzato un tema spesso trascurato nella scuola Primaria, quello del lessico, e di come esso rappresenti un prerequisito fondamentale per l’acquisizione di conoscenze che permangono nel tempo, e che, per il suo carattere di trasversalità, è indispensabile per favorire lo sviluppo di tutte le principali competenze, per come richiesto dalle *Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio* (18 dicembre 2016).

Riflettere sull'uso e sul significato delle parole, arricchire, quindi, il proprio lessico con nuove parole e saperle utilizzare nei giusti contesti e circostanze, va ben oltre la semplice conoscenza di parole nuove.

L'arricchimento lessicale contribuisce alla ridefinizione della propria identità, in quanto concorre all'ampliamento e al consolidamento dell'insieme delle rappresentazioni sociali, dei valori, degli atteggiamenti... per questo motivo l'autrice di questo lavoro ha il grande merito di aver fornito agli insegnanti degli strumenti teorico-pratici che orientano a un'azione competente, ma riflessiva, nel riuscire a coniugare formazione, innovazione, ricerca teorica e sperimentale, tenendo conto della centralità dell'allievo.

Presentazione

Antonio Calvani

Direttore Scientifico S.Ap.I.E.

Per chi fa ricerca educativa diventa un vincolo sempre più pressante, in rapporto alla scarsità delle risorse e delle criticità della scuola che si accentuano, far convergere l'attenzione su programmi di rilevanza strategica capaci di mostrare come problemi importanti, alla luce delle conoscenze già acquisite dalla ricerca, si possano affrontare e, almeno nelle loro implicazioni più significative, risolvere.

La casa editrice che presenta questo volume appartiene alla Associazione scientifica SApIE nata con questi specifici intenti: individuare problemi rilevanti per l'apprendimento e indicare quale sia, sul piano metodologico didattico, la via preferibile da intraprendere per fronteggiarli. Alla luce di ciò, partendo dalla constatazione più volte confermata (vedi rilevazioni Invalsi e OCSE-PISA) del fatto che una delle criticità di fondo della scuola italiana riguarda i bassi livelli conseguiti nella comprensione testuale, negli anni 2017-2019 è stata condotta una vasta ricerca per intervenire su questa variabile; i dati raccolti e pubblicati in questa stessa collana hanno mostrato come la metodologia del Reciprocal Teaching¹ sia in grado di produrre un sensibile miglioramento nella capacità dei bambini di riassumere e possa essere riconosciuta come la preferibile, più efficace e sostenibile su larga scala (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019). L'autrice del presente lavoro ha preso parte a questa ricerca occupandosi in particolare della rilevanza che ha la padronanza lessicale sulla comprensione del testo. Lo sviluppo del lessico

¹ Come noto il Reciprocal Teaching chiede al lettore (all'insegnante che mostra come si deve fare e poi al bambino) di leggere chiedendosi: di cosa sta parlando il testo? (questioning); ci sono parole difficili che non conosco? (clarifying); cosa succederà dopo? (predicting); come posso dire in poche parole quello che ho letto? (summarizing).

posseduto da un soggetto è un processo straordinario che accompagna tutta la vita degli esseri umani intrecciandosi strettamente ai processi cognitivi più alti, alla comprensione del linguaggio nel suo insieme, alla formazione di concetti scientifici, alla rappresentazione della realtà e alla stessa capacità logica. Come noto, e come richiamato in questo volume dall'autrice, l'avanzamento del vocabolario procede a ritmi impressionanti fino all'età adulta: un bambino acquisisce le prime parole verso un anno di vita, verso i due anni ne ha già imparate quasi un centinaio, a cinque sei anni ben 6000; se continua la scolarizzazione a livelli avanzati potrà arrivare a padroneggiarne anche 100.000. Ma un termine che si aggiunge non è solo un dato statico, è un crocevia di relazioni e di ipotesi semantiche che si arricchiscono di nuove valenze e significati nel tempo. In questo processo la scuola ha un ruolo decisivo, non solo con l'ampliamento quantitativo del lessico quotidiano ma nel far compiere anche un salto di qualità con l'introduzione di termini nuovi portatori di significati più formali, specifici dei saperi disciplinari. Un bambino nel mondo delle favole si imbatte nel termine "re". Un re si caratterizza dapprima per il fatto di portare sulla testa un oggetto strano, una "corona". Scopre anche che i re sono persone che fanno tutto quello che vogliono e a cui tutti obbediscono. Crescendo apprende che i re possono anche smettere di comandare, essi possono "cadere", essere imprigionati e sostituiti. Ma solo dopo diversi anni, e solo se si imbatte in interventi didattici in contesti scolastici e disciplinari più formali, collegando il termine "re" con quello di "monarchia" potrà capire che esistono anche re che non comandano.

Quando un termine sconosciuto si affaccia per la prima volta nella mente del bambino egli prova a immaginarne il significato, dapprima aiutandosi dagli indizi extralinguistici legati al contesto in cui si presenta e cercando di riportarlo alle distinzioni emozionali primarie con cui rappresenta il mondo (calore, sicurezza, piacere, paura, dolore, pericolo..); il termine rimane spesso in attesa aspettando conferme che possono arrivare anche in tempi rapidi per il lessico di base; quando è diventato

linguisticamente più esperto ed incontra un termine inconsueto in un contesto di lettura, il processo può essere più lento, può avviare un'attività riflessiva più articolata, provare a desumerne il significato attraverso assonanze o a sostituirlo con altri che potrebbero essere usati al suo posto, tentativi che possono svolgersi anche con i compagni, in un'ottica di sviluppo consapevole della sua attitudine "strategica" e "metacognitiva" (come sollecitato in quel momento specifico del Reciprocal Teaching che si chiama *clarifying*).

Nella scuola italiana c'è una scarsa attenzione al lessico, in un contesto in cui la lettura stessa ed anche lo stesso potenziamento linguistico complessivo rimangono deficitari, nonostante le raccomandazioni dello stesso Ministero che nelle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* divulgate dal MIUR (2012) ne sottolinea fermamente la necessità. Occorrono dunque interventi più frequenti sia per conoscere quali parole i bambini alle diverse età padroneggiano o meno, che per attivare contestualmente giochi per il loro sviluppo, a partire dalla scuola dell'Infanzia, per la quale non si può non fare tesoro dell'insegnamento che ci ha lasciato Rodari (giochi di filastrocche, rime, con termini anche distorti o inventati), via maestra per lo sviluppo allo stesso tempo di creatività linguistica, di competenze metafonologiche e metalinguistiche.

L'autrice di questo lavoro ha voluto mettere in risalto questa carenza irrisolta e dare un contributo concreto per affrontarla con un apporto sia teorico che didattico-docimologico. Ha così avviato una personale speculazione, coniugando la necessità di comprendere meglio come il lessico intervenga e condizioni la comprensione del testo con quella pratica di fornire alle scuole indicazioni didattiche per svilupparlo e valutarlo. Sul piano teorico, dopo un esame del rapporto tra crescita del vocabolario in rapporto all'età, ci offre un quadro aggiornato delle ricerche sulla relazione tra lessico e comprensione del testo, mostrando

come ormai sia assodato il fatto che il primo sia un prerequisito fondamentale per il secondo, la “spina dorsale” della comprensione, che agisce attraverso l’interazione con altre variabili importanti quali la memoria di lavoro e l’attività inferenziale, e come programmi di sviluppo per il miglioramento del lessico siano necessari e sollecitati da importanti associazioni internazionali sin dalla scuola dell’Infanzia.

A fronte della rilevanza del problema si è imbattuta in una carenza di strumentazioni di facile e rapida applicazione, capaci di rilevare il livello di vocabolario nella scuola, al di là di alcuni strumenti tradizionali, non perfettamente tarati sul lessico infantile, di uso specifico in contesto clinico. Ha dunque lavorato a validare uno strumento più pratico adattando una versione precedente, tenendo conto in particolare di termini di cui si conosce la frequenza nelle letture e negli usi infantili. La raccomandazione fondamentale che emerge da questo lavoro è che lessico e comprensione del testo vanno valorizzati congiuntamente, in un’ottica educativa in cui ci sia comunque al centro il bambino che elabora e riflette attivamente sul significato delle parole e del testo. Alla base di tutto bisogna sviluppare in lui un’attitudine metacognitiva verso il linguaggio e la lettura attraverso una pratica quotidiana basata su esempi e dimostrazioni da parte dell’insegnante ed esercizi-giochi da parte dei bambini. La dimostrazione dell’efficacia di strategie metacognitive per migliorare gli apprendimenti è il contributo più importante che la ricerca educativa ha offerto alla didattica negli ultimi cinquant’anni.

Introduzione

La comprensione del testo è una competenza fondamentale, la base stessa per le più generali capacità di studio, da cui dipende in gran parte il futuro scolastico e accademico di ogni studente. Tuttavia, questa abilità presenta ancora elementi di criticità tra gli studenti italiani, come riportato anche nell'ultima rilevazione OCSE-PISA (Invalsi, 2018), che conferma dei risultati della popolazione di quindicenni italiani sistematicamente più bassi rispetto alla media europea. Diventa, dunque, fondamentale mettere in atto degli interventi in ambito scolastico per ridurre il numero, spesso troppo alto, di cattivi lettori; oggetto anche di particolare rilevanza nelle politiche europee sull'educazione (Commissione Europea, 2019).

Sulla base di queste considerazioni, nel presente volume ho deciso di occuparmi di una delle componenti fondamentali per la comprensione del testo, il vocabolario. In particolare, in questo lavoro intendo presentare uno strumento di facile e rapida somministrazione per la valutazione del lessico negli alunni della scuola Primaria, allo scopo di dare un aiuto pratico e affidabile agli insegnanti impegnati nel favorire la competenza linguistica dei bambini.

Uno degli aspetti fondamentali del linguaggio è la capacità di usare le parole nei processi di produzione e comprensione del linguaggio scritto e orale. Le parole sono fondamentali nella vita degli esseri umani, basti pensare che tutto ciò che vogliamo comunicare, sia in forma scritta che orale, passa attraverso le parole. Il vocabolario, cioè l'insieme delle parole conosciute da una persona, può essere definito come lo strumento che noi utilizziamo per accedere alle nostre conoscenze, esprimere pensieri e apprendere nuovi concetti.

La conoscenza del significato delle parole è fondamentale non solo nella vita di tutti i giorni, ma anche nell'apprendimento scolastico. Ad esempio, comprendere il significato di ciò che leggiamo, richiede non

solo un'adeguata capacità di decodifica, ma anche la capacità di conoscere il significato delle parole presenti del testo. Infatti, nessuna comprensione è possibile se non conosciamo il significato delle parole.

Data l'importanza che lo sviluppo del lessico riveste nella vita dell'individuo, uno dei compiti dell'insegnante, come suggerito anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) è quello di "promuovere all'interno di attività orali e di lettura e scrittura la competenza lessicale relativamente sia all'ampiezza del lessico compreso e usato (ricettivo e produttivo) sia alla sua padronanza nell'uso sia alla sua crescente specificità" (p. 38). L'importanza dello sviluppo del vocabolario è sottolineata anche nel documento della Commissione Europea del 2011 (Eurydice, 2011), che evidenzia l'importanza di realizzare programmi per lo sviluppo di un vocabolario ricco fin dai primi anni di scuola, dato il ruolo fondamentale che questa competenza riveste per l'apprendimento della lettura. I risultati presenti in letteratura evidenziano la stretta relazione tra sviluppo del vocabolario e comprensione della lettura e come la conoscenza lessicale, sia espressiva che recettiva, rappresenti una condizione necessaria per un'adeguata comprensione del testo. Il vocabolario può essere, quindi, considerato un forte predittore della comprensione. Alcuni studi, infatti, hanno dimostrato che un vocabolario ben sviluppato alla scuola dell'infanzia è un predittore efficace della comprensione della lettura negli anni della scuola Primaria (Bast & Reitsma, 1998; de Jong & van der Leij, 2002; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004)

Il libro è organizzato in due parti. La presentazione dello strumento per la valutazione delle competenze lessicali, che è oggetto della seconda parte del libro, è preceduta da una prima parte più teorica costituita da tre capitoli. Il primo capitolo è dedicato allo sviluppo linguistico, in particolare del lessico, e della sua importanza nel processo di apprendimento. Il secondo capitolo si sofferma sull'abilità di comprensione del

testo con particolare attenzione al ruolo delle competenze linguistiche. Il terzo capitolo si concentra, invece, sui fattori che influenzano la produzione e il riconoscimento delle parole e sulle strategie didattiche per promuovere il vocabolario nei bambini della scuola Primaria.

Nella seconda parte del libro viene presentato lo strumento per valutare le competenze lessicali nei bambini della scuola Primaria (dalla terza alla quinta classe), messo a punto partendo da un precedente lavoro di Thurstone e Thurstone (1962). I primi due capitoli sono dedicati alla descrizione e alle caratteristiche degli item che compongono lo strumento, alla presentazione delle sue proprietà psicometriche, nonché alle modalità per la somministrazione della prova e l'assegnazione del punteggio. Infine, nell'ultimo capitolo vengono presentate alcune risultanze di ricerche correlazionali tra questo strumento e alcune abilità fondamentali per il processo di comprensione.

Capitolo 1. Lo sviluppo del vocabolario nel bambino

1.1. Il linguaggio e le principali teorie sul suo sviluppo

Imparare a parlare è un processo straordinariamente complesso, che si verifica nei primi tre anni di vita e si consolida fino all'inizio dell'età scolare. Questo processo complesso si manifesta attraverso due importanti funzioni: la funzione comunicativa, che favorisce la trasmissione di informazioni e l'interazione sociale fra individui, e la funzione simbolica, che consente di descrivere oggetti/eventi attraverso simboli e concetti (Camaioni, 2001).

Lo sviluppo del linguaggio, inoltre, è determinato da diversi fattori, biologici, cognitivi e relazionali, e può evolversi solo quando precise capacità non linguistiche sono acquisite e consolidate (Caselli, Bello, Rinaldi, Stefanini, & Pasqualetti 2015). Non si può, infatti, parlare di sviluppo del linguaggio senza inserirlo all'interno di una più ampia capacità comunicativa, ovvero la trasmissione di informazioni da un emittente a un ricevente attraverso vari canali, sia verbali sia non verbali. La comunicazione è quindi un processo più ampio, in quanto lo sviluppo comunicativo o prelinguistico precede e prepara la comparsa del linguaggio. Ma al tempo stesso è importante sottolineare la specificità del linguaggio, cioè le proprietà che rendono il linguaggio unico e diverso dagli altri sistemi comunicativi. Queste proprietà sono principalmente due: la creatività e l'arbitrarietà. La prima consente di produrre attraverso il linguaggio un numero potenzialmente infinito di messaggi a partire da un numero finito di unità-base di quella lingua (fonemi e parole). La seconda, l'arbitrarietà, si riferisce, invece, al fatto che all'interno del linguaggio la relazione tra i suoni e i significanti è completamente arbitraria; pertanto, il significato non può essere ricavato dalla forma del

suono e deve essere appreso e trasmesso culturalmente (Camaioni, 1993; 2001).

Lo studio dello sviluppo del linguaggio, affermatosi in ambito scientifico intorno agli anni Cinquanta del secolo scorso, è stato oggetto fin dall'inizio di un intenso dibattito teorico-scientifico (Camaioni, 2001; Anolli & Legrenzi, 2012). Per molti studiosi (Chomsky, 1965), infatti, la base dello sviluppo del linguaggio è innata; per altri (Skinner, 1957) è un processo di acquisizione graduale o il prodotto dell'integrazione tra una base innata e l'esperienza (Bruner, 1983).

La tesi innatista è sostenuta dal linguista statunitense Chomsky (1965) che ipotizza l'esistenza di un dispositivo biologico innato per l'acquisizione del linguaggio (LAD, Language Acquisition Device). Questo dispositivo corrisponde a una grammatica universale (GU), la quale contiene al suo interno un insieme di regole strutturali condivise da tutte le lingue naturali. Secondo l'autore, il linguaggio è un insieme di regole che il bambino deve scoprire, a cominciare dalle più semplici per arrivare alle più specifiche e complesse. In quest'ottica, l'acquisizione del linguaggio è un processo attivo di scoperta di regole e di verifica di ipotesi, in cui è importante partire da un numero limitato di tesi, che sono quelle presenti nella conoscenza innata. Il linguaggio, quindi, non viene più considerato come una "rozza imitazione del linguaggio adulto" (Camaioni, 2001, p. 11). Questa visione si contrappone alla posizione comportamentista di Skinner (1957), che si basa sui principi del condizionamento operante. Secondo questo approccio il bambino impara a parlare attraverso i feedback cioè i rinforzi provenienti dall'ambiente, che stimolano e guidano lo sviluppo linguistico. In tale prospettiva, l'individuo ricopre un ruolo passivo nell'apprendimento del linguaggio, a differenza dell'approccio innatista che considera lo sviluppo del linguaggio un processo creativo e attivo.

Tuttavia, all'inizio degli anni Settanta del secolo scorso inizia a entrare in crisi l'idea che il linguaggio si sviluppi indipendentemente da altre

capacità non linguistiche dell'individuo, che in parte sono presenti già prima della comparsa del linguaggio (Camaioni, 1993), come quella cognitiva e sociale. Per Piaget, ad esempio, lo sviluppo linguistico non è il risultato della maturazione di processi innati o di un processo di condizionamento, ma del completamento di processi cognitivi che caratterizzano lo stadio sensomotorio. Secondo questa tesi lo sviluppo cognitivo precede la comparsa del linguaggio ed è autonomo rispetto ad esso, mentre il linguaggio deriva e dipende dallo sviluppo cognitivo.

Questa visione del linguaggio è stata fortemente criticata da Vygotskij, secondo cui pensiero e linguaggio sono in relazione dinamica, sottolineando l'interdipendenza tra queste due competenze piuttosto che la dipendenza del linguaggio dal pensiero. L'autore sostiene che "tra sviluppo cognitivo e linguistico le interazioni sono continue, cosicché il pensiero non è autonomo dal linguaggio né lo precede, anzi l'uso di un sistema di segni come il linguaggio risulta essere necessario per lo sviluppo delle funzioni mentali superiori" (Camaioni, 2001, p. 13). Inoltre, mentre Piaget vede lo sviluppo cognitivo come autonomo dal linguaggio e dall'interazione sociale, Vygotskij considera la partecipazione del bambino alle interazioni sociali come un fattore primario per lo sviluppo cognitivo e linguistico.

La posizione "vygotskijana" si inserisce nel dibattito della seconda metà degli anni Settanta, assegnando all'interazione sociale una posizione di rilievo nella comprensione dello sviluppo del linguaggio. In particolare Bruner (1983) ipotizza che tutti i processi mentali, incluso quindi il linguaggio, abbiano un'origine sociale e che il bambino impari a parlare all'interno di scambi comunicativi con i suoi caregivers. Egli sostiene che i bambini apprendono il linguaggio nel contesto familiare degli scambi con chi li accudisce e individua nei cosiddetti formati di *attenzione condivisa* e di *azione condivisa* le sequenze sociali più significative per imparare a esprimere le proprie intenzioni e a comprendere quelle altrui. L'autore, inoltre, non esclude l'esistenza di una base innata, ma

reputa necessario anche l'esistenza di un sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio (LASS-Language Acquisition Support System), che corrisponde al ruolo svolto dall'adulto e dal contesto sociale nel consentire l'ingresso del bambino nel mondo del linguaggio e della cultura a cui appartiene.

Sulla stessa linea, Tomasello (2003; 2008) sostiene che il linguaggio e gli altri sistemi simbolici costituiscono un prodotto culturale dell'interazione tra i soggetti e gruppi di individui nel corso del tempo, trasmessi di generazione in generazione. Gli aspetti universali delle strutture grammaticali sarebbero, quindi, il prodotto di processi cognitivi generali condivisi dalla specie umana. Pertanto, il linguaggio è un'evoluzione culturale; per l'autore gli esseri umani sono in grado di mettere in comune le proprie risorse cognitive attraverso un dispositivo specie-specifico chiamato *ultrasocialità*, che consisterebbe "nella capacità umana di comprendere i conspecifici come esseri simili a loro stessi, con vite intenzionali e mentali simili alle proprie" (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 32).

1.2. Lo sviluppo del linguaggio

Il linguaggio, come è descritto dalla linguistica, è costituito da una serie di unità organizzate in modo gerarchico:

- Fonemi: ossia i suoni che hanno un valore linguistico e che svolgono una funzione distintiva.
- Morfemi: stringhe di fonemi che costituiscono la più piccola unità linguistica dotata di significato. Il morfema si distingue in *morfema libero*, che può costituire da solo una parola, e *morfema legato*, che richiede la combinazione con altri morfemi.
- Lessico: è l'insieme delle parole presenti in una lingua. Le parole possono essere il risultato di una combinazione tra due morfemi (bimorfemiche) o più morfemi (plurimorfemiche). In genere, si

distinguono parole *piene* o *lessicali* (parole cui corrispondono entità concettuali esterne, come sedia) e parole *vuote* o *funzionali* (parole per le quali non vi è questa corrispondenza) (Anolli & Legrenzi, 2012). Al lessico linguistico corrisponde il lessico mentale, cioè l'insieme di conoscenze (morfologiche, ortografiche, fonologiche, sintattiche e semantiche) che un parlante possiede sulle parole da lui usate in una data situazione (Ibidem). Inoltre, l'insieme delle parole che una persona conosce di una lingua costituisce il suo vocabolario (Stella, 2000).

- Unità sintattiche: comprendono i sintagmi, cioè le unità minime che costituiscono una frase (insieme di parole dotato di significato). I sintagmi si distinguono in nomi (sintagmi nominali), verbi (sintagmi verbali), aggettivi (sintagmi aggettivali) e preposizioni (sintagmi preposizionali) (Anolli & Legrenzi, 2012).

Il processo di acquisizione del linguaggio del bambino inizia durante il primo anno di vita e si consolida fino all'inizio dell'età scolare, periodo in cui si verifica un altro importante cambiamento con l'acquisizione della lingua scritta (Camaioni, 1993). Tuttavia, nonostante si possano delineare all'interno di questo processo delle tappe evolutive condivise da tutti i bambini, lo sviluppo del linguaggio è caratterizzato da una grande variabilità interindividuale per quanto riguarda i tempi, i modi e le strategie di apprendimento. Questa variabilità è determinata non solo da fattori individuali, come il temperamento, l'umore positivo, il livello attentivo, ma anche da fattori sociali (Caselli, et al., 2015; Dixon & Smith, 2000; Gandolfi, Zanobini, Dodici, Viterbori, & Usai, 2020).

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, diverse ricerche hanno evidenziato il ruolo svolto dall'adulto nello sviluppo del bambino, mostrando come i diversi stili di interazione influenzino l'acquisizione delle abilità linguistiche e comunicative (si veda per una rassegna Longobardi, 1992; Longobardi, Rienzi, Spataro, & Colonnese, 2015). Nello spe-

cifico, Longobardi (1992; 1995, cit. in Longobardi, Rienzi, Spataro, & Coltonnesi, 2015) ha osservato che tra le cinque funzioni comunicative (tutoriale, didattica, di conversazione, di controllo, asincronica) che possono caratterizzare l'interazione madre-bambino, quelle che correlano positivamente con lo sviluppo linguistico misurato a 20 mesi sono quella didattica (caratterizzata da dimostrazioni, descrizioni, denominazione etc.) e quella tutoriale (caratterizzata da riformulazioni, ripetizioni, complimenti etc.). Correlazioni negative si sono, invece, osservate tra la funzione asincronica (cambiamenti intrusivi, cambio di argomento, etc.) e lo sviluppo delle abilità linguistiche.

I risultati di queste ricerche si collegano con quelli di uno studio longitudinale condotto da Tamis-LeMonda, Bornstein, e Baumwell (2001). Dai risultati di questo studio emerge che le risposte della madre, classificate come approvazioni delle azioni, imitazioni di vocalizzi, descrizioni e domande su oggetti ed eventi e sollecitazioni a esplorare l'ambiente, hanno un effetto positivo nell'accelerare il raggiungimento di alcune tappe fondamentali dello sviluppo linguistico. Diversi studi hanno cercato anche di analizzare la relazione fra attaccamento e competenza linguistica (Bretherton, Bates, Benigni, Camaioni, & Volterra, 1979; van IJzendoorn, Dijkstra, & Bus, 1995). Salerni e colleghi (2001), ad esempio, dimostrano la presenza di una associazione tra la sicurezza dell'attaccamento e lo sviluppo linguistico del bambino. Nello specifico, gli autori hanno trovato correlazioni positive tra il legame di attaccamento sicuro e sviluppo linguistico.

Per quanto riguarda, invece, i fattori individuali, negli ultimi decenni alcuni studi hanno cercato di analizzare la relazione tra sviluppo del linguaggio e caratteristiche temperamentali (Dixon & Smith, 2000; Garello, Viterbori, & Usai, 2012; Usai, Garello, & Viterbori, 2009). In particolare, sono stati identificati due profili temperamentali che si associano a condizioni di rischio per lo sviluppo del linguaggio, quali: (a) pro-

filo temperamentale “inibitorio”, i bambini con questo profilo mostrano intense manifestazioni emotive negative e difficoltà ad adattarsi alle novità; (b) profilo temperamentale “disattento”, i bambini con questo profilo mostrano scarse capacità attentive, bassi punteggi di orientamento sociale e un elevato livello di attività motoria. I risultati di questi studi hanno messo in evidenza la presenza di scarse capacità lessicali e morfologiche nei bambini con profilo temperamentale “inibitorio” o “disattento”, rispetto al gruppo dei bambini con profilo temperamentale definito dagli autori “tipico”, caratterizzato da bassi livelli di inibizione alle novità, buon orientamento sociale, affettività positiva e capacità attentive adeguate. I bambini di quest’ultimo gruppo hanno mostrato, infatti, competenze migliori nella produzione lessicale, in particolare di verbi e aggettivi, e una minore incidenza degli indici di rischio per lo sviluppo linguistico (Garello, Viterbori, & Usai, 2012).

Uno studio recente, che ha analizzato le relazioni tra l’acquisizione delle competenze linguistiche di tipo lessicale, il temperamento e le funzioni esecutive in 104 bambini di età compresa tra i 27 e i 36 mesi di età con sviluppo tipico (Gandolfi, Zanobini, Dodici, Viterbori, & Usai, 2020), conferma queste conclusioni. I bambini con migliori competenze lessicali si differenziano dai gruppi di bambini con medie e basse competenze relativamente alla dimensione temperamentale dell’attenzione e alle prestazioni significativamente migliori in quasi tutte le misure delle funzioni esecutive. In linea con questi risultati, Cozzani, Usai, e Zanobini (2013) hanno osservato nei bambini di età compresa tra i 26 e i 30 mesi di età con buone competenze lessicali, prestazioni adeguate in compiti di inibizione del comportamento impulsivo e gestione dell’interferenza.

Tuttavia, nonostante questa variabilità nelle traiettorie di sviluppo, gli esperti hanno individuato delle tappe evolutive comuni a tutti i bambini, che caratterizzano lo sviluppo linguistico a partire dalle prime emissioni sonore spontanee fino alla costruzione di frasi complete. In

particolare, la produzione delle prime parole o sviluppo lessicale segna il passaggio dalla comunicazione gestuale e vocale pre-linguistica, che caratterizza il primo anno di vita del bambino, al linguaggio vero e proprio (Camaioni, 2001).

1.3. Lo sviluppo del lessico

L'età di acquisizione delle prime parole varia considerevolmente, ma in generale si colloca tra 11 e 13 mesi di età (Camaioni, 1993). Le prime parole che il bambino pronuncia si riferiscono principalmente a persone e oggetti altamente familiari, o ad azioni che il bambino compie abitualmente. È stato osservato che, per quanto riguarda gli oggetti familiari, le prime parole pronunciate dal bambino riguardano soprattutto oggetti piccoli e manipolabili (calze, scarpe, etc.) oppure oggetti che si muovono (veicoli). Tutte queste parole vengono utilizzate in contesti specifici, cioè risultano essere altamente "contestualizzate". A questo proposito, è utile distinguere l'uso non referenziale delle parole da quello referenziale, che compare più tardi ed è legato alla capacità del bambino di comprendere il carattere arbitrario della relazione tra suono e significato (Camaioni, 1993).

Nello sviluppo lessicale si distinguono generalmente due fasi. Nella prima fase, che si verifica intorno ai 12-16 mesi circa, l'ampiezza del vocabolario produttivo si attesta in media sulle 50 parole. La seconda fase, che si verifica tra i 17-24 mesi, si caratterizza, invece, per una maggiore rapidità nell'acquisizione di nuove parole, chiamata anche fase di "esplosione del vocabolario"², in cui si osserva un incremento dei pre-

² Il fenomeno dell'esplosione del vocabolario (noto anche come *vocabulary spurt*, *vocabulary burst* o *naming explosion*) è a tutt'oggi molto discusso nella letteratura scientifica. Alcuni studi, se da una parte hanno confermato questo fenomeno, dall'altra hanno evidenziato una grande variabilità sia per quanto riguarda l'età di comparsa, sia per quanto riguarda il numero di parole presenti nel vocabolario al momento dell'esplosione. D'Odorico

dicati e delle parole funzione (Camaioni & Longobardi, 2001). Dati raccolti su bambini italiani attraverso il sub-test “Parole e frasi” del Primo Vocabolario del Bambino (PVB) (versione italiana del questionario MB-CDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, Caselli et al., 2015) hanno messo in evidenza che nella fase iniziale dello sviluppo del lessico l’ampliamento del vocabolario procede piuttosto lentamente e un bambino apprende circa 3-4 parole nuove al mese per arrivare nella seconda fase, a 17 mesi circa, a un lessico di circa 30 parole.

È stato osservato, inoltre, che il passaggio dalla prima alla seconda fase è caratterizzato anche da un altro fenomeno fondamentale: l’abbandono dell’uso non referenziale della parola. In questa fase il bambino è in grado di attribuire alla parola uno status propriamente simbolico e di capire anche che tutte le cose hanno un nome. Questa capacità consente al bambino non solo di apprendere nuovi vocaboli con estrema rapidità, ma anche di utilizzare le parole apprese in una varietà di contesti comunicativi (Camaioni, 2001). In questa fase di esplosione lessicale i bambini sono capaci di utilizzare la lingua per rispondere e formulare domande; apprendono, inoltre, due proprietà fondamentali, quali la funzione *metalinguistica* (Jakobson, 1968), anche definita funzione *riflessiva*, cioè la capacità di utilizzare la lingua per parlare della lingua, e la funzione *matetica* (Halliday, 1975), che consente di acquisire informazioni sull’ambiente fisico e sociale.

Inoltre, per quanto riguarda la composizione del vocabolario, alcuni studi hanno osservato che nella prima fase, al di sotto delle 50 parole, si tratta principalmente di nomi, che si riferiscono a persone (mamma,

e colleghi (2001), ad esempio, non negano l’esistenza di questo fenomeno, ma evidenziano come esso possa verificarsi in tempi diversi, che variano da bambino a bambino. Altri autori, invece, non considerano questo fenomeno universale, in quanto riguarda solo alcuni bambini, e bisognerebbe, quindi, parlare non di “esplosione” ma di incremento graduale e progressivo del vocabolario (Goldfield & Reznick, 1990).

papà), animali (cane/bau) e oggetti. I nomi risultano acquisiti prima in quanto rifletterebbero caratteristiche altamente concrete dei referenti, il cui significato risulta nei bambini più facile da percepire rispetto a quello dei verbi (Bates, Marchman, Thal, Fenson, Dale, Reznick, & Reilly, 1994). Quando, invece, il vocabolario supera le 100 parole, la sua composizione si modifica. In particolare, aumenta in misura considerevole il numero dei verbi, aggettivi e dei vocaboli che hanno una funzione grammaticale (pronomi, preposizioni, articoli) (Camaioni & Longobardi, 2001; Caselli et al., 2015; D’Odorico, Carubbi, Salerni, & Calvo, 2001).

Durante il secondo anno di vita il vocabolario del bambino raggiunge in media 140 parole, tuttavia, le differenze individuali sono molto ampie; i bambini precoci nell’acquisizione del linguaggio arrivano a possedere circa 600 parole diverse, mentre i bambini più lenti padroneggiano anche meno di 50 parole. La fine del secondo anno di vita si caratterizza anche per un’altra tappa fondamentale: la comparsa delle prime combinazioni di due o più parole. Lo sviluppo di questa fase è strettamente collegato allo sviluppo del vocabolario: si parla, infatti, di una “soglia minima”, cioè un numero minimo di parole che il bambino deve possedere per raggiungere questa tappa (Caselli et al., 2015).

Durante la seconda infanzia, tra i tre e cinque anni, il lessico del bambino si arricchisce notevolmente: portando il vocabolario medio di un bambino di cinque anni attorno alle 6.000 parole (Camaioni, 2001; D’Amico & Marano, 2013). Tuttavia, è fondamentale sottolineare la notevole variabilità che caratterizza lo sviluppo lessicale del bambino, come evidenziato anche in uno studio longitudinale condotto su 23 bambini italiani di 12, 16 e 20 mesi di età (Camaioni, Caselli, Longobardi, & Volterra, 1991).

L’espansione del vocabolario prosegue negli anni successivi fino all’età adulta; si stima che il lessico di un adulto di cultura media sia composto

di circa 40.000/50.000 parole, che può riconoscere e produrre (Camaioni, 2001; D'Amico & Marano, 2013). Il lessico può essere, quindi, definito come "il dizionario mentale nel quale una persona ha immagazzinato le conoscenze relative alle parole della propria lingua e dal quale recupera le informazioni relative alle parole che conosce" (Camaioni, 2001, pp. 85-86).

1.4. Gli studi sullo sviluppo del lessico

Sono stati condotti diversi studi, sia nella letteratura nazionale, sia internazionale, che hanno analizzato il processo di acquisizione lessicale e la composizione del vocabolario del bambino in un determinato momento dello sviluppo (Caselli & Casadio, 1995; D'Odorico & Fasolo, 2007; Rinaldi, Barca, & Burani, 2004; Zmarich, Dispaldro, Rinaldi, & Caselli, 2011).

Uno studio cross-linguistico (Caselli, Casadio, & Bates, 1999), che ha confrontato la versione americana e italiana del questionario MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (PVB-Primo Vocabolario del Bambino - versione italiana; Caselli & Casadio, 1995; Caselli et al., 2015), ha permesso di individuare quattro fasi che caratterizzano l'ampliamento del vocabolario e la sua composizione, quali:

- **Routines e giochi di parole.** In questa fase, in cui l'ampiezza del lessico non supera le 10 parole, il vocabolario del bambino è composto prevalentemente da onomatopee (quali versi di animali o rumori di veicoli) e routines sociali (come "ciao" o nomi delle persone preferite).
- **Referenza.** In questa fase il vocabolario del bambino raggiunge le 50-200 parole e la maggior parte di esse sono costituite da nomi, pur essendoci una grande differenza individuale.
- **Predicazione.** In questa fase si assiste a un incremento di verbi e aggettivi. Questo processo è maggiormente evidente nei bambini

che hanno raggiunto una ampiezza del vocabolario compresa tra le 100 e le 200 parole.

- Grammatica. Le parole con funzione grammaticale (pronomi, interrogativi, articoli) sono estremamente rare nelle prime fasi dello sviluppo lessicale, si stima, infatti, che esse costituiscano il 5% delle parole presenti nel vocabolario del bambino nel primo e secondo anno di vita. Questa classe di parole comincia a crescere e a essere usata in modo stabile quando il vocabolario del bambino risulta essere costituito da circa 400 vocaboli.

Per quanto riguarda la composizione del vocabolario, un aspetto che è stato oggetto di grande interesse scientifico riguarda la distribuzione delle categorie grammaticali nelle diverse fasi dello sviluppo linguistico infantile (Caselli, Casadio, & Bates, 1999; Caselli et al., 2015; Longobardi & Camaioni, 2005; Rinaldi, Barca, & Burani, 2004). Diversi studi hanno osservato, nel periodo in cui il vocabolario si espande dalle 50 alle 200 parole, una prevalenza di nomi, fenomeno conosciuto in letteratura anche come *noun bias*. Questo fenomeno è stato osservato non solo nella lingua italiana, ma anche in altre lingue come ad esempio l'inglese, il francese, lo spagnolo (si veda Bornstein, Cote, Maital, Painter, Park, Pascual, Pecheux, Ruel, Venuti, & Vyt, 2004), l'ebraico (Maital, Dromi, Sagi, & Bornstein 2000) e l'irlandese (O'Toole & Fletcher, 2012). Tuttavia, studi condotti su altre lingue (come il coreano, cinese, etc.) non hanno confermato questi risultati, evidenziando, come, molto probabilmente, questo fenomeno sia legato e influenzato dalle caratteristiche strutturali delle lingue (si veda per un approfondimento Longobardi & Camaioni, 2005).

Nell'analizzare lo sviluppo del vocabolario in bambini italiani, D'Odorico e Fasolo (2007) hanno analizzato lo sviluppo lessicale in un gruppo di 24 bambini di età compresa tra i 16 e i 18 mesi, suddivisi in due gruppi in base all'ampiezza del vocabolario: primo gruppo ampiezza del vocabolario di circa 200 parole (media 217, range 167-281), secondo gruppo

di circa 500 parole (media 518, range 416-648). I risultati hanno messo in evidenza in entrambi i gruppi una predominanza dei nomi rispetto ai verbi e alle parole di classe chiusa (come avverbi, pronomi, preposizioni, articoli, congiunzioni). Gli autori, inoltre, hanno osservato che nei bambini il cui vocabolario aveva raggiunto le 200 parole in un'età più precoce, il lessico era costituito da una percentuale maggiore di nomi rispetto a quelli che avevano raggiunto la stessa ampiezza del vocabolario in un'età più avanzata. Questi risultati trovano conferma in altri studi condotti su bambini italiani (Caselli, Casadio, & Bates, 1999; D'Odorico, Carubbi, Salerni, & Calvo, 2001; Rinaldi, Barca, & Burani, 2004).

Rinaldi e colleghi (2004), oltre ad analizzare la distribuzione delle categorie grammaticali nelle diverse fasi dello sviluppo lessicale, hanno esplorato anche le caratteristiche di immaginabilità, frequenza ed età di acquisizione³ di 527 parole tratte da "Il Primo Vocabolario del Bambino" (PVB), versione italiana del questionario MB-CDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, Caselli & Casadio, 1995; Caselli et al. 2015). Il PVB è un questionario rivolto ai genitori e permette di raccogliere dati sistematici sulla comunicazione e sul linguaggio nei primi anni di vita dei bambini. Lo strumento si compone di due schede distinte: "Gesti e parole" utilizzata con bambini di età compresa tra 8 e 17 mesi e "Parole e frasi" rivolta ai bambini di età compresa tra 18 e 30 mesi. Dai risultati di questo studio emerge che le parole acquisite prima hanno referenti molto immaginabili e sono usate frequente-

³Per un approfondimento dei fattori che influenzano la produzione e il riconoscimento si veda capitolo 3, qui si riporta una breve definizione dei fattori analizzati. Immaginabilità: la facilità e la rapidità di una parola di evocare un'immagine mentale, una rappresentazione visiva, un suono o qualche altra esperienza sensoriale. Frequenza: è un indice che fa riferimento al numero delle volte in cui una determinata forma lessicale compare in un corpus di linguaggio parlato e scritto. Età di acquisizione: si tratta di una stima soggettiva dell'età in cui una parola è stata acquisita (Cacciari, 2011).

mente nei testi scritti, per e dai bambini di scuola Primaria, e nel linguaggio adulto, scritto e parlato. Gli autori, inoltre, hanno osservato che l'età di acquisizione correla positivamente con la frequenza nel parlato adulto, per cui le parole che i bambini imparano per prime sono anche quelle che gli adulti tendono ad usare più frequentemente quando parlano tra loro. Per quanto riguarda, invece, l'apprendimento delle diverse categorie grammaticali, emerge che i nomi vengono appresi prima e con più facilità e risultano essere più facilmente immaginabili rispetto ai predicati (verbi e aggettivi). Questo aspetto può essere associato al fatto che i nomi si riferiscono a elementi percettivamente definiti e a unità stabili, consistenti nel tempo e nel contesto. Al contrario i verbi descrivono eventi e azioni che cambiano e si modificano e, quindi, possono risultare più complessi sotto il profilo cognitivo (si veda per un approfondimento D'Amico & Marano, 2013) ⁴.

Questi risultati vengono confermati anche da altri studi che hanno utilizzato prove di valutazione diretta, come la denominazione di immagini e ripetizione di frasi (D'Amico, Devescovi, & Bates, 2001; Devescovi & Caselli, 2001). Ad esempio, Devescovi e Caselli (2001) hanno osservato che le frasi ripetute da bambini di due anni sono per lo più telegrafiche, cioè composte prevalentemente di nomi, modificatori (aggettivi e avverbi) e, in misura minore, verbi.

⁴ Negli ultimi decenni sono state elaborate diverse teorie per spiegare le differenze nell'elaborazione dei concetti astratti e concreti. Ad esempio, secondo la teoria del doppio codice (Paivio 1971; 2007) le parole concrete sono più facilmente accessibili perché sono rappresentate sia in un codice verbale che immaginativo, mentre i concetti astratti sono rappresentati solo in un codice verbale. Mentre, secondo "l'ipotesi della disponibilità del contesto" (Schwanenflugel, 1991) le differenze nell'elaborazione sono legate alla memoria semantica. I concetti concreti avrebbero forti associazioni semantiche con pochi contesti, mentre le parole astratte sarebbero caratterizzate da deboli associazioni semantiche con un maggior numero di contesti. Quindi un vantaggio dei nomi rispetto ai verbi potrebbe derivare dalla maggiore facilità con la quale si ottengono, per i nomi, informazioni sul contesto.

Per cercare di spiegare la variabilità della composizione del vocabolario, Longobardi e Camaioni (2005), hanno analizzato la presenza di nomi e verbi nell'input materno, al fine di trovare una possibile relazione con l'acquisizione di queste categorie lessicali da parte dei bambini. Le autrici hanno selezionato quindici coppie madre-bambino di livello socio-culturale medio-alto definito in base alla scolarità materna (diploma superiore o laurea) e al lavoro paterno (impiegato, libero professionista, etc.). In linea con quanto evidenziato già da altre ricerche, i risultati ottenuti confermano la dominanza dei nomi rispetto ai verbi nel lessico infantile. Tuttavia, relativamente all'input materno i risultati mostrano una chiara enfasi sui verbi in quanto rappresentano la categoria lessicale maggiormente presente nel discorso materno rivolto ai bambini. Ciò nonostante l'esito sul lessico del bambino è a favore dei nomi invece che dei verbi. Secondo le autrici, la dominanza dei nomi nel lessico infantile porta a ritenere che l'aspetto di complessità piuttosto che di quantità dell'input assuma un ruolo rilevante, in quanto la maggiore variabilità morfologica dei verbi può rappresentare per il bambino un elemento di difficoltà che va a vantaggio dell'acquisizione dei nomi.

Alcuni studi hanno analizzato anche l'influenza degli aspetti fonetico-fonologici sull'età di acquisizione del linguaggio (Zmarizh, Dispaldro, Rinaldi, & Caselli, 2009; 2011). Zmarizh e colleghi (2011), ad esempio, hanno indagato il repertorio lessicale di un gruppo di bambini ($n = 752$) di età compresa tra i 18 e 36 mesi allo scopo di indagare come le caratteristiche fonetiche e fonologiche della consonante iniziale delle parole ne influenzino l'acquisizione. Per indagare queste caratteristiche gli autori hanno fatto riferimento alle parole presenti nella scheda "Parole e Frasi" del Primo Vocabolario del Bambino - PVB (Caselli, Stefanini, & Pasqualetti, 2007). Dai risultati dello studio emerge che all'aumentare dell'età e dell'ampiezza del vocabolario si assiste a un aumento dei tipi consonantici più complessi, per modo di produzione (fricative e liquide) e per luogo di produzione (labio-dentali, alveolari e palato-alveolari).

Questi risultati confermano quanto riportato da Kent (1992) per la lingua inglese e mettono in evidenza che la produzione delle parole è influenzata dalle capacità fonetico/fonologiche del bambino. Tuttavia, è stato osservato che le capacità fonetico/fonologiche e le conoscenze lessicali si influenzano reciprocamente: i bambini che possiedono un vocabolario più ampio hanno un inventario fonetico più ricco e capacità fonotattiche più sviluppate e viceversa.

In conclusione, i risultati di queste ricerche mettono in evidenza che le parole che i bambini italiani pronunciano per prime sono i nomi, tuttavia, con l'aumentare dell'età anche le altre categorie grammaticali incrementano il loro peso nella composizione del vocabolario. I risultati esposti evidenziano, inoltre, che la complessità articolatoria, le caratteristiche di immaginabilità e la frequenza d'uso sono fattori che contribuiscono a differenziare l'acquisizione lessicale in base all'età.

1.5. Lo sviluppo del lessico in età prescolare e scolare

Lo sviluppo del lessico, come illustrato nei paragrafi precedenti, è caratterizzato dal graduale ampliamento del vocabolario, che inizia durante la fine del primo anno di vita e continua durante l'età adulta. Si tratta, quindi, di un processo in continuo sviluppo, parole nuove si imparano ogni giorno leggendo, scrivendo, ascoltando, parlando, etc.

Durante la seconda infanzia, tra i tre e i cinque anni, i bambini arrivano ad aggiungere al proprio lessico dalle 5 alle 10 parole al giorno, portando il vocabolario medio di un bambino di cinque anni attorno alle 6.000 parole. Questa rapidità nell'acquisizione di nuovi vocaboli, secondo alcuni autori, si verifica poiché il legame tra suono e significato non sarebbe più di natura esclusivamente associativa, ma si baserebbe su una più elaborata comprensione di natura concettuale, che porta i bambini a comprendere che gli oggetti sarebbero non singole entità

isolate, ma elementi raggruppabili e classificabili in categorie (Gopnik & Meltzoff, 1987, cit. in D'Amico & Marano, 2013).

Per quanto riguarda la composizione del lessico in questo periodo di sviluppo, Devescovi e Caselli (2001) hanno osservato intorno al terzo anno di età un incremento molto sensibile nell'uso dei funtori (articoli, preposizioni, pronomi) e nell'utilizzo dei verbi nelle frasi. Il bambino, inoltre, diventa sempre più capace di riferirsi alla vita mentale, sia propria che altrui, quando conversa con familiari o quando gioca (Camaioni, 2001). In particolare, è stato osservato (Zanobini, Scopesi, & Cattani, 1998) che i termini che si riferiscono a stati cognitivi vengono utilizzati prevalentemente nella relazione con gli adulti, mentre i termini che si riferiscono alla valutazione di abilità e competenze (ad esempio *riuscire*, *saper fare*, etc.) prevalgono nel contesto di gioco con i pari.

Durante il periodo della scuola Primaria il vocabolario del bambino si arricchisce ulteriormente, sia qualitativamente che quantitativamente, grazie al processo di scolarizzazione. È proprio in questo periodo che l'alunno forma il bagaglio linguistico e la *forma mentis* atta all'apprendimento (Bosc, 2019). I risultati della ricerca sul *Lessico Elementare - Dati statistici dell'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari* (Marconi, Ott, Pesenti, Ratti, & Tavella, 1994), evidenziano come l'accrescimento lessicale sia molto attivo nei primi anni della scuola Primaria (si veda anche Biemiller, 2001). Studi, inoltre, hanno osservato che intorno ai 5-6 anni, periodo che corrisponde con l'ingresso nella scuola Primaria, il vocabolario del bambino ha un ritmo di crescita medio di 10-13 parole al giorno e verso la fine della secondaria di secondo grado il vocabolario può raggiungere una ampiezza di 40.000/50.000 vocaboli, fino agli 80.000 e anche 100.000 nei soggetti con cultura a livello universitario e post-universitario (per un approfondimento si veda Aprile, 2011).

In una ricerca condotta su un gruppo di bambini seguiti dalla terza alla quinta classe della scuola Primaria, che ha analizzato il lessico psicologico⁵ presente nei testi prodotti dai bambini, sono emerse interessanti differenze in funzione della scolarità (Camaioni, Longobardi, & Bellagamba, 1998). L'uso dei verbi come "vedere", "guardare", "osservare", "sentire", "udire", prevalgono in terza primaria ma diminuiscono nei due anni scolastici successivi, dove si assiste a un incremento del riferimento a "pensieri", "credenze" e altri stati di natura cognitiva. Questi risultati trovano conferma in uno studio che ha indagato lo sviluppo del lessico cognitivo in bambini di età scolare, evidenziando come l'acquisizione dei verbi cognitivi sia influenzata dall'età (Pepi & Alesi, 2002).

Per quanto riguarda l'apprendimento di parole e concetti astratti, che rappresentano meno del 10% del vocabolario totale nei bambini di quattro anni, si assiste tra i sei e i nove anni a un incremento significativo nel lessico del bambino (Ponari, Norbury, & Vigliocco, 2018; Vigliocco, Norbury, & Ponari, 2017). In questo periodo di sviluppo, che coincide con la scuola Primaria, è stato osservato che i bambini apprendono più facilmente parole astratte associate ad emozioni (sia positive che negative) rispetto ai concetti neutri. Questi risultati trovano conferma in uno studio condotto con un gruppo di bambini di età compresa tra i sei e gli undici anni impegnanti in un compito di decisione lessicale. I risultati hanno messo in evidenza che fino all'età di nove anni, i bambini riconoscono con più facilità parole astratte con valenza emotiva (soprattutto positiva) rispetto a quelle neutre. Questo vantaggio, tuttavia, scompare all'età di dieci-undici anni quando la conoscenza delle parole neutre aumenta (Ponari, Norbury, & Vigliocco, 2018).

⁵ Per lessico psicologico in letteratura si intende le parole che si riferiscono a stati psicologici, quali desideri, percezioni ed emozioni.

Diversi studi, inoltre, hanno analizzato la relazione tra sviluppo del lessico e apprendimento scolastico e le sue implicazioni per il successo formativo (si veda, Biemiller, 2005; Duff, Reen, Plunkett, & Nation, 2015; Stahl & Nagy, 2006; Wagner, Muse, & Tannenbaum, 2007). L'importanza del vocabolario nell'apprendimento scolastico è evidenziata anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* divulgate dal MIUR (2012), in cui si legge:

“Data la grande importanza della comprensione e dell’uso attivo del lessico, il primo compito dell’insegnante è proprio quello di rendersi conto, attraverso attività anche ludiche e creative, della consistenza e tipologia (varietà) del patrimonio lessicale di ognuno [...]. Il patrimonio iniziale dovrà essere consolidato in un nucleo di vocaboli di base (fondamentali e di alto uso), a partire dal quale si opererà man mano un’estensione alle parole-chiave delle discipline di studio: l’acquisizione dei linguaggi specifici delle discipline deve essere responsabilità comune di tutti gli insegnanti” (MIUR, 2012, p. 38).

In particolare, numerose ricerche evidenziano l'importanza di possedere un ampio vocabolario nel favorire un'adeguata comprensione del testo, abilità fondamentale che occupa un posto di rilievo tra le competenze ritenute essenziali per l'apprendimento permanente (Raccomandazione 2018/C 189/01).

Capitolo 2. La comprensione del testo e il ruolo del vocabolario

2.1. Introduzione

Il presente capitolo intende analizzare una componente fondamentale dell'apprendimento scolastico, la comprensione del testo. Nello specifico, si cercherà di esaminare le diverse abilità coinvolte nel processo di comprensione del testo, con particolare attenzione al ruolo del vocabolario.

Nella società odierna l'apprendimento della lettura di un testo rappresenta uno degli obiettivi fondamentali della scuola, che non si esaurisce con la semplice acquisizione dell'abilità di decodifica. Il "saper leggere" è un processo più complesso, che non implica soltanto la capacità di associare a ogni grafema il fonema corrispondente, ma anche l'abilità di comprendere il significato di ciò che si legge. Questa competenza, fondamentale nella vita di tutti i giorni, è riconosciuta come un'abilità importante, la base stessa per le più generali capacità di studio, da cui dipende in gran parte il futuro scolastico e accademico di ogni studente.

Negli ultimi decenni questa competenza è anche diventata oggetto di sistematiche valutazioni internazionali (PIRLS e PISA) e nazionali (prove Invalsi) a cui si accompagnano le sollecitazioni ricorrenti ad avviare iniziative per ridurre il numero, spesso troppo alto, di studenti che presentano difficoltà di comprensione del testo. In particolare, l'ultima rilevazione internazionale OCSE-PISA (Invalsi, 2018) riporta che il 23% degli studenti italiani si trova sotto la soglia critica delle competenze minime necessarie per poter fare della lettura un'attività funzionale, la literacy di lettura, definita:

“[...] come la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società” (Invalsi, 2018, p. 15).

Forti differenze emergono tra le tipologie di scuola frequentate dagli studenti: negli Istituti professionali e nei Centri di formazione professionale il 50% di studenti non raggiunge il livello minimo di competenza, contro l'8% dei Licei e il 27% degli Istituti tecnici. È importante, inoltre, sottolineare come le carenze relative alla comprensione del testo rappresentino una criticità che accompagna da tempo il cammino della scuola italiana, anche se nel nostro Paese non sono mancate attività sia teoriche che applicative per affrontarle (Cardarello & Pintus, 2019).

Il raggiungimento pieno dell'abilità di lettura, intesa sia come abilità strumentale che di comprensione del testo, è considerato anche una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (lifelong learning; Raccomandazione 2018/C 189/01); essa è perciò una competenza basilare per esercitare il diritto all'istruzione proclamato nella Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo (art. 26). Questa competenza assume un ruolo particolarmente critico e cruciale nella scuola italiana, che sconta un certo ritardo storico non solo sul piano della diffusione della lettura e della capacità di capire testi, al punto che ancora negli anni Cinquanta la lotta all'analfabetismo occupava i Piani ministeriali, ma anche sul piano della ricerca didattica (Cardarello & Pintus, 2019).

2.2. La comprensione del testo

La lettura, quale estrazione del significato da un testo scritto, è un processo complesso e articolato, che richiede il coinvolgimento di diverse abilità percettive, psicolinguistiche e cognitive, al termine del quale il

lettore è in grado di costruire una rappresentazione mentale del significato del testo (De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti, 2003)⁶.

Nel corso degli ultimi decenni sono stati elaborati diversi modelli per spiegare questo complesso processo. In particolare, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso si è assistito a un incremento delle ricerche e di analisi teoriche riguardanti l'apprendimento umano e la comprensione del testo (Kintsch & van Dijk, 1978; Rumelhart, 1980). I contributi più importanti provengono dalla psicologia cognitiva, in particolare dall'approccio Human Information Processing (HIP), che considera la mente umana come un elaboratore di informazioni, evidenziando l'attività che il soggetto compie nel mettere in relazione le nuove informazioni con le conoscenze che già possiede. All'interno di questa prospettiva, è possibile individuare diversi modelli che si basano principalmente su tre approcci: bottom-up, top-down e interattivo (bottom-up e top-down).

Secondo la visione bottom-up (dal basso verso l'alto), i lettori passano dalla comprensione di parti del linguaggio (ad esempio, lettere, parole) alla comprensione del significato di un testo (LaBerge & Samuels, 1974). Secondo questo modello, la comprensione del testo è il prodotto dell'acquisizione di sotto-abilità disposte gerarchicamente (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991). Pertanto, le abilità di riconoscimento delle parole precedono lo sviluppo di abilità più complesse, responsabili della comprensione di frasi, paragrafi e testi.

⁶ La capacità di capire i testi coincideva in passato con la generale capacità di comprensione, ovvero con l'intelligenza stessa, e con la padronanza della lingua. Due elementi hanno modificato, come riportato da Cardarello e Pintus (2019), questo sentimento ingenuo: "l'affermarsi delle teorie cognitiviste nei processi di apprendimento e degli approcci linguistico-cognitivi alla comprensione del testo, e i coevi studi sullo svantaggio socioculturale, con la parallela scoperta dell'influenza delle abitudini comunicative e linguistiche sui processi cognitivi [...]" (p. 64).

La visione top-down (dall'alto verso il basso), invece, considera la lettura come un processo guidato da meccanismi cognitivi superiori (Rumelhart, 1980; Schank & Abelson, 1977). Secondo questo punto di vista, le conoscenze che il lettore possiede rappresentano la forza trainante della comprensione della lettura. Questo concetto si collega alla teoria degli schemi di Rumelhart (1980), secondo cui gli schemi, i *mattoni della conoscenza* come definiti dall'autore, rappresentano una rete di informazioni rilevanti per la comprensione, consentendo al lettore di integrare le nuove informazioni con quelle già archiviate.

Gli aspetti top-down e bottom-up vengono combinati nel modello interattivo della comprensione del testo. Questa visione prevede che il lettore dedichi contemporaneamente risorse attentive sia alle caratteristiche più basilari del testo (ad esempio lettere, parole) sia agli aspetti più generali (ad esempio sintassi, semantica). I lettori competenti sono, quindi, coloro che interagiscono con successo con diverse fonti di informazioni, alcune delle quali non disponibili nel testo (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983) e che richiedono quindi competenze top-down. In particolare, in uno dei modelli cognitivi più noti (van Dijk & Kintsch, 1983) la comprensione viene concettualizzata come un processo a tre livelli:

- rappresentazione linguistica superficiale, fa riferimento all'elaborazione di singole frasi che compongono un testo;
- rappresentazione del testo a livello di micro-struttura (strutture di significato che rappresentano parti superficiali del testo) e macro-struttura del testo (che rappresenta il significato complessivo del brano). Il passaggio da micro- a macro-struttura avviene attraverso l'uso di regole, quali selezione, generalizzazione e cancellazione;
- integrazione del contenuto del testo nel sistema di conoscenze del lettore, che conduce a una rappresentazione situazionale, ov-

vero alla costruzione di un modello mentale che guida la comprensione delle informazioni presenti nel testo (Giovannini & Rosa, 2015).

La comprensione del testo può essere, quindi, definita come la capacità di costruire una rappresentazione coerente del significato del testo (Gernsbacher, 1990), chiamata anche modello mentale (Johnson-Laird, 1983) o modello situazionale (Kintsch, 1998), che dipende dalla combinazione di diverse variabili che riguardano il lettore, come i suoi processi percettivi, le conoscenze precedenti, la memoria di lavoro, le competenze linguistiche, l'attenzione e il tipo di compito richiesto (Cain & Oakhill, 2006; Carretti, De Beni, & Cornoldi, 2007; Carretti, Meneghetti, & De Beni, 2005).

È possibile, quindi, distinguere tra componenti di basso e di alto livello⁷. Queste ultime si riferiscono a processi cognitivi, soprattutto inferenziali, che consentono di integrare il significato del testo con le conoscenze precedenti, allo scopo di costruire una organizzazione del testo e una rappresentazione semantica integrata delle informazioni esplicite e di quelle implicite (Cain & Oakhill, 1999). Tra le componenti di alto livello, diversi autori riconoscono anche l'importanza della memoria di lavoro, dell'attenzione e delle abilità metacognitive (Carretti & Zamperlin, 2010; De Beni & Palladino, 2000; Kendeou, van den Broek, Helder, & Karlsson, 2014; Rubman & Waters, 2000). I processi di basso livello comprendono, invece, una moltitudine di abilità linguistiche sia a livello di parola (ad esempio l'efficienza della decodifica e del vocabolario) che a livello della frase (ad esempio la conoscenza della strut-

⁷ I processi cognitivi della comprensione della lettura possono essere suddivisi in due categorie: (1) processi di basso livello che consentono la traduzione del codice scritto in unità linguistiche significative e (2) processi di alto livello che comportano la combinazione delle informazioni provenienti dai processi di basso livello in una rappresentazione mentale significativa e coerente (Kendeou, van den Broek, Helder, & Karlsson, 2014).

tura grammaticale della frase) (Carretti & Zamperlin, 2010). In particolare, per quanto riguarda l'efficacia dei processi di basso livello, è stato osservato che le adeguate competenze lessicali promuovono la comprensione della lettura, in quanto consentirebbero al soggetto di dedicare maggiori risorse ai processi cognitivi di livello superiore (Cain, Bryant, & Oakhill, 2006).

L'attività di comprensione del testo, come sottolinea l'approccio cognitivista, può essere, quindi, equiparabile ad un vero e proprio compito di *problem solving* (Lumbelli, 2009), in quanto il lettore "è chiamato a convogliare le conoscenze dichiarative (sapere che) e procedurali (sapere come), oltre che una serie di strategie cognitive, per risalire alla formulazione di ipotesi sul significato del testo" (Marzano & Vegliante, 2014, p. 342). Non a caso il termine "comprensione" deriva dal latino *cumprehendere* che significa "prendere insieme".

In conclusione, la comprensione del testo può essere considerata come un processo interattivo, intenzionale e multidimensionale (Solari, Grimm, McIntyrea, & Dentonb, 2018) che presuppone l'intervento di "processi cognitivi complessi, che non si esauriscono nell'associazione tra la forma scritta della parola e le sue caratteristiche lessicali e semantiche, ma necessitano di una costruzione attiva del contenuto di un testo" (De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti, 2003, p. 24).

2.3. Relazione tra decodifica e comprensione del testo

Lo sviluppo della competenza di lettura, intesa sia come abilità di decodifica che di comprensione del testo, è stato ampiamente studiato negli ultimi decenni (si veda per un approfondimento Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Oakhill & Cain, 2012; Pazzaglia, Cornoldi, & Tressoldi, 1993). In particolare, questi studi hanno indagato la relazione fra queste due competenze e i processi cognitivi coinvolti.

La relazione tra lettura di parole e comprensione è stata ampiamente descritta nel modello *Simple View of Reading* (si veda *infra*, Gough & Tunmer, 1986), che vede la comprensione della lettura come il prodotto della decodifica e della comprensione del linguaggio. In particolare, per quanto riguarda il ruolo della decodifica è stato osservato nella popolazione a sviluppo tipico che la relazione fra comprensione del testo e lettura strumentale decresce all'aumentare della scolarizzazione. Questo risultato indica come la decodifica assuma col crescere dell'età una minore rilevanza come predittore della capacità di comprensione (Carretti, De Beni, & Cornoldi, 2007) rispetto ad altri processi cognitivi.

A questo proposito, diversi studi hanno analizzato la parziale indipendenza fra decodifica e comprensione del testo, esaminando i processi cognitivi sottostanti a queste due competenze. Ad esempio, Pazzaglia, Cornoldi, e Tressoldi (1993), hanno osservato nei bambini di prima e seconda classe della scuola Primaria che le competenze linguistiche e la memoria di lavoro erano correlate con la comprensione della lettura ma non alla velocità e all'accuratezza nella decodifica, mentre le misure di analisi visiva e uditiva (come consapevolezza fonologica) erano correlate alla decodifica ma non alla comprensione del testo. Uno studio condotto su bambini inglesi ha confermato questi risultati (Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen 2007): le abilità visive e fonologiche erano correlate alla comprensione della lettura solo indirettamente attraverso la loro influenza sull'identificazione delle parole.

Studi longitudinali, hanno messo in evidenza il ruolo di competenze diverse nel predire lo sviluppo dell'abilità di decodifica e di comprensione del testo. A questo proposito, Oakhill, Cain, e Bryant (2003) hanno osservato in un gruppo di bambini di età compresa fra i sette e gli otto anni il contributo di alcune abilità nel promuovere la capacità di comprensione del testo e di decodifica. I risultati di questo studio hanno evidenziato che i migliori predittori della comprensione del testo erano

il vocabolario, il quoziente intellettivo (QI) verbale, la memoria di lavoro, il controllo metacognitivo e la produzione di inferenze. Queste abilità, tuttavia, non spiegavano nulla della prestazione in compiti di decodifica, la quale era, invece, spiegata da una prova di delezione di fonemi. Successive indagini confermano questi risultati, individuando come predittori significativi dello sviluppo della capacità di comprensione del testo le seguenti abilità: vocabolario, memoria di lavoro e consapevolezza grammaticale (Seigneuric & Ehrlich, 2005; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004).

Questi risultati vengono confermati da ulteriori studi che hanno confrontato le prestazioni di soggetti con disturbo di comprensione del testo e disturbo di decodifica in prove fonologiche e di comprensione (Cain, Oakhill, & Bryant, 2000; Catts, Adlof, & Weismer, 2006; Stothard & Hulme, 1996). In particolare, è stato osservato che i cattivi lettori (soggetti con difficoltà di comprensione del testo) presentano, rispetto ai soggetti con dislessia, buone prestazioni in compiti di consapevolezza fonologica (ad esempio ripetizione di parole senza senso) e prestazioni scadenti in prove di comprensione del linguaggio, mentre i soggetti con dislessia evolutiva presentano un pattern opposto di risultati. (Catts, Adlof, & Weismer, 2006). Questi studi dimostrano che è possibile leggere ad alta voce un testo senza difficoltà, in termini di accuratezza e rapidità, ma allo stesso tempo non riuscire a comprendere il significato di quello che si legge, sottolineando come possedere adeguate abilità di decodifica non sia sufficiente per accedere al significato del testo (Carretti & Zamperlin, 2010).

La mancanza di una relazione diretta tra deficit di decodifica e deficit di comprensione è evidenziata anche dalle esperienze di trattamento. Per la lettura strumentale il trattamento mira principalmente all'automatizzazione del processo di decodifica, passando da una lettura basata sulla trasformazione grafema/fonema a un'elaborazione globale della

parola, mentre per la comprensione si cerca di promuovere altre competenze, quali l'abilità di individuare le informazioni principali in un testo, l'abilità di trarre inferenze sia lessicali che semantiche, le competenze metacognitive, etc. (Carretti, De Beni, & Cornoldi, 2007; De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti, 2003). Tali abilità risultano, come vedremo nei paragrafi successivi, deficitarie nei *poor comprehenders*, in Italia cattivi lettori (per un approfondimento si veda Carretti, De Beni, & Cornoldi, 2007; Cornoldi & Oakhill, 1996).

2.4. Le caratteristiche dei poor comprehenders

In letteratura con il termine *poor comprehenders*, in Italia cattivi lettori, si fa riferimento a un gruppo di studenti che mostrano abilità di decodifica adeguate e una caduta specifica nei compiti di comprensione del testo (si veda per un approfondimento Spencer & Wagner, 2018; Lee & Tsai, 2017). Il cattivo lettore è, quindi, un lettore che presenta nel suo profilo cognitivo una disomogeneità, dovuta a una caduta specifica nei compiti di comprensione, inattesa sulla base del generale profilo cognitivo che si colloca, invece, nella media (Cornoldi, De Beni, Palladino, & Pazzaglia, 2001). Dalle ricerche condotte in questo ambito è stato stimato che la percentuale di studenti che presentano una qualche difficoltà nella comprensione del testo possa raggiungere valori intorno al 5-10% della popolazione studentesca (Nation & Snowling, 1997; Cornoldi, De Beni, & Pazzaglia 1996).

Nell'analizzare gli studi che hanno esaminato le caratteristiche dei *poor comprehenders* possiamo osservare che la maggior parte di questi coinvolge bambini selezionati dalla popolazione scolastica a sviluppo tipico, che si caratterizza per una prestazione inferiore alla norma nella comprensione del testo e per buone competenze nella lettura ad alta voce e in abilità non verbali (QI performance o abilità spaziali) (si veda Carretti, 2010; Nation, Clarke, & Snowling, 2002). In particolare, questi

studi hanno consentito di individuare i processi implicati, i quali, se deficitari, possono compromettere il livello di comprensione del soggetto.

Dalle ricerche condotte in ambito nazionale e internazionale emerge che i cattivi lettori hanno prestazioni più basse in prove che valutano (Carretti, 2010):

- la capacità di fare inferenze lessicali e semantiche (Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001; Spooner, Gathercole, & Baddeley, 2006);
- il controllo metacognitivo e l'uso di adeguate strategie di lettura (Cataldo & Cornoldi, 1998; Cataldo & Oakhill, 2000; Mirandola Ciriello, Gigli, & Cornoldi, 20118);
- la capacità di crearsi una rappresentazione coerente del testo, selezionando le informazioni importanti ed eliminando quelle irrilevanti (Carretti, Borella, Cornoldi, De Beni, 2009; De Beni, Paladino, Pazzaglia, & Cornoldi, 1998), attività che richiedono, come vedremo, l'intervento attivo della memoria di lavoro (Yuill, Oakhill e Parkin, 1989).

È stato osservato, inoltre, che i bambini con difficoltà nella comprensione si caratterizzerebbero anche per buone abilità di tipo fonologico e scarse competenze linguistiche non fonologiche (Nation, Clarke, Marshall, & Durand, 2004; Nation & Snowling, 1998a, 1998b, 1999; Spencer & Wagner, 2018).

2.4.1. La capacità di trarre inferenze

Con il termine fare inferenze si intende la capacità di comprendere le cose non dette all'interno di un testo, fare collegamenti, comprendere il significato di una parola sulla base del contesto in cui è inserita (Johnson-Laird 1983; Van den Broek 1994); tutte queste competenze sono fondamentali durante la comprensione per creare quello che viene definito rappresentazione mentale coerente del testo (Gernsbacher,

1990). Questo concetto si collega alla teoria degli schemi, proposta da Rumelhart (1980), secondo cui la realtà è acquisita attraverso schemi preesistenti. Lo schema o anche *script* (che significa copione o sceneggiatura, Schank & Abelson, 1977) può essere definito, come una struttura di pre conoscenza, fondamentale per il processo inferenziale: cioè micro-ragionamenti che riempiono le lacune del testo. Secondo l'autore gli schemi sono *copioni di commedie* in quanto ognuno di essi è espressione specifica dei processi attivati da chi lo ha costruito (Rumelhart, 1980, cit. in Giunta, 2013).

L'inferenza fa riferimento, quindi, ad una informazione che viene attivata durante la lettura e che non è esplicitamente presente nel testo. Questa competenza rappresenta l'output dell'interazione tra le conoscenze del lettore e le informazioni presenti nel testo (Meneghetti, Carretti, & De Beni, 2006), attraverso il quale il lettore anticipa dettagli non espressi esplicitamente e si costruisce una rappresentazione coerente del contenuto del testo (Graesser, Weimer-Hastings, & Weimer-Hastings, 2001). Questa abilità, inoltre, è strettamente legata al livello di maturità raggiunto dal soggetto nella lettura. È stato dimostrato, infatti, che i bambini più piccoli compiono un minor numero di inferenze rispetto ai bambini più grandi (Oakhill, 1994).

Esistono diverse classificazioni circa il tipo di inferenze che avvengono durante la lettura, per questo non è facile fornire una classificazione esaustiva di tutte le tipologie. Sicuramente la distinzione più classica è fra inferenze che mantengono la coerenza e inferenze elaborative (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003). Le prime permettono di costruire un modello mentale del testo. Questo tipo di inferenza (chiamata anche ponte) consente di collegare le informazioni del testo lontane tra di loro oppure le informazioni presenti nel testo con le conoscenze precedenti possedute dal lettore. Le inferenze elaborative, invece, si verificano quando il lettore utilizza la propria conoscenza per aggiungere

dettagli e arricchire il significato di singole frasi o di singole microstrutture. Le inferenze che mantengono la coerenza risultano indispensabili per un'adeguata comprensione rispetto alle inferenze elaborative (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001), in quanto consentono al lettore di conservare la consequenzialità degli eventi e raggiungere un livello di comprensione più profondo.

Inoltre, dal momento che il testo da comprendere non è solo una lista di parole (Tressoldi & Zamperlin, 2007), un'altra classificazione da prendere in considerazione è quella che distingue tra abilità inferenziali di tipo lessicale e di tipo semantico. Le inferenze semantiche riguardano il significato di informazioni non scritte, ovvero il recupero di informazioni collegate all'argomento, che aiutano il lettore a comprendere ciò che viene detto nel testo. È possibile distinguere tra tre tipi di inferenze semantiche: logiche (basate su una premessa esplicita), pragmatiche (basate sulla nostra conoscenza circa il mondo) e plausibili (basate sulla possibile presenza di un evento non supportato da informazioni nel testo) (Meneghetti, Carretti, & De Beni, 2006). Le inferenze lessicali, invece, consentono al lettore di recuperare il significato di una parola sconosciuta basandosi sul contesto.

Diversi studi hanno dimostrato che i cattivi lettori, pur essendo capaci di abilità inferenziali, generano inferenze in misura minore e meno significativa rispetto ai buoni lettori. Uno studio condotto da Cain e Oakhill (1999) ipotizza che le difficoltà siano dovute da una parte alla minore sensibilità di fare inferenze⁸ e dall'altra a un deficit di integrazione, che non consentirebbe ai cattivi lettori di integrare le informazioni nel testo con quelle già possedute. Queste difficoltà persistono anche a parità di conoscenze precedenti e consentono di escludere la mancanza di conoscenze come fattore primario delle difficoltà che i

⁸ Secondo gli autori i cattivi lettori rispetto ai buoni lettori si concentrano principalmente sul significato letterale delle parole (Cain e Oakhill, 1999).

cattivi lettori incontrano nel fare inferenze (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001).

Cain, Oakhill, Barnes, e Bryant (2001), approfondendo la natura del deficit di integrazione, hanno osservato nei cattivi lettori difficoltà nel selezionare le informazioni rilevanti del testo, con la conseguenza di un fallimento del processo di integrazione. Questo risultato mostra la rilevanza di componenti legate alla memoria di lavoro nello spiegare il deficit di produzione di inferenze. A questo proposito, Spooner e colleghi (2006) ipotizzano che alla base delle difficoltà di generare inferenze non ci sia tanto un deficit di integrazione, quanto piuttosto un deficit di memoria di lavoro. A supporto di questa ipotesi, gli autori hanno mostrato, in una serie di tre esperimenti, come, riducendo il carico di informazione, i cattivi lettori siano in grado di integrare le informazioni così come i buoni lettori, mentre, aumentando la quantità di informazioni presenti nel testo, la loro prestazione diventa più scarsa.

Catts e colleghi (2006) hanno fornito un ulteriore supporto all'ipotesi che le difficoltà di memoria siano alla base delle scarse abilità inferenziali nei cattivi lettori. Gli autori hanno osservato che la risposta a domande inferenziali che richiedevano l'integrazione tra informazioni adiacenti erano più accurate di quelle che richiedevano l'integrazione tra informazioni distanti nel testo. Questi risultati suggeriscono che la natura delle difficoltà nel fare inferenze e, quindi, la scarsa prestazione dei cattivi lettori in compiti di comprensione non possa essere attribuita a un deficit di integrazione. Alcuni studi, inoltre, hanno anche evidenziato il ruolo del vocabolario nel supportare la creazione di inferenze, attraverso la conoscenza dei significati delle parole e il contributo ai processi di memoria (Currie & Cain, 2015).

2.4.2. Il controllo metacognitivo e l'uso di adeguate strategie di lettura

Con il termine metacognizione si fa riferimento alle conoscenze che una persona ha sui propri processi cognitivi e sul controllo che è in grado di esercitare su di essi (si veda per un approfondimento, Cornoldi, 1990; Dunlosky & Metcalfe, 2009).

Per quanto riguarda nello specifico la comprensione della lettura, negli ultimi trent'anni, un ampio filone di ricerche sia in ambito nazionale (Castellana & Giacomantonio, 2018; Cornoldi, 1990; De Beni & Pazzaglia, 1991; Pazzaglia, Cornoldi, & De Beni, 1995) che internazionale (Cross & Paris, 1988; Gamer, Alexander, & Hare, 1991; Garner, 1987; Haller, Child, & Walberg 1988; Kinnunen & Vauras, 1995; Pazzaglia, Cornoldi, & De Beni, 1995; Roebbers, Schmid, & Roderer, 2009; Soto, Gutiérrez de Blume, Jacovina, McNamara, Benson, Riffo, & Kruk, 2019) si è occupato della relazione tra abilità metacognitive e comprensione del testo. Sono stati, infatti, elaborati diversi modelli per spiegare e stabilire la relazione che esiste tra queste due competenze (Flavell, 1981; Jacobs e Paris, 1987), uno di questi è quello di Ann Brown (Brown, Campione, & Day, 1981).

Il modello tetraedrico elaborato dall'autrice individua quattro tipi di conoscenze metacognitive, che, interagendo fra di loro, influenzano il processo di comprensione durante la lettura, quali: il tipo di testo (struttura del testo, complessità e chiarezza), il tipo di compito (la natura del compito e lo scopo principale), l'uso di adeguate strategie di lettura (come le strategie *fix up*⁹, che contribuiscono a migliorare la comprensione) e le caratteristiche individuali (le conoscenze che il lettore ha sui propri processi cognitivi) (De Beni & Pazzaglia, 1995; Zanetti & Miazza,

⁹ Le strategie *fix up* consistono nel rileggere i punti ambigui o non capiti, nel continuare la lettura cercando di chiarire, oppure nel ricorrere a un aiuto esterno quale un'altra persona, un testo o il dizionario (De Beni & Pazzaglia, 1995).

2004). Sulla base di questa classificazione con il termine *metacompreensione* si fa, quindi, riferimento alle conoscenze che il lettore ha sullo scopo della lettura, sulle strategie che adotta e sul controllo che esercita nel monitorare la propria comprensione.

In conformità a quanto detto, il cattivo lettore potrebbe, quindi, presentare scarse competenze in una o in tutte tre queste aree. Nello specifico, diversi studi hanno mostrato come le conoscenze, il controllo metacognitivo e l'uso di adeguate strategie di lettura costituiscano degli elementi fondamentali per distinguere tra lettori esperti e non e tra buoni o cattivi lettori (si veda De Beni & Pazzaglia, 1995)

Per quanto riguarda le conoscenze metacognitive, è stato osservato che i cattivi lettori si dimostrano meno consapevoli di dover cercare il significato di quello che leggono e focalizzano la loro attenzione principalmente sull'abilità di decodifica, dimostrando di non conoscere lo scopo per cui si legge (Pazzaglia, Cornoldi, & De Beni, 1995). In particolare, non concettualizzano che è possibile leggere per scopi diversi e non sono quindi in grado di adattare strategie di lettura in funzione dello scopo (De Beni & Pazzaglia, 1991).

Ehrlich, Remond, e Tardieu (1999) hanno evidenziato, inoltre, che i cattivi lettori non si accorgono di non capire, quindi sono meno efficaci nell'esercitare un controllo sul loro livello di comprensione. I primi studi che hanno indagato questa componente della metacognizione hanno utilizzato come procedura di valutazione il paradigma di rilevazione degli errori, che indaga la capacità dei lettori di rilevare incoerenze nel testo, inclusi errori di ortografia e di grammatica (Winograd & Johnston, 1982). Dai risultati di questi studi emerge che i cattivi lettori rispetto ai buoni lettori hanno difficoltà nel monitoraggio metacognitivo, non riuscendo a cogliere le incongruenze ed errori presenti nel testo (August, Flavell, & Clift, 1984; Oakhill, Hartt, & Samols 2005; Otero & Kintsch, 1992). Questi risultati vengono confermati anche in uno studio recente, che ha esaminato la relazione tra comprensione della lettura

e monitoraggio metacognitivo, chiedendo ai bambini di fornire una valutazione sulla loro prestazione in compiti di comprensione del testo. Dai risultati emerge che i bambini con difficoltà di comprensione del testo mostrano uno scarso monitoraggio metacognitivo rispetto ai buoni lettori (Mirandola, Ciriello, Gigli, & Cornoldi, 2018).

Per quanto riguarda, invece, l'ultimo aspetto della metacognizione, la conoscenza e l'utilizzo di adeguate strategie di lettura, i cattivi lettori non sembrano differenziarsi tanto nella quantità di strategie che conoscono, quanto nell'abilità di utilizzare le strategie in modo flessibile in funzione dello scopo per cui si legge (Carretti, De Beni, & Cornoldi, 2007). I risultati di Cataldo e Cornoldi (1998) mostrano una difficoltà dei cattivi lettori nell'attivare e nell'usare strategie adeguate per individuare informazioni rilevanti nel testo, mettendo in evidenza come i cattivi lettori abbiano bisogno di essere aiutati nella navigazione nel testo per individuare le informazioni rilevanti. Questi risultati trovano conferma in uno studio successivo condotto da Cataldo e Oakhill (2000), che hanno riscontrato differenze qualitative nell'utilizzo di strategie tra buoni e cattivi lettori. In particolare, gli autori hanno osservato che i cattivi lettori utilizzano strategie di lettura meno sofisticate rispetto ai buoni lettori. Questi ultimi, inoltre, risultano essere più abili nel ricercare informazioni in quanto hanno una migliore conoscenza delle caratteristiche strutturali del testo e sono in grado di distinguere con più facilità le informazioni irrilevanti da quelle rilevanti.

Questi risultati mettono in evidenza l'importanza di considerare anche gli aspetti metacognitivi. Sono diversi, infatti, i programmi che negli ultimi anni sono stati elaborati nel contesto nazionale per promuovere questa competenza, alcuni di questi vertono principalmente sullo sviluppo di conoscenze e sui processi di controllo metacognitivo (si veda per un approfondimento Calvani & Chiappetta Cajola, 2019; De Beni & Pazzaglia, 1991; Eurydice, 2011; Gruppo MT, Vocetti, De Beni, & Cornoldi, 2003).

2.4.3. La capacità di creare una rappresentazione coerente del testo e il ruolo della memoria di lavoro

Una funzione cognitiva che rappresenta una componente cruciale sia per permettere un corretto e soddisfacente apprendimento, sia per determinare una prestazione adeguata nei compiti cognitivi, è la memoria di lavoro (Mazzoni, 2001). Questa componente svolge un ruolo molto importante non solo ai fini dell'apprendimento ma anche in diverse situazioni della vita quotidiana (Carretti, Borella, Cornoldi, & De Beni, 2009; Cornoldi, 2007).

La memoria di lavoro o *working memory* è, dunque, definita come la capacità di tenere a mente una serie di informazioni per un breve periodo di tempo, ma anche di lavorarci con la mente (Cornoldi, 2007). Il concetto di memoria di lavoro è stato introdotto per la prima volta da Baddeley e Hitch nel 1974, i quali hanno rielaborato e ampliato quello di memoria a breve termine. Secondo gli autori, questo magazzino rappresenta uno spazio di lavoro estremamente dinamico, all'interno del quale hanno luogo diversi processi di mantenimento e di elaborazione dell'informazione.

Il modello proposto da Baddeley e Hitch (1974) prevede l'esistenza di due sottosistemi o sistemi "schiavi" indipendenti e isolabili: il circuito fonologico o loop articolatorio (*phonological loop*) e il taccuino visuo-spaziale (*visuo-spatial sketchpad*). Il circuito fonologico è deputato all'elaborazione e conservazione di materiale verbale e acustico. Questo sistema è costituito da altre due sotto-componenti: un magazzino fonologico a breve termine, cioè una memoria uditiva a rapido decadimento, e un sistema di ripetizione articolatoria, che consente la reiterazione e, dunque, il mantenimento dei dati in memoria. Il taccuino visuo-spaziale, invece, è designato all'elaborazione e conservazione dell'informazione visuo-spaziale.

Entrambi questi sottosistemi sono controllati da un Esecutivo Centrale, che assolve il compito di supervisione, coordinazione e integrazione delle informazioni che provengono dai due sottosistemi. Successivamente, Baddeley (2000) ha ampliato questo modello aggiungendo una quarta componente, il buffer episodico, che avrebbe la funzione di integrare le informazioni provenienti dai due sottosistemi con quelle della memoria a lungo termine, sotto il controllo dell'esecutivo centrale.

La memoria di lavoro è stata indagata in molti ambiti di studio, ad esempio comprensione del testo, capacità attentive, risoluzione di problemi aritmetici, difficoltà di apprendimento, etc. In particolare, numerose indagini hanno riconosciuto l'importanza delle attività che la memoria di lavoro svolge nella comprensione del testo: essa, infatti, può essere definita la "sede" in cui avviene il processo di comprensione (Furia, Roch, Uras, & Levorato, 2009). Quando si legge o si ascolta un testo, la memoria elabora il materiale in entrata, ad esempio riconosce il significato delle parole e costruisce il significato della sequenza linguistica, e nello stesso tempo conserva il risultato dei significati già elaborati per integrarli con quelli attuali. La memoria di lavoro è, quindi, coinvolta nella comprensione del testo sia nella sua funzione di elaborazione, che in quella di magazzino.

Negli ultimi decenni la relazione tra il funzionamento della memoria di lavoro e la comprensione del testo è stato oggetto di notevole interesse da parte della letteratura scientifica. Uno dei primi studi che ha analizzato questa relazione è stato condotto da Daneman e Carpenter (1980), che hanno riscontrato una correlazione significativa tra la comprensione del testo e la memoria di lavoro. In particolare, gli autori hanno osservato negli studenti con una scarsa prestazione nei compiti di comprensione del testo uno span di memoria di lavoro più basso. Questi risultati trovano conferma in una meta-analisi condotta da Carretti, Borella, Cornoldi, e De Beni (2009), che hanno osservato come le

differenze tra buoni e cattivi lettori siano più consistenti quando i due gruppi vengono confrontati in compiti di memoria che richiedono l'elaborazione di materiale verbale rispetto a quelli che richiedono l'elaborazione di materiale non verbale o il mantenimento passivo di informazioni verbali.

Diversi studi, inoltre, hanno osservato come una difficoltà nell'inibire l'informazione irrilevante possa influenzare la prestazione dei soggetti in compiti di comprensione del testo. Secondo il modello elaborato da Gensbacher (1990) lo scopo della comprensione è quello di creare una rappresentazione mentale coerente del testo. Per favorire questo processo di costruzione due meccanismi rivestono un ruolo fondamentale: l'attivazione e la soppressione (Gensbacher & Faust, 1991). Nello specifico, il meccanismo di attivazione consentirebbe di mantenere attive le informazioni rilevanti, mentre il meccanismo di inibizione consentirebbe di ridurre l'attivazione delle informazioni irrilevanti, evitando in questo modo un sovraccarico della memoria di lavoro. Secondo questo modello, i cattivi lettori non sarebbero in grado di inibire le informazioni irrilevanti a causa di una minor efficacia dei meccanismi inibitori e, questo, non consentirebbe alle informazioni rilevanti di essere elaborate (Gensbacher, 1993; Gensbacher & Faust, 1991), causando così interferenza.

De Beni, Palladino, Pazzaglia, e Cornoldi (1998) hanno contribuito a dare ulteriore supporto all'idea che la memoria di lavoro svolga un ruolo importante nella comprensione del testo. I risultati ottenuti da questa ricerca confermano l'esistenza di un deficit di memoria di lavoro. Infatti, è stato messo in evidenza che i cattivi lettori tendono non solo a ricordare un minor numero di informazioni rispetto ai lettori senza difficoltà, ma ricordano anche un maggior numero di informazioni irrilevanti. Ciò può essere attribuito a un deficit nel meccanismo inibitorio, che non consente al cattivo lettore di inibire le informazioni irrilevanti, determinando un sovraccarico della memoria di lavoro e,

quindi, interferenza. Questi risultati vengono confermati anche da studi successivi (Carretti, Cornoldi, Palladino, & De Beni, 2004; De Beni & Palladino, 2000; Palladino, Cornoldi, De Beni, & Pazzaglia, 2001; Pimperton & Nation, 2010), che hanno osservato nei cattivi lettori non solo una prestazione più bassa in compiti di memoria, ma anche un maggior numero di intrusioni.

Come possiamo osservare da questa breve rassegna della letteratura, le ricerche riportate non solo confermano l'esistenza di una stretta relazione fra memoria di lavoro e comprensione del testo, ma anche la presenza nei cattivi lettori di difficoltà che riguardano la capacità di inibire le informazioni irrilevanti (Carretti, De Beni, & Cornoldi, 2007). Nella comprensione il lettore incontra un gran numero di informazioni che risultano essere sia primarie o secondarie rispetto all'obiettivo, il lettore deve quindi, per comprendere adeguatamente un testo, mantenere le informazioni cruciali in memoria e inibire quelle meno importanti in modo da evitare interferenze. Il deficit di memoria di lavoro sembra, inoltre, avere delle caratteristiche in parte modalità specifiche, come evidenziato dalle peggiori prestazioni in compiti che richiedono l'elaborazione di materiale verbale rispetto a quelli non verbali (Carretti, De Beni, & Cornoldi, 2007).

2.4.4. Il ruolo delle competenze linguistiche

Per quanto riguarda le competenze linguistiche¹⁰, diversi studi, condotti principalmente nel contesto internazionale, hanno osservato nei bambini con difficoltà nella comprensione del testo scarse prestazioni in compiti di vocabolario e di conoscenza e consapevolezza sintattica

¹⁰ Le competenze linguistiche riguardano le componenti fondamentali per l'acquisizione del linguaggio, quali: fonologiche, sintattiche e lessicali. Queste si dividono anche in competenze linguistiche fonologiche e non fonologiche.

(Nation, Clarke, Marshall, & Durand, 2004; Nation & Snowling, 1998a, 1998b, 1999)

Questi risultati trovano conferma in una recente meta-analisi (Spencer & Wagner, 2018), condotta su 86 studi pubblicati dal 1970 al 2016, che ha osservato nei bambini con difficoltà di comprensione del testo scarse competenze linguistiche non fonologiche, quali comprensione d'ascolto, vocabolario (recettivo ed espressivo), consapevolezza della struttura sintattica e consapevolezza morfologica (Cain, 2003; 2006; Cain & Oakhill, 1996; Carretti, Motta, & Re, 2014; Nation & Snowling, 2000; Tong, Deacon, & Cain, 2014; Tong, Deacon, Kirby, Cain, & Parrila, 2011). Queste debolezze sono emerse nonostante un'adeguata decodifica e buone competenze fonologiche (Nation & Snowling, 2000; Nation, Snowling, & Clarke, 2007; Stothard & Hulme, 1992).

Un'ulteriore conferma delle difficoltà linguistiche nei cattivi lettori proviene da due studi condotti da Catts, Adlof, e Weismer (2006) che hanno analizzato le competenze linguistiche di un gruppo di soggetti con difficoltà di comprensione del testo. Nel primo studio gli autori hanno confrontato la prestazione di un gruppo di cattivi lettori, di soggetti con dislessia e a sviluppo tipico frequentante la terza classe della scuola Secondaria di Primo Grado. I risultati hanno messo in evidenza nei cattivi lettori buone prestazioni in compiti di consapevolezza fonologica (ad esempio ripetizione di parole senza senso, delezione di fonemi) e prestazioni scadenti in prove di comprensione del linguaggio. In particolare, l'effect size (d di Cohen) ha mostrato una grande ampiezza dell'effetto quando si confrontavano il vocabolario recettivo ($d = 1,47$) e la comprensione d'ascolto ($d = 1,26$) dei cattivi lettori con i coetanei a sviluppo tipico. Un pattern opposto di risultati è emerso, invece, per il gruppo dei soggetti con diagnosi di dislessia.

Nel secondo studio, invece, gli autori hanno valutato retrospettivamente le prestazioni dei soggetti in prove di comprensione da ascolto e consapevolezza fonologica. Dai risultati è emerso che già durante la

scuola dell'Infanzia si evidenzia nei cattivi lettori la dissociazione presente nella terza classe della scuola Secondaria di Primo Grado per quanto riguarda la comprensione da ascolto e la consapevolezza fonologica, che si mantiene anche negli anni successivi. Come per i soggetti frequentanti la scuola Secondaria, le difficoltà più evidenti riguardavano il vocabolario e la comprensione da ascolto.

Questi studi confermano che le difficoltà di comprensione del testo non sono, quindi, associate a basse competenze nella decodifica, ma a competenze linguistiche non fonologiche. A questo proposito, Bishop e Snowling (2004) propongono di utilizzare due dimensioni per definire i problemi legati al linguaggio: la dimensione legata all'elaborazione fonologica (phonological skills) e quella legata alla comprensione del discorso, agli aspetti semantici (vocabolario) e morfo-sintattici del linguaggio (nonphonological skills). In base a questa distinzione gli studenti con difficoltà di comprensione del testo sarebbero adeguati da un punto di vista fonologico e inadeguati nella comprensione del discorso e nelle conoscenze semantiche e morfo-sintattiche.

In conclusione, questi studi evidenziano nei cattivi lettori la presenza di difficoltà linguistiche, presenti fin dalla scuola dell'Infanzia e, molto probabilmente, responsabili delle loro difficoltà di comprensione del testo. Queste difficoltà comprendono debole conoscenza del vocabolario, difficoltà nell'elaborare l'informazione grammaticale del linguaggio e scarse performance nelle misure di comprensione del linguaggio orale (Hulme & Snowling, 2011).

2.5. I modelli teorici della comprensione del testo e il ruolo delle competenze linguistiche: il modello Simple View of Reading

Per spiegare i diversi processi cognitivi coinvolti nell'abilità di comprensione del testo sono stati elaborati diversi modelli teorici (De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti, 2003; Gough & Tunmer, 1986; Kintsch & Rawson, 2005).

Un modello teorico ampiamente riconosciuto in letteratura che si pone lo scopo di descrivere il processo di comprensione del testo scritto è il Simple View of Reading (SVR) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Secondo questo modello il livello di comprensione del testo può essere predetto dall'interazione fra due componenti: la decodifica e la comprensione linguistica, per cui la comprensione del testo è il risultato del rapporto tra le suddette abilità (comprensione del testo (c) = decodifica (d) x comprensione linguistica (l)). La capacità di comprensione della lettura dipende, quindi, sia dalla capacità di decodifica che dalla comprensione del linguaggio, se una di queste componenti è carenti si possono riscontrare difficoltà nella comprensione del testo.

Questo modello prevede che nelle fasi iniziali dell'apprendimento il livello di comprensione sarà in gran parte spiegato dall'efficienza nella lettura strumentale, mentre la correlazione fra comprensione del linguaggio e comprensione del testo sarà di ridotta entità. Al contrario, al crescere del livello di scolarità, essendo progressivamente automatizzata la lettura ad alta voce, la prestazione in compiti di comprensione del testo sarà meglio predetta dal livello di comprensione del linguaggio (Goff, Pratt, & Ong, 2005; Hoover & Gough, 1990; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007).

Diverse evidenze scientifiche degli ultimi trent'anni sostengono questo modello. Gough, Wesley, e Petersen (1996) hanno calcolato per i diversi livelli di scolarità gli indici di correlazione fra le diverse componenti coinvolte. I risultati di questo studio confermano le ipotesi formulate sulla base del modello Simple View of Reading, infatti, gli indici di correlazione per decodifica e comprensione del testo passano da 0.61 per gli alunni dei primi due anni della scuola Primaria a 0.39 per gli studenti della quinta primaria e della prima classe della Secondaria di Primo Grado. Un andamento opposto si osserva, invece, per gli indici di correlazione tra comprensione da ascolto e comprensione del testo, che passano da 0.41 a 0.68. Risultati simili sono stati ottenuti anche da Tilstra e colleghi (2009), che confermano il modello Simple View of Reading, osservando all'aumentare della scolarizzazione un incremento della varianza spiegata dalla comprensione del linguaggio e un decremento di quella spiegata dalla decodifica.

Questi risultati sono stati confermati anche in studi condotti sul territorio nazionale (Florit, Levorato, & Maja, 2008; Furia, Roch, Uras, & Levorato, 2009). In particolare, Florit e colleghi (2009) in uno studio che ha coinvolto 74 bambini seguiti dalla terza alla quinta classe della scuola Primaria, hanno osservato all'aumentare della scolarizzazione un incremento della correlazione tra comprensione del linguaggio e comprensione del testo scritto, passando da 0.41 in terza primaria a 0.61 in quinta primaria.

Tuttavia, nelle lingue a ortografia trasparente, come l'italiano, è stato osservato che nei primi anni di scolarizzazione la comprensione del linguaggio risulta essere un predittore più forte del livello di comprensione del testo rispetto all'abilità di decodifica (Carretti & Zamperlin, 2010; Florit & Cain, 2011). Queste considerazioni trovano conferma anche in una recente meta-analisi condotta da Florit e Cain (2011), che ha confermato l'importanza delle caratteristiche ortografiche della lingua

nella relazione fra comprensione del testo, comprensione del linguaggio e decodifica. Gli autori hanno osservato nelle lingue a ortografia trasparente un ruolo fondamentale della comprensione da ascolto fin dalle prime fasi di apprendimento della lettura. Dai risultati, infatti, emerge che nelle lingue a ortografia trasparente le correlazioni fra comprensione del testo e decodifica e fra comprensione del testo e comprensione da ascolto risultano essere di uguale entità in studenti con 1-2 anni di scolarizzazione (rispettivamente 0.60 e 0.50). Mentre negli studenti con 3-4 anni di scolarizzazione si osserva un aumento della relazione fra comprensione del testo e d'ascolto (0.68) e un decremento dell'associazione fra comprensione del testo e decodifica (0.48). Nelle lingue a ortografia opaca, invece, comprensione del testo e decodifica sono fortemente correlate (0.80) in studenti con 1-2 anni di scolarizzazione, mentre si osservano correlazioni moderate fra comprensione del testo e d'ascolto (0.38).

Questi risultati vengono confermati anche da uno studio condotto da Tobia e Bonifacci (2015), che hanno analizzato il modello SVR in un campione di 1895 bambini italiani frequentanti la scuola Primaria, dalla prima alla quinta classe. I risultati di questo studio hanno evidenziato una maggiore influenza dell'abilità di comprensione d'ascolto sulla comprensione del testo fin dalle prime fasi dell'apprendimento. Questi risultati rafforzano le conclusioni provenienti dallo studio di Carretti e Zamperlin (2010). In particolare, gli autori hanno osservato che in una lingua a ortografia trasparente, come l'italiano, la comprensione da ascolto ha un ruolo di maggior rilievo nel predire il livello di comprensione del testo anche nelle fasi iniziali dell'apprendimento, a differenza di quanto accade in lingue opache come l'inglese. Tuttavia, come evidenziano gli autori, nell'analizzare la relazione fra comprensione del testo, decodifica e comprensione del linguaggio, è fondamentale indagare anche il ruolo dei diversi processi cognitivi coinvolti in questa relazione, quali ad esempio la capacità di fare inferenze, la memoria di lavoro e il vocabolario (Carretti & Zamperlin, 2010).

A questo proposito, uno studio condotto da Tunmer e Chapman (2012), ha evidenziato anche il ruolo fondamentale del vocabolario per la comprensione del testo (si veda anche Braze, Tabor, Shankweiler, & Mencl, 2007; Ouellette & Beers, 2010), oltre a quello esercitato dalla comprensione orale e dalla decodifica (si veda anche Protopapas, Mouzaki, Sideridis, Kotsolakou, & Simos 2013). Lervåg e colleghi (2018) hanno osservato in uno studio longitudinale che la prestazione in compiti di comprensione d'ascolto era fortemente influenzata dalle competenze nei compiti di vocabolario, memoria di lavoro verbale e capacità di fare inferenze. In particolare, è stato osservato che alcune competenze linguistiche (vocabolario, grammatica, etc.) sono fortemente predittive della capacità di comprensione del testo attraverso il ruolo che esercitano sulla comprensione orale (Foorman, Petscher, & Herrera, 2018; Hjetland, Lervåg, Lyster, Hagtvet, Hulme, & Melby-Lervåg, 2019; Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008).

Recentemente, Nation (2019) ha ampliato il modello SVR, riconoscendo anche l'importanza dei fattori linguistici sottostanti al modello, che influenzano la decodifica e la comprensione linguistica (Figura 1). L'autore riconosce anche l'importanza dell'esperienza e dell'ambiente, in quanto l'esposizione alla lettura, e quindi ai compiti di comprensione del testo, contribuisce a sua volta a migliorare le altre componenti, in una relazione bidirezionale (si veda ad esempio Effetto Matthew par. 2.5).

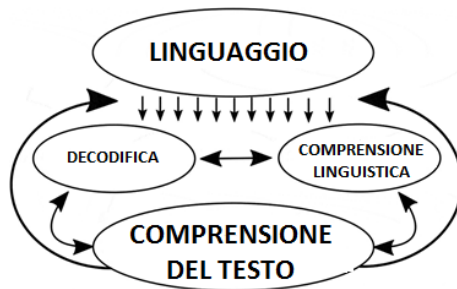


Figura 2.1. Ampliamento del modello Simple View of Reading (Nation, 2019).

Sulla base di queste considerazioni, Aron e colleghi (si veda Aaron, Joshi, & Quatroche, 2008; Joshi, Tao, Aaron, & Quiroz, 2012) hanno evidenziato anche l'importanza delle variabili psicologiche e ambientali, le quali possono interferire sul livello di comprensione del soggetto. Nello specifico, il modello rielaborato dagli autori e da loro denominato Componential Model of Reading (CMR), individua diversi fattori alla base delle difficoltà di lettura, che possono essere classificati in tre settori o domini:

- dominio cognitivo, costituito dalle due componenti fondamentali del modello SVR, quali decodifica e comprensione linguistica;
- dominio psicologico, che comprende fattori come la motivazione, gli interessi e le aspettative dell'insegnante;
- dominio ecologico, che riguarda il clima di classe, l'influenza dei pari, l'ambiente familiare e socio-economico, etc.

Sono stati condotti diversi studi che hanno confermato la validità del modello¹¹. Ad esempio, Chiu, e McBride-Chang (2006) hanno evidenziato che lo stato socio-economico e il numero di libri disponibili a casa correlano positivamente con la comprensione della lettura. Ortiz e colleghi (2012) hanno confermato l'efficacia del modello nello spiegare le differenze individuali nei compiti di lettura. In particolare, i risultati di una regressione multipla gerarchica hanno mostrato un modello che spiegava all'incirca il 56% della varianza dei risultati ottenuti nei compiti di lettura. L'efficacia del modello e delle sue diverse componenti nell'influenzare l'abilità di comprensione del testo è stato osservato anche in uno studio condotto con bambini bilingue (si veda per un approfondimento Li, Koh, Geva, Joshi, & Chen, 2020).

¹¹ Per un approfondimento si veda il numero speciale della rivista *Journal of Learning Disabilities* (Volume 45, 2012).

In conclusione, il modello SVR e i suoi successivi sviluppi ci consentono di comprendere i diversi fattori che incidono sulle competenze di lettura dei soggetti, prendendo in considerazione non solo i fattori cognitivi, ma anche quelli psicologici e ambientali. In particolare, questo modello può rappresentare una base di partenza per comprendere i processi coinvolti nella comprensione del testo e le difficoltà che gli studenti possono presentare in una o più componenti; oltre a fornire un supporto nell'identificare e nel pianificare interventi precoci per i bambini "a rischio" di difficoltà di comprensione (si veda per un approfondimento, Joshi, 2019).

2.6. Relazione tra vocabolario e comprensione del testo

Il ruolo delle competenze verbali, e in particolare del vocabolario, nella comprensione del testo è stato ampiamente documentato dalla letteratura scientifica (Anderson & Freebody, 1979; Beck, Perfetti & McKeown, 1982; Mezynski, 1983; Stanovich, Cunningham, & Freeman, 1984; Thorndike, 1973). Numerose ricerche hanno dimostrato come le conoscenze lessicale rappresentino un forte predittore per lo sviluppo delle abilità di comprensione del testo (Bast & Reitsma, 1998; de Jong & van der Leij, 2002; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Roth, Speece, & Cooper, 2002). In particolare, Scarborough (1998) ha osservato che un vocabolario ben sviluppato alla scuola dell'Infanzia rappresenta un buon predittore delle abilità di comprensione del testo durante la scuola Primaria. Thorndike (1973), inoltre, trovò delle correlazioni tra la conoscenza del vocabolario e la comprensione della lettura di 0.71, 0.75 e 0.66 per ragazzi di 10, 14 e 18 anni, rispettivamente.

Il vocabolario sembra essere, quindi, un prerequisito fondamentale per la comprensione del testo (Mebarki, 2011). Questa competenza è stata riconosciuta nel rapporto del National Reading Panel come una delle componenti essenziali per lo sviluppo della comprensione (National In-

stitutes of Children Health and Development - NICHD, 2000)¹². È impossibile, infatti, pensare all'attivazione di altri processi cognitivi, sia essi automatici che controllati, se il soggetto non è in grado di attribuire un significato alle parole presenti nel testo (Tressoldi & Zamperlin, 2007). A questo proposito, Laufer (1989) ha individuato una "soglia di livello lessicale" pari al 95%: cioè se lo studente comprende meno del 95% dei vocaboli presenti in un testo il suo livello di comprensione sarà insoddisfacente.

Ma quale relazione esiste tra queste due competenze? Avere un vocabolario più ampio significa automaticamente avere un buon livello di comprensione del testo? Diversi ricercatori hanno cercato di rispondere a questi interrogativi avanzando delle ipotesi per spiegare la complessa relazione esistente tra vocabolario e comprensione del testo (Anderson & Freebody, 1981; Mezynski, 1983; Stanovich, 1986).

Anderson e Freebody (1981) propongono tre ipotesi per spiegare la possibile correlazione tra queste due competenze, quali: l'ipotesi strumentale, l'ipotesi della conoscenza e l'ipotesi attitudinale. La prima tesi prevede una connessione causale tra il vocabolario e la comprensione del testo. Secondo questa ipotesi, migliore è la conoscenza dei significati delle parole in una frase, maggiore è la capacità di comprenderne il significato.

La seconda ipotesi prevede, invece, una relazione non causale tra le due variabili. Questa ipotesi afferma che il vocabolario e la comprensione della lettura sono correlati perché entrambi sono in relazione con una terza variabile, la conoscenza concettuale, la quale svolge un ruolo

¹² Il National Reading Panel è un ente governativo degli Stati Uniti, costituito nel 1997 con l'obiettivo di valutare l'efficacia dei diversi approcci usati per insegnare ai bambini a leggere. Nell'aprile del 2000 il Panel ha pubblicato il suo report di meta-analisi "Teaching Children to Read", che ha valutato l'efficacia di molteplici strategie singole per l'acquisizione di abilità e conoscenze utili ad imparare a leggere, fra queste anche l'efficacia degli interventi sul vocabolario.

fondamentale nella comprensione del testo. Come riportano Stahl e Nagy (2006), la conoscenza del significato delle parole rappresenta solo la punta dell'iceberg, è la conoscenza che una persona ha sull'argomento a influenzare il suo livello di comprensione.

L'ultima ipotesi, l'ipotesi attitudinale, presuppone, invece, che il vocabolario e la comprensione della lettura siano in relazione tra di loro, perché entrambe riflettono un'attitudine verbale sottostante. Questa ipotesi può essere ulteriormente elaborata analizzando le diverse competenze verbali, che entrano in gioco nello spiegare la relazione tra vocabolario e comprensione del testo. Sternberg e Powell (1983), ad esempio, hanno suggerito che la relazione tra conoscenza del vocabolario e comprensione della lettura potrebbe risiedere nella capacità di fare inferenze (Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Daugaard, Caino, & Elbro, 2017). Nagy (2007) evidenzia anche il ruolo di altre competenze verbali, tra queste la consapevolezza metalinguistica, cioè la capacità di riflettere e manipolare la struttura del linguaggio orale. Tra le diverse competenze che costituiscono la generale abilità metalinguistica, Stahl e Nagy (2006) riconoscono l'importanza della consapevolezza morfologia. Secondo gli autori, questa competenza contribuisce sia alla comprensione del testo sia allo sviluppo del vocabolario; è probabile, infatti, che gli studenti con un più ricco vocabolario siano in possesso di buone competenze morfologiche e viceversa (Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan, & Vermeulen, 2003).

Mezynski (1983), nello spiegare la relazione tra vocabolario e comprensione del testo, ha suggerito di aggiungere una quarta ipotesi rispetto a quelle elaborate da Anderson e Freebody (1981): l'ipotesi di accesso. Questa tesi, come quella strumentale, ipotizza l'esistenza di una relazione causale tra vocabolario e comprensione del testo, a condizione che le parole siano facilmente e rapidamente accessibili. Le persone con un vocabolario più ampio riescono ad accedere più rapidamente ai significati delle parole e questo, a sua volta, contribuisce a migliorare il

loro livello di comprensione del testo. Questa ipotesi è in linea con la teoria dell'efficienza verbale di Perfetti (1985), secondo cui la comprensione è compromessa quando i processi di livello inferiore, inclusa la capacità di recuperare il significato delle parole, non sono automatizzati e richiedono l'intervento di processi cognitivi di livello superiore, come l'attenzione e la memoria di lavoro, sottraendo risorse cognitive fondamentali. L'autore, in particolare, (Perfetti, 2007; Perfetti & Hart, 2002), nella sua teoria dell'*Ipotesi della Qualità Lessicale*, afferma che una buona conoscenza lessicale è essenziale per una buona comprensione del testo. Questa conoscenza fa riferimento non solo alla quantità di parole possedute, ma anche alla qualità delle rappresentazioni lessicali. Secondo questa teoria, affinché la comprensione del testo non sia compromessa, le rappresentazioni mentali delle parole devono basarsi su rappresentazioni lessicali accurate che possono essere recuperate rapidamente, con il minimo sforzo cognitivo. Le rappresentazioni lessicali, costituite da componenti ortografiche, fonologiche e semantiche, vengono definite dall'autore di alta qualità quando le tre componenti che le compongono sono strettamente legate tra loro e il recupero di un tipo di informazione (ad esempio la forma ortografica della parola) porta all'attivazione anche delle altre (ad esempio pronuncia e significato corretti).

Infine, nello spiegare la relazione tra comprensione della lettura e ampiezza del vocabolario è possibile fare riferimento anche alla tesi avanzata da Stanovich (1986), che ipotizza una relazione causale reciproca tra le due competenze, la quale può generare circoli virtuosi o viziosi. Secondo questa tesi gli studenti con una migliore conoscenza del vocabolario leggono di più e questo, a sua volta, contribuisce a migliorare il loro livello di comprensione e a sviluppare un vocabolario sempre più ampio, mentre gli studenti con un basso vocabolario leggono meno e questo non contribuisce all'acquisizione di nuovi vocaboli e, quindi, al miglioramento delle competenze di lettura. Questa relazione reciproca

tra vocabolario e comprensione viene definita dall'autore anche come "effetto Matthew".

Ma quale di queste ipotesi è corretta? Come già evidenziato da Anderson e Freebody (1981), queste ipotesi non si escludono a vicenda, anzi si completano, in quanto analizzano diversi aspetti della complessa relazione esistente tra vocabolario e comprensione del testo. Queste considerazioni vengono confermate anche dagli studi presenti in letteratura (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silven, & Niemi, 2012; Oakhill, Cain, & McCarthy, 2015). Ad esempio, Oakhill, Cain, e McCarthy (2015) hanno osservato che la velocità con cui il soggetto accede alle conoscenze semantiche è un predittore più forte dell'abilità di comprensione del testo a nove e dieci anni, rispetto all'ampiezza del vocabolario. Lepola, Lynch, Laakkonen, Silven, e Niemi (2012), inoltre, hanno osservato che la capacità di trarre inferenze misurata in un gruppo di bambini di quattro anni era un predittore significativo della conoscenza del vocabolario a cinque anni e questa, a sua volta, era un predittore significativo della capacità di comprensione orale a sei anni (Oakhill, Cain, & Elbro, 2019).

Tuttavia, come evidenziato da Elleman, Lindo, Morphy, e Compton (2009), per comprendere meglio la complessa relazione esistente tra queste due competenze, può essere utile analizzare l'efficacia degli interventi sul vocabolario nel promuovere la comprensione del testo.

2.7. L'efficacia degli interventi sul vocabolario nel promuovere la comprensione del testo

Come ampiamente discusso nei paragrafi precedenti, lo sviluppo della conoscenza del vocabolario è un elemento importante nell'apprendimento della lettura. Dagli alunni con un buon vocabolario ci si può aspettare una prestazione migliore nella lettura e nella comprensione, rispetto agli alunni con un vocabolario più basso (Eurydice, 2011).

Negli ultimi decenni, sono diverse le ricerche che hanno evidenziato il ruolo fondamentale di questa competenza per l'apprendimento scolastico, sottolineando l'importanza di realizzare programmi che promuovano lo sviluppo del vocabolario fin dai primi anni di scuola, come riportato anche dal rapporto della Commissione Europea del 2011 (Eurydice, 2011). Potrebbe, ad esempio, risultare particolarmente utile mettere in atto interventi brevi che forniscano informazioni sui significati delle parole presenti nel testo ancor prima di iniziare la lettura, in modo che il lettore proceda scorrevolmente (per un approfondimento si veda Wright & Cervetti, 2017).

A questo proposito, Stahl e Fairbanks (1986) hanno condotto una meta-analisi per indagare l'efficacia dei programmi sul vocabolario nel promuovere la comprensione del testo. Gli autori hanno trovato una dimensione dell'effetto di 0.97, nel migliorare la comprensione di testi contenenti parole oggetto di intervento, e una dimensione dell'effetto di 0.30 su misure standardizzate di comprensione. Le strategie più efficaci erano caratterizzate da: (a) attività finalizzate a una maggiore elaborazione dell'informazione ed esposizione agli stimoli (parole) oggetto dell'intervento; (b) presenza di *definitional information*, definita dagli autori come la conoscenza delle relazioni tra una parola e le altre conosciute dal soggetto o anche "rete semantica": (c) presenza di *contextual information*, cioè la consapevolezza che una parola può assumere funzione e significato diversi a seconda del contesto specifico in cui viene usata.

Baumann (2009), conferma questi risultati, osservando che l'insegnamento del vocabolario può potenziare la comprensione della lettura quando: comprende informazioni denotative e contestuali; prevede diversi incontri didattici; richiede agli alunni di partecipare attivamente all'elaborazione del significato delle parole. Un'altra strategia efficace è quella riportata da Hattie, nel suo libro *Visible Learning. A synthesis*

of over 800 meta-analyses (2009), che si basa sulle associazioni mnemoniche, come le parole chiave (si veda a riguardo il capitolo successivo). Questa strategia prevede di associare una parola chiave allo stimolo target, creando, successivamente, un'immagine che collega la parola target alla sua definizione.

La conferma dell'efficacia degli interventi sul vocabolario proviene anche dal National Reading Panel (NRP) (National Institutes of Children Health and Development - NICHD, 2000), che ha condotto una revisione degli studi sperimentali e quasi-sperimentali pubblicati prima del 2000. Il NRP ha fornito sulla base dei risultati emersi le seguenti raccomandazioni didattiche: (a) insegnamento diretto (ad esempio, spiegazione di alcuni vocaboli prima della lettura) e indiretto (ad esempio, lettura ad alta voce da parte dell'insegnante); (b) promuovere l'utilizzo della parola in diversi contesti; (c) presentare attività che coinvolgono attivamente gli studenti; (d) impiegare tecniche e metodi didattici diversi, tenendo conto delle caratteristiche di apprendimento di ogni studente, in particolare, degli studenti "a rischio". Il NRP ha anche osservato che gli effetti dei programmi sul vocabolario variano in base alle caratteristiche dei partecipanti, sottolineando l'importanza di effettuare ricerche future per individuare interventi efficaci che tengano conto dell'età dei soggetti e delle loro diverse competenze (NICHD, 2000).

Un'altra importante meta-analisi è quella di Elleman e colleghi (2009), che ha aggiornato i risultati ottenuti da Stahl e Fairbanks (1986), includendo studi sperimentali e quasi-sperimentali, per un totale di 37 studi. Gli studiosi hanno selezionato ricerche che hanno utilizzato come outcome sia misure standardizzate di comprensione del testo sia misure non standardizzate o costruite ad hoc dai ricercatori. I risultati della meta-analisi hanno evidenziato che gli effetti dell'apprendimento del vocabolario sulla comprensione erano molto bassi, senza alcun impatto significativo su misure standardizzate (Hedges's $g = 0,10$). Effetti più

ampi si registravano, invece, per le misure di comprensione costruite ad hoc dai ricercatori (Hedges's $g = 0,50$). Come si può notare confrontando i risultati ottenuti dalle due meta-analisi, Elleman e colleghi riportano valori leggermente più bassi rispetto a quelli emersi dalla meta-analisi di Stahl e Fairbanks (1989). Secondo gli autori questa discrepanza potrebbe, in parte, essere attribuita alle differenze nei criteri di inclusione o ai metodi utilizzati per valutare gli effetti nello studio da loro condotto.

Wright e Cervetti (2017) recentemente hanno condotto una revisione sistematica della letteratura riguardante l'efficacia degli interventi sul vocabolario nel promuovere la comprensione, analizzando il tipo di intervento proposto e le caratteristiche dell'insegnamento. Gli autori hanno osservato che, tra le diverse strategie efficaci, il fornire spiegazioni sui significati delle parole prima della lettura promuove la comprensione del testo (si veda anche Hawkins, Musti-Rao, Hale, McGuire, & Hailley, 2010; Lesaux, Kieffer, Kelley, & Harris, 2014). Ad esempio, Lesaux e colleghi (2014) hanno analizzato l'efficacia di un intervento di 20 settimane, che ha coinvolto oltre 2.000 studenti frequentanti la seconda classe della scuola Secondaria di Primo Grado. L'intervento prevedeva sessioni di 45 minuti al giorno, su un totale di 70 parole target. I risultati hanno messo in evidenza che gli studenti sottoposti al training hanno ottenuto una prestazione migliore rispetto al gruppo di controllo nelle prove di comprensione costruite ad hoc dai ricercatori, che includevano le parole oggetto dell'intervento.

Wright e Cervetti (2017), inoltre, nell'analizzare le diverse strategie utilizzate nel potenziare il vocabolario hanno osservato che le attività che richiedono una elaborazione attiva del significato delle parole (ad esempio, collegare il significato con conoscenze precedenti, etc.) hanno un impatto maggiore sulla comprensione rispetto alle strategie che richiedono un'attività passiva di acquisizione (ad esempio, trovare il significato sul dizionario). Questo risultato conferma lo studio di Stahl

e Fairbanks (1986) e si allinea all'ipotesi di Mezynski (1983), nello spiegare la relazione tra vocabolario e comprensione del testo. I risultati emersi da questo studio, sebbene confermino l'efficacia degli interventi nel promuovere la comprensione di testi contenenti parole oggetto dell'intervento, non forniscono, tuttavia, un quadro chiaro su come l'efficacia di questi interventi possa essere generalizzata anche in altri contesti.

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009; Stahl & Fairbanks, 1986; Wright & Cervetti, 2017), Pearson, Hiebert e Kamil (2007) hanno elaborato tre possibili spiegazioni: (a) mancanza di un nesso di causalità tra il vocabolario e la comprensione; (b) l'apprendimento di nuovi vocaboli non è generalizzabile ed è limitato alla parole target e ai testi in cui questi vocaboli sono presenti; (c) le misure esistenti non sono abbastanza sensibili per rilevare cambiamenti nella comprensione dovuti agli interventi sul vocabolario. La maggior parte delle ricerche analizzate (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009; Stahl & Fairbanks, 1989) forniscono supporto a favore della seconda ipotesi, tuttavia, non escludono la possibilità che misure standardizzate possano diventare più sensibili nel rilevare eventuali cambiamenti dovuti all'incremento del vocabolario.

L'importanza degli interventi sul vocabolario nel promuovere la comprensione del testo proviene anche da uno studio randomizzato controllato (Clarke, Snowling, Truelove, & Hulme, 2010), che ha analizzato l'efficacia di tre interventi per promuovere la comprensione del testo in bambini della scuola Primaria di età compresa tra gli otto e i nove anni, quali:

- Text comprehension (TC) training, incentrato principalmente sullo sviluppo di alcune strategie per promuovere la comprensione del testo, come strategie metacognitive, reciprocal teaching e abilità inferenziali;

- Oral-language (OL) training, incentrato principalmente su due componenti quali vocabolario e comprensione orale. Per quanto riguarda la prima componente, il vocabolario, una sessione tipica iniziava con una “parola del giorno”, che veniva insegnata agli alunni utilizzando “l’approccio di apprendimento a più contesti” (Beck, McKeown, & Kucan, 2002), che enfatizza il dialogo tra bambini e tutor e incoraggia i bambini a utilizzare in modo pertinente i nuovi vocaboli appresi. Questo approccio veniva integrato con altre attività, quali ragionamento verbale, organizzatori grafici, etc.
- Training combined (COM), che integrava entrambi gli approcci TC e OL, dedicando il 50% delle sessioni all’approccio TC e il restante 50% all’approccio OL.

Dai risultati emerge che gli interventi (TC, OL, COM) hanno apportato miglioramenti significativi nella comprensione del testo nei tre gruppi di studenti sottoposti al training, rispetto al gruppo di controllo non trattato. Sebbene questi guadagni siano stati mantenuti al follow-up sia nel gruppo TC che COM, il gruppo degli studenti sottoposti al programma OL ha ottenuto guadagni maggiori rispetto agli altri gruppi sia al post-test che al follow-up. Inoltre, gli autori hanno osservato che i miglioramenti nella comprensione del testo nei gruppi OL e COM sono stati mediati o parzialmente mediati dai miglioramenti nelle conoscenze del vocabolario dei bambini. Questo risultato rafforza ulteriormente la tesi secondo cui i deficit nel vocabolario possono rappresentare una causa importante delle difficoltà di comprensione del testo degli alunni.

Come si può osservare da questa breve rassegna, gli studi presenti in letteratura sottolineano l'importanza di realizzare programmi per lo sviluppo del vocabolario nel promuovere la comprensione del testo. L'efficacia di questi programmi nel promuovere la comprensione del testo è stata confermata anche dalla meta-analisi di Hattie (2009), che

riporta un valore di effect size di 0.67, valore che si colloca in quello che l'autore definisce "zona degli effetti desiderati".

In conclusione, la conoscenza lessicale è una condizione necessaria per un'adeguata comprensione del testo. Riconoscere e rappresentare il significato delle parole in modo accurato ed efficiente costituisce un prerequisito per i processi di integrazione in strutture semantiche più ampie (Levorato, 1988, cit. in Florit & Levorato, 2013). La ricaduta applicativa di queste considerazioni è evidente: "se nei bambini che mostrano scarse capacità di comprensione del testo è molto frequente rilevare una scarsa conoscenza lessicale, l'intervento di recupero deve riguardare prima di tutto questo aspetto dello sviluppo linguistico" (Florit & Levorato, 2013, p. 214), in quanto prerequisito fondamentale per un'adeguata comprensione. Diventa, quindi, fondamentale entrare nel merito delle singole strategie didattiche, al fine di fornire agli insegnanti strumenti e conoscenze utili per promuovere lo sviluppo del vocabolario e, di conseguenza, la comprensione.

2.8. Strategie per promuovere la comprensione del testo

Il seguente paragrafo intende presentare brevemente alcune strategie didattiche efficaci per promuovere la comprensione del testo. Tuttavia, è opportuno distinguere tra strategie didattiche singole e multiple per lo sviluppo della comprensione. Ad esempio, porre domande sul testo e riassumere possono essere considerate delle strategie didattiche singole. La strategia multipla, invece, è una combinazione di due o più strategie singole (per un approfondimento si rimanda al contributo di Pellegrini, 2019). Nel presente paragrafo ci soffermeremo sugli ap-

procci basati sulle strategie multiple, in particolare, sul Reciprocal Teaching¹³, che prevede anche una parte relativa alla conoscenza e comprensione lessicale.

Tra i diversi programmi che prevedono strategie multiple quelli che hanno ottenuto un livello di efficacia medio-alto sono principalmente tre: il Cooperative Integrated Reading and Composition®, Peer-Assisted Learning Strategy e Reciprocal Teaching (RT). Quest'ultimo, in particolare, risulta avere un alto livello di efficacia (ES compreso tra 0.32-0.88) per lo sviluppo della comprensione del testo (Ibidem).

Il Reciprocal Teaching è un programma metacognitivo e cooperativo, basato sull'integrazione dinamica tra tre fattori fondamentali: il modellamento cognitivo, il feedback e il lavoro cooperativo (Calvani, 2018b). Questo metodo spinge i bambini a pensare a voce alta, a essere attivi e a controllare le attività che aiutano la comprensione dei testi durante la lettura. In questo modo gli alunni sviluppano riflessività e prendono consapevolezza di come convenga affrontare il testo e di quali operazioni compiere fino ad automatizzare i propri comportamenti cognitivi. Il programma prevede, inoltre, l'uso combinato di quattro strategie di lettura da proporre agli studenti, quali:

- *predicting* o *predire*: si chiede allo studente di fare ipotesi sul contenuto che sarà presentato nel paragrafo successivo del testo;
- *clarifying* o *chiarire*: consiste nel chiarire le parole che potrebbero risultare di difficile comprensione per gli studenti come ad esempio termini sconosciuti, concetti nuovi, espressioni idiomatiche;

¹³ Il Reciprocal Teaching può essere considerato secondo Calvani (2019a) un modello didattico, poiché si tratta di un disegno teorico in cui si prospetta il modo più efficace, efficiente e motivante per raggiungere determinati obiettivi all'interno di particolari condizioni.

- questioning o porre domande: indica la capacità dello studente di porsi delle domande sul testo come le famose “5 W”, chi? che cosa? dove? quando? come? o domande inferenziali;
- summarizing o riassumere: si riferisce la capacità dello studente di selezionare le informazioni più importanti ed elaborare una sintesi del testo.

La strategia del clarifying, in particolare, favorisce la conoscenza e lo sviluppo lessicale. Alcuni studi hanno anche osservato che pensare ad alta voce (thinking aloud) contribuisce a migliorare il lessico del bambino (Ebner & Ehri, 2013; Stahl & Nagy, 2006). L'insegnante cerca, quindi, durante la fase del modellamento, di far interiorizzare ai bambini il modo in cui si deve ragionare mentre si legge ponendosi ripetutamente i quattro interrogativi fondamentali e cercando di formulare ipotesi al livello cognitivo e linguistico (Calvani, 2019a). È importante, inoltre, sottolineare che, come evidenziato dal National Reading Panel (NICHD, 2000), l'uso combinato di strategie diverse può portare a un apprendimento più efficace, a una migliore trasmissione dell'apprendimento e a miglioramenti nell'abilità di comprensione.

È presente anche una versione italiana del programma (denominata Reading Comprehension/Reciprocal Teaching, RC-RT; Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) che ha introdotto alcuni adattamenti, quali: sostituzione della strategia del predicting con una più generale richiesta inferenziale sul testo; possibilità di far lavorare i bambini solo in coppie e non in gruppi più numerosi; riduzione del carico determinato dall'impatto con termini difficili, etc. Inoltre, i risultati ottenuti durante la sperimentazione del programma italiano confermano l'efficacia del Reciprocal Teaching nel promuovere la comprensione del testo negli alunni della scuola Primaria (Calvani, 2019b; Menichetti, 2019).

Capitolo 3. Promuovere il vocabolario nella scuola Primaria

3.1. Introduzione

Il lessico o vocabolario, cioè l'insieme delle parole e delle locuzioni proprie di una lingua, viene considerato come una delle componenti fondamentali del linguaggio, "lo scheletro della struttura linguistica, the backbone" come definito da D'Amico e Marano (2013, p. 140).

Ma quali sono i fattori che influenzano la produzione e il riconoscimento delle parole? Nonostante tutti noi sappiamo cosa sia una parola, fornire una definizione univoca è meno semplice di quanto possa sembrare (si veda Ramat, 1990; 2005; Silvestri, 2008). Ad esempio, Ramat (1990; 2005), propone una definizione *prototipica* di "parola", basata sui seguenti criteri: coesione (cioè non divisibilità), autonomia (il poter apparire in isolamento) e mobilità (il poter apparire in diverse posizioni dell'enunciato). Da un punto di vista tecnico, invece, si considerano in maniera separata le analisi sonore e grafiche della parola. Pertanto, una prima definizione è quella di parola fonologica, ovvero l'articolazione dei suoni all'interno di un discorso, da non confondersi con quella di parola ortografica, cioè la rappresentazione grafica della parola attraverso sequenze di segni grafici convenzionali.

Il significato, inoltre, rappresenta l'informazione principale contenuta in una parola, ossia il valore informativo condiviso da tutti i parlanti e che consente, quindi, lo scambio di informazioni. Secondo Beck, McKeown, e Omanson (1987) il significato di una parola può essere rappresentato lungo un continuum: su uno dei due estremi si trova il polo "negativo", ovvero nessuna conoscenza del significato della parola, al centro una conoscenza ristretta e contestuale, e sull'altro estremo troviamo, invece, una conoscenza ricca e decontestualizzata del signifi-

cato della parola, della sua relazione con le altre parole e degli usi metaforici. Inoltre, Nagy e Scott (2000) individuano alcuni aspetti chiave, quali: (a) incrementalità, l'apprendimento delle parole è un processo graduale, che procede attraverso diverse fasi; (b) polisemia, ovvero la proprietà che una parola ha di esprimere più significati e l'importanza del contesto nel comprendere il suo corretto significato; (c) multidimensionalità, la conoscenza delle parole è composta da diverse dimensioni qualitativamente differenti e parzialmente indipendenti; (d) interrelazione, ogni parola che il soggetto conosce è collegata ad altre parole all'interno di una rete semantica di relazioni; (e) eterogeneità, diversi tipi di parole richiedono diversi tipi di conoscenza.

Tuttavia, la nostra conoscenza del lessico non è omogenea. Nel bagaglio lessicale di ogni parlante è possibile distinguere fra lessico attivo e lessico passivo. Il primo fa riferimento all'insieme di parole che un soggetto è in grado di capire e di usare attivamente sia nel linguaggio orale che scritto. Il secondo, invece, fa riferimento all'insieme di parole che il soggetto è in grado di comprendere, ma che non utilizza nella sua comunicazione (Serafini & Fornili, 2014).

La letteratura, inoltre, ha individuato diversi fattori che influenzano, o mediano, i processi di comprensione e produzione delle parole. Facendo riferimento alla suddivisione proposta da Cacciari (2011; si veda anche D'Amico & Marano, 2013), a cui si rimanda per una più esaustiva trattazione, è possibile distinguere i fattori in tre tipi: *distribuzionale-formale*, *grammaticale-sintattico* e *semantico*. In particolare, tra i fattori di tipo distribuzionale-formale, così definiti per la loro distribuzione nel parlato e nello scritto e per gli aspetti fonologici, ortografici della parola, rientrano:

- la frequenza, un indice che fa riferimento al numero delle volte che una parola compare in un corpus. Le parole ad alta frequenza rispetto a quelle a bassa frequenza vengono comprese più rapidamente;

- l'età di acquisizione (AoA, acronimo inglese di Age of Acquisition), si tratta di una stima soggettiva dell'età in cui una parola è stata acquisita. È stato osservato che le parole acquisite in età precoce vengono riconosciute e denominate più velocemente e con maggiore accuratezza (Burani, Barca, & Arduino, 2001);
- la familiarità, definita come frequenza di occorrenza della parola, in forma scritta o parlata, nella vita di una persona. Questo indice è un forte predittore della velocità e dell'accuratezza nella decisione lessicale e nella lettura ad alta voce (Burani, Barca, & Arduino, 2001);
- la regolarità, caratteristica che descrive il grado di conformità delle parole rispetto alle regole di una lingua;
- la lunghezza, è una misura oggettiva misurata sulla base del numero di sillabe, di lettere o del tempo necessario a pronunciare una parola. Le ricerche hanno evidenziato che le parole lunghe sono ricordate peggio delle parole brevi. In particolare, è stato osservato che la lunghezza dello stimolo può influenzare il riconoscimento e la lettura di bambini in fase di apprendimento della lingua scritta (Burani, Marcolini, & Stella, 2002).

I fattori di tipo grammaticale-semantiche fanno riferimento, invece, alle diverse caratteristiche morfosintattiche (genere, numero e categoria), mentre i fattori semantici alle caratteristiche concettuali e semantiche rappresentate dalle parole (concretezza, immaginabilità, etc.).

Ma quante parole conosciamo? Come abbiamo visto nel primo capitolo, con l'ingresso nella scuola Primaria il vocabolario si arricchisce notevolmente, i bambini arrivano ad aggiungere al proprio lessico dalle 10 alle 13 parole e verso la fine della scuola Secondaria di Secondo Grado il vocabolario può raggiungere una ampiezza di 40.000/50.000 vocaboli. Il lessico può essere, quindi, considerato come un tipo di acquisizione lifelong learning (D'Amico & Marano, 2013). Il lessico di una lingua, inoltre, può essere distinto in:

- Lessico di base: le parole più frequenti e conosciute da tutti.
- Lessico comune: le parole conosciute e ben comprese dalle persone di cultura media.
- Lessico colto o specialistico: si tratta di parole note solo a chi ha una particolare conoscenza della lingua o di un settore specifico (Serafini & Fornili, 2014a).

A questo proposito, esistono diverse banche dati costruite con l'intento di fornire statistiche sull'uso e sulle frequenze delle parole nel linguaggio scritto e parlato¹⁴. Ad esempio, il *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* di Tullio De Mauro (2016) comprende tre livelli: il primo conta le 2.000 parole che compongono il lessico fondamentale, ovvero la parte del lessico comune a tutti i parlanti o comunque più largamente condivisa; il secondo è relativo al lessico di alto uso, che comprende 3.000 termini meno frequenti, ma sufficientemente comuni perché presenti nel 6% dei discorsi; il terzo riguarda, invece, il lessico di alta disponibilità, 2.500 termini che capita raramente di usare, ma comprensibili a tutti.

I linguisti, inoltre, individuano due tipologie di parole che possiamo incontrare in un testo, che contribuiscono all'ampliamento del vocabolario, le "parole mattone" e le "parole calce". Le "parole mattone" sono le parole tecniche, spesso evidenziate in grassetto nei materiali di studio, che contribuiscono all'arricchimento del lessico e allo sviluppo della capacità di scrivere e parlare. Le "parole calce" (come *quindi, dal momento che*, etc.) costituiscono, invece, la struttura dei ragionamenti e dei testi che collegano le "parole mattone" e sono apparentemente

¹⁴ Tra le diverse banche dati disponibili si segnala: Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto-CoLFIS di Bambini e Trevisan, 2012; Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana di De Mauro, 2016; Lessico Elementare, Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini della scuola elementare di Marconi et al., 1994; Una base di dati sui valori di età di acquisizione, frequenza, familiarità, immaginabilità, concretezza, e altre variabili lessicali e sublessicali per 626 nomi dell'italiano di Burani, Barca, e Arduino, 2001.

più semplici e note allo studente in quanto presenti in tutte le materie, ma risultano generalmente di difficile uso (Serafini & Fornili, 2014; 2016).

3.2. Promuovere il vocabolario nella scuola Primaria

Come ampiamente dimostrato dalla letteratura scientifica, la ricchezza del lessico o vocabolario è di cruciale importanza per il successo scolastico e per promuovere un'adeguata capacità di comprensione del testo.

Per favorire lo sviluppo di questa competenza in ambito scolastico, il National Reading Panel - NRP (NICHD, 2000)¹⁵ ha sottolineato che non esiste un metodo unico per promuovere lo sviluppo lessicale e ha raccomandato l'utilizzo sia di metodi diretti che indiretti. I metodi diretti prevedono l'insegnamento di specifiche parole e strategie da parte dell'insegnante, come ad esempio spiegare il significato di alcuni termini prima della lettura. Tuttavia, per favorire l'apprendimento di nuove parole e ampliare il vocabolario del bambino, bisogna evidenziare che anche i metodi indiretti, come l'esposizione a un ricco linguaggio scritto e orale, risultano particolarmente efficaci. L'apprendimento, inoltre, sarà tanto più efficace quanto più ricche saranno le esperienze che il bambino avrà modo di condurre.

Tra i diversi metodi individuati dal NRP per promuovere questa competenza, troviamo (si veda per un approfondimento NICHD, 2000, p. 253):

- Metodo della parola chiave. La tecnica prevede l'utilizzo di parole familiari che vengono impiegate per stabilire dei link di tipo acustico e visivo che facilitino l'apprendimento di nuove parole. Allo studente si chiede di associare una nuova parola con la parola chiave. In generale, tra la parola chiave e la parola target vi è un

¹⁵ Si veda per un approfondimento capitolo 2, par. 2.6.

legame tipo acustico. È possibile mostrare agli studenti anche delle immagini dell'interazione fra le due parole, o chiedere allo studente di creare delle immagini di collegamento.

- Mappa semantica. Agli studenti viene insegnato il significato di nuovi vocaboli classificandoli in argomenti familiari assieme ad altre parole note. Le nuove parole vengono apprese identificando somiglianze e differenze con parole correlate e conosciute. Le parole target vengono spesso raggruppate in categorie per creare delle mappe semantiche per ogni gruppo di parole.
- Analisi del contesto. Questa strategia consiste nel prestare attenzione alle informazioni presenti nel testo per imparare il significato di vocaboli sconosciuti.
- Analisi radice/affissi. Attraverso questa strategia gli studenti possono trarre il significato di una parola sconosciuta sfruttando i modi in cui sono costruite le parole e quindi analizzando le radici, i prefissi e i suffissi.
- Pre-istruzioni verbali. Il significato di alcuni vocaboli viene insegnato agli studenti prima della lettura. Oltre a promuovere lo sviluppo del vocabolario, questo metodo è spesso impiegato anche per migliorare la comprensione del testo.
- Tecniche di memorizzazione. Prevede l'utilizzo di strategie di memoria, che includono l'utilizzo di flash card, blocco note, cruciverba, ripetizioni, relazioni e collegamenti fra le parole, immagini, etc.
- Modello Frayer. È stato originariamente creato nel 1969 e può essere utilizzato per aiutare gli studenti ad apprendere il significato di nuove parole. Questo metodo si compone di diverse fasi, quali: definizione del vocabolo, caratteristiche della parola, esempi e *non-esempi*.

- Metodo dell'associazione. Consiste nel collegare la parola target a qualcosa di significativo per lo studente. Lo studente può aiutarsi anche attraverso un disegno per collegare la parola target a un contesto per lui familiare.
- Dizionario/Glossario: Gli studenti ricevono dizionari o glossari per trovare le definizioni di parole sconosciute. Variazioni di questo metodo includono: dare agli studenti brani da leggere assieme a un dizionario o un glossario per trovare la definizione di parole sconosciute, scrivere nuove frasi con le parole apprese, completare esercizi e cruciverba.
- Lettura estensiva. Ascolto/lettura di storie (con o senza precedente spiegazione delle parole target). Vengono considerate alcune variabili quali: frequenza della lettura e numero di libri letti, tempo trascorso tra la lettura di un libro e l'altro, etc.
- Programma TOAST (Test, Organize, Anchor, Say, Test). Agli studenti viene insegnata una strategia per apprendere nuovi vocaboli, definita con l'acronimo TOAST, che consiste nel conoscere e organizzare le parole target in categorie ed esercitarsi con le nuove parole, per favorire l'apprendimento.

Stahl e Nagy (2006), hanno elaborato un modello, da loro definito "Vocabulary Growth Pyramid", per descrivere i diversi livelli di acquisizione del vocabolario. Il primo livello riconosce l'importanza dell'esposizione a un ricco linguaggio scritto e orale. La maggior parte delle parole vengono apprese attraverso l'esposizione alla lingua orale e scritta. In particolare, per i bambini più piccoli la lingua orale rappresenta lo strumento principale per l'apprendimento del vocabolario, mentre con l'aumentare della scolarità lo strumento primario è rappresentato dal linguaggio scritto. Questo livello è fondamentale per l'ampliamento del vocabolario, ma non necessariamente consentirà al bambino di apprendere il significato di termini specifici, legati spesso alle discipline di studio. Il livello intermedio comprende, quindi, l'apprendimento di specifiche parole, che può avvenire attraverso lo studio o la spiegazione da

parte dell'insegnante di alcune strategie da utilizzare durante la lettura. L'ultimo livello di acquisizione, invece, è caratterizzato dall'insegnamento diretto del significato delle parole da parte dell'insegnante, che deve rispettare due requisiti: l'importanza, cioè le parole insegnate sono fondamentali per comprendere il testo e l'argomento oggetto di studio, e l'utilità della parola, ovvero la probabilità di utilizzare quel vocabolo anche in altri contesti. All'interno del terzo livello possiamo far rientrare anche quelle parole che vengono definite dai linguisti "parole mattone". Inoltre, secondo Isabel Beck (Beck, McKeown, & Kucan, 2013) è fondamentale durante la spiegazione usare un linguaggio accessibile e significativo per lo studente, fornendo anche degli esempi sul significato che una parola può assumere nei vari contesti.

È importante, inoltre, promuovere le competenze metacognitive e il ruolo attivo dello studente nel processo di lettura. L'obiettivo principale è quello di far diventare lo studente un "lettore strategico"¹⁶, che dispone di strategie nell'affrontare i testi e nel controllo della comprensione. L'insegnamento delle strategie deve prevedere la spiegazione diretta da parte dell'insegnante (come, quando e perché applicare una determinata strategia) e il modellamento o modeling delle azioni che lo studente deve compiere (Stahl & Nagy, 2006). Per fare ciò l'insegnante può fare riferimento ad alcune tecniche che si basano su esempi di lavoro (worked examples), che chiariscono cosa lo studente debba fare, e sul pensiero ad alta voce (thinking aloud) (si veda per un approfondimento delle tecniche Calvani, 2018b; 2019a; Marzano, 2019).

¹⁶ È fondamentale, in un'ottica metacognitiva, che l'alunno sviluppi convinzioni e atteggiamenti adeguati nei confronti della lettura e del testo scritto, che sia, quindi, consapevole dei diversi processi coinvolti e delle strategie utili per un'adeguata comprensione del testo. Il compito dell'insegnante metacognitivo è, quindi, quello di far comprendere agli alunni gli scopi della lettura; insegnare le strategie per ottimizzare la lettura; rendere gli alunni consapevoli delle caratteristiche dei diversi testi (De Beni & Pazzaglia, 1991).

Nel paragrafo seguente verranno presentate alcuni esempi di strategie che possono essere insegnate agli alunni per promuovere la crescita del vocabolario e, quindi, sviluppare nel bambino la capacità di riflettere sul significato delle parole, sulle relazioni che fra di esse intercorrono e sul loro utilizzo nei diversi contesti.

3.3. Metodi diretti di insegnamento

I metodi di insegnamento del vocabolario di seguito presentati rientrano nel secondo e terzo livello del modello di acquisizione del lessico elaborato da Stahl e Nagy (2006) e, quindi, tra i metodi di insegnamento diretto.

3.3.1. Analisi del contesto

L'analisi del contesto è una strategia che può essere insegnata agli studenti per promuovere lo sviluppo del lessico. Nello specifico, questa strategia consiste nell'insegnare agli studenti a utilizzare le informazioni e/o indizi presenti nel testo, quali parole, frasi, immagini, per inferire il significato di una parola sconosciuta. Inoltre, è fondamentale insegnare allo studente la capacità di riflettere e di interrogarsi sul significato delle parole, ponendosi alcune domande: "Cosa significa questa parola?", "Ci sono delle informazioni nel testo che mi possono aiutare?". L'insegnante, quindi, attraverso il modellamento propone le tecniche riflettendo ad alta voce, ad esempio "Cosa significa maestoso?", "Conoscete una cosa che possa essere maestosa?" "Se io dico che la montagna era maestosa cosa vorrò dire?" etc.

Nello specifico, Goerss, Beck e McKeown (1999) individuano quattro fasi fondamentali, quali: (a) lettura/rilettura, quando lo studente incontra una parola di cui non conosce il significato o quando l'insegnante sospetta che il significato della parola non sia chiaro allo studente, l'in-

segnante rilegge o chiede allo studente di rileggere il periodo contenente la parola; (b) discussione, l'insegnante discute e riflette assieme ai bambini sul significato generale del periodo, ponendo delle semplici domande, ad esempio "Che cosa sta succedendo in questo periodo?" "Che cosa sta provando il protagonista?"; (c) ipotesi iniziale, si chiede allo studente di formulare una prima ipotesi sul significato della parola e di identificare le informazioni presenti nel testo a supporto della sua tesi, anche questa fase è guidata dall'insegnante attraverso alcune domande, ad esempio "Cosa pensi che possa significare *raggrinzito*? "Cosa te lo fa pensare", etc.; (d) porre dei vincoli e sviluppare altre ipotesi, in questa fase l'insegnante invita il bambino, attraverso delle domande, a considerare altre possibilità ("La parola può avere altri significati?" "Perché hai pensato questo?"); (e) riassunto, l'insegnante guida lo studente a considerare le informazioni emerse dalla discussione, fondamentali per inferire il significato del vocabolo.

Un'altra strategia che può essere insegnata allo studente, consiste nel prestare attenzione, prima di iniziare la lettura, agli indici testuali ed extratestuali (immagini, didascalie, parole in grassetto o evidenziate etc.), in modo da richiamare tutte le conoscenze pregresse utili per comprendere l'argomento del testo. A questo proposito, l'insegnante può presentare ai bambini le tre strategie di lettura, quali: (a) lettura a "lepre" o lettura veloce, utile per farsi un'idea generale del materiale che si deve studiare, dando una scorsa preliminare e veloce al testo; (b) lettura a "tartaruga" o lettura lenta, per ricavare il significato del testo, prestando attenzione alle varie parole; (c) lettura a "rana" o lettura a salti, nel corso della quale l'attenzione si sofferma su alcune informazioni del testo (si veda per un approfondimento De Beni & Pazzaglia, 1991; Zamperlin, Benvenuti, Molin, Vocetti, & De Beni, 2012).

Potrebbe, inoltre, essere utile, soprattutto con i bambini più piccoli, fornire, prima della lettura, delle spiegazioni sui significati delle parole

che non conoscono (clarifying); strategia particolarmente efficace anche per promuovere la comprensione del testo. L'insegnante potrebbe, anche, invitare i bambini a realizzare un dizionario personalizzato, in cui annotare le parole che incontrano durante la lettura. A questo proposito, l'insegnante invita l'alunno, dopo aver cercato il significato di una parola, a riportare nel suo dizionario personalizzato le parole che considera interessanti e importanti da sapere. Nel realizzare il suo vocabolario il bambino può utilizzare diverse modalità, ad esempio formare delle frasi costituite dalla parola target, costruire delle mappe semantiche o associare la parola target a un'immagine, etc. (v. *infra*). Di seguito si riporta un esempio di mappa, ripreso da Stahl e Nagy (2006), che il bambino può realizzare nel suo vocabolario personalizzato (Figura 3.1).

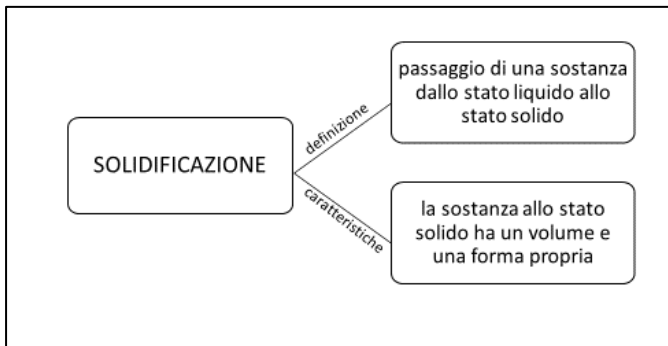


Figura 3.1. Esempio di mappa (adattata da Stahl & Nagy, 2006).

3.3.2. Analisi delle caratteristiche che compongono una parola

Alcune strategie che l'insegnante potrebbe spiegare ai bambini, prevedono di prestare attenzione durante la lettura al contesto in cui è inserita la parola e di considerare la radice, generalmente non soggetta a variazione, che contiene il significato fondamentale del vocabolo. Può essere utile, anche, analizzare assieme ai bambini come il significato di una parola possa essere modificato aggiungendo uno o più morfemi,

ossia prefissi e suffissi modificatori. L'obiettivo principale di questa strategia è, quindi, quello di promuovere nel bambino la capacità di ragionare sulla struttura delle parole per ricavarne il significato.

Tuttavia, per utilizzare questa strategia occorre, innanzitutto, spiegare ai bambini che le parole possono essere costituite da radici, desinenze, prefissi e suffissi, che cosa sono e come vengono utilizzati. Ad esempio, si spiega al bambino, anche attraverso immagini, che il suffisso è un elemento posto dopo la radice per formare una parola e che il prefisso è un elemento che viene messo prima della radice di una parola per modificarne o precisarne il significato.

È importante fornire ai bambini diversi esempi. Si potrebbe creare, ad esempio, una mappa lessicale in cui i nodi sono le parole derivate, che si diramano a rete a partire da una keyword principale, in questo modo il bambino entra in contatto con nuove parole oltre a quella target. Ad esempio, a partire dalla parola *temp* (radice)-*o*(desinenza) è possibile creare una mappa lessicale, analizzando assieme ai bambini come cambia il significato della parola target con l'aggiunta di suffissi o prefissi (Figura 3.2).

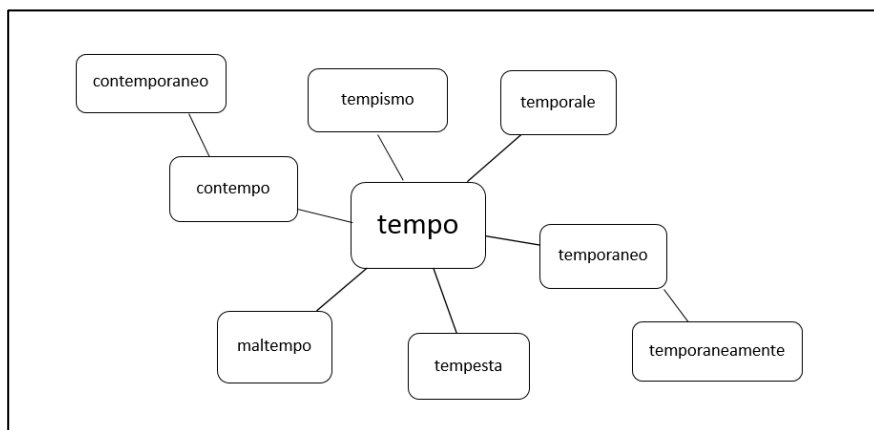


Figura 3.2. Esempio di mappa lessicale.

Un'altra strategia che può essere usata è la costruzione di una mappa semantica. Questa strategia può essere utilizzata dall'insegnante anche prima di introdurre un nuovo argomento, attraverso quattro fasi (Stahl & Nagy, 2006): (a) attività di brainstorming, per far emergere le idee degli studenti su un determinato argomento, ad esempio per il termine piante, gli alunni potrebbero nominare le seguenti parole foglie, radici, fusto, rami, frutti, stomi, petali, etc. Le parole riportate dagli studenti vengono scritte alla lavagna dall'insegnante, che chiede ai bambini il significato di ciascuna parola e a quale categoria appartengono; (b) realizzazione di una mappa, i termini emersi possono essere rappresentati in una mappa semantica; (c) lettura, una volta completata la mappa, l'insegnante o gli alunni leggono la pagina del libro che affronta l'argomento; (d) controllo, dopo la lettura l'insegnante discute con i bambini dell'argomento affrontato, modificando o aggiungendo alcuni concetti nella mappa precedentemente realizzata.

3.3.3. Tecniche mnemoniche

Le tecniche mnemoniche sono delle strategie che vengono utilizzate per aiutare gli studenti a memorizzare contenuti come fatti, date, termini specifici etc. Tra le diverse strategie che possono essere utilizzate, il metodo delle parole chiave ha dimostrato di essere particolarmente efficace. Secondo il National Reading Panel (NICHD, 2000) questo metodo può portare a un significativo miglioramento nella capacità degli studenti di memorizzare e richiamare dalla memoria il significato di nuove parole. L'efficacia del metodo della parola chiave nel promuovere l'apprendimento di nuovi vocaboli è stato evidenziato anche da Hattie (2009), nel suo libro *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses* (si veda anche cap. 2, par. 2.6).

Questa tecnica, come già illustrato in precedenza, prevede l'utilizzo di una parola chiave, solitamente simile acusticamente alla parola target, e si chiede allo studente di associare la parola target a una parola

chiave, creando un'immagine mentale dell'interazione tra le due parole. Per insegnare questa strategia l'insegnante spiega, innanzitutto ai bambini, l'importanza di conoscere il significato delle parole per comprendere un testo e, successivamente, procede nel descrivere in cosa consiste il metodo della parola chiave e perché questo metodo è importante per ricordare il significato di nuove parole. Nella seconda fase, quella del modellamento, l'insegnante mostra concretamente come si applica la strategia e descrive attraverso il pensiero ad alta voce (thinking aloud)¹⁷ le diverse azioni da compiere, immedesimandosi nella mente dello studente e dando voce ai dubbi e alle domande che l'utilizzo della strategia comporta in uno studente non esperto. L'insegnante deve, quindi, spiegare le quattro fasi fondamentali per mettere in atto la strategia, quali:

- definizione, fornire una definizione della parola target agli studenti;
- pensare a una parola chiave, si chiede agli studenti di pensare a una parola chiave per ricordare il significato della parola target; la parola chiave deve essere familiare allo studente e generalmente ha una somiglianza acustica con la parola target;
- collegare la parola chiave al significato della parola target, si chiede allo studente di formare un'immagine dell'interazione fra le due parole;
- richiamare il significato della parola target, si spiega agli studenti che quando vedono o ascoltano la parola target devono prima

¹⁷ Come riporta Calvani (2018b) "ciò che fa la qualità del modellamento cognitivo, e di quel 'parlare ad alta voce' che lo caratterizza, è la capacità dell'insegnante di immedesimarsi profondamente nella mente dello studente, basarsi sul suo stesso linguaggio e sulle sue preconcose, dare voce alle sue stesse perplessità ed incertezze, accompagnandolo allo stesso tempo piano piano ad intravedere soluzioni a cui questi non avrebbe pensato" (p. 4).

pensare alla parola chiave e quindi provare a ricordare l'immagine che collega le due parole, per recuperarne il significato.

Un'altra strategia che si può insegnare ai bambini per promuovere l'apprendimento di parole specifiche è quella di associare le parole ad un'immagine e creare, come già anticipato, un vocabolario personalizzato nel quale i bambini scrivono e illustrano le parole che incontrano. Si potrebbero, inoltre, realizzare delle flash card, schede su cui vanno scritte le informazioni che servono per ricordare il significato di un vocabolo. Le flash card possono essere costruite in diversi modi, Serafini e Fornili (2014), ad esempio, propongono di dividere le schede in quattro parti: su una faccia si riporta la parola target da memorizzare associata a un'immagine appropriata, sul retro della flash card, si riporta, invece, una definizione della parola target e un esempio del suo utilizzo in un determinato contesto. Attraverso l'utilizzo di queste schede, lo studente guardando una delle due parti si sforza di ricostruire la definizione della parola target. Questa operazione di autointerrogazione compiuta molte volte a distanza di tempo permette di ampliare il lessico dell'alunno e migliorare notevolmente il modo di parlare e di scrivere. È possibile presentare questa attività anche come gioco da proporre a coppie o in piccoli gruppi, dove, ad esempio, uno studente è invitato a estrarre una scheda da una scatola e leggere la definizione e gli altri a individuare la parola che corrisponde alla definizione fornita (Serafini & Fornili, 2014).

Queste tecniche, qui sintetizzate e presentate, possono essere particolarmente utili per aiutare lo studente a ricordare il significato di specifiche parole, ad esempio quelle che costituiscono il lessico accademico e definite dai linguisti "parole mattone". Inoltre, diversi studi hanno dimostrato l'efficacia di queste strategie anche nel promuovere l'apprendimento di una seconda lingua (si veda per un approfondimento Shapiro & Waters, 2005).

3.3.4. Il modello Frayer

Il modello Frayer è stato descritto per la prima volta nel 1969 da Frayer, Frederick e Klausmeier, per valutare il livello di padronanza di un concetto posseduto da una persona.

Il modello Frayer si è trasformato, successivamente, in una tecnica che può essere insegnata agli studenti per l'apprendimento di un nuovo vocabolo. Esso è un utile organizzatore grafico, costituito da quattro quadranti, in cui viene chiesto allo studente di riportare una definizione della parola target, le sue caratteristiche, un esempio del suo utilizzo e un *non-esempio*. Quest'ultimo, in particolare, contribuisce a rendere la definizione della parola target più chiara e semplice.

Lo studente, per completare i quattro quadranti, può utilizzare sia stimoli verbali che visivi. Come si può osservare dalla Figura 3.3, l'alunno riporta la parola target al centro, nel quadrante in alto a sinistra la definizione dello stimolo target, in alto a destra le caratteristiche essenziali, in basso a sinistra degli esempi per dimostrare di aver compreso il significato e, infine, in basso a destra alcuni *non-esempi* (cioè quello che non è quel concetto o parola target). Per favorire l'apprendimento, l'insegnante, dopo aver spiegato il modello, può formare dei piccoli gruppi, per far esercitare gli studenti all'uso di questa strategia. Ad ogni gruppo si possono assegnare anche differenti parole chiave, che possono riguardare diversi argomenti affrontati in classe, al fine di favorire non solo l'apprendimento di nuovi vocaboli, ma anche il consolidamento degli argomenti studiati. Questo metodo può essere particolarmente utile per l'apprendimento di termini specifici legati alle discipline di studio.

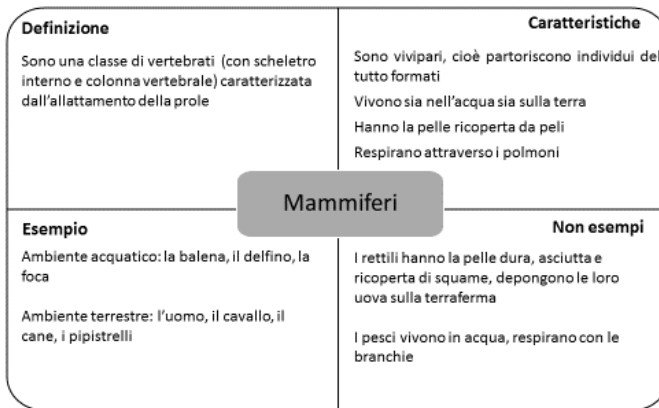


Figura 3.3. Modello Frayer (Ryder & Graves, 1994).

3.4. Metodi indiretti di insegnamento

Il primo livello della piramide di Stahl e Nagy (2006) riconosce l'importanza dell'esposizione a un ricco linguaggio orale e scritto; la maggior parte delle parole del nostro lessico viene appresa attraverso il contesto. In particolare, gli autori hanno evidenziato l'importanza della lettura, la quale rappresenta una delle principali fonti per lo sviluppo del lessico. Questa considerazione trova conferma in diversi studi, in cui è stato osservato che la lettura ad alta voce da parte dell'adulto, in particolare di libri di fiabe, contribuisce all'apprendimento di nuove parole nei bambini della scuola dell'Infanzia. Come riportato da Del Carlo "leggere libri ad alta voce ai bambini rappresenta una delle attività più importanti che gli adulti possano praticare affinché i bambini riescano a sviluppare tutte le abilità alfabetizzanti definite come emergent literacy skills" (2012). Tuttavia, anche l'esposizione alla lingua orale, soprattutto per i bambini più piccoli, è fondamentale per promuovere la crescita del vocabolario. È stato osservato, infatti, che sia la quantità che il numero di parole che le madri utilizzano nelle conversazioni con i propri figli influenzano in modo significativo l'apprendimento di nuovi

vocaboli (si veda Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons 1991). A questo proposito, lo storytelling o l'arte di raccontare storie, rappresenta una delle metodologie didattiche più efficaci. Può essere utile anche proporre agli alunni dei giochi linguistici, al fine di rendere gli studenti consapevoli del modo in cui il linguaggio funziona e promuovere la crescita del vocabolario.

Alla luce di quanto emerso all'interno del presente capitolo, non possiamo non fare riferimento al libro di Rodari "La grammatica della fantasia" (1973). In questo libro, l'autore riporta alcuni esempi pratici ed esperienze didattiche di cui ha dimostrato in prima persona l'efficacia, partendo proprio dall'uso di parole per stimolare la fantasia e per promuovere la crescita del potenziale linguistico degli alunni. Nel suo libro l'autore sottolinea l'importanza delle parole e come esse possano generare "una catena infinita di relazioni", ad esempio la parola "sasso", richiama dalla memoria tutte le parole che iniziano con -s, quelle che fanno rima con -asso e molte altre ancora, evidenziando anche come la parola possa essere utilizzata per costruire degli acronimi e per formare una frase di senso compiuto. Un'altra tecnica individuata dall'autore è quella delle "ipotesi fantastiche" che prevede l'affiancamento di due nomi, come ad esempio di un nome e un verbo, di un soggetto e un predicato, partendo da una semplice domanda "Che cosa succederebbe se...?" La ricerca del tema fantastico può avvenire anche attraverso giochi pratici, come quello di ritagliare i titoli dei giornali e mescolarli tra di loro, per ricavarne notizie di avvenimenti assurdi, sensazionali o semplicemente divertenti. Un altro gioco che si può proporre ai bambini è quello dei bigliettini a domanda e risposta, dove i bambini divisi in gruppo rispondono ad una lista di domande che già configurano avvenimenti in serie, cioè una narrazione, e poi si confrontano tra di loro. L'obiettivo è sempre quello di stimolare il pensiero creativo del bambino, offrendo, altresì, la possibilità di ampliare il lessico in maniera divertente.

Queste sono solo alcune proposte operative presentate da Rodari nel suo libro, che ha rappresentato il punto di riferimento in Italia e all'estero per tutti coloro che si occupano di educazione e formazione. Si riporta, pertanto, quanto scriveva nel 1973 l'autore:

“Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore [...]. Non diversamente, una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere” (Rodari, 1973, p. 11).

3.5. Il lessico del bambino: decalogo didattico

Nel presente capitolo si è cercato di analizzare i diversi metodi didattici, che possono contribuire allo sviluppo del lessico del bambino. Si è fatto riferimento ad alcune strategie individuate dal NRP (2000), mostrando anche alcuni esempi di applicazione in classe. Di seguito si presentano una serie di suggerimenti pratici, che possono costituire per gli insegnanti un vero e proprio “decalogo didattico”:

1. Ambiente linguistico ricco. La scuola ha un ruolo importante nell'eliminare i ritardi nell'acquisizione delle abilità linguistiche, già evidenti nella scuola dell'Infanzia. Il lessico del bambino può essere considerato la “spina dorsale” della competenza linguistica. Per svilupparlo c'è un metodo indiretto fondamentale:

esporre il bambino a un ambiente linguisticamente ricco, quantitativamente e qualitativamente. Dunque, è fondamentale nei primi anni come e quanto l'adulto parla al bambino, ma anche la lettura di libri rappresenta una fonte importante; occorre, quindi, promuovere nel bambino il piacere della lettura fin dalla scuola dell'Infanzia.

2. Rendere il bambino attivo verso il linguaggio. I metodi più specifici per lo sviluppo del lessico si possono riassumere in questa indicazione: si tratta di trovare nel percorso scolastico momenti frequenti di riflessione specifica sui termini, per giocare con il bambino andando a caccia di parole e di significati. Molto importante è che il bambino sia reso attivo nell'esplorare il mondo del lessico e nell'usare i nuovi termini nei quali si imbatte.
3. Desumere dal contesto. Il modo più naturale è di usare un termine poco consueto in un contesto e chiedere ai bambini che cosa vorrà dire. Si può partire da un termine incontrato in un brano e invitare i bambini a riflettere sul significato. Si può anche chiedere di fare un gesto, un atteggiamento che potrebbe assomigliare al termine in questione. Così con bambini di 6-7 anni si possono presentare frasi composte, per fare solo qualche esempio, da termini riferiti a suoni, sapori, abbigliamenti, atteggiamenti come acuto, cupo, intenso, elegante, contrastante, eccentrico, squisito, pensieroso, concentrato, perplessa, etc., chiedendo loro il significato del termine e di rappresentare quel significato anche attraverso un atteggiamento/gesto.
4. Rime e filastrocche. Molto importante, sin dalla scuola dell'Infanzia, è giocare a costruire filastrocche. La rima è un dispositivo capace di essere impiegato sin dall'età prescolare: "Bambini cominciamo insieme una storia in rima, vediamo con quali parole possiamo continuarla, io inizio la storia e voi aggiungete

un pezzetto. Ho trovato un anello, oh ma quant'è ...[bello], lo porterò con me nel... [castello], lo nascondo nella borsetta ed esco in tutta [fretta] ...etc.” Questi giochi stimolano la capacità dei bambini di produrre parole e sono fondamentali per promuovere anche lo sviluppo della competenza metafonologica, fondamentale per l'apprendimento della lettura.

5. Chiarire il testo. Quando i bambini hanno imparato a leggere, molto importante è sviluppare la comprensione (in particolare, dalla terza primaria in poi), promuovendo una lettura riflessiva. Tra i metodi più efficaci c'è il Reciprocal Teaching, il cui obiettivo principale è quello di far diventare lo studente un “lettore strategico” (si veda par. 2.7, cap. 2). All'interno di questo metodo una delle strategie di lettura da presentare ai bambini è quella del clarifying (chiarire), in cui si chiede all'alunno di soffermarsi a riflettere, quando si incontra una parola difficile, su cosa possa significare. Si cerca di capire il senso dal contesto. La parola può essere, ad esempio, scomposta nelle sue componenti interne (analizzando le radici, i prefissi e i suffissi), ci si confronta con i compagni, etc. (si vedano i parr. 3.3.1 e 3.3.2).
6. Autoconsapevolezza lessicale. È molto importante sviluppare la consapevolezza del bambino sull'importanza delle parole e sul suo sviluppo del vocabolario in continua crescita. È utile anche chiedere ai bambini di usare un libricino in cui sono raccolte tutte le parole nuove. Quali parole nuove abbiamo imparato oggi? Quante parole nuove avete trovato nel libro che avete letto?
7. Articolazione della parola. Si possono realizzare con gli alunni dei giochi, in cui è possibile analizzare assieme come cambia la parola con suffissi o prefissi e realizzare delle mappe lessicali (si veda esempio par. 3.3.2).

8. Termini scientifici e lessico target disciplinare. Quando si inizia lo studio delle discipline ci si confronta con un lessico che si distacca da quello utilizzato nel linguaggio comune. Il lessico scientifico porta con sé una diversa rappresentazione della realtà. Così ad esempio, il termine "evaporazione" introduce l'idea che un liquido può trasformarsi in vapore, difforme dalla rappresentazione che esiste nel mondo ingenuo del bambino. A questo punto è necessario meglio puntualizzare questi concetti utilizzando modelli grafici, mappe semantiche o flash card (vedi esempi nel libro Figure 3.1-3.2). Per ogni disciplina si potrà anche costruire assieme allo studente una lista dei termini concetto che tutti i bambini devono saper comprendere e usare. Questa lista non deve essere smisurata, non potrà avere la pretesa di comprendere tutti i termini, ma solo quelli più caratteristici. Così ad esempio per la storia un bambino di quinta primaria dovrà conoscere termini come "costituzione, parlamento, senato, elezione, rivoluzione, rivolta, etc."
9. Usi metaforici. Importante avvicinare il bambino all'uso metaforico del linguaggio; si potrà dire che "Laura ha un carattere 'solare', Antonio è 'un pallone gonfiato', Mario è una 'lumaca', etc." Molti usi si trovano anche nel linguaggio storico e sono fonte di fraintendimenti temporali dei bambini, ad esempio, "l'impero cade, sorge, viene abbattuto, declina, si rafforza, etc."
10. Termini come anticipatori didattici. A livello di studio disciplinare una delle tecniche di indubbia efficacia è quella di soffermarci, prima della lettura-studio di un capitolo (o paragrafo o passo), a presentare/spiegare i termini difficili (si veda par. 3.3.1).

Capitolo 4. La Prova Significato Verbale-nuova versione

4.1. Introduzione

Nel presente capitolo si intende presentare uno strumento di facile e rapida somministrazione per la valutazione del lessico negli alunni della scuola Primaria, allo scopo di dare un aiuto pratico e affidabile agli insegnanti impegnati nel favorire le competenze linguistiche dei bambini. Il vocabolario rappresenta, come abbiamo visto, uno degli elementi essenziali per una buona comprensione della lettura e, a sua volta, la lettura contribuisce all'acquisizione e alla crescita del vocabolario. Sulla base di queste considerazioni, diventa di fondamentale importanza disporre, anche in ambito scolastico, di uno strumento che consenta agli insegnanti di avere informazioni sul vocabolario del bambino, dato il ruolo fondamentale che questa competenza riveste nell'apprendimento scolastico.

La Prova Significato Verbale-nuova versione (designata con l'acronimo P.S.V._{nv}), nasce, quindi, con l'obiettivo di fornire alla scuola uno strumento utile per la valutazione del vocabolario. Lo strumento è stato realizzato all'interno del progetto Reading Comprehension–Reciprocal Teaching (RC-RT), realizzato nell'a.s. 2018/2019 dall'Associazione SA-pIE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza), il cui obiettivo principale era quello di verificare l'entità del miglioramento nella comprensione del testo attraverso il programma RC-RT (Calvani, 2018b; Calvani & Chiappetta Cajola, 2019). All'interno di questo progetto di ricerca, che ha coinvolto le classi quarte della scuola Primaria (Menichetti, 2019; Rizzo, Montesano, & Traversetti, in press), un altro obiettivo che ci siamo posti è stato quello di analizzare la relazione tra il vocabolario e alcune componenti e strategie fondamentali

per la comprensione del testo, in particolare con la capacità di riassumere un testo che potremmo definire una “componente di alto livello”. A tal fine abbiamo predisposto una versione appositamente modificata e aggiornata per questo studio della prova Parole del sub-test Significato Verbale della batteria PMA (Thurstone & Thurstone, 1962, adattamento italiano a cura di Rubini e Rossi, 1982).

Lo strumento, denominato Prova Significato Verbale-nuova versione (P.S.V._{nv}), è stato somministrato nell’a.s. 2018/2019 e 2019/2020 in diverse scuole Primarie distribuite su tutto il territorio nazionale, al fine di avere un campione il più possibile rappresentativo della popolazione studentesca italiana. Lo strumento, inoltre, è stato oggetto di uno studio pilota, condotto su un campione ridotto della popolazione (si veda Montesano, 2019; 2020).

4.2. Test standardizzati per valutare il vocabolario nella scuola Primaria

In Italia sono presenti diversi strumenti standardizzati per valutare il vocabolario dei bambini della scuola Primaria, come il Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R Dunn & Dunn, 1981), il Boston Naming Test (BNT, Riva, Nichelli, & Devoti, 2000), il sub-test Vocabolario della WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children – IV; Orsini, Pezzuti, & Picone, 2012) e il sub-test Significato Verbale della Batteria PMA (Primary Mental Abilities, Thurstone & Thurstone, 1962). Di seguito si presenta brevemente ciascuno di questi test principalmente utilizzati in ambito clinico.

Il Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R; Dunn & Dunn 1981), adattamento italiano a cura di Stella, Pizzoli, e Tressoldi (2000), è un test che consente di valutare il vocabolario ricettivo nei bambini di età compresa tra i 3 anni e i 9 mesi e gli 11 anni e 6 mesi. Il test è composto da 175 item. Ciascun item è formato da quattro figure di cui

solo una è quella target. Compito dell'esaminatore è quello di pronunciare la parola target ad alta voce e il bambino, provvisto della tavola contenente le quattro figure, deve indicare il disegno corrispondente allo stimolo target pronunciato dall'esaminatore.

Il Boston Naming Test (BNT; standardizzazione italiana a cura di Riva, Nichelli, & Devoti, 2000) nella sua versione italiana è rivolto ai bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni. Il test consente di valutare la capacità di denominazione e recupero delle etichette lessicali. Lo strumento si compone di 60 figure che il bambino deve nominare, che sono state scelte in modo da coprire una vasta gamma di frequenza d'uso dei nomi. Recentemente, è stata pubblicata una taratura aggiornata dello strumento, somministrato a 665 bambini italiani, di età compresa tra i 69 e i 133 mesi (343 maschi e 322 femmine) (De Cagno, Ceccarelli, Caccopardo, & Marotta, 2019).

La Wechsler Intelligence Scale for Children – IV (adattamento italiano a cura di Orsini, Pezzuti, & Picone, 2012) è lo strumento clinico per eccellenza per valutare le capacità cognitive dei bambini di età compresa tra i 6 anni e 0 mesi e i 16 anni e 11 mesi. Lo strumento si compone di 15 sub-test, 10 principali e 5 supplementari, che consentono di calcolare cinque punteggi composti: un Quoziente Intellettivo Totale (QIT), per rappresentare le capacità cognitive complessive del bambino, e quattro punteggi aggiuntivi – l'Indice di Comprensione verbale (ICV), l'Indice di Ragionamento visuo-percettivo (IRP), l'Indice di Memoria di lavoro (IML), l'Indice di Velocità di elaborazione (IVE). Nello specifico, l'Indice di Comprensione verbale misura le capacità del soggetto di formulare e di utilizzare i concetti verbali, cioè la capacità di ascoltare una richiesta, di recuperare informazioni precedentemente apprese, di pensare e di esprimere verbalmente la risposta. Questo indice è composto da tre sub-test principali (Somiglianze, Vocabolario e Comprensione) e da

due sub-test supplementari (Informazione e Ragionamento con le parole). Tra i sub-test principali, la prova di Vocabolario consente di valutare la conoscenza lessicale e la formazione dei concetti verbali.

La Batteria PMA (*Primary Mental Abilities*, Thurstone & Thurstone, 1962), reattivi per i livelli 4-6 (dalla terza classe della scuola Primaria alla prima classe della scuola Secondaria di Primo Grado), si compone di diverse prove che consentono di valutare i cinque fattori dell'intelligenza o abilità mentali primarie, che sembrano svolgere un ruolo fondamentale nelle diverse attività scolastiche. I cinque fattori o abilità mentali primarie valutate sono: significato verbale, facilità numerica, ragionamento, velocità percettiva e relazioni spaziali. In particolare, il primo fattore fa riferimento alla capacità del soggetto di comprendere le idee espresse con parole e consente di ottenere una misura del vocabolario del bambino. Questa abilità viene valutata attraverso il sub-test Significato Verbale ed è considerata il più importante indice della potenziale riuscita del soggetto nelle attività scolastiche. Il sub-test si compone di due sotto-scale: la prova Parole e la prova Figure (associare parole a figure). Nella prova Figure il bambino deve indicare il disegno che corrisponde allo stimolo target pronunciato dall'esaminatore tra quattro possibili alternative. Nella prova Parole, invece, vengono presentati degli stimoli verbali e il compito del bambino è quello di individuare tra quattro alternative lo stimolo target. Il tempo che il soggetto ha a disposizione per questa prova è di sette minuti.

Per quanto riguarda la prova Parole del sub-test Significato Verbale è presenta nel contesto italiano anche un aggiornamento dei dati normativi condotto da Tressoldi e Zamperlin (2007), che hanno somministrato la prova nella sua versione originale a un gruppo di 677 bambini, 234 frequentanti la classe terza, 238 la classe quarta e 205 la classe quinta della scuola Primaria. In questa versione il tempo che il soggetto ha a disposizione per completare la prova è di cinque minuti.

4.3. La Prova Significato Verbale-nuova versione

Fra i vari strumenti presenti in letteratura per la valutazione del vocabolario nel bambino, la nostra attenzione si è rivolta alla prova Parole del sub-test Significato Verbale della Batteria PMA/Primary Mental Abilities (Thurstone & Thurstone, 1962; adattamento italiano a cura di Rubini & Rossi, 1982), in quanto permette una raccolta dati ad ampio raggio in poco tempo. Si tratta, come abbiamo visto, di uno strumento di facile e rapida somministrazione, costituito da 30 item verbali, in cui il bambino deve indicare il sinonimo di una parola target fra quattro possibili alternative.

Tuttavia, tenendo conto del periodo storico in cui è stata costruita la prova e dei cambiamenti culturali e linguistici che hanno caratterizzato la nostra società negli ultimi decenni, si è deciso di apportare alcune modifiche (si veda anche Montesano, 2019; Montesano, 2020), sostituendo le parole di utilizzo troppo comune con vocaboli di minor frequenza.

A questo proposito, sono state analizzate le caratteristiche degli item che compongono lo strumento, calcolando per ogni stimolo il relativo valore di frequenza attraverso l'utilizzo del "Lessico Elementare - Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini della scuola elementare" (Marconi et al., 1994)¹⁸. Il Lessico Elementare è un lessico di frequenza della lingua scritta, cioè un dizionario che contiene i 6095 lemmi (il "lemma" è un'unità grafica di entrata in un dizionario o in una enciclopedia) più frequentemente usati nei testi scritti *da* e *per* i bambini. Questo strumento consente di avere tre misure, che riguardano il:

¹⁸ Preme, tuttavia, sottolineare, che sebbene il Lessico Elementare si riferisca a un periodo storico ben preciso e per quanto sia doveroso tener presente dei cambiamenti culturali e linguistici degli ultimi 25 anni, è lecito considerare questo strumento come una base di partenza attendibile per ricerche in campo linguistico.

- Lessico Elementare di base, lista delle parole più frequentemente usate nei testi scritti *da* e *per* i bambini;
- Lessico di Lettura, lista delle parole che i bambini leggono di più, suddiviso in tre sottosectori (Libri di lettura e fiabe, Giornalini e Fumetti e Libri di testo);
- Lessico di Scrittura, lista delle parole che i bambini scrivono di più, suddiviso in cinque sottosectori in base alle classi di età.

Il Lessico Elementare consente, inoltre, di ottenere un altro dato importante, l'indice di dispersione; infatti, come riportato dagli autori:

“la frequenza assoluta di una parola in realtà è un dato assai ingannevole, poiché non tiene conto della diffusione della parola all'interno dei diversi sottosectori dell'intero corpus. Una determinata parola può avere una frequenza molto elevata in un solo settore e non essere affatto presente negli altri [...]”(Marconi, Ott, Pesenti, Ratti, & Tavella, 1994, p. 23).

L'indice di dispersione è, quindi, la misura della presenza del lemma nei diversi sottosectori dell'intero corpus. Una parola può comparire molte volte in un testo e mai in un altro in base all'argomento trattato e l'indice di dispersione consente di prendere in considerazione questo fenomeno, evitando di alterare l'uso reale di quella parola. Questo indice può assumere valori compresi tra 0 e 1; tanto più questo valore è elevato tanto più un lemma è diffuso. L'indice di dispersione è, dunque, fondamentale per capire quali sono le parole realmente più frequenti. Ne consegue che le parole più diffuse non sono solo quelle che hanno la maggior frequenza assoluta, ma anche quelle che hanno un alto indice di dispersione.

Sulla base di queste osservazioni, rispetto alle versioni precedenti (Thurstone & Thurstone, 1962; Tressoldi & Zamperlin, 2007), si è deciso di apportare alcune modifiche, al fine di eliminare le parole con un alto indice di dispersione e rendere la prova maggiormente discriminativa.

Sono stati, quindi, eliminati gli item con un indice di dispersione della parola target e/o del vocabolo con lo stesso significato superiore o uguale a 0.90, quali: item 1-2-3-5-7-9-18-19-21-23-24-27-28-29-30 (si veda Figura 4.1) Sono stati, quindi, inseriti 15 nuovi item, mantenendo lo stesso numero di domande della versione originale dello strumento (Figura 4.2).

Nella Figura 4.2 sono riportati i valori di frequenza e gli indici di dispersione dei 15 item che sono stati modificati rispetto alla versione originale, includendo principalmente parole target con una bassa frequenza d'uso nel settore temi (Lessico di Scrittura). Le parole target selezionate, inoltre, non dovevano rientrare nei primi 1405 lemmi del Lessico Elementare, che coprono il 90% dell'intero vocabolario utilizzato dal bambino. Per quanto riguarda, invece, i sinonimi si è cercato di selezionare parole con un indice di dispersione inferiore a 0.90.

Come possiamo osservare dalla Figura 4.2, sono state selezionate parole target con un indice di dispersione compreso tra 0.27 e 0.65 e con una frequenza nel settore temi inferiore a 7. Per quanto riguarda, invece, i sinonimi, sono state selezionate parole con un indice di dispersione compreso tra 0.50 e 0.83 e alcune parole non presenti nel Lessico Elementare, ma comunque presenti nella lista pubblicata da De Mauro (2016) "Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana".

Lo strumento nella sua nuova versione si compone, quindi, di 30 item, di questi 15 item sono stati modificati rispetto alla versione precedente. Facendo, inoltre, riferimento alla classificazione elaborata da De Mauro (2016) la Prova Significato Verbale-nuova versione (P.S.V. _{nv}) è costituita dal 48% da parole che fanno parte del lessico fondamentale, dall' 8% da parole che sono usate solo in alcuni contesti ma comprensibili da tutti i parlanti (lessico di alta disponibilità), dal 30% da vocaboli di uso frequente (lessico di alto uso) che coprono il 6% delle occorrenze (ad esempio coincidenza), mentre il 14% è rappresentato da parole che non fanno parte del lessico di base.

ITEM	PAROLA TARGET	FREQUENZA D'USO			Indice di dispersione	SINONIMI	FREQUENZA D'USO			Indice di dispersione
		Corpus	Libri	Tem			Corpus	Libri	Tem	
1	DONO	41.07	40.48	8.01	0.74	REGALO	169.75	62.14	105.24	0.91
2	PAIO	97.34	65.32	35.70	0.86	COPPIA	43.88	20.37	23.13	0.90
3	SOPRA	200.36	62.33	104.72	0.96	SU	1048.30	652.88	414.16	0.98
4	BATTAGLIA	38.15	26.34	13.35	0.89	COMBATTI- MENTO	11.13	12.71	1.00	0.55
5	ALTO	915.15	322.95	583.63	0.98	ELEVATO	13.83	14.88	1.73	0.73
6	CORRETTO	7.73	4.13	3.01	0.65	GIUSTO	147.73	115.79	43.63	0.83
7	MODERNO	74.56	40.44	32.37	0.73	NUOVO	643.22	396.96	254.39	0.94
8	SELEZIONATO	Parola non presente nel Lessico Elementare				SCELTO	9.67	13.59	0.33	0.53
9	RAPIDO	20.23	30.79	0.33	0.54	VELOCE	191.46	71.24	121.28	0.98
10	SOCCORSO	22.82	10.47	11.64	0.82	AIUTO	138.84	109.94	40.59	0.84
11	INTERO	69.79	61.79	17.04	0.76	COMPLETO	35.67	31.74	8.62	0.82
12	PASSO	135.47	100.26	43.17	0.86	ANDATURA	Parola non presente nel Lessico Elementare			
13	POSIZIONE	48.35	48.28	8.91	0.73	LUOGO	152.54	122.29	42.67	0.79
14	OZIOSO	Parola non presente nel Lessico Elementare				PIGRO	21.72	12.41	8.75	0.85
15	TENTATIVO	16.15	18.82	1.78	0.61	PROVA	71.03	59.31	17.08	0.76
16	ACQUISTO	4.16	4.83	0.26	0.43	COMPERA	6.41	3.02	2.66	0.44
17	INDICARE	107.01	153.03	4.78	0.53	MOSTRARE	91.38	88.37	18.37	0.80

18	INIZIALE	7.64	7.51	0.39	0.52	PRIMO	1122.47	557.15	566.66	0.99
19	PERICOLO	124.05	81.16	46.14	0.92	RISCHIO	23.39	22.90	4.22	0.71
20	MESCOLARE	7.02	6.82	1.15	0.46	UNIRE	70.15	55.02	19.85	0.76
21	CURA	72.53	40.28	32.78	0.92	MEDICINA	33.36	9.01	26.64	0.95
22	MOLESTARE	Parola non presente nel Lessico Elementare				DANNEG- GIARE	17.53	9.86	6.70	0.61
23	NARRARE	17.48	11.34	6.09	0.80	RACCONTARE	429.97	213.03	215.21	0.92
24	IMPEDIRE	58.30	43.72	17.88	0.80	FERMARE	438.76	229.29	211.49	0.99
25	SOLTARIO	16.60	19.52	1.33	0.60	ISOLATO	19.49	18.99	3.57	0.74
26	INCONTRO	29.96	30.68	4.78	0.66	RIUNIONE	19.35	4.88	15.01	0.86
27	DIVIDERE	104.84	59.68	45.71	0.86	TAGLIARE	173.09	69.00	103.09	0.98
28	ESTERNO	14.87	12.81	3.72	0.79	FUORI	515.24	196.87	324.68	0.96
29	MINIMO	34.13	40.18	3.62	0.69	ULTIMO	325.26	208.74	158.85	0.96
30	ANZIANO	27.42	11.31	15.43	0.80	VECCHIO	446.71	318.13	151.15	0.93

Figura 4.1. Frequenza d'uso dell'intero corpus e dei due settori principali (lettura e scrittura) della parola target e del vocabolo con lo stesso significato della versione originale dello strumento. Viene riportato anche l'indice di dispersione per l'intero corpus (Montesano, 2019).

PAROLA TARGET	FREQUENZA D'USO			Indice di dispersione	SINONIMI	FREQUENZA D'USO			Indice di dispersione
	Corpus	Libri	Temî			Corpus	Libri	Temî	
CAUTELA	4.23	2.18	1.79	0.65	PRUDENZA	5.79	6.04	0.66	0.50
ESAMINARE	12.66	17.29	0.13	0.57	ANALIZZARE	7.42	5.13	2.32	0.69
COMBINAZIONE	6.51	10.96	0.00	0.46	COINCIDENZA	Parola non presente nel Lessico Elementare			
DIFFONDERE	31.71	29.26	5.87	0.63	SPARGERE	20.93	16.44	5.81	0.74
PRODIGIOSO	4.39	7.38	0.00	0.47	GRANDIOSO	4.72	3.74	1.19	0.61
MUTARE	14.97	20.51	0.66	0.45	MODIFICARE	19.50	16.41	4.86	0.61
PROCLAMARE	5.99	7.74	0.33	0.52	ANNUNCIARE	27.74	32.84	2.87	0.64
EREDE	4.39	7.38	0.00	0.47	SUCCESSORE	5.53	3.85	1.79	0.73
ERODERE	4.52	7.99	0.00	0.27	CONSUMARE	29.15	23.11	7.45	0.64
TALENTO	6.23	6.55	0.53	0.49	NOTE	14.27	16.01	1.33	0.58
LABORIOSO	6.74	0.33	6.80	0.61	COMPLICATO	7.97	10.90	0.33	0.54
IMPRONTA	8.18	8.55	1.15	0.51	SEGNO	100.87	90.50	35.54	0.83
OPINIONE	12.37	11.00	1.99	0.48	GIUDIZIO	9.89	5.13	3.98	0.55
CELEBRE	10.45	15.23	0.33	0.38	CONOSCIUTO	13.00	12.74	2.16	0.76
PROFONDITÀ	20.31	30.70	0.26	0.53	ABISSO	11.78	11.03	2.29	0.64

Figura 4.2. Frequenza d'uso dell'intero corpus e dei due settori principali (lettura e scrittura) dei 15 nuovi item del P.S.V.^{rw}. Viene riportato anche l'indice di dispersione per l'intero corpus (Montesano, 2019).

4.4. Da chi può essere utilizzato lo strumento

Lo strumento può essere utilizzato in ambito scolastico da insegnanti, psicologi scolastici e pedagogisti e, in particolare, durante progetti di screening per raccogliere informazioni da un punto di vista di classe/scuola. I dati raccolti in questo modo possono costituire il punto di partenza per la programmazione di interventi da realizzare nel contesto classe. Lo strumento, inoltre, può essere somministrato individualmente in ambito clinico, da psicologi e da professionisti clinici, che lavorano nell'ambito dei disturbi del neurosviluppo. Infine, può essere utilizzato anche nell'ambito della ricerca scientifica, in quanto permette una raccolta dati ad ampio raggio in poco tempo. A questo proposito, si segnala la possibilità di utilizzare per la valutazione pre- e post-test di un programma sperimentale le due versioni equipollenti dello strumento (P.S.V. _{nvA} e P.S.V. _{nvB}) riportate in Appendice B.

4.5. Modalità di somministrazione

Lo strumento può essere somministrato sia collettivamente che individualmente.¹⁹

L'esaminatore legge assieme ai bambini le istruzioni riportate nella prima pagina della prova. Mentre l'esaminatore legge le istruzioni deve prestare attenzione che nessuno cominci l'esercizio prima del suo VIA.

Al VIA far partire il cronometro e dopo sette minuti dire: STOP. Mettete giù le vostre penne e non fate nessun altro segno sul foglio.

Non sono previsti adattamenti nella modalità e nei tempi di somministrazione in presenza di bambini con difficoltà di apprendimento o altre condizioni di difficoltà o svantaggio. Tuttavia, al fine di garantire la

¹⁹ Il protocollo in pdf della prova è presente sul sito SApIE <http://sapie.it/wp/wpcontent/uploads/2020/01/Uno-strumento-per-la-valutazione-del-vocabolario-nella-scuola-primaria-per-Sapie-unito-2.pdf>

piena partecipazione di tutti gli studenti al contesto classe, per i bambini con disabilità intellettiva media è possibile utilizzare una versione appositamente modificata (Rizzo & Traversetti, 2019)²⁰ dello strumento e analizzare i risultati ottenuti da un punto di vista qualitativo.

4.6. Assegnazione del punteggio

Il punteggio è rappresentato dal totale risposte corrette. Si assegna 1 punto per ogni risposta corretta e 0 punti per ogni risposta errata o omessa.

Inoltre, se un bambino ha dato molte doppie risposte, perché ad esempio non ha compreso bene le istruzioni, come spesso accade durante la somministrazione collettiva, si possono apportare delle correzioni: mezzo punto quando una delle due risposte fornite è esatta.

Item	Risposta	Item	Risposta	Item	Risposta
1)	B	11)	C	21)	B
2)	A	12)	C	22)	D
3)	B	13)	A	23)	B
4)	C	14)	D	24)	D
5)	D	15)	C	25)	C
6)	C	16)	A	26)	C
7)	B	17)	B	27)	A
8)	D	18)	D	28)	B
9)	B	19)	A	29)	C
10)	C	20)	D	30)	D

Figura 4.3. Griglia per la correzione della prova.

²⁰ Il protocollo per i bambini con disabilità intellettiva media è presente sul sito SAPIE http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/RC_RT-adattamento-allievi-con-disabilit-intellettiva-media.pdf

Capitolo 5. Standardizzazione dello strumento e le sue proprietà psicometriche

5.1. Campione di standardizzazione

Il campione che ha partecipato alla validazione della versione aggiornata e modificata della Prova Significato Verbale-nuova versione (P.S.V._{nv}) è costituito da 2011 studenti, il 51% maschi e il 49% femmine, frequentanti la scuola Primaria di diversi Istituti Comprensivi distribuiti su tutto il territorio nazionale. Il campione è stato selezionato nell'ambito di due progetti nazionali, condotti dall'Associazione SAPlE nell'a.s. 2018/2019 e 2019/2020, il cui obiettivo principale era quello di dimostrare l'efficacia dei programmi Reading Comprehension–Reciprocal Teaching (RC-RT, Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) e Logical Intelligence Enhancement Programme (LIEP, Calvani, Peru, & Zanaboni, 2019).

Lo strumento è stato somministrato collettivamente a tutti i bambini durante il normale orario scolastico e solo in un secondo momento sono stati applicati i criteri di esclusione. Sono stati, quindi, esclusi dal campione i bambini con Bisogni Educativi Speciali in possesso di certificazione (ai sensi della L. n. 104/1992 o L. n. 170/2010)²¹ o diagnosi di disturbi evolutivi specifici (come disturbo specifico del linguaggio). Inoltre, sono stati esclusi gli alunni stranieri con scarsa padronanza della lingua italiana (i partecipanti erano tutti di madrelingua italiana) e alcuni outlier, il cui punteggio poteva essere dovuto a fattori accidentali. L'individuazione degli outlier si è basata sull'analisi delle distribuzioni.

²¹ Per promuovere la partecipazione degli alunni con disabilità intellettiva è stata somministrata una versione appositamente modificata dello strumento (Rizzo & Traversetti, 2019). Mentre per tutte le altre situazioni di difficoltà o svantaggio non sono stati previsti adattamenti nelle modalità e nei tempi di somministrazione.

Sulla base dei dati a disposizione, risulta che hanno partecipato alla standardizzazione dello strumento 1822 studenti frequentanti la scuola Primaria. La Figura 5.1 riporta il numero di studenti suddiviso per classe e area geografica di appartenenza (Nord, Centro e Sud).

	Classe terza	Classe quarta	Classe quinta
Nord	30	341	15
Centro	102	130	36
Sud	227	706	235
Totale alunni	359	1177	286

Figura 5.1. Distribuzione del campione rispetto alla classe e l'area geografica.

5.2. Analisi preliminari

Una delle prime analisi condotte sullo strumento ha riguardato l'andamento dei punteggi grezzi attraverso il calcolo delle principali statistiche descrittive. Le statistiche descrittive sono degli indici sintetici che consentono al ricercatore di eseguire una valutazione preliminare dei dati, allo scopo di controllare la distribuzione dei valori di una data variabile (Marchioro, 2013).

La Figura 5.2 riporta le frequenze delle risposte corrette fornite agli item del questionario dal campione di standardizzazione, suddiviso in base alla classe di appartenenza. Come si può osservare dalla Figura 5.2, dalle risposte fornite dagli alunni emerge un effetto classe, con una percentuale di risposte corrette maggiore negli alunni delle classi quarte e quinte rispetto agli studenti della classe terza primaria (si veda anche paragrafo 5.6). Le differenze più marcate riguardano gli item 20, 21, 23, 25, 26, 28, 29. Inoltre, gli item che risultano particolarmente difficili per tutte e tre le classi sono gli item 18 (combinazione/coincidenza) e 24 (erodere/consumare), che presentano anche una bassa frequenza d'uso nel Lessico di scrittura. Gli stimoli che risultano particolarmente facili sono, invece, l'item 3 (battaglia/combattimento), 6 (ac-

quisto/compera), 7 (incontro/riunione), 9 (soccorso/aiuto), 10 (corretto/giusto) e 13 (indicare/mostrare); si osserva, infatti, una percentuale di risposte corrette superiore o uguale al 90%.

Item	Parola target	CLASSE TERZA	CLASSE QUARTA	CLASSE QUINTA
1	Selezionato	86.5	90.2	96.2
2	Ozioso	67.4	73.0	79.6
3	Battaglia	95.3	98	97.6
4	Solitario	82.0	88.6	96.5
5	Molestare	51.7	59.3	70.6
6	Acquisto	90.3	93.0	96.9
7	Incontro	93.4	95.4	95.8
8	Mescolare	76.5	83.6	91.0
9	Soccorso	90.1	95.4	97.2
10	Corretto	94.2	91.7	97.2
11	Tentativo	89.5	90.0	94.1
12	Intero	86.7	89.2	94.1
13	Indicare	90.6	95.1	96.2
14	Passo	76.5	84.0	90.7
15	Posizione	72.1	78.5	90.7
16	Cautela	79.0	87.4	92
17	Esaminare	80.7	90.2	94.8
18	Combinazione	15.5	26.7	25.3
19	Diffondere	78.7	86.4	93.8
20	Prodigioso	47.0	59.7	75.8
21	Mutare	47.5	55.3	64.7
22	Proclamare	63.8	76.4	90.7
23	Erede	35.9	48.6	72.0
24	Erodere	27.3	30.8	38.8
25	Talento	52.2	73.0	88.9
26	Laborioso	40.3	46.5	73.0
27	Impronta	84.3	88.1	93.8
28	Opinione	56.1	70.8	87.2

29	Celebre	40.1	50.3	78.9
30	Profondità	67.4	74.7	90.7

Figura 5.2. Frequenza delle risposte fornite dagli alunni.

Per analizzare, inoltre, le caratteristiche dello strumento sono state calcolate le principali statistiche descrittive sull'intero campione (Figura 5.3). Dalle analisi emerge che i dati non hanno una distribuzione normale. L'analisi della curtosi mostra un valore positivo indice di una distribuzione di dati leptocurtica, con valori poco variabili che si concentrano intorno al valore medio. È possibile, inoltre, osservare una asimmetria negativa con coda più lunga a sinistra del valore centrale (Figura 5.4). Anche il test Shapiro-Wilk conferma la non normalità della distribuzione portando, quindi, a rifiutare ($W= 0.92$, $p < 0.000$) l'ipotesi nulla di normalità. Pertanto, nel confronto con i dati normativi appare preferibile l'uso dei percentili, rispetto all'utilizzo della media e della deviazione standard.

Nell'utilizzare i percentili si possono considerare critici i punteggi inferiori o uguali al 5° percentile (che corrispondono approssimativamente a meno due deviazioni standard dalla media) e i punteggi compresi tra il 10° e il 25° percentile (che corrispondono rispettivamente al 1° quartile)²² come una situazione di "attenzione".

²² I quartili si ottengono dividendo l'insieme di dati in 4 parti uguali ed esattamente: il primo quartile Q1 è il valore che lascia alla sua sinistra il 25% degli elementi della distribuzione; Q1 è anche chiamato 25° percentile. Nel primo quartile (Q1) si colloca il 25% dei punteggi più bassi. Il secondo quartile Q2 coincide con la mediana ed è anche chiamato 50° percentile. Si considerano nella norma i punteggi compresi tra il 25° e il 75° percentile. Il terzo quartile Q3, invece, è il valore che lascia il 75% degli elementi a sinistra e il 25% a destra, chiamato anche 75° percentile. Rientrano nel terzo quartile il 25% dei punteggi più alti.

N. Campione	1822
Media	22.86
Mediana	24.00
Deviazione standard	4.90
Asimmetria	-1.14
Errore standard della asimmetria	0.06
Curtosi	1.25
Errore standard della curtosi	0.12

Figura 5.3 Principali statistiche descrittive calcolate sull'intero campione.

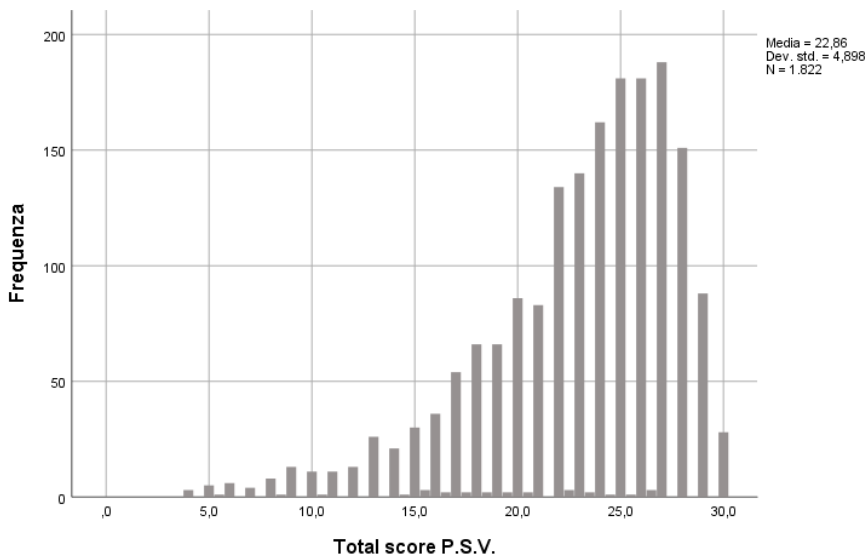


Figura 5.4. Distribuzione di frequenze.

5.3. Affidabilità dello strumento

Per verificare l'affidabilità e l'accuratezza dello strumento in relazione all'oggetto di studio è stato calcolato il coefficiente Alpha di Cronbach. Questo indicatore determina la proporzione di varianza condivisa dagli item che è attribuibile al costrutto indagato e assume valori compresi tra 0 e 1: valori vicini allo zero indicano un basso grado di affidabilità tra item, mentre valori prossimi a 1 indicano un alto grado di coerenza

della scala. Nunnally (1978) suggerisce come soglia per l'Alpha di Cronbach il valore di 0.70: al di sotto di questo valore il grado di affidabilità risulta basso.

Dal calcolo del coefficiente Alpha di Cronbach emerge che lo strumento presenta una buona affidabilità ($\alpha=0.85$). Come si può, inoltre, osservare dalla Figura 5.5, tutti gli item sembrano essere coerenti con il costrutto indagato: nessun item, se eliminato, aumenterebbe l'affidabilità dello strumento.

Alpha di Cronbach se l'elemento viene eliminato	
Prova	0.85
Item_1	0.845
Item_2	0.847
Item_3	0.847
Item_4	0.844
Item_5	0.849
Item_6	0.843
Item_7	0.845
Item_8	0.844
Item_9	0.845
Item_10	0.847
Item_11	0.845
Item_12	0.844
Item_13	0.845
Item_14	0.842
Item_15	0.841
Item_16	0.840
Item_17	0.841
Item_18	0.851
Item_19	0.839
Item_20	0.842
Item_21	0.844

Item_22	0.839
Item_23	0.842
Item_24	0.847
Item_25	0.836
Item_26	0.845
Item_27	0.841
Item_28	0.841
Item_29	0.841
Item_30	0.839

Figura 5.5. Valori Alpha di Cronbach se l'item viene eliminato.

L'affidabilità dello strumento è stata calcolata anche attraverso il coefficiente Split-Half, che consiste nel dividere il test in due parti uguali. Il coefficiente Split-Half, corretto con la formula di Spearman-Brown, è pari a 0.86, che conferma l'attendibilità del test.

5.4. Indice di facilità

Un altro elemento da considerare per analizzare l'efficacia di un item contenuto in una prova è il suo livello di difficoltà (o facilità). La difficoltà di una domanda si misura considerando quanti studenti hanno risposto correttamente al quesito stesso e per rendere questo riferimento misurabile su una scala lo si deve rapportare al numero di studenti che hanno partecipato alla prova, si ottiene così quello che viene chiamato Indice di Facilità (IF). Questo indice consente, quindi, di misurare la percentuale di individui che hanno risposto correttamente a un item. Esso è dato dal rapporto tra il numero di risposte corrette fornite all'item e la numerosità del campione a cui è stato somministrato il test, moltiplicato infine per 100.

L'Indice può assumere valori che variano tra 0 (nessuno risponde correttamente) e 100 (tutti rispondono correttamente) e permette di determinare in quale misura un item è facile o difficile. Valori vicini a 0

indicano quesiti troppo difficili per i quali, molto probabilmente, non sono state valutate correttamente le reali abilità richieste per la loro soluzione. Al contrario valori di IF vicini a 100 indicano quesiti “troppo facili”, che ha senso mantenere nella prova soltanto se l’obiettivo ad essi connesso è di tale importanza da richiedere comunque l’individuazione anche del solo individuo che non lo avesse ancora conseguito (Massari, Giusti, Maggini, Barbariol, & Raschetti 2009). In genere, si considerano poco efficaci i quesiti “troppo difficili”, con indici inferiori al 10%, o “troppo facili”, con indici superiori al 90% (Giovannini e Rosa, 2015).

Gli indici di facilità dello strumento risultano essere complessivamente soddisfacenti, in quanto gran parte degli item rientra nelle fasce medie di facilità/difficoltà. Nessun item ha riportato indici inferiori al 10%, tuttavia, alcuni item hanno mostrato indici superiori al 90% (item 3, 6, 7, 9, 10, 13). Ciononostante, si è deciso di non modificare o eliminare questi quesiti, in quanto possono fornire informazioni importanti sullo sviluppo del lessico del bambino. Si tratta, infatti, di parole che fanno parte del vocabolario di base della lingua italiana, fondamentali per comprendere un discorso o un testo. Pertanto, in presenza di punteggi bassi alla prova P.S.V._{nv}, si consiglia di prendere in considerazione anche le risposte fornite dal soggetto ai singoli item.

5.5. Indice di discriminatività

L’indice di discriminatività corrisponde al coefficiente di correlazione punto-biseriale del singolo punteggio con quello totale del test, calcolato escludendo dal totale l’item stesso. Questo indice fornisce un’indicazione della capacità del singolo item di differenziare allievi con diversi livelli di rendimento nella prova. Sono stati considerati adeguati, coefficienti di correlazione item-totale corretto uguali o superiori a 0.20.

Dall'analisi degli indici di discriminazione riportati in Figura 5.6, possiamo osservare che l'unica domanda che ottiene un indice di discriminatività debole, inferiore a 0.20, è l'item 18. La maggior parte degli item, invece, presenta indici superiori o uguale a 0.25, che consentono di discriminare tra allievi con diversi livelli di abilità in modo adeguato, differenziando i rispondenti coerentemente al punteggio totale al test.

Item	Parola target	Indice di discriminatività
1	Selezionato	0.35
2	Ozioso	0.31
3	Battaglia	0.25
4	Solitario	0.38
5	Molestare	0.29
6	Acquisto	0.42
7	Incontro	0.36
8	Mescolare	0.38
9	Soccorso	0.33
10	Corretto	0.26
11	Tentativo	0.33
12	Intero	0.39
13	Indicare	0.37
14	Passo	0.46
15	Posizione	0.47
16	Cautela	0.52
17	Esaminare	0.50
18	Combinazione	0.19*
19	Diffondere	0.55
20	Prodigioso	0.46
21	Mutare	0.41
22	Proclamare	0.52
23	Erede	0.45
24	Erodere	0.32
25	Talento	0.59
26	Laborioso	0.39
27	Impronta	0.49
28	Opinione	0.48

29	Celebre	0.49
30	Profondità	0.52

Figura 5.6. Indice di discriminatività.

5.6. Gli effetti della classe e del genere sui punteggi ottenuti nella prova di vocabolario

Sono state analizzati gli effetti della classe sui punteggi medi ottenuti nella prova di vocabolario. Dai risultati emerge una correlazione lineare e positiva tra la classe di appartenenza e il punteggio medio ottenuto nella prova di vocabolario (ρ (rho) di Spearman = 0.35; $p < 0.01$). Questo risultato è stato ulteriormente approfondito attraverso il test non parametrico Kruskal-Wallis, data la distribuzione asimmetrica dello strumento. Dalle analisi emerge un effetto significativo del fattore classe ($p = 0.000$). È stato, quindi, effettuato il test non parametrico U di Mann-Whitney per confrontare i punteggi ottenuti da ciascuna classe. Come si può osservare dalla Figura 5.7, emergono differenze significative tra le classi terze e classi quarte (test U di Mann-Whitney = 158178; $z = -7.24$; $p = 0.000$; d di Cohen=0.46) e quinte (test U di Mann-Whitney U = 18816; $z = -13.88$; $p = 0.000$; d di Cohen=1.10): con una prestazione più bassa negli alunni delle classi terze rispetto agli alunni delle classi quarte e quinte. Differenze statisticamente significative emergono anche tra i punteggi ottenuti tra le classi quarte e quinte (test U Mann-Whitney = 97493; $z = -11.09$; $p = 0.000$; d di Cohen= 0.64): con una prestazione migliore da parte degli studenti delle classi quinte. Questi risultati evidenziano la necessità di utilizzare dati normativi suddivisi per classe nel confrontare la prestazione degli alunni con il campione di standardizzazione.

Per quanto riguarda, invece, il genere, le femmine ($M = 23.26$, $DS = 4.53$) ottengono un punteggio medio leggermente più alto rispetto a

quello dei maschi ($M = 23.15$, $DS = 4.94$), tuttavia, non emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi (test non parametrico U di Mann-Whitney = 32401.5; $z = -0.14$, $p = 0.89$).

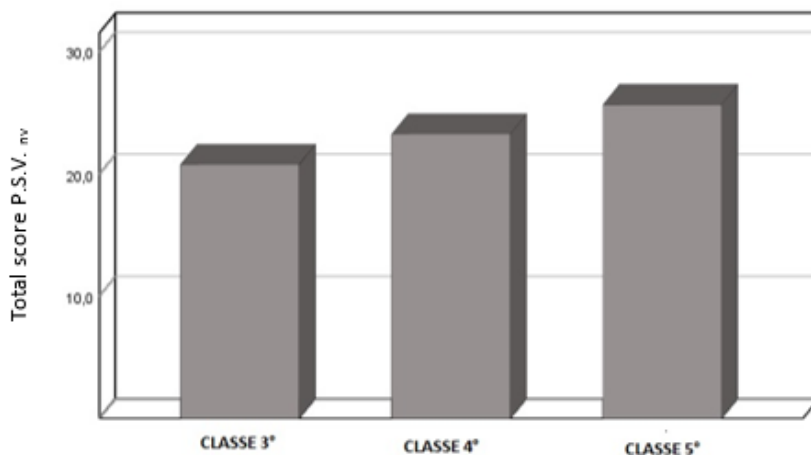


Figura 5.7. Punteggio ottenuto nella prova di vocabolario dagli alunni delle classi terze, quarte e quinte della scuola Primaria.

5.7. Dati normativi per la classe terza primaria

Il campione che ha partecipato alla standardizzazione è costituito da 359 studenti, 52% femmine e 48% maschi, così suddiviso in base all'area geografica di appartenenza: il 63.2% degli studenti proviene dal Sud, il 28.4% dal Centro e l'8.4% dal Nord Italia.

Nella Figura 5.8 vengono riportate le statistiche descrittive (media e deviazione standard) e i dati relativi ad asimmetria, curtosi e percentili per la classe terza primaria. La Figura 5.9 riporta, inoltre, il grafico di distribuzione di frequenze per il punteggio totale ottenuto nella prova di vocabolario.

È stata, inoltre, analizzata la presenza di eventuali differenze legate all'area geografica di appartenenza. Dal confronto tra i punteggi ottenuti nella prova di vocabolario emerge un effetto significativo legato all'area geografica ($p = 0.01$). Questa differenza risulta essere statisticamente significativa solo nel confronto tra i punteggi ottenuti dagli studenti del Centro con quelli del Sud Italia (test non parametrico U di Mann-Whitney = 9270.5; $z = -2.80$, $p = 0.004$): con una prestazione più alta degli alunni del Centro rispetto a quelli del Sud. Tuttavia, le differenze riscontrate sono minime con un effect size di 0.31 (Cohen, 1988). Mentre non emergono differenze significative nel confronto tra i punteggi ottenuti dalle classi del Nord e Sud Italia ($p = 0.17$) e tra le classi del Centro e Nord Italia ($p = 0.77$).

Campione terza primaria	359	
Media	20.76	
Mediana	22.00	
Deviazione standard	5.17	
Asimmetria	-0.86	
Errore standard della asimmetria	0.13	
Curtosi	0.63	
Errore standard della curtosi	0.26	
Percentili		
	5	11
	10	13
	20	17
	25	18
	30	19
	40	20
	50	22
	60	23
	70	24
	75	24

80	25
90	27

Figura 5.8. Dati normativi classe terza primaria. In grassetto sono indicati rispettivamente il primo (Q1), secondo (Q2) e terzo (Q3) quartile.

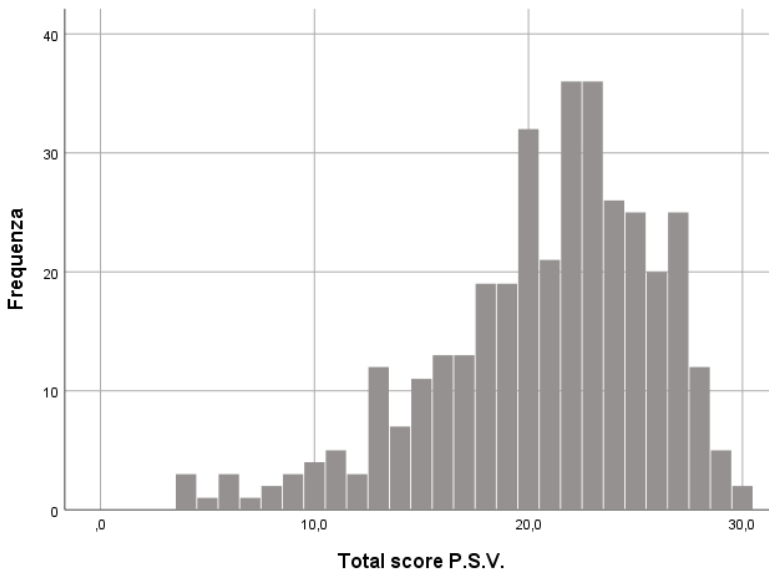


Figura 5.9. Distribuzione di frequenze prova di vocabolario.

5.8. Dati normativi per la classe quarta primaria

Il campione che ha partecipato alla standardizzazione è costituito da 1177 studenti, così suddiviso per genere e area geografica: il 50% femmine e il 50% maschi, il 60% degli studenti proviene da scuole del Sud, il 29% da scuole del Nord e l'11% da scuole del Centro Italia.

Nella Figura 5.10 vengono riportate le statistiche descrittive (media e deviazione standard) e i dati relativi ad asimmetria, curtosi e percentili per la classe quarta primaria. La Figura 5.11 riporta, inoltre, il grafico di

distribuzione di frequenze per il punteggio totale ottenuto nella prova di vocabolario.

È stata analizzata, anche per il campione frequentante la classe quarta primaria, la presenza di eventuali differenze legate all'area geografica di appartenenza. Dal confronto tra i punteggi ottenuti nella prova di vocabolario emerge un effetto significativo legato all'area geografica ($p < 0.05$). Questa differenza risulta essere statisticamente significativa solo nel confronto tra i punteggi ottenuti dagli studenti del Nord con quelli del Sud Italia (test non parametrico U di Mann-Whitney= 105072.5; $z = -3.35$, $p=0.001$): con una prestazione più alta degli alunni del Nord rispetto a quelli del Sud Italia. Tuttavia, le differenze riscontrate sono minime con un effect size di 0.16 (Cohen, 1998). Mentre non emergono differenze significative nel confronto tra i punteggi ottenuti dalle classi del Nord e Centro Italia ($p= 0.34$) e tra le classi del Centro e Sud Italia ($p= 0.18$).

Campione quarta Primaria	1177	
Media	22.81	
Mediana	24.00	
Deviazione standard	4.75	
Asimmetria	-1.09	
Errore standard della asimmetria	0.07	
Curtosi	1.14	
Errore standard della curtosi	0.14	
Percentili		
	5	13
	10	16
	20	19
	25	20
	30	21
	40	23

50	24
60	25
70	26
75	26
80	27
90	28

Figura 5.10. Dati normativi classe quarta primaria. In grassetto sono indicati rispettivamente il primo (Q1), secondo (Q2) e terzo (Q3) quartile.

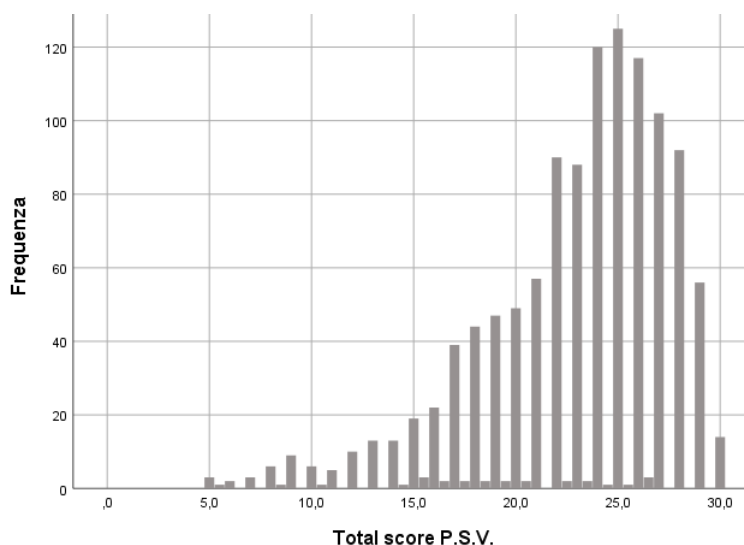


Figura 5.11. Distribuzione di frequenze prova di vocabolario.

5.9. Dati normativi per la classe quinta primaria

Il campione che ha partecipato alla standardizzazione è costituito da 285 studenti, 52% femmine e 48% maschi, la maggior parte del campione proviene da scuole Primarie del Sud Italia (82%), il 13% degli studenti da scuole del Centro e solo il 5% da scuole del Nord.

Nella Figura 5.12 vengono riportate le statistiche descrittive (media e deviazione standard) e i dati relativi ad asimmetria, curtosi e percentili per la classe quinta primaria. La Figura 5.13 riporta, inoltre, il grafico di distribuzione di frequenze per il punteggio totale ottenuto nella prova di vocabolario.

Campione quinta primaria		286
Media		25.71
Mediana		27.00
Deviazione standard		3.61
Asimmetria		-2.64
Errore standard della asimmetria		-0.14
Curtosi		9.92
Errore standard della curtosi		0.29
Percentili	5	20
	10	22
	20	24
	25	25
	30	25
	40	26
	50	27
	60	27
	70	28
	75	28
	80	28
	90	29

Figura 5.12. Dati normativi classe quinta primaria. In grassetto sono indicati rispettivamente il primo (Q1), secondo (Q2) e terzo (Q3) quartile.

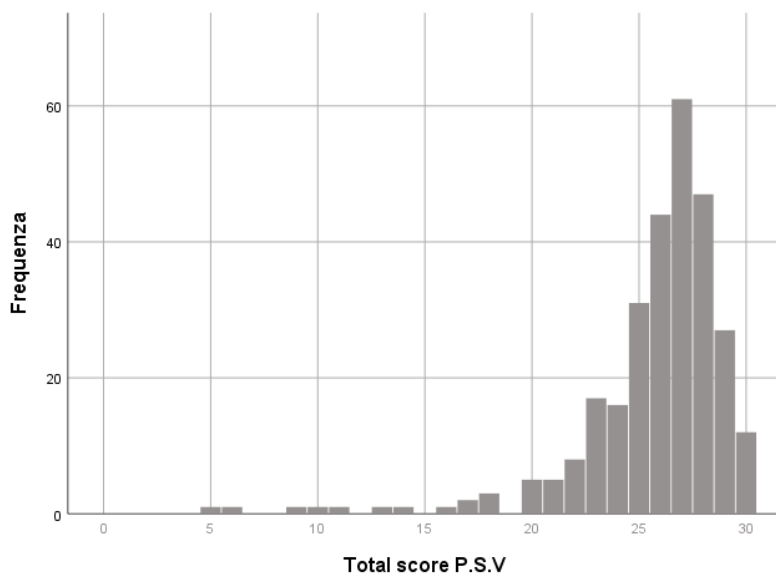


Figura 5.13. Distribuzione di frequenze prova di vocabolario.

È stata analizzata, anche per il campione frequentante la classe quinta primaria, la presenza di eventuali differenze legate all'area geografica di appartenenza. Dal confronto tra i punteggi ottenuti nella prova di vocabolario non emerge un effetto significativo legato all'area geografica di appartenenza ($p=0.20$).

5.10. Validità discriminante dello strumento: confronto con un gruppo di studenti con Bisogni Educativi Speciali

La validità discriminante indica la capacità dello strumento di riconoscere i casi critici e, appunto, discriminarli da quelle condizioni che costituiscono la prestazione ritenuta tipica (Cornoldi & Carretti, 2017).

Al momento della somministrazione della prova è stato chiesto ai docenti di riferire alcune caratteristiche degli alunni e di indicare l'eventuale presenza all'interno della classe di studenti con Bisogni Educativi

Speciali in possesso di certificazione (ai sensi della L. n. 104/1992 o L. n. 170/2010) o diagnosi di disturbi evolutivi specifici (come disturbo specifico del linguaggio, disturbo specifico della comprensione del testo) o di qualsiasi altro stato di difficoltà, come una situazione di svantaggio socio-culturale e linguistico, che potesse interferire con un adeguato funzionamento scolastico. Sono stati segnalati dagli insegnanti 184 alunni con Bisogni Educativi Speciali (93 frequentanti la classe terza, 108 la classe quarta e 17 la classe quinta).

Basandosi su quanto riferito dai docenti, è stato possibile confrontare la prestazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali con quella dei bambini indicati dagli insegnanti “senza difficoltà” frequentati la stessa classe.

Come si può osservare dalla Figura 5.14, dal confronto effettuato tramite il test non parametrico U di Mann-Whitney per campioni indipendenti, emergono differenze statisticamente significative ($p < 0.000$), con punteggi più bassi nel gruppo degli studenti con BES. Si sono, inoltre, registrati indici di dimensione dell'effetto ampi (Cohen, 1988).

Un'altra analisi che abbiamo condotto, per confermare la validità discriminante dello strumento, ha riguardato il confronto tra le prestazioni di un gruppo di apprendenti di italiano L2, provenienti da una moltitudine di Paesi diversi, con quella di un gruppo di controllo, estratto casualmente dal campione di standardizzazione. Nello specifico, per il gruppo di controllo, sono stati selezionati soggetti rappresentativi del campione di riferimento e appaiati a quelli del gruppo sperimentale per classe e sesso.

Dal confronto effettuato tramite il test non parametrico U di Mann-Whitney emergono differenze significative tra i due gruppi, con punteggi più bassi nel gruppo di apprendenti di italiano L2 (studenti italiano L2 $M=16.29$ $DS= 6.12$; studenti italiano L1 $M= 21.98$, $DS=4.89$; $p < 0.000$; d di Cohen= 1.03)

La presenza di differenze significative è un indicatore della capacità della prova di riconoscere gli studenti con difficoltà e come questa possa rappresentare un utile strumento anche in ambito scolastico.

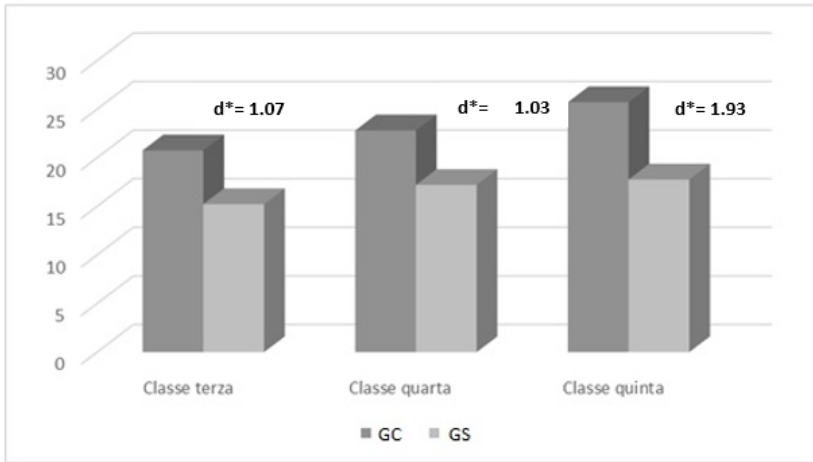


Figura 5.14. Confronto tra il gruppo sperimentale e gruppo di controllo (* indica la significatività $p < 0.01$ e l'indice 'd' riporta la dimensione dell'effetto).

Capitolo 6. Studi di validazione

6.1. Introduzione

La standardizzazione dello strumento è stata possibile anche grazie a una serie di studi che hanno verificato alcune ipotesi specifiche di ricerca. Queste ricerche hanno analizzato, in particolare, le relazioni tra il vocabolario e alcuni processi fondamentali per la comprensione del testo, cercando di rispondere ad una serie di quesiti:

- Quale correlazione esiste tra il vocabolario e una misura standardizzata di comprensione del testo?
- Esiste una correlazione lineare positiva tra il vocabolario e alcuni processi fondamentali per una buona comprensione come: capacità di fare inferenze, abilità metacognitive e capacità di sintesi?
- I “cattivi lettori” si differenziano dai “buoni lettori” per una scarsa prestazione nei compiti di vocabolario?
- Gli studenti con una “difficoltà di sintesi” presentano anche difficoltà nei compiti di vocabolario?

6.2. Correlazione tra vocabolario e comprensione del testo

In uno studio condotto durante la standardizzazione dello strumento (si veda per un approfondimento Montesano, 2020) è stata analizzata la relazione esistente tra la comprensione del testo e il vocabolario. A un sottogruppo di 120 studenti (età media=8.82 ds=0.38, 56 maschi e 63 femmine) frequentanti la classe quarta della scuola Primaria è stata somministrata anche una prova standardizzata di comprensione del testo scritto delle Prove MT- Kit scuola (Cornoldi, Carretti, & Colpo, 2017).

Le Prove MT – Kit scuola (classi 3-4-5 primaria, Cornoldi, Carretti & Colpo, 2017) consentono di effettuare una valutazione globale delle competenze di lettura (decodifica) e di comprensione degli alunni. Il Kit

prevede al suo interno 14 prove di comprensione, ciascuna composta da un testo e da domande a scelta multipla. Questa tipologia di domande evita al bambino di doversi esprimere verbalmente andando così a rilevare le reali capacità di comprensione del testo senza che questa sia compromessa dalla produzione linguistica. I brani sono divisi per classe, dalla prima alla quinta, e per momento di verifica: prove di ingresso, intermedie, finali e prove di indagine approfondita (per le classi dalla seconda alla quinta). Per gli alunni delle classi quarte è stata somministrata la prova di ingresso “Il leone e la leonessa”. La prova non ha limite di tempo. Il tempo a disposizione si può considerare concluso quando circa i 9/10 della classe hanno terminato di rispondere alle domande. Per il calcolo del punteggio si attribuisce un punto per ogni risposta corretta.

Per esaminare la relazione tra il vocabolario e la comprensione del testo è stata condotta un’analisi correlazionale. Dall’analisi emerge una correlazione moderata e statisticamente significativa tra le due variabili (ρ (rho) di Spearman= 0.33; $p < 0.01$).

È stata, inoltre, analizzata la relazione tra vocabolario e alcuni processi fondamentali per la comprensione del testo, quali: abilità di trarre inferenze, capacità di sintesi e abilità metacognitive (si veda anche Montesano, 2020; Valenti & Montesano, 2019). Sono state, quindi, somministrate le seguenti prove:

- Summarizing Test (Calvani, 2018a; Calvani & Menichetti, 2019; Menichetti, 2018). Si tratta di uno strumento che ha come scopo la valutazione della capacità del bambino di riconoscere tra varie formulazioni quelle che offrono una migliore qualità di sintesi di un testo narrativo o di altra tipologia funzionale. La prova si compone di due versioni equipollenti (ST_A e ST_B) tipicamente usabili in Input e Output di un programma sperimentale. Ogni versione è costituita da quattro testi. Per ogni brano il bambino deve leggere il testo da solo, in silenzio, e poi rispondere a una serie di

domande scritte. Per ogni domanda lo studente deve selezionare tra le proposte formulate quelle che appaiono le migliori. Ogni quesito presenta infatti sei alternative di risposta, tutte con un certo grado di accettabilità, e si chiede al bambino di segnare le tre che più delle altre risultano corrette nel rappresentare in maniera sintetica il brano letto. Per il calcolo del punteggio si attribuisce un punto per ogni alternativa correttamente individuata.

- Prova di inferenza lessicale e semantica (qui indicata con l'acronimo P.I.L.S.). La prova di inferenza lessicale e semantica, presente all'interno del programma *Nuova Guida alla comprensione del testo* (prove criteriali, Livello A, De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti 2003), consente di valutare la capacità di inferire informazioni non riportate in modo esplicito nel testo. In particolare, la prova consente di valutare principalmente due tipi di inferenze che un lettore può compiere durante la lettura: inferenze semantiche (riguardano il significato di informazioni non scritte, ovvero il recupero di informazioni collegate all'argomento, che aiutano a capire ciò che viene detto nel testo) e inferenze lessicali (recuperare il significato di una parola sconosciuta basandosi sul contesto in cui è inserita). La prova si compone di due brani e di 15 domande a scelta multipla, per ciascuna delle quali lo studente deve scegliere una sola risposta corretta fra le quattro alternative. Per ogni risposta corretta si attribuisce un punto e il punteggio totale si ottiene sommando i punteggi di ciascun item. Per gli obiettivi della presente ricerca è stato calcolato anche un punteggio relativo alla capacità di trarre inferenze lessicali (INF_LESS).
- Gimmy (Tressoldi & Zamperlin, 2007). La prova consente di misurare l'inferenza semantica. Il brano proposto è costituito da circa 300 parole, seguite da 10 domande a scelta multipla che richiedono di ricavare informazioni inferenziali dalla lettura del

brano, cioè ricavare informazioni non esplicitate nel testo ma inferibili da questo e dalle conoscenze già possedute. Per il calcolo del punteggio si attribuisce un punto per ogni risposta corretta.

- Questionario metacognitivo (QMETA) (La Marca, Di Martino, & Gülbay, 2019). Lo strumento valuta la conoscenza e l'uso di adeguate strategie di lettura e il controllo metacognitivo. Il questionario si compone di dieci domande a risposta multipla, per ciascuna delle quali si deve scegliere una sola risposta fra le quattro alternative: "No, mai/ quasi mai", "Sì, qualche volta", "Sì, spesso", "Non so".

Come possiamo osservare dalla Figura 6.1, emerge una correlazione moderata e significativa tra il vocabolario e la capacità di trarre inferenze (P.I.L.S. $|r| = 0.53$; $p < 0.01$), sia lessicali (INF_LESS $|r| = 0.40$; $p < 0.01$) che semantiche (Gimmy $|r| = 0.33$; $p < 0.01$). Inoltre, si osserva la presenza di una relazione lineare positiva anche tra la conoscenza del vocabolario e la capacità di riassumere (ST_A $|r| = 0.47$; $p < 0.01$).

Non sono emerse, invece, correlazioni significative tra il questionario metacognitivo e le abilità di trarre inferenze misurate attraverso la prova P.I.L.S. ($|r| = 0.04$; $p > 0.05$). Tuttavia, si può osservare una correlazione significativa, seppur debole, con la capacità di trarre inferenze semantiche (Gimmy $|r| = 0.19$; $p < 0.05$). Molto probabilmente, questo può essere spiegato analizzando le caratteristiche della prova, che valuta la capacità del soggetto di ricavare informazioni non esplicitate nel testo e che, quindi, richiedono al lettore un costante monitoraggio del proprio livello di comprensione (monitoraggio metacognitivo). Inoltre, sono emerse correlazioni deboli e non significative tra il vocabolario e le competenze metacognitive ($|r| = 0.17$; $p > 0.05$). Questo dato non è sorprendente poiché entrambe le variabili valutano aspetti diversi. Infine, si può osservare la presenza di una correlazione lineare e positiva tra la capacità di sintesi e le altre componenti fondamentali per una buona comprensione del testo, quali capacità di trarre inferenze

(P.I.L.S. $|\rho| = 0.47$; $p < 0.01$), sia lessicali (INF_LESS $|\rho| = 0.46$; $p < 0.01$) che semantiche (Gimmy $|\rho| = 0.27$; $p < 0.01$) e capacità metacognitive ($|\rho| = 0.20$; $p < 0.05$).

	1	2	3	4	5	6
1. ST_A	-					
2. QMETA	0.20*	-				
3. P.S.V._{nv}	0.47**	0.17	-			
4. Gimmy	0.27**	0.19*	0.33**	-		
5. INF_LESS	0.46**	0.04	0.40**	0.25**	-	
6. P.I.L.S.	0.47**	0.04	0.53**	0.23*	0.81**	-

Figura 6.1. Coefficienti di correlazione (ρ di Spearman) fra le variabili analizzate. Nota. * La correlazione è significativa a livello 0.05; ** La correlazione è significativa a livello 0.01.

I risultati ottenuti confermano i dati presenti in letteratura, evidenziando la stretta relazione tra il vocabolario e alcune componenti cognitive coinvolte nel processo di comprensione del testo.

6.3. Confronto tra buoni e cattivi lettori

Un secondo studio che è stato condotto durante la standardizzazione dello strumento ha analizzato la prestazione di un gruppo di studenti con scarse prestazioni nei compiti di comprensione del testo scritto (si veda per un approfondimento Montesano, 2020).

Il campione costituito da 120 studenti frequentanti la classe quarta della scuola Primaria è stato diviso in due gruppi: buoni e cattivi lettori.

Nello specifico, sono stati assegnati arbitrariamente al gruppo “con difficoltà di comprensione” tutti i soggetti che avevano risposto correttamente solo a 5 o meno risposte alla prova di comprensione del testo. Questo criterio è stato scelto in quanto corrisponde alla fascia di prestazione che richiede “richiesta di attenzione” o di “intervento immediato” (si veda Cornoldi, Pra Baldi, & Carretti, 2017).

Inoltre, per escludere la presenza di eventuali problemi di decodifica è stata somministrata anche la Prova di Decisione Lessicale (DCL; Caldarella, Perini, & Cornoldi, 2012), che consente di valutare in modalità collettiva le abilità di decodifica. La prova è composta da una lista di parole e di non parole (cioè prive di senso) e ha la finalità di indagare la velocità di lettura e la capacità di riconoscere gli stimoli privi di valore lessicale (non parole) da quelli lessicali esistenti. Il tempo che lo studente ha a disposizione per lo svolgimento della prova è di due minuti. Per il calcolo del punteggio si prende in considerazione il numero di risposte corrette, che si riferisce all’esatto riconoscimento delle non parole, che si ottiene attribuendo un punto per ogni risposta corretta.

Utilizzando questi criteri di classificazione sono rientrati nel gruppo “con difficoltà di comprensione del testo” 11 bambini, una percentuale corrispondente al 9.2% del campione totale (N=120). La Figura 6.2, mostra la prestazione di entrambi i gruppi nelle prove di comprensione del testo e di decisione lessicale. Come si può osservare, il gruppo degli studenti “con difficoltà di comprensione del testo” si caratterizza per adeguate abilità di decodifica e scarse prestazioni nei compiti di comprensione.

A tutti i partecipanti sono state inoltre somministrate le seguenti prove (per un approfondimento delle prove si veda cap. 4 e par. 6.2):

- Prova di Significato Verbale –nuova versione (P.S.V. _{nv});
- Summarizing Test (ST_A) (Calvani, 2018a; Calvani & Menichetti, 2019; Menichetti, 2018);

- Prova di inferenza lessicale e semantica (P.I.L.S.) (prove criteriali, Livello A, De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti, 2003);
- Prova Gimmy, per valutare l'inferenza semantica (Tressoldi & Zamperlin, 2007);
- Questionario metacognitivo (QMETA) (La Marca, Di Martino, & Gülbay, 2019).

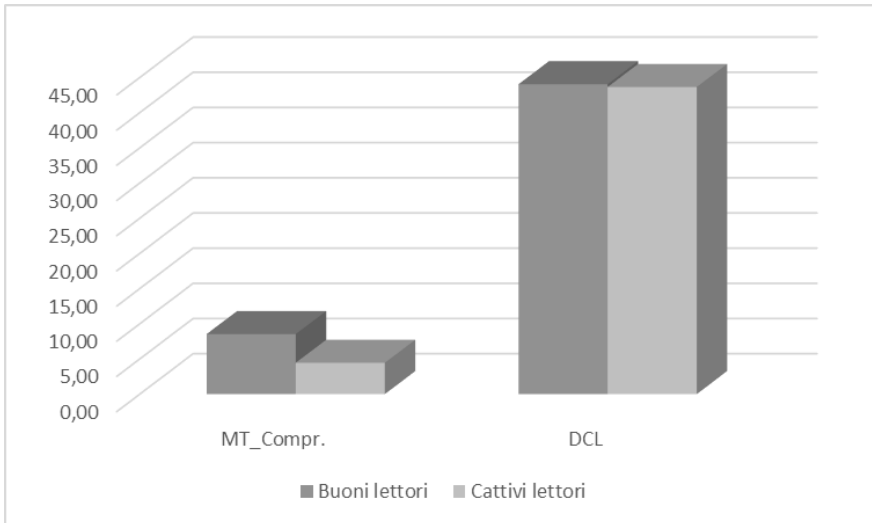


Figura 6.2. Confronto tra i due gruppi nelle prove di comprensione del testo e di decisione lessicale.

I due gruppi sono stati confrontati attraverso il test (non parametrico) U di Mann-Whitney per campioni indipendenti, data la distribuzione asimmetrica di alcuni indicatori, in particolare per quanto riguarda la prova di vocabolario. Come si può osservare dalla Figura 6.3, il gruppo dei “cattivi lettori” riporta punteggi statisticamente inferiori rispetto al gruppo dei “buoni lettori” nella prova di vocabolario. Differenze significative tra i due gruppi sono emerse anche per le prove che valutano la capacità di trarre inferenze e la capacità di sintesi. Per quanto riguarda le competenze metacognitive, nonostante il gruppo dei “cattivi

lettori” ottenga un punteggio più basso rispetto al gruppo di controllo, non si riscontrano differenze statisticamente significative tra i due gruppi ($p= 0.55$).

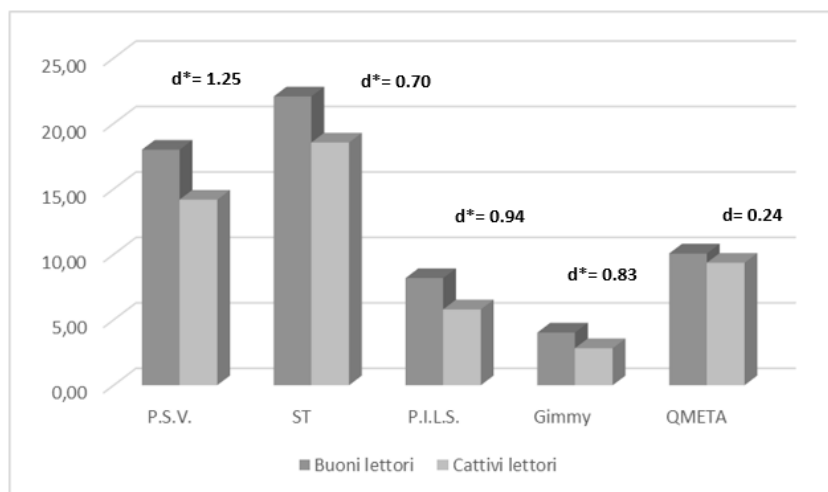


Figura 6.3. Confronto tra buoni e cattivi lettori (* indica la significatività $p<0.01$ e l'indice 'd' riporta la dimensione dell'effetto).

Dalla Figura 6.3, si evidenzia, inoltre, che le prove che valutano l'ampiezza del vocabolario differenziano nettamente i due gruppi. Le altre abilità considerate, inferenze lessicali e semantiche e capacità di sintesi, differenziano sostanzialmente e allo stesso modo i due gruppi anche se in misura minore rispetto alla prova di vocabolario.

I risultati ottenuti confermano i dati presenti in letteratura: i “cattivi lettori” si caratterizzano, infatti, per scarse prestazioni nelle prove che valutano la capacità di trarre inferenze e il vocabolario (Nation & Snowling, 1999; Tressoldi & Zamperlin, 2007). Inoltre, dai risultati emerge che i “cattivi lettori” rispetto ai buoni lettori si caratterizzano anche per

scarse capacità di sintesi, quest'ultima considerata una strategia importante per migliorare la comprensione del testo (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019; Pečjaka & Pirc, 2018;).

6.4. Correlazione tra vocabolario e abilità di sintesi

Come già anticipato nel capitolo 4, nell'anno scolastico 2019/2020 l'Associazione SAPIE ha avviato un progetto sperimentale, al fine di verificare l'efficacia del Reciprocal Teaching nel promuovere la comprensione del testo (RC-RT, Reading Comprehension–Reciprocal Teaching). Il progetto ha coinvolto 29 classi sperimentali e 22 di controllo e ha avuto una durata di tre mesi (gennaio-marzo) per un totale di 17 incontri, due incontri a settimana della durata di un'ora e mezza, per un totale di 25 ore (si veda per un approfondimento Calvani, 2018b; Calvani & Chiappetta Cajola, 2019)

Per valutare l'efficacia dell'intervento sono state somministrate in fase pre-test e post-test due prove di sintesi, nello specifico:

- il Summary Qualitative Assessment -SQA (Menichetti & Bartolini, 2019) è una prova qualitativa di sintesi, che misura la capacità degli alunni di riassumere un testo narrativo. Il testo è suddiviso in tre parti, per ciascuna delle quali si chiede al bambino di produrre in forma scritta un breve riassunto che non deve contenere più di 20 parole. La prova viene valutata secondo due criteri: lunghezza, cioè la quantità di parole utilizzate, e contenuto, cioè la congruenza rispetto a una lista di parole che definiscono il campo semantico del testo. Per ciascun testo, il punteggio massimo attribuibile secondo il criterio della lunghezza è 6, secondo quello del contenuto è 14. Il punteggio complessivo della prova è compreso tra 0 e 20. Sono disponibili, inoltre, due versioni della prova, SQA_A e SQA_B, che possono essere utilizzate come verifica pre- e post-test di un programma sperimentale.

- Il Summarizing Test (ST) (Calvani, 2018a; Calvani & Menichetti, 2019; Menichetti, 2018;) è uno strumento quantitativo di sintesi, che, come già anticipato nel paragrafo precedente, consente di valutare la capacità degli alunni di individuare in un brano le informazioni più rilevanti, fondamentali per arrivare a produrre una sintesi del brano.

Nella fase pre-test è stata somministrata a tutto il campione che ha partecipato al progetto RC-RT anche la prova di Significato Verbale, al fine di analizzare la relazione tra capacità di sintesi e vocabolario e l'eventuale influenza delle conoscenze lessicali sull'efficacia dell'intervento.

Sono state condotte delle analisi correlazionali per analizzare la relazione tra il vocabolario e la capacità di sintesi (per un approfondimento si veda anche Menichetti, 2019). Dai risultati emerge una correlazione moderata e significativa tra la prova di vocabolario e la capacità di riassumere misurata attraverso uno strumento quantitativo di sintesi (Prova ST N= 806 $|\rho| = 0.50$; $p < 0.01$). Si osserva, invece, una correlazione debole, ma significativa, tra il vocabolario e la capacità di riassumere valutata con uno strumento qualitativo (Prova SQA N=767; $|\rho| = 0.21$; $p < 0.01$).

Questi risultati confermano la relazione tra il vocabolario e alcune strategie fondamentali per la comprensione del testo, come la capacità di riassumere, che potremmo definire una "componente di alto livello". Infatti, attraverso l'utilizzo di questa strategia lo studente mette in atto una serie di abilità cognitive che promuovono l'apprendimento e le abilità metacognitive, in quanto porta gli studenti a riflettere ed elaborare ciò che hanno letto (Wormeli, 2004).

Un'altra analisi che è stata effettuata riguarda il confronto tra studenti con "buone e scarse abilità di sintesi". Attraverso il punteggio ottenuto alla prova ST è stato possibile individuare due gruppi di studenti: quelli

con buone abilità di sintesi e quelli con scarse abilità di sintesi. Questo ci ha consentito di verificare se chi riportava punteggi bassi alla prova di sintesi riportava anche punteggi più bassi nella prova di vocabolario. Per dividere i soggetti in due gruppi, si è scelto arbitrariamente di includere nella categoria "con scarse abilità di sintesi" tutti gli studenti che avevano risposto correttamente solo a 17 o meno risposte, punteggio che corrisponde secondo i dati normativi di riferimento (Calvani & Menichetti, 2019; Menichetti, 2018) a -1.50 deviazioni standard dalla media. Con questo criterio di classificazione sono rientrati nel gruppo "con scarse abilità di sintesi" 78 studenti, il 12% del campione totale costituito da 632 studenti frequentanti la classe quarta della scuola Primaria.

I due gruppi sono stati confrontati attraverso il test (non parametrico) U di Mann-Whitney per campioni indipendenti. Come si può osservare dalla Figura 6.4, il campione "con scarse abilità di sintesi" ottiene punteggi più bassi anche nella prova di vocabolario e questa differenza risulta essere statisticamente significativa ($p < 0.01$), con un indice di effect size che ha mostrato una grande ampiezza dell'effetto (d di Cohen ≥ 1).

Questo risultato viene confermato anche analizzando la prestazione degli studenti che hanno ottenuto nella prova di sintesi qualitativa (SQA) un punteggio uguale o inferiore al 1° quartile (si veda per un approfondimento dei dati normativi Menichetti & Bertolini, 2019). Dalla Figura 6.5 emerge che gli studenti con una bassa prestazione nella prova di sintesi qualitativa si caratterizzano anche per un vocabolario meno ampio ($p < 0.01$) rispetto agli studenti con prestazioni adeguate, tuttavia, le differenze sono minime con un effect size di 0.37 (Cohen, 1988).

Infine, sempre nell'ambito del progetto RC-RT, abbiamo analizzato la presenza di eventuali differenze legate al livello socio-economico e culturale delle classi. Agli insegnanti è stato chiesto all'inizio del

progetto di indicare il livello socio-economico e culturale delle classi utilizzando una scala a 4 punti: basso, medio-basso, medio-alto, alto. I punteggi medi ottenuti nella prova di vocabolario dalle classi con un livello socio-economico e culturale basso o medio basso sono stati confrontati con i punteggi medi ottenuti dalle classi con un livello medio-alto o alto. Dalle analisi emerge che le classi con un livello socio-economico e culturale alto o medio-alto ottengono un punteggio medio nella prova di vocabolario ($M=23.30$) leggermente più alto rispetto alle classi con un livello socio-economico e culturale basso o medio-basso ($M=22.23$), tuttavia, questa differenza non risulta essere statisticamente significativa ($p= 0.15$).

In conclusione, i risultati di questi studi ci consentono di confermare l'importanza del vocabolario nel processo di comprensione del testo e contribuiscono a confermare le buone proprietà psicometriche dello strumento.

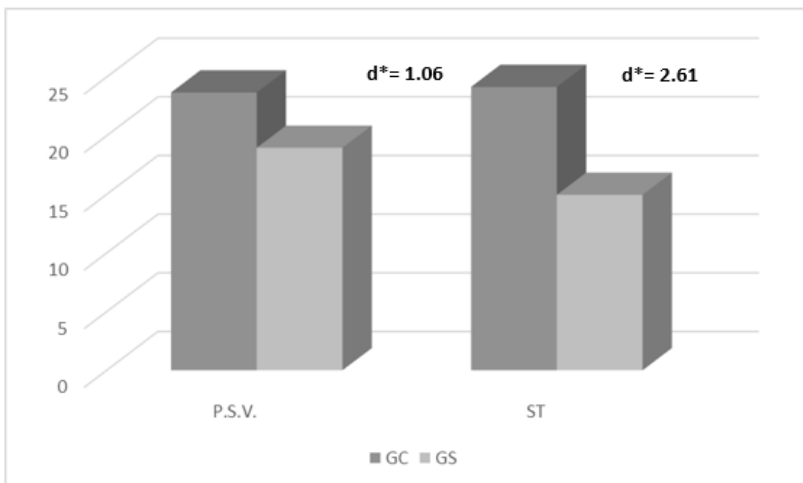


Figura 6.4. Confronto tra studenti con buone e scarse capacità di sintesi nella prova ST (* indica la significatività $p<0.01$ e l'indice 'd' riporta la dimensione dell'effetto).

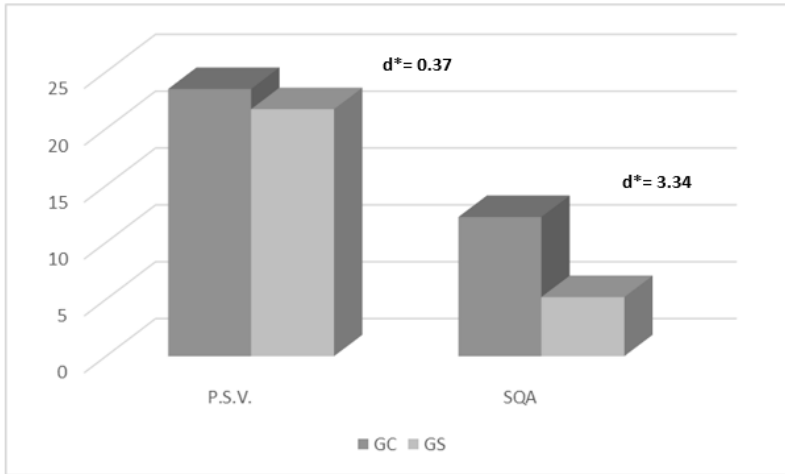


Figura 6.5. Confronto tra studenti con buone e scarse abilità di sintesi nella prova SQA (* indica la significatività $p < 0.01$ e l'indice 'd' riporta la dimensione dell'effetto).

Conclusioni

L'obiettivo principale del presente volume era quello di presentare uno strumento per la valutazione del lessico negli alunni della scuola Primaria, allo scopo di fornire un aiuto pratico e affidabile agli insegnanti impegnati nel favorire la competenza linguistica dei bambini.

Come abbiamo avuto modo di vedere, uno degli aspetti fondamentali del linguaggio è la capacità di usare le parole nei processi di produzione e comprensione del linguaggio scritto e orale. Le parole sono fondamentali nella vita degli esseri umani, basti pensare che tutto ciò che vogliamo comunicare, sia in forma scritta che orale, passa attraverso le parole. La conoscenza del significato delle parole è fondamentale non solo nella vita di tutti i giorni, ma anche nell'apprendimento scolastico; in particolar modo essa costituisce una delle componenti fondamentali per la comprensione del testo.

Il vocabolario sembra essere, quindi, un prerequisito fondamentale per la comprensione della lettura; nessuna comprensione del testo è, infatti, possibile se il soggetto non è in grado di accedere ai significati delle parole. La stretta relazione tra vocabolario e comprensione del testo è stata evidenziata anche dagli studi condotti durante la standardizzazione dello strumento. Questi risultati, in particolare, hanno messo in evidenza nei cattivi lettori (soggetti con basse prestazioni nella prova di comprensione del testo) scarse prestazioni nelle prove che valutano la capacità di trarre inferenze, l'estensione delle conoscenze lessicale e la capacità di sintesi; quest'ultima considerata una strategia importante per migliorare la comprensione del testo. Tra queste abilità, come abbiamo visto nel secondo capitolo, il vocabolario rappresenta una competenza di base fondamentale, in quanto le buone competenze lessicali consentirebbero al soggetto di dedicare maggiori risorse ai processi cognitivi di livello superiore.

Sulla base di queste considerazioni, diventa, quindi, di fondamentale importanza disporre, anche nel contesto scolastico, di uno strumento per valutare le competenze lessicali nella scuola Primaria. La Prova Significato Verbale-nuova versione (P.S.V._{nv}), messa a punto a partire da un precedente lavoro di Thurstone e Thurstone (1962), si prefigge questo obiettivo. Lo strumento si compone di 30 item verbali, in cui il bambino deve indicare il sinonimo di una parola target fra quattro possibili alternative. Si raccomanda, inoltre, nel confrontare la prestazione degli alunni con il campione di standardizzazione, di utilizzare dati normativi suddivisi per classe (terza, quarta e quinta della scuola Primaria) e di usare con cautela il riferimento alla media delle risposte, mentre è preferibile riferirsi ai valori percentili come criterio di individuazione di livelli di rischio.

In conclusione, si auspica che la Prova Significato Verbale possa rappresentare un utile strumento per avere informazioni sul profilo dello studente e per la programmazione di interventi da realizzare nel contesto classe.

Riferimenti bibliografici

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., & Quatroche, D. (2008). *Becoming a professional reading teacher: What to teach, how to teach, and why it matters*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1979). *Vocabulary knowledge* (Tech. Rep. No. 136). Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Anderson, R., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: research reviews* (pp. 77-117). Newark: International Reading Association.
- Anolli, L., & Legrenzi, P. (2012). *Psicologia generale*. Bologna: Il Mulino.
- Aprile, L. (2011). Nuovi risultati empirici su alcuni processi evidenziati nello sviluppo delle abilità lessicali fra 8 e 11-12 anni circa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 313–324.
- August, D., Flavell, J., & Clift, R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 20, 39–53.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417–42.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47–89.
- Bambini, V., & Trevisan, M. (2012). Esplora CoLFIS: Un'interfaccia Web per ricerche sul Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto. *Quaderni del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore*, 11, 1–16. <http://linguistica.sns.it/CoLFIS/Home.htm> (ver. 22.05.2020).
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 1373–1399.

- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., & Reilly, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, *21*, 85–123.
- Baumann, J. F. (2009). The intensity of vocabulary instruction and the effects on reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, *29*(4), 312–328.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life, Second Edition: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. New York: Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *74*(A), 506–521.
- Biemiller, A. (2001). Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. *American Educator*, *25*, 24–28.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol 2, pp. 41-51). New York: Guilford Press.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, *130*(6), 858–886.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Maital, S., Painter, K., Park, S., Pascual, L., Pecheux, M., Ruel, J., Venuti, P., & Vyt, A. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean and American English. *Child Development*, *75*, 1115–1139.

- Bosc, F. (2019). Poesia e lessico nella scuola primaria: primi risultati di un progetto. *Italiano LinguaDue*, 1, 443–452.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D., & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226–243.
- Bretherton, I., Bates, E., Benigni, L., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). Relationships between cognition, communication, and quality of attachment. In E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni, & V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* (pp. 223–270). New York: Academic Press.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to Learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10, 14–21.
- Bruner, J. (1983). The acquisition of pragmatic commitments. In R. Golinkoff (Ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication* (pp. 27–42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burani, C., Barca, L., & Arduino, L. S. (2001). Una base di dati sui valori di età di acquisizione, frequenza, familiarità, immaginabilità, concretezza, e altre variabili lessicali e sublessicali per 626 nomi semplici dell'italiano. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 839–854.
- Burani, C., Marcolini, S., & Stella, G. (2002). How early does morpholexical reading develop in readers of a shallow orthography? *Brain and Language*, 81, 568–586.
- Cacciari, C. (2011). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335–351.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14, 553–569.

- Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology, 14*, 187–201.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing, 11*, 489–503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition, 29*, 850–859.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000). Phonological skills and comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing, 13*, 31–56.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 683–696.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*, 671–681.
- Caldarola, N., Perini, N., & Corndoli, C. (2012). DLC: una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura. *Dislessia, 9*(1), 89–104.
- Camaioni, L., & Longobardi, E. (2001). Nature and stability of individual differences in early lexical development of Italian-speaking children. *First Language, 15*, 203–218.
- Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Camaioni, L. (Ed.). (1993). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.
- Camaioni, L., Caselli, C., Longobardi, E., & Volterra, V. (1991). A parent report instrument for early language assessment. *First Language, 11*, 345–359.

- Camaioni, L., Longobardi, E., & Bellagamba, F. (1998). Evoluzione dei termini di stati mentali nelle storie di fantasia scritte da bambini in età scolare. *Età evolutiva*, 60, 20–29.
- Calvani A. (2018a). *Strumenti di verifica del Programma SAplE RC-RT. Il summarizing test*. Documento SAplE. <http://sapie.it/index.php/it/pubblicazioni/libri-e-articoli> (ver.15.04.2020)
- Calvani, A. (2019a). Presentazione della ricerca. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 155-180). Firenze: SAplE.
- Calvani, A. (2019b). Considerazioni conclusive e prospettiva. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 303-336). Firenze: SAplE.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola L. (Eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SAplE. <https://www.sapie.it/images/pubblicazioni/libro-strategie-efficaci-comprensione-testo-RC-RT.pdf> (ver.15.04.2020)
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2019). La prova quantitativa di sintesi: il Summarizig Test (ST). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-430). Firenze: SAplE.
- Calvani, A., Peru, A., & Zanaboni, B. (2019). *Potenziamento logico (6-12 anni). Deduzioni, equazioni logiche, combinatoria, problem solving, grafici e tabelle*. Firenze: SAplE.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: SAplE.
- Carretti, B. (2010). *Definizione del Disturbo di Comprensione del testo*. Airipa Onlus. <https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/Disturbo-ComprensioneTesto.pdf> (ver.15.04.2020)

- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences, 19*, 246–251.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., & Palladino, P. (2004). What happens to information to be suppressed in working memory tasks? Short and long term effects. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 57A*, 1059–1084.
- Carretti, B., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2007). Il disturbo di comprensione del testo. In C. Cornoldi, (Ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento* (pp. 143-162). Bologna: Il Mulino.
- Carretti, B., Motta, E., & Re, A. M. (2014). Oral and written expression in children with reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 46*, 87–96.
- Carretti, B., & Zamperlin, B. (2010). La relazione fra lettura strumentale, comprensione da ascolto e comprensione del testo in studenti italiani. *Ricerche di Psicologia, 3*, 361–373.
- Carretti, B., Meneghetti, C., & De Beni, R. (2005). Evoluzione delle abilità di comprensione in studenti dalla 3° elementare alla 1° media. *Età Evolutiva, 80*, 5–16.
- Caselli, M.C., Bello, A., Rinaldi, P., Stefanini, S., & Pasqualetti, P. (2015). *Il Primo Vocabolario del Bambino: Gesti, Parole e Frasi. Valori di riferimento fra 8 e 36 mesi delle Forme complete e delle Forme brevi del questionario MacArthur- Bates CDI*. Milano: Franco Angeli.
- Caselli, M. C., & Casadio, P. (1995). *Il primo vocabolario del bambino*. Milano: Franco Angeli.
- Caselli, M. C., Casadio, P., & Bates, E. (1999). A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian. *Journal of Child Language, 26*, 69–111.

- Caselli, M. C., Stefanini, S., & Pasqualetti, P. (2007). *Parole e frasi nel "Primo vocabolario del bambino". Nuovi dati normativi fra i 18 e 36 mesi e forma breve del questionario*. Milano: FrancoAngeli.
- Castellana, G., & Giacomantonio, A. (2018). Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. Buoni e cattivi lettori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, 205–221.
- Cataldo, G., & Cornoldi, C. (1998). Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 155–165.
- Cataldo, G., & Oakhill, J. V. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on ability to locate information in a text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 791–799.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278–293.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, trad. It. In *Saggi linguistici*, 2. Torino: Boringhieri, 1970.
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10, 331–362.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties. *Psychological Science*, 21, 1106–1116.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Commissione Europea (2019). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2019. Italia*. Lussemburgo: Commissione Europea https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf (ver.15.04.2020)
- Cornoldi, C. (1990). Metacognitive control processes and memory deficits in poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly*, 13(4), 245–257.
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C. (Ed.). (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., & Carretti, B. (2017). *PROVE MT - 3 – CLINICA. La valutazione delle abilità di Lettura e Comprensione per la scuola primaria e secondaria di I° grado*. Firenze: Giunti EDU.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Carretti, B. (2017). *Prove MT Kit scuola primaria. Classi 3-4-5*. Firenze: Giunti EDU.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 113-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Palladino, P., & Pazzaglia, F. (2001). Lettori che non capiscono. In G. Di Stefano & R. Vianello (Eds.), *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi. Studi e ricerche in onore di Guido Petter* (pp. 433-451). Firenze: Giunti Editore.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 113-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. (1996). (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Cozzani, F., Usai, M. C., & Zanobini, M. (2013). Early language development and executive skills. *Rivista Di Psicolinguistica Applicata*, 13, 25–43.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Analisi evolutive e didattiche della metacognizione dei bambini e della comprensione della lettura. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131–142.
- Currie, N. K., & Cain, K. (2015). Children’s inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57–75.
- D’Amico, S., & Devescovi, A. (2013). Teorie dello sviluppo del linguaggio. In S. D’Amico & A. Devescovi (Eds.), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp. 15-27). Bologna: il Mulino.
- D’Amico, S., Devescovi, A., & Bates, E. (2001). Picture naming and lexical access in Italian children and adults. *Journal of Cognition and Development*, 2(1), 71–105.
- D’Amico, S., & Marano, A. (2013). Lo sviluppo del lessico. In S. D’Amico & A. Devescovi (Eds.), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp. 139-171). Bologna: il Mulino.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450–466.
- Daugaard, H. T., Cain, K., & Elbro, C. (2017). From words to text: inference making mediates the role of vocabulary in children’s reading comprehension. *Reading and Writing*, 30, 1773–1788.
- De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo (Vol. 1) Introduzione teorica generale al programma: le prove criteriali livello A e B*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Palladino, P., Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (1998). Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51(2), 305–320.

- De Beni, R., & Palladino, P. (2000). Intrusion errors in working memory tasks: Are they related to reading comprehension ability? *Learning & Individual Differences, 12*, 131–143.
- De Beni, R., & Pazzaglia (1991). *Lettura e Metacognizione*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: Liviana.
- De Cagno, A. G., Ceccarelli, I., Cacopardo, I., & Marotta, M. (2019). Boston Naming Test: nuovi e aggiornati dati normativi per la valutazione del lessico espressivo. *Logopedia, 15*(2), 289–307.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading, 6*, 51–77.
- De Mauro, T. (2016). *Il nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. Internazionale. <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana> (ver.15.04.2020)
- Del Carlo, S. (2012). *Bella Becca. Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Devescovi, A., & Caselli, M. C. (2001). Una prova di ripetizione di frasi per la valutazione del primo sviluppo grammaticale. *Psicologia clinica dello sviluppo, 5*(3), 341–364.
- Dixon, W. E., & Smith, P. H. (2000). Links between early temperament and language acquisition. *Merril-Palmer Quarterly, 46*, 417–440.
- D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N., & Calvo, V. (2001). Vocabulary Development Italian children: A longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language, 28*, 351–372.
- D'Odorico, L., & Fasolo, M. (2007). Nouns and verbs in the vocabulary acquisition of Italian children. *Journal of Child Language, 34*(4), 891–907.

- Duff, F.J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015) Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848–56.
- Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (Universal Declaration of Human Rights), UNGA, 10 dicembre 1948.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. London: Sage.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *P.P.V.T. Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MI: American Guidance Service. Adattamento italiano e standardizzazione a cura di G. Stella. C. Pizzoli & P. E. Tressoldi. Torino: Omega Edizioni.
- Ebner, R. J., & Ehri, L. C. (2013). *Vocabulary Learning on the Internet: Using a Structured Think-Aloud Procedure*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(6), 480–489.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393–447.
- Ehrlich, M. F., Rémond, M., & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, 29–63.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109, 761–781.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passagelevel comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1–44.

- Eurydice (2011). *Teaching reading in Europe: context, policies and practices*. Brussels: EACEA. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Teaching_reading_IT.pdf (ver.15.04.2020)
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553–576.
- Florit, E., Levorato, M. C., & Roch, M. (2008). Verba volant, scripta manent. Cambiamenti evolutivi nella comprensione del testo scritto e orale. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 639–660.
- Florit, E., & Levorato, M. C. (2013). Comprendere e produrre testi. In S. D'Amico & A. Devescovi (Eds.), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp.207-228). Bologna: il Mulino.
- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in Grades 1–10. *Learning and Individual Differences*, 63, 12–2.
- Furia A., Roch M., Uras G., & Levorato M. C. (2009). Comprensione del testo orale e scritto in seconda elementare: il contributo del vocabolario e della memoria di lavoro verbale. *Rivista di psicolinguistica applicata*, IX, 25–38.
- Gamer, R., Alexander, P. A., & Hare, V. C. (1991). Reading comprehension failure in children. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 283-307). New York: Academic Press.
- Gandolfi, E., Zanobini, M., Dodici, S., Viterbori, P., & Usai, C. M. (2020). Sviluppo del linguaggio, temperamento e funzioni esecutive emergenti nel terzo anno di vita. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(1), 35–58.
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1987). The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child Development*, 58(6), 1523–1531.

- Garello, V., Viterbori, P., & Usai, M.C. (2012). Temperamental profiles and language development: A replication and an extension. *Infant Behavior and Development, 35*, 71–82.
- Garner, R. (1987). *Cognizione e alfabetizzazione. Metacognizione e comprensione della lettura*. Ablex Publishing.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher M. A. (1993). Less skilled readers have less efficient suppression mechanisms. *Psychological Science, 4*(5), 294–298.
- Gernsbacher, M.A., & Faust, M. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 17*, 245–262.
- Giovannini, L. M., & Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza*. Education Cultural and Psychological Studies Journal.
- Giunta, I. (2013). *La flessibilità come categoria pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Goerss, B., Beck, I., & McKeown, M. (1999). Increasing remedial students' ability to derive word meaning from context. *Reading Psychology, 20*, 151–175.
- Goff, D. A., Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing, 18*, 583–616.
- Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language, 17*, 171–183.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6–10.

- Gough, P. B., Wesley A. H., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.) *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention* (pp. 1-14). Mahway NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A. C., Weimer-Hastings, P., & Weimer-Hastings, K. (2001) Constructive inferences and relations during text comprehension. In T. Sanders, J. Schilperoord, & W. Spooren (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 249-272). Amsterdam: Benjamins.
- Gruppo M. T., Vocetti, C., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo - Volume 3 attività per alunni dagli 8 ai 12 anni*. Trento: Erickson.
- Haller, E., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies. *Educational Researcher*, 17, 5–8.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: exploration in the development of language*. London: Edward Arnolds; trad. It. *Lo sviluppo del significato del bambino*. Bologna: Zanichelli, 1980.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hawkins, R. O., Musti-Rao, S., Hale, A. D., McGuire, S., & Hailley, J. (2010). Examining listening previewing as a classwide strategy to promote reading comprehension and vocabulary. *Psychology in the Schools*, 47(9), 903–916.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751–763.
- Hoover, W., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.

- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Direction in Psychological Science*, 20(3), 139–142.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236–249.
- Invalsi (2018). *Indagine OCSE-PISA 2018: I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*. Roma: Invalsi. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf (ver.10.05.2020)
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255–278.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models. Toward a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, E. (1968). *Child language, aphasia and phonological universal*. The Hague: Mouton.
- Joshi, R. M. (2019). The Componential Model of Reading (CMR): Implications for Assessment and Instruction of Literacy Problems. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties* (pp. 3-18). Springer Nature Switzerland.
- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G., & Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 480–486.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, 10–16.
- Kent, R. D. (1992). The biology of phonological development. In C. A. Ferguson, L. Menn, & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological Development. Models, Research, Implications* (pp. 65-89). Timonium: York Press.

- Kinnunen, R., & Vauras, M. (1995). Comprehension monitoring and the level of comprehension in high- and low-achieving primary school children's reading. *Learning and Instruction, 5*, 143–165.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (pp. 209-226). Oxford, UK: Blackwell.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293–323.
- La Marca, A., Di Martino, V., & Gülbay, E. (2019). Il questionario metacognitivo QMeta. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 479-487). Firenze: SApIE.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee, S. H., & Tsai, S. F. (2017). *Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment outcomes*. *Reading and Writing, 30*, 917–943.
- Lepola, J., Lynch, J. S., Laakkonen, E., Silven, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year old children. *Reading Research Quarterly, 47*, 259–282.
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development, 89*, 1821–1838.

- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G., & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1159–1194.
- Livorato, M. C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Li, M., Koh, P. W., Geva, E., Joshi, R. M., & Chen, X. (2020). The componential model of reading in bilingual learners. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
- Longobardi, E. (1992). Funzione comunicativa del comportamento materno e sviluppo comunicativo-linguistico del bambino nel secondo anno di vita. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 425–437.
- Longobardi, E. (1995). Funzioni comunicative materne nel secondo anno di vita del bambino: come varia il supporto materno in relazione allo sviluppo linguistico. *Rassegna di Psicologia*, 1, 67–83.
- Longobardi, E., & Camaioni, L. (2005). Dominanza di nomi e verbi nel lessico infantile e sua relazione con l'input. *Giornale italiano di psicologia*, 32(4), 719–730.
- Longobardi, E., Rienzi, S., Spataro, P., & Colonnese, C. (2015). Funzioni comunicative e mind-mindedness nell'interazione madre-bambino a 16 mesi di età. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 19(2), 345–356.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Maital, S. L., Dromi, E., Sagi, A., & Bornstein, M. H. (2000). The Hebrew Communicative Development Inventory: Language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language*, 27, 43–67.

- Maltese, A., Scifo, L., & Pepi, A. (2019). *FARE INFERENZE. Storie e attività per potenziare la comprensione del testo*. Trento: Erickson.
- Marchioro, D. M. (2013). *Ricerca in ambito psicosociale con SPSS*. Libreria Universitaria.
- Marconi, L., Ott, M., Pesenti, E., Ratti, D., & Tavella, M. (1994). *Lessico Elementare. Dati statistici sull'italiano letto e scritto dai bambini delle elementari*. Bologna: Zanichelli.
- Marzano, A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 127-151). Firenze: SA-PIE.
- Marzano, A., & Vegliante, R. (2014). Lo sviluppo delle abilità inferenziali di lettura nella scuola dell'infanzia con l'utilizzo della LIM: le premesse di una ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 350–351.
- Massari, M., Giusti, A., Maggini, M., Barbariol, P., & Raschetti, R. (2009) *Valutazione della formazione in salute pubblica: il software SITA (Sistema per l'Item Analysis)*. Roma: Istituto Superiore di Sanità. (Rapporti ISTISAN 09/28).
- Mazzoni, G. (2001). *I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico*. Roma: Carocci.
- Meneghetti, C., Carretti, B., & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, 291–301.
- Menichetti, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Education Cultural and Psychological Studies Journal*, 18, 369–396.
- Menichetti, L. (2019). Comprendere e riassumere testi: l'efficacia del programma Reading Comprehension – Reciprocal Teaching. In A. Calvani &

- L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 217-268). Firenze: SApIE.
- Menichetti, L., & Bertolini, C. (2019). Prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 431-462). Firenze: SApIE.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253–279.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/> (ver.12.05.2020)
- Mirandola, C., Ciriello, A., Gigli, M., & Cornoldi, C. (2018). Metacognitive monitoring of text comprehension: An investigation on postdictive judgments in typically developing children and children with reading comprehension difficulties. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–9.
- Montesano, L. (2019). Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola Primaria: la prova di significato verbale. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 463-478). Firenze: SApIE.
- Montesano, L. (2020). Uno strumento per la valutazione del lessico nel bambino: quale correlazione con le abilità di comprensione del testo? *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 5(1), 39–54.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681.

- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, A. Muse & K. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp. 52-77). New York: The Guilford Press.
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second graders and at-risk fourth grade writers. *Journal of Educational Psychology, 95*, 730–742.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*, 47–73.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech and Hearing Research, 47*, 199–21.
- Nation, K., Clarke, P., & Snowling, M. J. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 549–560.
- Nation K., Cocksey J., Taylor J. S. H., & Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*, 1031–1039.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998a). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language, 39*, 85–101.

- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998b). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development, 69*, 996–1011.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition, 70*, B1–B13.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics, 21*, 229–241.
- Nation, K., Snowling, M. J., & Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology, 9*, 131–139.
- National Institutes of Children’s Health and Development - NICHD (2000). *Report of the national reading panel: Teaching students to read: An evidenced-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oakhill, J. (1994). Individual differences in children’s text comprehension. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 821– 848). San Diego, CA: Academic Press.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012) The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 16*(2), 91–121.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes, 18*, 443–468.

- Oakhill, J. V., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice* (pp. 83-115). Cham, Switzerland: Springer.
- Oakhill, J., Cain, K., & McCarthy, D. (2015). Inference processing in children: The contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. In E. J. O'Brien, A. E. Cooke, & R. F. Lorch Jr. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 140-159). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oakhill, J. V., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Read. Writ.*, *18*, 657–686.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. PISA: OECD Publishing.
- Orsini, A., Pezzuti, L., & Picone, L. (2012). *WISC-IV: Contributo alla Taratura Italiana*. [WISC-IV Italian Edition]. Florence, Italy: Giunti OS.
- Ortiz, M., Folsom, J. S., Otaiba, S. A., Greulich, L., Thomas-Tate, S., & Connor, C. M. (2012). The componential model of reading: Predicting first grade reading performance of culturally diverse students from ecological, psychological, and cognitive factors assessed at kindergarten entry. *Journal of Learning Disabilities*, *45*, 406–417.
- Otero, J., & Kintsch, W. (1992). Failures to detect contradictions in a text: what readers believe versus what they read. *Psychological Science*, *3*, 229–235.
- O'Toole, C., & Fletcher, P. (2011) Profiling vocabulary acquisition in Irish. *Journal of Child Language*, *39*(1), 205–220.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *23*, 189–208.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Paivio, A. (2007). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29, 344–354.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & De Beni, R. (1995). Knowledge about reading and self-evaluation in reading disabled children. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 91–117.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & Tressoldi, P. E. (1993). Learning to read: Evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology in Education*, 8, 247–258.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices past, present, and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13–69). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pellegrini, M. (2019). L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 77–98). Firenze: SA-PIE.
- Pepi, A., & Alessi, A. (2002). Sviluppo del lessico cognitivo in bambini di età scolare. *Ricerche di psicologia*, 25(3), 57–74.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357–383.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Vehoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189–213). Amsterdam: John Benjamins.
- Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62, 380–391.

- Ponari, M., Norbury, C. F., & Vigliocco, G. (2018). Acquisition of abstract concepts is influenced by emotional valence. *Developmental Science*, 21, 1–12.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29, 168–202.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver.12.05.2020)
- Ramat, P. (1990; 2005). *Pagine linguistiche*. Bari: Edizioni Laterza.
- Rinaldi, P., Barca, L., & Burani, C. (2004). Caratteristiche semantiche, grammaticali e di frequenza delle parole del Primo vocabolario del bambino. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 8(1), 119-143.
- Riva, D., Nichelli, F., & Devoti, M. (2000). Developmental aspects of verbal fluency and confrontation naming in children. *Brain and Language*, 71(2), 267–284.
- Rizzo, A. L., Montesano, L., & Traversetti M. (in press). Come potenziare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT). *Nuova Secondaria*.
- Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (Eds.) (2019a). *RC/RT Reading Comprehension/Reciprocal Teaching. Adattamento per alunni con disabilità intellettiva media*. Documento SApIE. http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/RC_RT-adattamento-allievi-con-disabilit-intellettiva-media.pdf (ver.28.05.2020)
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Roebbers, C. M., Schmid, C., & Roderer, T. (2009). Metacognitive monitoring and control processes involved in primary school children's test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 749–767.

- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research, 95*, 259–272.
- Rubman, C. N., & Waters, H. S. (2000). A, B Seeing: The role of constructive processes in children's comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology, 92*, 503–514.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition». In S. Rand, B. Bruce, B. William (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives and Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education* (pp. 33-58). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associate.
- Ryder, R. J., & Graves, M. F. (1994). Vocabulary instruction presented prior to reading in two basal readers. *The Elementary School Journal, 95*, 139–153.
- Salerni, N., Calvo, V., & D'Odorico, L. (2001). Influenze di ordine affettivo-relazionale e cognitivo nello sviluppo della competenza linguistica. *Giornale italiano di psicologia, 28*(4), 781–802.
- Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia, 48*, 115–136.
- Schank, R. G., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schwanenflugel, P.J. (1991). Why are abstract concepts hard to understand? In P.J. Schwanenflugel (Ed.), *The psychology of word meanings* (pp. 223–250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18*, 617–656.
- Serafini, M. T., & Fornili, F. (2014). *Lessico. Come imparare tante parole, in Virgola e punto*. Milano: Bompiani.

- Serafini, M. T., & Fornili, F. (2016). "Parole mattone" e "parole calce" nei testi scientifici. In F. De Renzo & M. E. Piemontese (Eds.), *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche* (pp. 287-305). Roma: Aracne.
- Silvestri, D. (2008). Morfologia essenziale e semantica minima. Due tesi e un'ipotesi. In R. Lazzeroni, E. Banfi, G. Bernini, M. Chini, & G. Marotta (Eds.), *Diachronica et synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat* (pp. 479-510). Pisa: ETS.
- Shapiro, A. M., & Waters, D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Learning, 9*(2), 129–146.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Solari E. J., Grimm R. P., MacIntyre N. S., & Denton C. A. (2018). Reading comprehension development in at-risk vs. not at-risk first grade readers: The differential roles of listening comprehension, decoding, and fluency, *Learning and Individual Differences, 65*, 195–206.
- Soto, C., Gutiérrez de Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., Rizzo, B., & Kruk, R. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education, 6*(1), 1565067.
- Spencer, M., & Wagner, R. K. (2018). The comprehension problems of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 366–400.
- Spooner, A. L., Baddeley, A. D., & Gathercole, S. E. (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology, 74*, 187–204.
- Spooner, A. L. R., Gathercole, S. E., & Baddeley, A.D. (2006). Does weak reading comprehension reflect an integration deficit? *Journal of Reading Research, 29*, 173–193.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. A. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*, 72–110.

- Stahl, S.A., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 87-131). New York: Academic Press.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 668–677.
- Stella, G. (2000). *Sviluppo cognitivo. Argomenti di psicologia cognitiva*. Milano: Mondadori Editori.
- Sternberg, R., & Powell, J. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, *38*, 878–893.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, *4*, 245–256.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1996). A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children with word reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, *36*, 399–408.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, *72*, 748–767.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, *32*, 383–401.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries*. New York: Wiley.

- Thurstone, T. G., & Thurstone, L. L. (1962). *P.M.A. Primary Mental Abilities*. Adattamento italiano a cura di V. Rubini & M. G., Rossi, 1982. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Tobia, V., & Bonifacci, P. (2015). The Simple View of Reading in a transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 939–957.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tong, X., Deacon, S. H., & Cain, K. (2014). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders another piece of the puzzle. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 22–33.
- Tong, X., Deacon, S. H., Kirby, J. R., Cain, K., & Parrila, R. (2011). Morphological awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of Educational Psychology*, 103, 523–534.
- Tressoldi, P. E., & Zamperlin, C. (2007). La valutazione della comprensione del testo: proposta di una batteria di approfondimento. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 11(2), 271–290.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 453–466.
- Usai, M. C., Garelo, V., & Viterbori, P. (2009). Temperamental profiles and linguistic development: Differences in the quality of linguistic production in relation to temperament in children of 28 months. *Infant Behavior and Development*, 32, 322–330.
- Valenti, A., & Montesano, L. (2020). *Reading competency and summarizing skills in primary school children: an explorative survey*. In M. Carmo (Ed.), *Education Applications & Developments V* (in press). Lisboa, Portugal: In-Science Press.

- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-583). San Diego, CA: Academic Press.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- van IJzendoorn M. H., Dijkstra J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4, 115–128.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3–32.
- Vigliocco, G., Norbury, C. F., & Ponari, M. (2017). *How do young children learn abstract concepts? - Final public report*. Project report. Nuffield foundation. <https://kar.kent.ac.uk/62531/> (ver.11.05.2020).
- Wagner, R. K., Muse, A., & Tannenbaum, K. (2007). *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Winograd, P., & Johnston, P. (1982). Comprehension monitoring and the error detection paradigm. *Journal of Reading Behavior*, 14, 61–76.
- Wormeli, R. (2004). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52, 203–226.
- Yuill, N., Oakhill, J., & Parkin, A.J. (1989). Working memory, comprehension skill and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80, 351–361.
- Zamperlin, C., Benvenuti, M., Molin, A., Vocetti, C., & De Beni, R. (2012). Super abilità Valutazione e potenziamento delle abilità trasversali. Firenze: Giunti EDU.

- Zanetti, M. A., & Miazza, D. (2004). *La comprensione del testo: modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.
- Zanobini, M., Scopesi, A., & Cattani, A. (1998). L'uso dei termini mentali in differenti contesti interattivi. In A. Scopesi & M. Zanobini (Eds.), *Processi comunicativi e linguistici nei bambini e negli adulti: prospettive evolutive e sociali*. Milano: Angeli.
- Zmarich, C., Dispaldro, M., Rinaldi, P., & Caselli, M. C. (2011). Caratteristiche fonetiche del Primo Vocabolario del Bambino. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 15(1), 235–256.
- Zmarich C., Dispaldro M, Rinaldi P., & Caselli M. C. (2009). La composizione fonetica del primo vocabolario del bambino. In L. Romito, V. Galatà, & R. Lio (Eds.), *La Fonetica Sperimentale: Metodo e Applicazioni. Atti del 4° Convegno Nazionale AISV, Università della Calabria, 3-5 dicembre 2007* (pp. 324-336). EDK Editore SRL: RN.

Appendice 1. Dati normativi sintetici

Per una consultazione rapida delle norme, nella tabella seguente sono state inserite le statistiche descrittive fondamentali (medie, deviazioni standard e percentili).

Nell'utilizzare i percentili si possono considerare critici i punteggi inferiori o uguali al 5° percentile e i punteggi compresi tra il 10° e il 25° percentile (che corrispondono rispettivamente al 1° quartile) come una situazione di "richiesta di attenzione".

	N	M	DS	PERCENTILI						
				5	10	20	25	50	75	95
CLASSE TERZA PRIMARIA										
Punteggio totale	359	20.76	5.17	11	13	17	18	22	24	28
CLASSE QUARTA PRIMARIA										
Punteggio totale	1177	22.81	4.75	13	16	19	20	24	26	29
CLASSE QUINTA PRIMARIA										
Punteggio totale	286	25.71	3.61	20	22	24	25	27	28	29

Appendice 2. Protocollo di somministrazione

Procedura di somministrazione

La Prova Significato Verbale-nuova versione (P.S.V._{nv}) può essere somministrata sia individualmente che collettivamente nelle singole classi. L'esaminatore legge assieme al bambino le istruzioni riportate nella prima pagina della prova. Mentre l'esaminatore legge le istruzioni deve prestare attenzione che nessuno cominci l'esercizio prima del suo VIA. Prima di dare il VIA svolgere l'esempio assieme ai bambini.

Al VIA far partire il cronometro e dopo 7 minuti dire: STOP. Mettete giù le vostre penne e non fate nessun altro segno sul foglio.

Assegnazione del punteggio

Il punteggio è rappresentato dal totale risposte corrette. Si assegna 1 punto per ogni risposta corretta e 0 punti per ogni risposta errata o omessa. In presenza di doppie risposte è possibile apportare delle correzioni, attribuendo mezzo punto quando una delle due risposte fornite è esatta.

Di seguito viene riportato il protocollo, che deve essere stampato su un foglio A4, carattere Verdana 14.

PROVA SIGNIFICATO VERBALE-nv **Alunno** _____

Per ogni riga leggi la parola a sinistra, in grassetto, e fai una croce su una delle quattro parole a destra indicando quella che le assomiglia di più come significato. Attenzione: devi mettere una sola crocetta per ciascuna riga. Esempio:

GRANDE	A) bello	B) ventoso	C) morbido	D) grosso
1) SELEZIONATO	A) liberato	B) scelto	C) dipinto	D) colpito
2) OZIOSO	A) pigro	B) facile	C) felice	D) crudo
3) BATTAGLIA	A) ascolto	B) combattimento	C) fiducia	D) scritto
4) SOLITARIO	A) giovane	B) sciolto	C) isolato	D) scuro
5) MOLESTARE	A) cavalcare	B) aiutare	C) salire	D) danneggiare
6) ACQUISTO	A) corsa	B) giro	C) compera	D) oscillazione
7) INCONTRO	A) bruciatura	B) riunione	C) scavo	D) edificio
8) MESCOLORE	A) iniziare	B) affrettarsi	C) rompere	D) unire
9) SOCCORSO	A) armadietto	B) aiuto	C) manico	D) fattoria
10) CORRETTO	A) vivo	B) cieco	C) giusto	D) falso
11) TENTATIVO	A) impulso	B) seguito	C) prova	D) avvolto
12) INTERO	A) felice	B) primo	C) completo	D) nuovo
13) INDICARE	A) mostrare	B) spargere	C) cancellare	D) cuocere

- 14) **PASSO** A) barile B) nome C) veleno D) andatura
- 15) **POSIZIONE** A) semplificato B) fiore C) luogo D) ascia
- 16) **CAUTELE** A) prudenza B) uguale C) stupendo D) credenza
- 17) **ESAMINARE** A) minacciare B) analizzare C) escludere D) esercizio
- 18) **COMBINAZIONE** A) costruzione B) azione C) incisione D) coincidenza
- 19) **DIFFONDERE** A) spargere B) divertire C) premiare D) formulare
- 20) **PRODIGIOSO** A) protagonista B) prendere C) tifoso D) grandioso
- 21) **MUTARE** A) restare B) modificare C) tagliare D) militare
- 22) **PROCLAMARE** A) eliminare B) calmare C) comprare D) annunciare
- 23) **EREDE** A) esame B) successore C) epoca D) edificio
- 24) **ERODERE** A) esagerare B) fondere C) sbagliare D) consumare
- 25) **TALENTO** A) testardo B) attento C) dote D) agitato
- 26) **LABORIOSO** A) gustoso B) lasciare C) complicato D) famoso
- 27) **IMPRONTA** A) segno B) imbrogliare C) provvista D) invadere
- 28) **OPINIONE** A) offrire B) giudizio C) progetto D) offesa
- 29) **CELEBRE** A) legge B) breve C) conosciuto D) crescere
- 30) **PROFONDITÀ** A) trionfo B) autorità C) profilo D) abisso

Versioni dello strumento

Per una valutazione pre- e post-test è possibile utilizzare anche le due versioni equipollenti (P.S.V. _{nVA} e P.S.V. _{nVB}) dello strumento, di seguito riportate. Queste due versioni possono essere utilizzate, ad esempio, dagli insegnanti per verificare l'eventuale miglioramento delle competenze lessicali attraverso il calcolo dell'effect size.

La procedura di somministrazione è quella prevista per la forma completa dello strumento. Il tempo previsto per ciascuna delle due fasi è di 3 minuti e mezzo.

PROVA SIGNIFICATO VERBALE-nva **Alunno** _____

Per ogni riga leggi la parola a sinistra, in grassetto, e fai una croce su una delle quattro parole a destra indicando quella che le assomiglia di più come significato. Attenzione: devi mettere una sola crocetta per ciascuna riga. Esempio:

	GRANDE	A) bello	B) ventoso	C) morbido	D) grosso
1)	SELEZIONATO	A) liberato	B) scelto	C) dipinto	D) colpito
2)	OZIOSO	A) pigro	B) facile	C) felice	D) crudo
3)	BATTAGLIA	A) ascolto	B) combattimento	C) fiducia	D) scritto
4)	MESCOLARE	A) iniziare	B) affrettarsi	C) rompere	D) unire
5)	SOCCORSO	A) armadietto	B) aiuto	C) manico	D) fattoria
6)	TENTATIVO	A) impulso	B) seguito	C) prova	D) avvolto
7)	INTERO	A) felice	B) primo	C) completo	D) nuovo
8)	CAUTELE	A) prudenza	B) uguale	C) stupendo	D) credenza
9)	ESAMINARE	A) minacciare	B) analizzare	C) escludere	D) esercizio
10)	COMBINAZIONE	A) costruzione	B) azione	C) incisione	D) coincidenza
11)	PRODIGIOSO	A) protagonista	B) prendere	C) tifo	D) grandioso
12)	PROCLAMARE	A) eliminare	B) calmare	C) comprare	D) annunciare
13)	TALENTO	A) testardo	B) attento	C) dote	D) agitato
14)	LABORIOSO	A) gustoso	B) lasciare	C) complicato	D) famoso
15)	OPINIONE	A) offrire	B) giudizio	C) progetto	D) offesa

PROVA SIGNIFICATO VERBALE^{TMVB} **Alunno** _____

Per ogni riga leggi la parola a sinistra, in grassetto, e fai una croce su una delle quattro parole a destra indicando quella che le assomiglia di più come significato. Attenzione: devi mettere una sola crocetta per ciascuna riga. Esempio:

GRANDE	A) bello	B) ventoso	C) morbido	D) grosso
1) SOLITARIO	A) giovane	B) sciolto	C) isolato	D) scuro
2) MOLESTARE	A) cavalcare	B) aiutare	C) salire	D) danneggiare
3) ACQUISTO	A) corsa	B) giro	C) compera	D) oscillazione
4) INCONTRO	A) bruciatura	B) riunione	C) scavo	D) edificio
5) CORRETTO	A) vivo	B) cieco	C) giusto	D) falso
6) INDICARE	A) mostrare	B) spargere	C) cancellare	D) cuocere
7) PASSO	A) barile	B) nome	C) veleno	D) andatura
8) POSIZIONE	A) semplificato	B) fiore	C) luogo	D) ascia
9) DIFFONDERE	A) spargere	B) divertire	C) premiare	D) formulare
10) MUTARE	A) restare	B) modificare	C) tagliare	D) militare
11) EREDE	A) esame	B) successore	C) epoca	D) edificio
12) ERODERE	A) esagerare	B) fondere	C) sbagliare	D) consumare
13) IMPRONTA	A) segno	B) imbrogliare	C) provvista	D) invadere
14) CELEBRE	A) legge	B) breve	C) conosciuto	D) crescere
15) PROFONDITÀ	A) trionfo	B) autorità	C) profilo	D) abisso