

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

3

NOVEMBRE
2020

POSTE ITALIANE S.p.A. Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Expédition en abonnement postal taxe perçue taxa riscossa - ISSN 1828-4582-Anno XXXVIII

**L'OPERA A SCUOLA: FORME,
STORIA, DIDATTICA**

**SCUOLA: SEI PROPOSTE PER IL
RECOVERY FUND**

L'UOMO NELL'ERA DELLA TECNOSCIENZA

**L'IMMAGINE DI ROMA NELLA
LETTERATURA TARDOLATINA**

**AL DI LÀ DELLA MATEMATICA COME
LINGUAGGIO: FEDERIGO ENRIQUES
E KURT GÖDEL**

Studium EDITRICE
LA SCUOLA
edizioni

NUOVA SECONDIRIA RICERCA

3 novembre
2020

EDITORIALE

FLAVIO DELBONO, *Diseguaglianze economiche, coesione sociale e imprese cooperative*, pp. 4-16

ATTUALITÀ

ANNA LAZZARINI, *«L'ora dei ragazzi». Gli esperimenti radiofonici di Walter Benjamin*, pp. 17-27

ANNA LAZZARINI, *Pietre e parole. Leggere il tempo nello spazio. Una riflessione di Paul Ricoeur*, pp. 28-39

RAFFAELE CIAMBRONE, *Il tempo quale variabile pedagogica. Una proposta per migliorare l'organizzazione didattica e la qualità dell'apprendimento*, pp. 40-78

DANIELA FRISON, LAURA MENICHETTI, *Risk-literacy nei servizi educativi 0-6 e nella scuola primaria. Riflessioni per la formazione di educatori ed insegnanti*, pp. 79-94

AMALIA LAVINIA RIZZO, LORENA MONTESANO, MARIANNA TRAVERSETTI, *Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT)*, pp. 95-121

MARIA ANNARUMMA, TONIA DE GIUSEPPE, GIUSEPPE DE SIMONE, *Dispositivi mobili e applicazioni nell'educazione infantile*, pp. 122-131

LUCIA MARTINIELLO, ANTINEA AMBRETTI, *La valorizzazione delle esperienze corporee nella scuola primaria per l'acquisizione delle competenze nell'ottica della prasseologia motoria*, pp. 132-142

GIOVANNI ARDUINI, PIO ALFREDO DI TORE, LUCIA MARTINIELLO, *Ubiquità, distanza, presenza: note critiche su tecnologia e scuola primaria a margine dell'esperienza Covid-19*, pp. 143-152

ALESSANDRA LO PICCOLO, *Ambiente e natura in prospettiva interculturale proposte didattiche per la conoscenza di sé e la scoperta dell'altro*, pp. 153-165

MONICA CROTTI, *Le politiche giovanili e il valore formativo della co-progettazione. Un'esperienza laboratoriale nella preparazione di futuri progettisti*, pp. 166-179

MATTEO VILLANOVA, *Educazione all'affettività e genitorialità adottive: prospettive pedagogiche*, pp. 180-191

DOSSIER

IDEE E BUONE PRATICHE PER LA SCUOLA PRIMARIA OGGI

A cura di Andrea Dessardo

Introduzione, di ANDREA DESSARDO, pp. 193-194

GIUSEPPE TOGNON, *Pandemia e pedagogia a confronto. Grandezze e limiti della ricerca educativa italiana*, pp. 195-204

ANDREA DESSARDO, *Maestri fuori dall'aula*, pp. 205-212

VINCENZO SCHIRRIPA, *Letteratura per l'infanzia: il fermento di questi anni e le aule di Formazione primaria*, pp. 213-220

EVELINA SCAGLIA, *La professionalità del maestro come «maturità magistrale» nel pensiero di Marco Agosti e Vittorino Chizzolini*, pp. 221-229

FRANCESCO MAGNI, *Formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria: dalla comparazione qualche suggerimento per il nostro Paese*, pp. 230-240

PAOLA TRABALZINI, *La scuola primaria Montessori: origini e pratica educativa*, pp. 241-247

CRISTINA CARNEVALE, *L'insegnamento della religione cattolica (IRC): una risorsa formativa nella scuola primaria*, pp. 248-258

GIANLUCA AMATORI, *Il maestro nella costruzione di contesti inclusivi: la didattica speciale tra coerenza e flessibilità*, pp. 259-266

ALESSIA CINOTTI, *Famiglie, disabilità e scuola. Gli insegnanti come figure della "prossimità" e del "transito"*, pp. 267-276

STEFANO ZUCCA, *Difficoltà scolastiche e disturbi dell'apprendimento: una riflessione pedagogico speciale tra i bisogni e diritti nella scuola primaria*, pp. 277-285

Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT)

Amalia Lavinia Rizzo, Lorena Montesano, Marianna Traversetti¹

L'articolo presenta una sintesi del progetto di ricerca Reading Comprehension-Reciprocal Teaching, (RC-RT) realizzato dall'Associazione S.Ap.I.E al fine di promuovere lo sviluppo della comprensione del testo nella scuola primaria. A partire dall'individuazione di un problema particolarmente rilevante, qual è quello dei bassi livelli di comprensione del testo nella scuola italiana, il confronto con le evidenze già acquisite nella letteratura internazionale ha consentito al gruppo di ricerca di individuare nel Reciprocal Teaching la cornice di riferimento più promettente per la messa a punto di un programma di intervento didattico inclusivo da sperimentare in classi quarte di scuola primaria. La valutazione della sperimentazione, condotta con un consistente campione nazionale, ha mostrato l'efficacia del programma di cui si sta procedendo ad una riformulazione, ottimizzandolo con i suggerimenti e le avvertenze necessarie perché possa essere applicato in tutte le scuole.

The article presents a summary of the Reading Comprehension-Reciprocal Teaching research project (RC-RT) carried out by the S.Ap.I.E Association in order to promote the development of reading comprehension in primary schools. Taking into account the identification of a particularly relevant problem, such as the low level of reading comprehension in Italian schools, the comparison with the evidence already acquired in the international literature has allowed the research group to identify in Reciprocal Teaching the most promising frame of reference for the development of an inclusive educational intervention program, tested in fourth grade. The evaluation of the experimentation, conducted with a consistent national sample, showed the effectiveness of the program, of which a reformulation is underway, optimizing it with all the suggestions and warnings necessary for it to be applied in all schools.

Parole chiave

Comprensione del testo; reciprocal teaching; evidence-based-education; inclusion scolastica; didattica efficace

Keywords

Reading comprehension; reciprocal teaching; evidence-based-education; school inclusion; effective teaching

Introduzione

Riuscire a migliorare gli apprendimenti scolastici su ampia scala proponendo metodi efficaci e sostenibili, conseguendo una più marcata identità scientifica e una più rilevante credibilità

¹ All'interno di una impostazione condivisa, i paragrafi Introduzione, 1, 2 e 3 sono da attribuire ad Amalia Lavinia Rizzo, il paragrafo 4 a Lorena Montesano, i paragrafi 5 e Conclusioni a Marianna Traversetti. Si ringraziano Antonio Calvani e Antonio Marzano per i consigli forniti e l'Associazione S.Ap.I.E. per avere autorizzato la pubblicazione.

sociale e superando così l'opinione che da sempre caratterizza il mondo della didattica², fa parte da sempre dell'aspirazione principale della ricerca educativa sperimentale.

Per perseguire l'obiettivo, due elementi sono di particolare utilità, quello per cui le ipotesi didattiche possano essere già in partenza selezionate in funzione della loro affidabilità, cioè abbiano una buona probabilità di essere efficaci, e quello per cui il successivo passaggio nel "mondo reale della pratica" sia sottoposto ad un processo di progressivo affinamento allo scopo di ridurre quanto più possibile i margini residui di criticità, sempre presenti, anche in rapporto alle specificità contestuali.

Per il primo aspetto, oggi possibilità nuove si aprono in virtù del vasto incremento del numero delle ricerche con la conseguente possibilità di comparare indagini sperimentali sullo stesso tema attraverso specifiche metodiche (ad esempio meta-analisi) che consentano di fare il punto circa se e in quali contesti determinati metodi didattici funzionino o meno (Evidence-based-education/EBE)³.

Il secondo aspetto riceve oggi un nuovo impulso grazie alla riflessione che ha investito il rapporto tra ricerca e progettazione didattica, orientamento designato con varie terminologie: *Design experiments*, *Design research*, *Design based research*, *Design-based implementation research*⁴, che porta a studiare non solo come si debbano elaborare progetti di ricerca, ma anche come sia possibile migliorarli dopo la loro sperimentazione per renderli sempre più efficaci, sostenibili e meglio applicabili su larga scala (*Improvement Paradigm*/paradigma del miglioramento)⁵.

In questa duplice prospettiva, l'Associazione scientifica S.Ap.I.E sta da alcuni anni lavorando per un paradigma di intervento scientifico orientato al miglioramento delle pratiche didattiche che, muovendo da quanto la ricerca evidence-based ha già riconosciuto come acquisizioni affidabili a livello internazionale, passi attraverso una ulteriore sperimentazione nel contesto nazionale ed un processo di ulteriore rifinitura per migliorare ulteriormente l'efficacia generale e la potenzialità inclusiva, attraverso un progressivo adattamento alle peculiarità locali.

² «In carenza di un serio esame scientifico delle questioni, ci si affida semplicemente a dei movimenti d'opinione. La nostra legislazione scolastica è purtroppo soggetta ai movimenti d'opinione, anche contingenti, in maniera incredibile [...] queste questioni sono affidate in misura sproporzionata a movimenti d'opinione, giustificatissimi, ma che sarebbe giusto che fossero corretti in qualche misura dai dati di ricerche serie» (A. Visalberghi, *Sperimentazione e verifica in campo didattico*, in M. Corda Costa, B. Vertecchi, A. Visalberghi, *Orientamenti per la sperimentazione didattica*, Loescher, Torino 1975, p. 29).

³ L'ottica EBE riconoscendo l'importanza che le decisioni educative debbano rimanere autonome sostiene che debbano comunque essere assunte sulla base di una "competenza dimostrabile e chiara evidenza in grado di giustificare perché si fanno le cose in un modo anziché in un altro" H.D. Hargreaves, *Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996)*, in M. Hammersley (ed.), *Educational research and evidence-based practice*, Sage Publications, London, Open University 2007, p. 12). Per un orientamento sulla ormai vasta letteratura sull'EBE si rimanda in particolare a G. Vivanet, *Che cos'è l'Evidence-Based Education* e alle pubblicazioni riportate nel sito di SApIE (www.sapie.it). Sui metodi di sintesi, cfr. M. Pellegrini, G. Vivanet., *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Carocci, Roma 2018.

⁴ A. Collins - D. Joseph - K. Bielaczyc, *Design research: Theoretical and methodological issues*, «*The Journal of the learning sciences*», 13(1), (2004), pp. 15-42; Dede C., *Why design-based research is both important and difficult*, «*Educational Technology*», 45(1), /2005), pp. 5-8; B.J. Fishman - W.R. Penuel - A.R. Allen - B.H. Cheng - N. Sabelli, *Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice*, «*National society for the study of education*», 112(2), (2013), pp. 136-156.

⁵ Ibi.; A.S. Bryk, 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve, «*Educational researcher*», 44(9), (2015), pp. 467-477.

L'approccio in questione ha condotto alla formalizzazione di un modello di 'Progettazione orientata al miglioramento basato su evidenza' (definito *Evidence Based Improvement Design-EBID*)⁶. Il modello EBID si articola in sei passaggi principali: 1. chiara individuazione di un problema rilevante a cui è di importanza strategica dare una risposta didattica efficace; 2. ricerca delle evidenze già acquisite a riguardo; 3. elaborazione di un programma didattico attuativo che si avvale di quanto acquisito; 4. adattamento e vasta sperimentazione di un programma nel contesto nazionale; 5. valutazione della sua efficacia in termini di *Effect Size* (ES)⁷; 6. analisi delle cause della variabilità interna, revisione di eventuali criticità residue e ottimizzazione del programma (in caso di una valutazione complessiva positiva). Il punto di arrivo di ogni progetto deve infatti essere la riformulazione del programma didattico perfezionato in una proposta finale – programma di riferimento ottimizzato (*benchmark*) - con tutti i suggerimenti e le avvertenze che sono necessarie affinché il programma possa essere applicato in tutte le scuole e tenendo conto delle specifiche situazioni di contesto.

In questo contributo ci si riferisce al programma RC-RT per promuovere lo sviluppo della comprensione del testo nella scuola primaria in una prospettiva inclusiva⁸ che rappresenta il primo intervento scientifico su larga scala realizzato da S.Ap.I.E secondo il modello sopra indicato.

La ricerca nei suoi primi cinque passaggi è dettagliatamente descritta nel volume *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*⁹. In questa sede, per necessità di spazio, ci limitiamo a riprendere le ultime quattro fasi con un arricchimento specifico relativo alla ultima fase, la sesta (ottimizzazione del programma), passaggio necessario in previsione della pubblicazione, attualmente in corso, del programma benchmark. Rispetto all'importanza del problema individuato (passaggio 1), riteniamo non sia necessario qui soffermarci a giustificare il motivo di questa scelta. Una grande quantità di fonti, nazionali e internazionali, converge ormai nel sottolineare quanto sia preoccupante il ritardo nelle *literacy* di base e, in particolare, nella capacità di comprensione del testo negli adolescenti italiani, tra i quali circa un quarto può essere definito "analfabeta funzionale". Risulta, quindi, urgente e di rilevanza strategica per il paese indirizzare risorse culturali, pedagogiche, finanziarie per intervenire su

⁶ Per una descrizione dettagliata del modello EBID si veda A. Calvani, A. Marzano, *Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno XIII | numero 24, (2020), pp. 67-83.

⁷ J. Cohen, *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Routledge, London 1988.

⁸ Alla ricerca promossa da SApIE hanno partecipato otto sedi universitarie: Università Roma Tre (coordinamento, disabilità intellettiva e DSA), L. Chiappetta Cajola; Università di Firenze (impianto scientifico e progetto sperimentale), A. Calvani, L. Menichetti; Università della Basilicata, E. Lastrucci; Università della Calabria, A. Valenti; Università di Modena e Reggio Emilia, R. Cardarello; Università di Parma, D. Robasto; Università di Palermo, A. La Marca; Università di Salerno, A. Marzano

⁹ A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019. Il documento è scaricabile in pdf dal sito di S.Ap.I.E (www.sapie.it/risorse/Pubblicazioni o direttamente <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/libro-strategie-efficaci-comprensione-testo-RC-RT-1.pdf>). Anche il programma oggetto di applicazione sia nella sua versione per allievi a sviluppo tipico che per allievi con disabilità intellettiva o con DSA sono scaricabili dallo stesso sito. Si vedano: A. Calvani (a cura di), *RC/RT Reading Comprehension/Reciprocal Teaching. Programma di miglioramento della comprensione del testo con il Reciprocal Teaching*, Documento SApIE, 2018 <http://www.sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/RC-RT-presentazione-completa.pdf>; A.L. Rizzo, M. Traversetti (a cura di), *RC/RT Reading Comprehension/Reciprocal Teaching. Adattamento per alunni con disabilità intellettiva media*. Documento SApIE 2019 http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/RC_RT-adattamento-allievi-con-disabilit-intellettiva-media.pdf.

questa fondamentale criticità che inficia la possibilità stessa dei futuri cittadini di avvalersi appieno delle opportunità che la società potrà offrire loro¹⁰. Gli interrogativi di partenza della ricerca sono stati dunque i seguenti: sul piano dei metodi didattici è possibile indicare quali possano essere i migliori per favorire la comprensione del testo? E una volta individuati, possiamo indicare come concretamente possano essere applicati?

Il secondo passaggio, relativo alla ricerca delle evidenze già acquisite, ha condotto ad analizzare la vasta letteratura nazionale e internazionale riferita all’impiego delle strategie più efficaci per la comprensione del testo scritto¹¹. Una vasta letteratura pluridecennale converge ormai nel sottolineare l’importanza che gli insegnanti ricorrono ad una didattica metacognitiva, cercando di rendere il giovane lettore *strategico*, cioè capace di porsi opportune domande nel corso del processo di lettura. Nell’ambito delle molteplici strategie metacognitive la multistrategia definita *Reciprocal Teaching*¹², descritta nel paragrafo seguente, è stata individuata come la più consistente teoricamente, la meglio supportata da evidenze di efficacia, raccolte anche a distanza di tempo e in contesti diversi, e dunque è stata selezionata come riferimento preferibile su cui impostare un programma di miglioramento della comprensione del testo da applicare nel contesto italiano.

1. Il Reciprocal Teaching

Il Reciprocal Teaching (RT) è una strategia per lo sviluppo della comprensione del testo, a forte valenza metacognitiva e autoregolativa, elaborata appositamente per soggetti con difficoltà¹³. È considerato una “strategia multipla”¹⁴ in quanto promuove lo sviluppo della comprensione del testo prevedendo l’impiego combinato di quattro strategie singole¹⁵: il *predicting* (fare

¹⁰ Si vedano: Invalsi, *Rapporto nazionale. Rapporto prove INValSI*, 2019; OECD, *PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD, Paris 2016. Per una rassegna storica e critica della riflessione pedagogica e della ricerca didattica condotta in Italia sul tema dell’accertamento e dello sviluppo della capacità di comprensione dei testi, si veda anche R. Cardarello, – A. Pintus, *La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 47-75.

¹¹ Per individuare evidenze a supporto delle strategie didattiche sono stati selezionati solo studi di secondo livello, quali meta analisi e systematic review, condotti da centri di ricerca internazionali che rispettano standard di elevata qualità metodologica. Per la procedura seguita e per i risultati ottenuti cfr. M. Pellegrini, *L’efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, cit.

¹² A.S. Palincsar - A.L. Brown, *Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities*. “Cognition and instruction”, 1(2) (1984), pp.117-175; A.S. Palincsar, *Reciprocal Teaching*, in J. Hattie, E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement*, Routledge, London, New York 2013, pp. 369-371; J. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London & New York 2009; D. Mitchell, *What really works in special and inclusive education. Using evidence based teaching strategies (2nd ed.)*, Routledge, New York 2014.

¹³ A.S. Palincsar - A.L. Brown, *Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities*, cit.; Brown A.L. - Palincsar A.S., *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training*, Center for the Study of Reading Technical Report; no. 262 (1982).

¹⁴ NICHD/National Institute of Child Health and Human Development, *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769), Government Printing Office, Washington, DC (2000).

¹⁵ Altre strategie multiple sono: il Cooperative Integrated Reading and Composition® e il Peer-Assisted Learning Strategy (Pellegrini M., *L’efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, cit.).

previsioni: ad es. immagino che adesso accadrà...), il *claryfing* (chiarire parole o espressioni sconosciute: ad es. non capisco questa espressione, non sono sicuro su cosa vuol dire questa parola...), il *questioning* (generare domande coerenti con il testo: ad es. chi, che cosa, dove quando, perché?) e il *summarising* (fare una buona sintesi: ad es. la cosa più importante che si ricava è questa..., il testo parla di...).

Per proporre il RT, l'insegnante opera un'azione di modellamento mostrando alla classe, attraverso il *thinking aloud* (pensiero ad alta voce), come si ragiona per applicare sul testo le quattro strategie. Tramite esempi guidati, ossia dimostrazioni condotte secondo i principi dell'apprendistato cognitivo¹⁶ su testi di difficoltà controllata e progressiva, l'insegnante dunque esplicita a voce alta il proprio ragionamento, fino a quando questo non verrà interiorizzato dagli allievi, i quali, diventando progressivamente più esperti, assumeranno un grado crescente di autonomia¹⁷.

L'intero processo favorisce un approccio attivo e meta-cognitivo al compito e insegna agli allievi varie abilità: cogliere le informazioni, organizzarle/sintetizzarle in modo da ridurre la complessità e integrarle nelle proprie conoscenze, acquisendo la capacità di regolare il proprio apprendimento.

L'interazione sociale a supporto dell'apprendimento si attiva inizialmente tra insegnante e allievi e, successivamente, gli allievi lavorano cooperativamente tra di loro esplicitando attraverso il dialogo reciproco tanto le strategie adottate, quanto le possibili soluzioni.

2. L'elaborazione del programma attuativo

A partire dai principi metodologici del Reciprocal Teaching, la terza fase della ricerca ha previsto la messa a punto del programma didattico *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching*, (RC-RT) per poi verificarne l'efficacia, per la prima volta, nel contesto italiano.

Il programma RC-RT ha introdotto, rispetto al metodo classico descritto nel precedente paragrafo, una serie di adattamenti da proporre in classe IV di scuola primaria. In particolare si è deciso di modificare la metodologia aggiungendo, all'inizio del percorso, un momento di spiegazione sulle tecniche usate per semplificare il testo (cancellazione, generalizzazione, costruzione) e, nella seconda parte, una o più domande di riflessione volte ad attivare i processi inferenziali (“guardare oltre il testo”)¹⁸. Inoltre, si è considerata l'esigenza di alleggerire i rischi di dispersione derivanti dal lavoro di gruppo, scegliendo la coppia come modalità esclusiva di

¹⁶ A. Collins - J.S. Brown - S.E. Newman, *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*, «Thinking: The Journal of Philosophy for Children», 8(1), (1988), pp. 2-10.

¹⁷ Durante in RT l'insegnante non si limita “spiegare”, lasciando poi che gli allievi si esercitino senza aiuto, ma “entra in una interazione nella quale studente e insegnante sono reciprocamente responsabili del risultato raggiunto” (A.L. Brown - A.S. Palincsar, *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training*, cit., pag. 169).

¹⁸ Nonostante la sua importanza, la riflessione sull'inferenza in Italia continua a risultare il processo meno praticato (R. Cardarelli - A. Pintus, *La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, cit. p. 55). Sul processo inferenziale nell'ambito della comprensione del testo, si vedano anche A. La Marca - V. Di Martino - E. Gulbay, *Metacognizione e comprensione della lettura: quale rapporto?*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, cit. pp. 99-126; L. Montesano - P. Iazzolino - A. Valenti, *La comprensione del testo e la capacità di trarre inferenze: il programma RC-RT*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, cit., pp. 339-359.

interazione tra gli allievi e riducendo il carico determinato dall’impatto tanto con termini difficili, quanto con scenari di riferimento sconosciuti agli allievi¹⁹. In considerazione della prospettiva inclusiva²⁰ che caratterizza il nostro sistema scolastico e dell’importanza di promuovere e facilitare la partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali²¹ inseriti nelle classi sperimentali, sono state aggiunte delle versioni specifiche per gli allievi con disabilità intellettiva media e per gli allievi con dislessia in comorbilità con altri disturbi specifici di apprendimento (DSA) e con il disturbo della comprensione del testo (da qui in poi sintetizzati in allievi con DSA)²².

A tal fine, sono stati elaborati specifici materiali didattici: quaderni operativi per gli alunni e il quaderno per gli insegnanti.

Per lo svolgimento del programma, articolato in 25 ore di attività (circa 3 mesi di lavoro con lezioni bisettimanali), sono state predisposte tre versioni del “Quaderno per l’alunno”, ciascuna costituita da una serie di brani, in parte appositamente creati, in parte riadattati da testi esistenti nella letteratura per questa età. Per ogni quaderno, sono state redatte specifiche indicazioni metodologiche rivolte agli insegnanti²³, raccolte nel “Quaderno dell’insegnante”. I quaderni consentono di sviluppare la procedura di lavoro che, a partire dall’attività di modellamento svolta dall’insegnante, mira a far assimilare i processi di pensiero tipici dei buoni lettori guidandoli nell’esercizio, nella memorizzazione e nel controllo delle diverse fasi del RC-RT, a cui va aggiunta una quinta fase (guardare oltre il testo) per favorire processi inferenziali, in coerenza con il quadro teorico PISA di *reading literacy*²⁴.

2.1 I Quaderni dell’alunno

Le prime due versioni del “Quaderno dell’alunno” sono state redatte rivolgendosi direttamente all’allievo con la seconda persona singolare; inoltre, sono stati elaborati prevedendo specifici stimoli di feedback e la guida costante dell’insegnante. I Quaderni a disposizione di ciascun allievo presentano infatti una breve spiegazione discorsiva sulle strategie del RC-RT e sul modo di procedere da parte dell’allievo stesso. Ciascuna strategia è esplicitata anche attraverso l’uso di simboli che richiamano “a colpo d’occhio” il significato di ciascuna (fig. 1).

¹⁹ A. Calvani, *Presentazione della ricerca*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, cit., pp. 172-173.

²⁰ Unesco, *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, UNESCO, Paris 2017.

²¹ OECD-CERI, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Final report: Teachers Matter*, OECD, Paris 2005.

²² A.L. Rizzo - M. Traversetti, *Programma RC/RT, Adattamento per allievi con disabilità intellettiva media*, cit.

²³ La fase di allestimento dei materiali didattici è iniziata a inizio 2017 e si è conclusa a fine 2018, con la messa a punto definitiva dei quaderni e degli strumenti di valutazione. Tale fase è stata realizzata dalle unità di Firenze e di Roma, con l’apporto di A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, L. Menichetti, A.L. Rizzo e M. Traversetti. Per la descrizione di tali materiali, si vedano: A. Calvani, *RC/RT Reading Comprehension/Reciprocal Teaching. Programma di miglioramento della comprensione del testo con il Reciprocal Teaching*, cit.; A. Calvani, *Strumenti di verifica del Programma SApIE RC-RT, Il summarising test, Documento SApIE*, 2018, http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/S-T-_70418VF.pdf; Menichetti, L., *Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria*, “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)”, 18 (2018), pp. 369-396; A.L. Rizzo - M. Traversetti *Programma RC/RT, Adattamento per allievi con disabilità intellettiva media*, cit.

²⁴ OECD, *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD, Paris 2018.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| Fare una previsione | Chiarire le parole sconosciute | Individuare le informazioni più importanti | Riassumere | Guardare oltre il testo |

Figura 1. Icone utilizzate per rappresentare le fasi del programma RC-RT.

I “Quaderni dell’alunno” sono suddivisi in due parti: la prima costituita da 10 brani, la seconda da 24 (34 brani in totale). Il primo brano della prima parte viene utilizzato, come esempio, unicamente dall’insegnante che, dopo averlo letto davanti alla classe, ragiona a voce alta sulle domande e sulle possibili risposte. Il secondo e terzo brano prevedono che l’allievo collabori con l’insegnante sia nel pensare ad alta voce sia nel dare e scrivere le risposte. Inoltre, a partire dal brano n.2, nel Quaderno si chiede all’allievo di individuare la tecnica che l’insegnante ha usato per riassumerlo, scegliendo tra: eliminazione, generalizzazione o sintesi di più frasi. Dal quarto brano in poi, le coppie iniziano a lavorare in autonomia, alternando un momento individuale e uno a coppie, sempre supportati dal feedback dell’insegnante. All’interno della prima parte, i Quaderni presentano anche due “Momenti di riflessione”, di natura metacognitiva, in cui gli allievi sono chiamati a riflettere sul lavoro svolto sui brani letti, sia dal punto di vista individuale sia in coppia, e sulle modalità operative proprie del RC-RT utilizzate a tal fine. Nella seconda parte (dal brano n.11), il Quaderno presenta la fase inferenziale, costituita da una domanda che chiede all’allievo di “Guardare oltre il testo” per comprendere ciò che esso non dice esplicitamente. Per i primi tre brani di questa seconda parte (nn.11, 12 e 13), l’insegnante, usando il modellamento cognitivo, mostra come “cercare” l’informazione inferenziale, ponendosi delle domande. Dal brano n.14 al n.34, le coppie lavorano in autonomia. Le modalità e i tempi di lavoro in coppia sono predisposti come segue: l’allievo svolge il “lavoro individuale” (max 8 minuti), cercando di fare una previsione su cosa dirà il testo e di chiarire il significato di termini linguistici che non conosce, per poi passare al vero e proprio “lavoro a coppie” (max 15 minuti), individuando insieme al compagno le informazioni più importanti e scrivendo il riassunto usando al massimo 30 parole. Gli ultimi 10 minuti vengono utilizzati dalle coppie per la “Discussione con l’insegnante e con la classe” per verificare il riassunto migliore o per proporre una soluzione alternativa. Il feedback, pertanto, durante l’attività in coppia è dato dal compagno, nel corso della discussione collettiva da tutti i componenti la classe e, al termine, dall’insegnante.

Per l’intero programma, la formazione delle coppie è decisa dall’insegnante che può scegliere di farle ruotare casualmente (ad esempio, con un sorteggio o facendo spostare a turno gli allievi tra i banchi) oppure secondo specifici criteri scelti per favorire la migliore interazione possibile. Per gli allievi con disabilità o DSA sono state fornite ulteriori indicazioni. Ad esempio, in caso di DSA è stato previsto che l’insegnante possa mettere in coppia l’allievo con un compagno in grado di lavorare bene con lui, oppure che lavori solo con pochi e determinati compagni.

2.2 Il “Quaderno dell’alunno” con disabilità intellettiva media

Il “Quaderno dell’alunno con disabilità intellettiva media”²⁵ è costruito a partire da quello rivolto all’intera classe, ma altamente individualizzato grazie all’impiego di tecniche di facilitazione del compito²⁶ che hanno riguardato l’organizzazione dei brani all’interno del Quaderno i quali sono stati infatti ridotti e facilitati nel contenuto; inoltre, “è stato realizzato l’adattamento degli aspetti linguistici (lessicali e sintattici) e grafici e i testi sono stati disposti secondo un ordine crescente di complessità”²⁷. Il “Quaderno” presenta un numero ridotto di brani (16), selezionati dal repertorio dei 34 proposti alla classe e richiede circa 20 ore complessive per essere completato. Un adattamento importante è rappresentato dalla presenza del titolo che funge da organizzatore anticipato facilitando la comprensione del testo in quanto consente di: poter fare più agevolmente una previsione sul contenuto; cogliere più esplicitamente l’argomento di cui parla il testo; giungere ad una sintesi corretta. Tali adattamenti consentono all’allievo con disabilità di svolgere l’attività di reciprocal teaching contemporaneamente ai compagni di classe e di poter discutere con loro per la sintesi migliore, poiché l’informazione principale dei due brani è la medesima²⁸.

2.3 Il Quaderno per l’alunno con DSA

Il “Quaderno per l’alunno con DSA” è identico a quello per la classe, ma si presenta in una forma grafica personalizzata. Esso, infatti, è costituito dello stesso numero di brani e di esercizi, ma questi sono trascritti con carattere *Open Dyslexic*, dimensione 14 e interlinea 1,15, nonché in grassetto e non giustificato. Inoltre, il “Quaderno” è caratterizzato dalla presenza di sottolineature in corrispondenza delle informazioni testuali utili all’allievo con DSA per rispondere alle domande delle diverse fasi del RC-RT e per elaborare la sintesi.

2.4 Il Quaderno dell’insegnante

Il “Quaderno dell’insegnante” è suddiviso in due parti; nella prima, si argomenta sull’efficacia della metodologia e si illustrano le fasi del RC-RT e le tecniche per produrre sintesi; inoltre, si riepilogano le procedure e la relativa tempistica. Nella seconda parte, si offrono agli insegnanti le indicazioni operative per l’applicazione del lavoro in classe. Il “Quaderno” rappresenta un documento che fornisce tutte le indicazioni necessarie all’insegnante per la comprensione e l’attivazione della metodologia. Per gli insegnanti in servizio nelle classi frequentate da allievi con disabilità intellettiva media o con DSA, sono state presentate le indicazioni operative *ad hoc*. Ad esempio, per l’allievo con disabilità intellettiva l’insegnante poteva impiegare in modo personalizzato il materiale di lavoro e organizzare il tempo da dedicare a ciascun brano sulla base delle caratteristiche di ciascun allievo. Inoltre, poteva scegliere di applicare tanto il modellamento quanto la riflessione metacognitiva ad un numero maggiore di brani, utilizzare uno specifico linguaggio non verbale, applicare il rinforzo, proporre esempi, parcellizzare le

²⁵ A.L. Rizzo - M. Traversetti, *Programma RC/RT, Adattamento per allievi con disabilità intellettiva media*, cit.

²⁶ L. Chiappetta Cajola, *Didattica per l’integrazione*. Anicia, Roma 2008.

²⁷ A.L. Rizzo - M. Traversetti, *La sperimentazione del Reciprocal Teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali: un focus sulla disabilità intellettiva media*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, cit., pp. 274-275.

²⁸ Per gli ulteriori adattamenti si veda A.L. Rizzo - M. Traversetti, *La sperimentazione del Reciprocal Teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali*, cit.

domande. Per l'allievo con DSA, l'insegnante poteva: leggere il brano e le domande al posto dell'allievo; sollecitarlo ad utilizzare il segna-riga per leggere; verificare la necessità di chiarire alcune parole che l'allievo non conosce; focalizzare l'attenzione sulle parti sottolineate nei brani.

2.5 La formazione degli insegnanti

A seguito della messa a punto del programma RC-RT e dei relativi quaderni per gli allievi e gli insegnanti, la ricerca ha previsto una fase di formazione degli insegnanti delle classi sperimentali che si è avvalsa di materiali strutturati, incontri in presenza e video-modeling²⁹. In tal modo, si è andata delineando una stretta collaborazione tra scuola e università, corroborata da una modalità organizzativa basata sulla standardizzazione e sulla condivisione di un protocollo delle azioni didattiche, nell'ottica di un miglioramento continuo.

3. La sperimentazione sul territorio nazionale

Oltre all'attuazione di uno specifico protocollo didattico, il progetto di ricerca ha previsto il disegno e l'attuazione di una quarta fase empirica³⁰ il cui obiettivo principale è consistito nel verificare l'ipotesi che il programma RC-RT, applicato in classe quarta di scuola primaria, fosse efficace per innalzare i livelli di comprensione del testo sviluppando, in particolare, la capacità di rintracciare le informazioni più importanti e di saperle sintetizzare. Per la verifica dell'ipotesi alla base della ricerca è stato scelto un approccio quasi-sperimentale che si è avvalso di un campione di controllo e di un campione sperimentale, entrambi organizzati per cluster, cioè in classi³¹.

Le classi quarte di scuola primaria coinvolte sono state 51, distribuite in 10 province su tutto il territorio nazionale (Graf. 1), per un totale di 1.043 allievi. Il gruppo sperimentale è stato composto da 590 allievi (N=29 classi), il gruppo di controllo da 453 allievi (N=22 classi).

²⁹ A. Marzano, *Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, cit. pp. 127-151.

³⁰ Per una descrizione dettagliata del disegno di ricerca e della sua attuazione, si veda L. Menichetti, *Comprendere e riassumere testi: l'efficacia del pro-gramma Reading Comprehension – Reciprocal Teaching*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, cit., pp. 217-268.

³¹ *Ibi*.

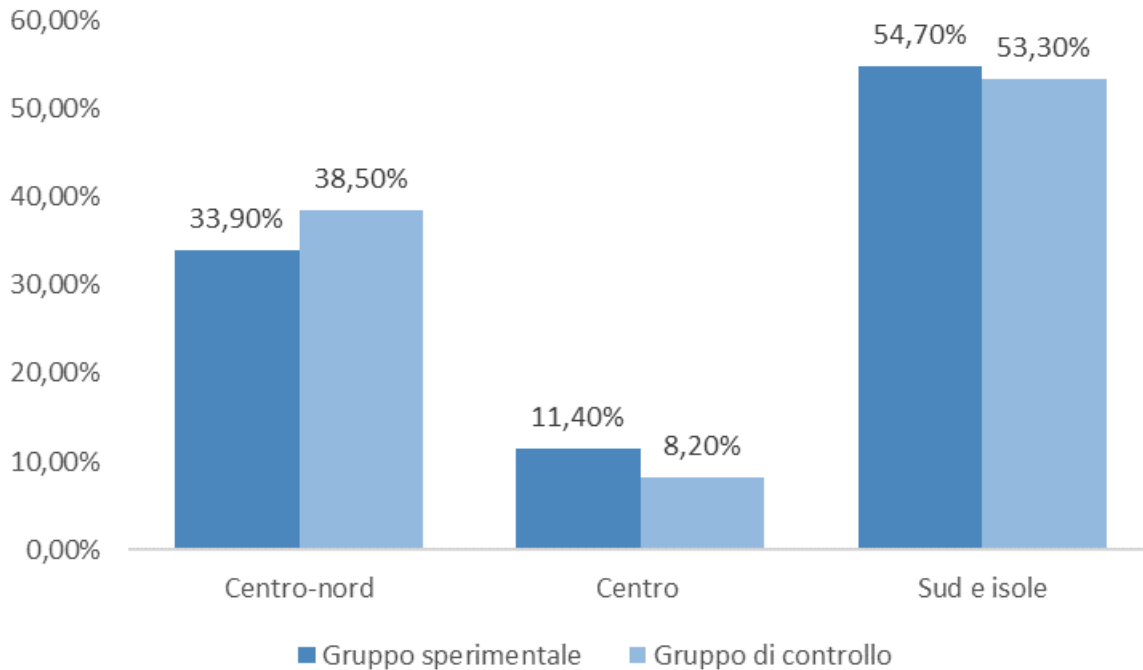


Grafico 1. Distribuzione sul territorio nazionale delle classi partecipanti alla sperimentazione.

Il campione comprende gli allievi con bisogni educativi speciali di varia tipologia: disabilità non intellettiva, DSA, svantaggio (N= 33 nelle classi sperimentali; N= 24 nelle classi di controllo)³² a cui si aggiungono altri 11 allievi con disabilità intellettiva moderata (N=6 nelle classi sperimentali; N= 5 nelle classi di controllo).

3.1 Gli strumenti di ricerca

La caratterizzazione della ricerca come uno studio quasi-sperimentale per cluster ha indirizzato il gruppo di lavoro verso la scelta di opportuni strumenti di ricerca e di adeguati indici statistici per il calcolo degli ES. Per le rilevazioni pre e post sono stati predisposti sia strumenti di valutazione da somministrare agli alunni, sia questionari conoscitivi e di autovalutazione rivolti agli insegnanti e agli alunni³³. Pur nella consapevolezza che prove standardizzate esterne avrebbero dato maggiore garanzia di validità nella rilevazione dei dati, da uno studio della letteratura, il gruppo di ricerca non ha reperito strumenti che, assumendo la capacità di riassumere come indicatore più rappresentativo della comprensione del testo, fossero adeguati alla verifica dell'ipotesi di ricerca, pertanto ne ha progettate alcune *ad hoc*³⁴.

³² Le prove degli allievi con disabilità non intellettiva, ad esempio gli allievi con DSA, sono state considerate per il calcolo dell'efficacia del programma a livello nazionale.

³³ Le rilevazioni del programma RC-RT sono state accompagnate da consegne per i rilevatori "condivise e rese identiche per tutte le sedi, in modo da garantire che il trattamento potesse essere ritenuto ragionevolmente uniforme per tutte le classi" (L. Menichetti, *Comprendere e riassumere testi: l'efficacia del programma Reading Comprehension – Reciprocal Teaching*, cit., p. 237).

³⁴ Per una descrizione dettagliata si vedano: L. Menichetti, *Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria*, "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)", 18 (2018), pp. 369-396; L. Menichetti, *Comprendere e riassumere testi*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie*

- *Strumenti compilati dagli allievi*

In fase di pre e di post test agli allievi delle classi sperimentali e di controllo sono state proposte due prove: il *Summarizing Test* (ST) e il *Summary Qualitative Assessment* (SQA), e un questionario: il *Questionnaire of Metacognition* (QMeta)³⁵. Il ST si presenta come una prova di comprensione del testo con alternative predefinite di risposta in cui gli allievi devono individuare le parole chiave, il titolo e le informazioni maggiormente significative del brano che hanno letto. Nella prova SQA, gli allievi leggono un brano che è stato suddiviso in tre parti, ciascuna delle quali va riassunta in massimo 20 parole³⁶. Il QMeta è un questionario strutturato in cui gli allievi indicano come affrontano abitualmente il processo di lettura.

In fase di pre test, a tutti gli allievi coinvolti è stata somministrata anche la *Prova di Significato Verbale* (PSV), un questionario strutturato volto ad accertare il livello del vocabolario di ciascuno. In fase di post test, solo gli allievi delle classi sperimentali hanno compilato un questionario di gradimento delle attività svolte nel corso del programma (*Questionnaire for Pupils/QP*).

- *Strumenti compilati dagli insegnanti*

In fase di pre test, tutti gli insegnanti hanno compilato il *Questionnaire for Teachers in Input* (QTeachIN) che ha fornito la descrizione delle classi partecipanti in termini, ad esempio, di numero di allievi (anche con bisogni educativi speciali) e di attività svolte in modo specifico per la comprensione del testo. Al termine del programma, solo gli insegnanti delle classi sperimentali hanno compilato il *Questionnaire for Teachers in Output* (QTeachOUT) in cui gli insegnanti hanno espresso la loro valutazione sull'applicazione del programma. Alcuni mesi dopo la fine della sperimentazione, agli insegnanti delle classi sperimentali è stato proposto un ulteriore questionario di valutazione sulle criticità del programma e sulle possibili modifiche da apportare (*Questionnaire for Teachers in-depth/ QTeachIN-D*)³⁷ che gli insegnanti hanno compilato "a mente fredda" e dei cui risultati si tratterà in modo approfondito nel paragrafo n. 5.

4. L'efficacia del programma

In questo paragrafo cercheremo di fare il punto sulla valutazione dell'efficacia del programma complessivo e sulla variabilità dei risultati ottenuti dalle singole classi facendo riferimento ai

efficaci per la comprensione del testo, cit.; L. Menichetti - C. Bertolini, *Prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA)*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, cit. pp. 431-462; L. Montesano, *Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, cit. pp. 463-477.

³⁵ Tali strumenti sono stati adattati anche per gli allievi con disabilità intellettiva media e con DSA. Per la descrizione degli strumenti e dei risultati, si veda A.L. Rizzo - M. Traversetti, *La sperimentazione del Reciprocal Teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali*, cit.

³⁶ Per i risultati del ST e del SQA si veda il paragrafo seguente, per i risultati degli altri strumenti si rimanda a A. Calvani - L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, cit.

³⁷ Il questionario è stato elaborato da A. Calvani, A.L. Rizzo e M. Traversetti.

due strumenti che sono stati utilizzati per valutare la capacità di riassumere, il *Summarizing Test* (ST) e il *Summary Qualitative Assessment* (SQA)³⁸.

Nella letteratura *evidence-based*³⁹, per verificare quanto sia efficace il trattamento al quale sono stati sottoposti i soggetti ci si avvale dell'ES o dimensione dell'effetto, un indice che fornisce una misura di quanto è ampio il cambiamento che si è prodotto nel gruppo di soggetti sottoposti al *training*. Per avere una misura della dimensione dell'effetto è possibile fare riferimento a diversi indici; tra i più diffusi nella ricerca educativa ricordiamo Δ di Glass, d di Cohen, g di Hedges e l'indice di Hattie⁴⁰. Tuttavia, nell'ambito della presente ricerca si è deciso di fare riferimento alla formula indicata da Morris (il cosiddetto d_{ppc2}) per disegni di ricerca pre e post test con gruppi indipendenti, che tiene conto della dimensione dell'effetto tra gruppi (sperimentale vs controllo)⁴¹. I valori di ES sono stati inoltre interpretati in termini di progresso in mesi secondo i parametri forniti dall'*Education Endowment Foundation* (EEF)⁴².

4.1 Risultati di efficacia sul campione nazionale

Prima di analizzare i risultati, è stata verificata la presenza di eventuali differenze significative tra i due gruppi al pre test. Come si può osservare dalla tabella 1, dai risultati ottenuti al pre test non emerge nessuna differenza statisticamente significativa tra i due gruppi nelle due prove di sintesi (ST $t_{(67)} = -0.28$, $p = 0.78$; SQA $t_{(67)} = -0.08$, $p = 0.94$) e nella prova di vocabolario (test U di Mann-Whitney $z = -0.65$, $p = 0.52$). Dall'analisi dei risultati, le condizioni di partenza dei due gruppi sono risultate essere equivalenti. Sono stati, quindi, analizzati i punteggi ottenuti da entrambi i gruppi nella valutazione post test. Come si può osservare, nella valutazione post test il gruppo sperimentale consegue risultati maggiori rispetto al gruppo di controllo nelle due prove di sintesi⁴³.

| | Gruppo | N | Total score P.S.V. _{mv} | PUNTEGGIO PROVA ST | | PUNTEGGIO PROVA SQA | |
|-----------|--------------|-----|-------------------------------------|-----------------------|------|------------------------|------|
| | | | Media | Media | DS | Media | DS |
| Pre-test | Sperimentale | 421 | 23.15 | 22.83 | 4.78 | 10.58 | 3.52 |
| | Controllo | 250 | 22.71 | 22.72 | 4.57 | 10.60 | 3.66 |
| Post-test | Sperimentale | 421 | / | 25.17 | 5.05 | 13.12 | 2.86 |
| | Controllo | 250 | / | 23.56 | 4.79 | 11.22 | 3.18 |

³⁸ L'archivio dei dati è consultabile su richiesta all'Associazione S.Ap.I.E.

³⁹ A. Calvani – G. Vivanet, *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 9 (2014), pp. 127-146.

⁴⁰ M. Pellegrini – G. Vivanet – R. Trincherò, *Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica*, «Journal of Educational Cultural and Psychological Studies», 18 (2018), pp. 275–309.

⁴¹ S.B. Morris, *Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs*, «Organizational research methods», XI, 2 (2008), pp. 364–386. Il calcolo della formula è stato eseguito attraverso il foglio di calcolo predisposto da Lenhard e Lenhard (2016) sul sito https://www.psychometrica.de/effect_size.html. La formula indicata da Morris si basa sulla differenza tra le medie pre e post del gruppo sperimentale meno la differenza tra le medie pre e post del gruppo di controllo, diviso la deviazione standard pre-test aggregata dei due campioni.

⁴² EEF – Education Endowment Foundation, *The EEF's months of additional progress measure* <https://educationendowmentfoundation.org.uk/mo-dals/help/projects/the-eefs-months-progress-measure>.

⁴³ Per valutare l'efficacia dell'intervento educativo sono state confrontate le prestazioni degli alunni che hanno partecipato alla somministrazione delle prove sia al tempo 1 che al tempo 2.

Tabella 1. Medie e deviazioni standard dei risultati ottenuti nella prova ST e SQA al pre e post test.

Per verificare quanto sia efficace il trattamento al quale sono stati sottoposti i soggetti è stato calcolato l'effect size (ES) o dimensione dell'effetto. L'ES misurato sull'intero campione nazionale, attraverso il confronto dei punteggi ottenuti al pre e al post test dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo nella prova di sintesi quantitativa (ST), ottiene un effetto medio definito "moderato" ($ES d_{ppc2} = 0.32$), stimabile comunque in un ragguardevole guadagno di quattro mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

La valutazione di efficacia calcolata attraverso i risultati ottenuti dal campione nazionale nella prova di sintesi qualitativa (SQA) evidenzia, invece, un "ampio" effetto medio ($ES d_{ppc2} = 0.54$), corrispondente addirittura a un guadagno di sette mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

4.2 Risultati di efficacia sul campione regionale

I risultati ottenuti sul campione nazionale confermano l'efficacia del training. È importante, tuttavia, entrare nel merito della variabilità a livello regionale e delle singole classi sia per fornire una restituzione dei risultati alle scuole, sia per comprendere e individuare eventuali fattori interferenti, che consentano di avviare una riflessione ai fini di un miglioramento o consolidamento del programma⁴⁴.

Sulla base di queste considerazioni, il campione nazionale è stato diviso in base ai dati forniti dalle singole Università in sette sotto-campioni regionali, a loro volta suddivisi in classi sperimentali e classi di controllo. La tabella 2 riporta i punteggi medi ottenuti da ciascun sotto-campione nella valutazione pre e post test. I sotto-campioni sono indicati con il codice RCS (*Reciprocal Teaching Sample -1*, etc.) e ordinati in modo decrescente in base alla numerosità del campione⁴⁵.

Nella valutazione pre test, nella maggior parte dei gruppi (sperimentale e controllo), non emergono differenze sostanziali. Tuttavia, nell'analizzare la prestazione ottenuta nella prova di sintesi qualitativa (SQA), possiamo notare che in due sotto-campioni (RCS-6, RCS-7) il gruppo di controllo ottiene al pre test un punteggio più alto rispetto al gruppo sperimentale, che raggiunge, invece, punteggi maggiori nel post test. Mentre per i gruppi appartenenti al sotto-campione RCS-4, possiamo osservare che gli studenti del gruppo sperimentale ottengono al pre test un punteggio superiore rispetto agli studenti del gruppo di controllo.

⁴⁴ Per una valutazione complessiva occorre tener conto anche di altri studi condotti sui dati locali, per un approfondimento si veda L. Rizzo – M. Traversetti, *La sperimentazione del Reciprocal Teaching per gli allievi con bisogni educativi special*, cit.; L. Montesano – P. Iazzolino – A. Valenti, *La comprensione del testo e la capacità di trarre inferenze: il programma RC-RT*, cit.;

⁴⁵ Per motivi di *privacy* i sotto-campioni sono stati indicati con un codice identificativo.

| SOTTO-CAMPIONE | N. soggetti | | PRE-TEST ST | | POST-TEST ST | | PRE-TEST SQA | | POST-TEST SQA | |
|----------------|-------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | GS | GC | GS | GC | GS | GC | GS | GC | GS | GC |
| | | | M (DS) | M (DS) | M (DS) | M (DS) | M (DS) | M (DS) | M (DS) | M (DS) |
| RCS_1 | 107 | 84 | 23.85 (4.85) | 23.27 (4.75) | 26.80 (5.08) | 24.14 (5.07) | 11.32 (3.50) | 10.80 (3.95) | 13.32 (2.39) | 11.17 (3.29) |
| RCS_2 | 91 | 44 | 21.91 (4.34) | 21.75 (3.84) | 25.13 (4.12) | 22.68 (4.32) | 10.14 (3.29) | 10.39 (2.61) | 14.66 (2.24) | 12.20 (1.85) |
| RCS_3 | 59 | 29 | 22.05 (5.11) | 20.86 (4.04) | 23.15 (4.65) | 22.55 (4.85) | 9.68 (3.56) | 9.72 (4.32) | 12.85 (2.43) | 11.62 (3.30) |
| RCS_4 | 49 | 31 | 23.22 (5.51) | 23.94 (5.56) | 26.33 (5.52) | 23.45 (4.61) | 12.31 (3.25) | 10.13 (3.90) | 12.86 (2.00) | 8.87 (3.33) |
| RCS_5 | 46 | 28 | 23.72 (4.48) | 23.57 (4.77) | 24.65 (4.82) | 24.64 (4.80) | 10.67 (3.63) | 10.54 (3.82) | 10.61 (3.84) | 11.57 (2.77) |
| RCS_6 | 42 | 21 | 21.38 (4.20) | 21.86 (2.86) | 23.81 (5.46) | 22.90 (4.59) | 10.52 (2.52) | 12.57 (2.36) | 14.57 (2.24) | 13.10 (3.06) |
| RCS_7 | 27 | 13 | 23.63 (3.90) | 23.31 (4.77) | 24.11 (5.40) | 24.08 (4.97) | 7.85 (3.72) | 10.08 (3.20) | 10.22 (2.36) | 9.15 (2.64) |

Tabella 2. Medie e deviazioni standard dei risultati ottenuti nella prova ST e SQA al pre e post test.

Tuttavia, al fine di avere informazioni sulla significatività pratica dell'intervento, anche in questo caso è stato calcolato per ciascun sotto-campione l'ES secondo la formula indicata da Morris (il cosiddetto d_{ppc2})⁴⁶.

L'ES misurato con uno strumento quantitativo di sintesi (ST) ottiene, nella maggior parte dei sotto-campioni, una dimensione dell'effetto compresa tra moderata e alta. In particolare, si osservano indici di ES compresi tra 0.36 e 0.65, stimabili in un guadagno di cinque, sei, sette e otto mesi rispetto al gruppo di controllo. Nei gruppi sperimentali indicati con il codice RCS-3, RCS-5 e RCS-7 l'ES ottiene, invece, un punteggio negativo ($E < - 0$) che indica un effetto minore del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo (Grafico 2).

La valutazione di efficacia misurata sullo stesso campione con uno strumento qualitativo di sintesi (SQA) ottiene, nella maggior parte dei sotto-campioni, un effetto compreso tra moderato e molto alto. Come si può osservare dal Grafico 2, in alcuni sotto-campioni (RCS-2, RCS-6, RCS-7) si osservano addirittura valori molto alti di ES che corrispondono, secondo i parametri dell'EEF, a un progresso superiore o uguale ai dieci mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Un punteggio negativo di ES ($ES < - 0$) si osserva, invece, solo in un caso (RCS-5).

⁴⁶ S.B. Morris, *Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs*, cit.

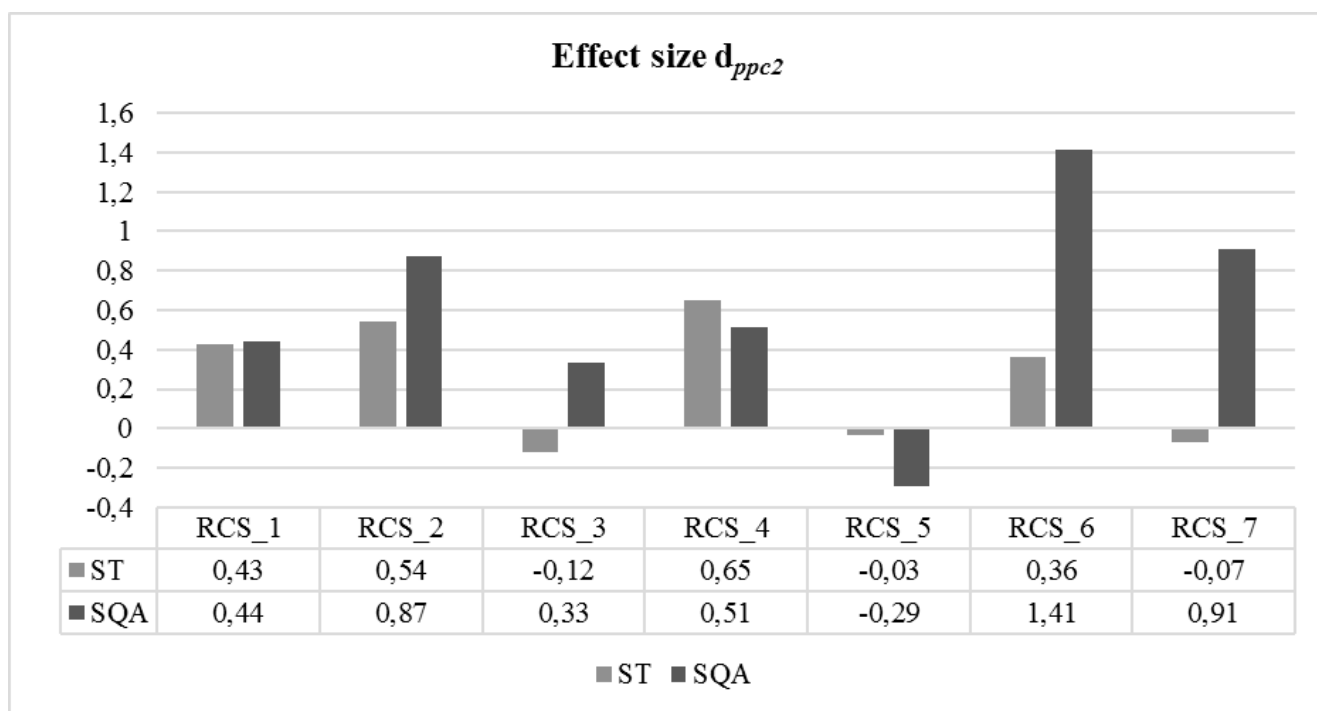


Grafico 2. Valori di ES dei sette sotto-campioni.

4.3 Risultati di efficacia nelle singole classi sperimentali

Per una comprensione ancora più analitica dell'efficacia del programma, vanno considerati anche i risultati relativi a ciascuna delle classi coinvolte. La tabella 3 riporta il punteggio ottenuto da ciascuna classe sperimentale al pre e al post test e i valori di ES calcolati secondo l'indice proposto da Hattie⁴⁷. Viene inoltre riportato il punteggio ottenuto da ciascuna classe sperimentale nella prova di Significato Verbale (P.S.V. _{nv}) espresso in percentili⁴⁸.

Le classi sperimentali sono indicate con un codice e ordinate in ordine decrescente in base al punteggio ottenuto nella prova di vocabolario. Questo criterio di classificazione è utile nella restituzione alle scuole per una migliore comprensione delle dinamiche intercorse tra competenza linguistica, livello di partenza ed entità del guadagno raggiunto con il programma. Tuttavia, in questa sede ci limiteremo a presentare i risultati in termini di ES.

⁴⁷ Questo indice consente di avere una misura dell'impatto che l'insegnamento ha avuto durante i mesi intercorsi fra le somministrazioni pre e post test nel gruppo sottoposto al training, in assenza di un gruppo di controllo. J. Hattie, *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge, London 2012.

⁴⁸ Per un approfondimento dei dati normativi si veda L. Montesano, *Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale*, cit.; L. Montesano, *Vocabolario e comprensione del testo. Uno strumento per la valutazione del lessico nella scuola Primaria*. SAPIE Scientifica, Firenze 2020.

| CLASSI Sperimentali | N | P.S.V. nv Percentile | PUNTEGGIO ST | | PUNTEGGIO SQA | | ES | |
|------------------------|----|-------------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------|-------|
| | | | PRE-TEST | POST-TEST | PRE-TEST | POST-TEST | HATTIE | |
| | | | M (DS) | M (DS) | M (DS) | M (DS) | ST | SQA |
| S_1 | 24 | 60°-70° | 24.88 (4.60) | 27.46 (4.77) | 10.21 (2.52) | 13.63 (2.50) | 0.55 | 1.36 |
| S_2 | 27 | 60°-70° | 22.67 (4.22) | 27.22 (3.87) | 12.30 (1.59) | 15.30 (2.51) | 1.12 | 1.46 |
| S_3 | 21 | 60°-70° | 23.57 (3.47) | 23.81 (4.75) | 12.52 (1.86) | 13.19 (2.21) | 0.06 | 0.33 |
| S_4 | 9 | 60°-70° | 24.56 (3.47) | 23.56 (6.15) | 8.67 (4.00) | 11.67 (2.50) | -0.21 | 0.92 |
| S_5 | 9 | 60° | 23.78 (4.44) | 24.44 (5.39) | 5.67 (3.24) | 9.22 (2.33) | 0.13 | 1.27 |
| S_6 | 19 | 50°-60° | 25.26 (3.62) | 28.42 (4.78) | 12.26 (3.26) | 13.53 (1.26) | 0.75 | 0.56 |
| S_7 | 14 | 50°-60° | 22.57 (5.42) | 26.86 (3.86) | 11.64 (4.13) | 13.00 (2.45) | 0.92 | 0.41 |
| S_8 | 9 | 50°-60° | 22.56 (3.94) | 24.33 (5.24) | 9.22 (3.19) | 9.78 (1.64) | 0.39 | 0.23 |
| S_9 | 12 | 40°-50° | 23.83 (6.77) | 25.42 (5.44) | 11.67 (4.58) | 12.42 (1.83) | 0.26 | 0.23 |
| S_10 | 19 | 40°-50° | 23.32 (5.00) | 26.74 (5.94) | 11.58 (3.22) | 14.47 (1.93) | 0.63 | 1.12 |
| S_11 | 18 | 40°-50° | 22.56 (4.26) | 24.39 (3.11) | 10.11 (2.00) | 13.33 (2.23) | 0.50 | 1.52 |
| S_12 | 11 | 40°-50° | 24.27 (2.90) | 27.27 (2.83) | 10.09 (3.86) | 9.73 (4.17) | 1.05 | -0.09 |
| S_13 | 14 | 40°-50° | 24.43 (3.40) | 24.64 (4.53) | 10.79 (2.16) | 12.50 (1.99) | 0.05 | 0.82 |
| S_14 | 17 | 40°-50° | 22.52 (4.33) | 27.67 (4.31) | 11.19 (2.80) | 15.43 (1.72) | 1.19 | 1.88 |
| S_15 | 6 | 40°-50° | 19.00 (4.60) | 22.17 (2.86) | 10.17 (0.75) | 12.17 (1.47) | 0.85 | 1.80 |
| S_16 | 15 | 40°-50° | 20.73 (3.52) | 19.07 (3.20) | 9.73 (2.40) | 14.33 (2.47) | -0.49 | 1.89 |
| S_17 | 19 | 35°-40° | 22.63 (4.17) | 25.26 (5.38) | 11.05 (3.87) | 12.37 (3.27) | 0.55 | 0.37 |
| S_18 | 24 | 35°-40° | 22.54 (5.14) | 26.83 (5.61) | 12.63 (2.63) | 12.92 (2.48) | 0.8 | 0.11 |
| S_19 | 15 | 35°-40° | 24.47 (4.87) | 24.33 (4.98) | 12.33 (3.77) | 9.53 (4.63) | -0.03 | -0.67 |
| S_20 | 16 | 35° | 22.38 (5.07) | 25.31 (3.48) | 7.38 (3.05) | 15.31 (1.82) | 0.69 | 3.26 |
| S_21 | 14 | 35° | 23.00 (5.20) | 24.21 (5.25) | 11.50 (4.57) | 12.64 (2.34) | 0.23 | 0.33 |
| S_22 | 16 | 30°-35° | 21.63 (5.52) | 22.63 (4.62) | 7.13 (3.01) | 12.00 (2.88) | 0.2 | 1.65 |
| S_23 | 17 | 25°-30° | 20.41 (3.64) | 22.29 (4.25) | 11.00 (2.42) | 13.88 (1.90) | 0.48 | 1.33 |
| S_24 | 13 | 25°-30° | 22.38 (3.64) | 25.69 (3.95) | 8.92 (3.97) | 14.38 (1.66) | 0.87 | 1.94 |
| S_25 | 6 | 20°-25° | 19.17 (4.31) | 20.67 (5.96) | 7.33 (3.83) | 10.50 (3.51) | 0.29 | 0.86 |
| S_26 | 4 | 20°-25° | 13.50 (7.33) | 16.25 (5.38) | 3.00 (1.41) | 12.25 (2.50) | 0.43 | 4.73 |
| S_27 | 11 | 20° | 25.00 (6.71) | 27.91 (5.36) | 12.64 (2.50) | 13.00 (3.48) | 0.48 | 0.12 |
| S_28 | 7 | 15°-20° | 23.29 (1.50) | 23.29 (3.77) | 7.86 (2.63) | 12.57 (3.34) | 0 | 1.58 |
| S_29 | 11 | 15°-20° | 20.27 (6.13) | 24.64 (3.36) | 10.45 (3.56) | 15.00 (1.41) | 0.92 | 1.83 |

Tabella 3. Punteggi ottenuti dalle classi sperimentali al pre e al post test.

Per avere una visione d'insieme della variabilità dei risultati ottenuti da ciascuna classe è possibile fare riferimento al Grafico 3 che riporta i valori di ES misurati attraverso le due prove di sintesi.

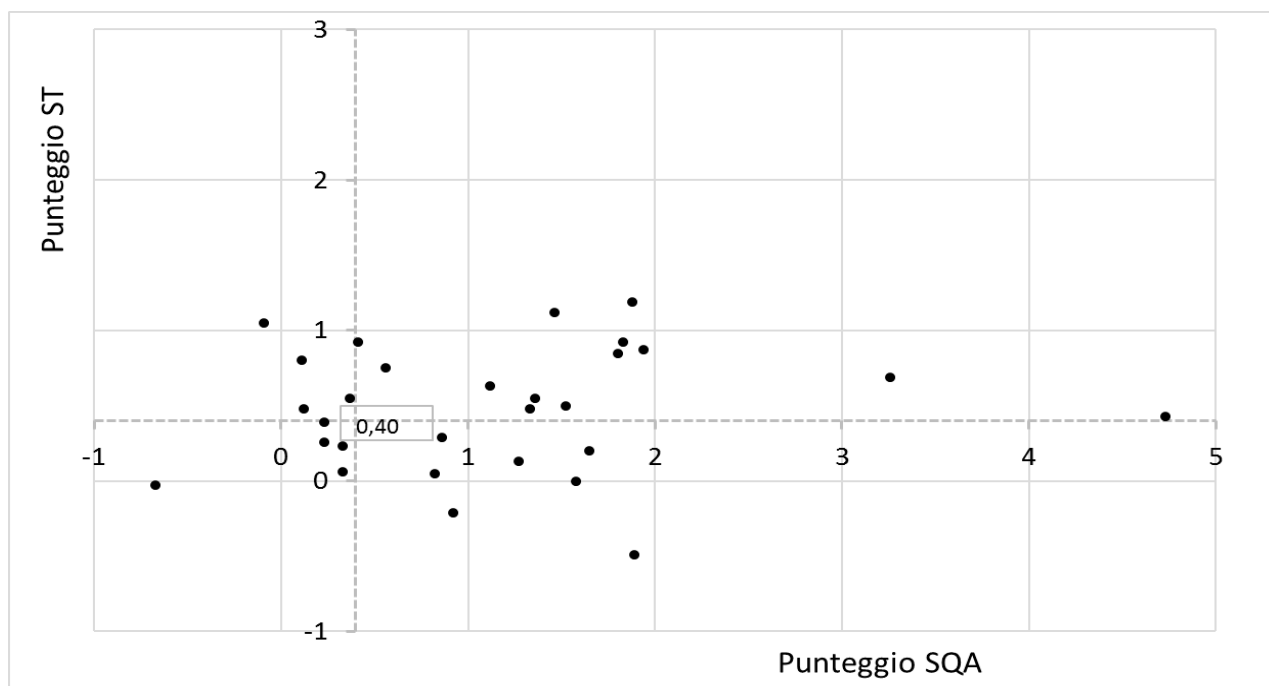


Grafico 3. Valori di ES misurati attraverso la prova SQA e ST.

Come si può osservare, sull'asse verticale sono riportati i valori di ES misurati attraverso la prova quantitativa (ST), mentre sull'asse orizzontale sono riportati i valori di ES misurati attraverso la prova qualitativa di sintesi (SQA). Il punto di intersezione corrisponde a un valore di ES di 0.40. Secondo quanto proposto da Hattie⁴⁹, l'ES diventa significativo quando supera il valore soglia di 0.40. Sulla base di questo criterio, si osserva che il 45% delle classi sperimentali (pari a 13 classi) ottiene in entrambe le prove di sintesi un punteggio di ES > 0.40. Il 24% delle classi sperimentali (pari a 7 classi) si colloca nel quadrante in basso a destra e si caratterizza per un punteggio di ES > 0.40 nella prova SQA e un punteggio di ES < 0.40 nella prova ST. In particolare, in quest'ultima prova, due classi ottengono un valore ES < 0, che indica un effetto minore del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, e una classe un ES=0. Il 17% delle classi sperimentali (pari a 5 classi), invece, si colloca nel quadrante in basso a sinistra, ottenendo un ES < 0.40 in entrambe le prove di sintesi. Nello specifico, quattro riportano un miglioramento modesto (ES compreso tra 0 e 0.40), mentre in una classe non si riscontra nessun miglioramento (ES < 0). Infine, il 14% delle classi sperimentali (pari a 4 classi) si colloca nel quadrante in alto a sinistra e si caratterizza per un ES > 0.40 nella prova ST e un ES < 0.40 nella prova SQA. Per quanto riguarda quest'ultima prova tre classi riportano un miglioramento modesto compreso tra 0 e 0.40, mentre in una classe non si riscontra nessun miglioramento (ES < 0).

Nel complesso, i valori di ES ottenuti dalle singole classi del gruppo sperimentale ci consentono di confermare l'efficacia del *training*. L'83% delle classi sperimentali (pari a 24 classi) ottiene un valore di ES superiore o uguale a 0.40 in una o entrambe le prove di sintesi, il 3% (pari a 1

⁴⁹ J. Hattie, *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, cit.

classe) un ES inferiore a 0 in entrambe le prove e il 14% (pari a 4 classi) un effetto moderato con ES compreso tra 0 e 0.40.

5. L'ottimizzazione del programma

Ai fini dell'elaborazione di un modello ottimizzato per lo sviluppo della comprensione del testo, ritenuto di grande rilevanza per il successo scolastico in tutte le discipline⁵⁰, ed in grado sia di consentire l'impiego del programma RC-RT su più vasta scala sia di fornire ulteriori indicazioni operative ed avvertenze metodologiche volte alla rimozione degli ostacoli che possono aver determinato condizionamenti nelle classi in cui non si sono ottenuti esiti positivi (si vedano le classi con ES basso, grafico 3), appare opportuno proporre alcuni suggerimenti utili e coerenti a tale riguardo, sulla base dei dati rilevati. Innanzitutto, è necessario valutare la sussistenza di relazioni vincolanti tra i fattori registrati in ingresso e le relative differenze registrate nei risultati in uscita. Le verifiche effettuate (si veda § 4) non hanno mostrato relazioni fra fattori d'ingresso (ad esempio: gli anni d'insegnamento degli insegnanti delle classi sperimentali; il numero di allievi presenti in ciascuna classe, tra cui quelli con bisogni educativi speciali; il livello del patrimonio lessicale di partenza) e i risultati ottenuti. Poste tali evidenze, è dunque rilevante valutare le osservazioni e i suggerimenti provenienti sia dagli allievi delle classi sperimentali sia dagli insegnanti, ottenuti attraverso la somministrazione degli strumenti previsti *ad hoc* dal piano di ricerca (si veda § 3.1).

5.1 Il punto di vista degli allievi delle classi sperimentali

Particolarmente interessanti risultano le osservazioni espresse dagli allievi, schiette e concrete, in merito ai punti di criticità del programma, riassunte sulla base di macrocategorie nella tabella 4, che riporta le risposte aggregate alla domanda “Che cosa hai trovato di negativo nel metodo adottato?”

| Macrocategorie di risposta alla domanda “Che cosa hai trovato di negativo nel metodo adottato?” | n. risposte allievi |
|--|------------------------|
| Difficoltà del compito | 54 |
| Problemi legati alla cooperazione | 36 |
| Limite del numero delle parole da utilizzare per le sintesi difficile da rispettare | 28 |
| Procedura complicata | 26 |
| Stanchezza, noia, troppo carico di lavoro | 19 |
| Maggior tempo a disposizione per espletare le attività e il compito | 19 |

Tabella 4. Le osservazioni degli allievi sulle criticità del programma.

⁵⁰ J.A. Dole, et al., *Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction*, «Review of Educational Research», 61 (1991), pp. 239-264; M. Pressley, V. Woloshyn, *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*, Brookline Books, Cambridge, MA 1995.

La maggior parte degli allievi (n. 54) ha riscontrato la criticità più forte nella difficoltà del compito proposto, ovvero nel lavoro individuale⁵¹ volto all'individuazione delle informazioni più importanti presenti nel brano, che ha probabilmente interferito con i problemi legati alla cooperazione, registrati da n. 36 allievi, i quali dichiarano che lavorare insieme ad un compagno a loro non piace, perché quando non si trovano d'accordo giungono anche a litigare, o perché il compagno non collabora all'esecuzione del compito richiesto. Tali difficoltà di cooperazione possono aver determinato anche la criticità rilevata da n. 26 allievi rispetto alla procedura complicata del programma, che richiedeva un numero troppo elevato di operazioni da svolgere, nonché la faticosa ripetizione di scrittura della sintesi richiesta due volte per ciascun brano. A ciò si aggiunge la difficoltà di n. 28 allievi di utilizzare, per la produzione della suddetta sintesi, un numero limitato di parole. È, quest'ultima, una difficoltà ragionevolmente dovuta al mancato "allenamento didattico" in questa direzione, infatti, il lavoro scolastico quotidiano, seppur richieda spesso agli allievi di redigere sintesi di testi relativi alle diverse discipline del curriculum, di fatto non esige, nel contempo, di produrle sulla base di un numero specifico di parole, ma piuttosto si limita ad attribuire rilevanza alla lunghezza della sintesi nel suo complesso, solitamente misurata in numero di righe occupate.

5.2 Il punto di vista degli insegnanti delle classi sperimentali

Sulla base dell'analisi delle considerazioni degli allievi, per approfondire le criticità del programma e riflettere sulle possibili modifiche⁵² da apportare anche in presenza di allievi con disabilità intellettiva media e con DSA, è stato predisposto e somministrato agli insegnanti delle classi sperimentali, a distanza di sei mesi dal termine del lavoro in classe (periodo dicembre 2019-febbraio 2020), un questionario finale di approfondimento (il QTeachIN-D), composto da 25 domande a risposta chiusa. L'esito della rilevazione è riportato nelle tabelle indicate con i numeri 5 e 6.

A giudizio degli insegnanti, i fattori che possono maggiormente ostacolare la realizzazione del programma RC-RT nel suo complesso risultano essere il sovraccarico degli impegni scolastici (25,0%) e l'interferenza del programma con altre attività didattiche (20,0%). È ragionevole porre questi fattori anche in relazione sia all'organizzazione prevista per l'attuazione del programma stesso sia alla conseguente tempistica delle attività proposte, considerata limitativa, tanto dagli insegnanti quanto dagli allievi.

Due sono quindi, in particolare, gli aspetti critici maggiormente rilevati: la collocazione del programma agli inizi del secondo quadrimestre e la durata delle attività. I tre mesi di lavoro indicati nel "Quaderno dell'insegnante" sono stati ritenuti infatti troppo "intensi" e il 45,0% dei

⁵¹ R.E. Slavin - N.A. Madden, *Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews*, «Journal of Research on Educational Effectiveness», 4(4) (2011), pp. 370-380.

⁵² Il gruppo di ricerca è attualmente impegnato anche in "una riflessione più specifica sulle varie soluzioni adottabili" (A. Calvani, *Considerazioni conclusive e prospettive*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, cit., pp. 303-336).

rispondenti avrebbe preferito una diluizione sull'intero anno scolastico⁵³. Tale esigenza, tra le altre, potrebbe essere accolta per successive applicazioni del programma.

Un'ulteriore indicazione, in vista del miglioramento del programma, è relativa all'anticipazione in terza classe (si veda item 16 della tabella 5). Gli insegnanti, infatti, sembrano essere concordi nel ritenere utile articolare il programma in tre anni⁵⁴ (dalla terza alla quinta classe di scuola primaria), anche ai fini di insegnare a studiare. Vale la pena sottolineare al riguardo, che il 55,0% degli insegnanti ha dichiarato che, in un nuovo ciclo di studi, in corrispondenza di una nuova classe quarta, riapplicherebbe il programma⁵⁵.

Anche i suggerimenti dati dagli insegnanti in relazione alle sessioni di lavoro sul Quaderno risultano interessanti ed utili. Infatti, la decisione assunta dal gruppo di ricerca di assegnare un limite di tempo alle vari azioni sul testo (stimabile intorno ai 70 minuti) era legata all'esigenza di limitare, quanto più possibile, la tendenza dell'abituale pratica scolastica a procedere nella didattica senza una strutturata articolazione temporale, che risulta invece fondamentale soprattutto rispetto ad allievi che presentano differenti tempi e modalità di applicazione al compito.

Tra gli aspetti da modificare, ad esempio, sono stati indicati dagli insegnanti la tempistica complessiva del programma (50,0%) e i tempi da dedicare al lavoro su ogni singolo brano (20,0%). A fronte di tali indicazioni, tuttavia, gli insegnanti sono per la maggior parte d'accordo nel mantenere il numero dei brani previsto nel programma, anche se, per alcuni, con una certa riduzione (per il 20,0% di oltre 5 brani; per il 20,0% di 4-5 brani).

L'aumento dei brani in cui l'insegnante fornisce il modellamento è una modifica ritenuta utile per il 45,0% dei docenti e necessaria per il 10,0%; l'aver a disposizione una versione dei testi in formato digitale, ulteriormente adattabile da parte dell'insegnante, è considerato un aspetto necessario dal 25,0% degli insegnanti e utile dal 75,0%. Tale aspetto va tenuto in forte considerazione in vista di una futura maggiore flessibilità metodologica, che consenta all'insegnante una dilazione nel tempo per lo svolgimento del programma, seppur contenuta; inoltre, esso va valutato anche in relazione alle frequenti testimonianze (n. 28) degli allievi, i quali hanno dichiarato di non aver fatto in tempo a concludere la sintesi e di non essere riusciti a rispettare il limite richiesto delle trenta parole (si veda la tabella 4).

⁵³ Già nel *Questionnaire for Teachers in Output* (QTeachOUT), per migliorare il percorso, i docenti avevano suggerito di "diluire il tempo" (31,2%) (L. Menichetti, *Comprendere e riassumere testi*, cit.).

⁵⁴ Tale articolazione è considerata un miglioramento buono dal 35,0% degli intervistati, ottimo dal 20,0%, utile, ma complesso da realizzare in un così lungo arco temporale, dal 35,0%.

⁵⁵ Nelle risposte date al QTeachOUT (*Ibi.*), gli insegnanti avevano attribuito al percorso sperimentale, nel suo insieme, una valutazione medio-alta (risposte 3 e 4 rispettivamente 17,24% e 51,72%) ed alta (5 per il 17,24%) (*Ibi.*).

| | | | |
|---|--|----|---------|
| 1. Fattore che più frequentemente può ostacolare una piena realizzazione del programma RC-RT | Sovraccarico di impegni scolastici | 5 | 25,00% |
| | Interferenza con altri programmi e attività scolastiche | 4 | 20,00% |
| | Problemi nel clima e/o nella gestione della classe | 4 | 20,00% |
| | Problemi nella gestione del lavoro cooperativo in classe | 2 | 10,00% |
| | Perdita di motivazione dei ragazzi sul lungo periodo | 1 | 5,00% |
| | Imprevisti (supplenze, interruzioni per fattori esterni ecc.) | 1 | 5,00% |
| | Problemi derivanti da presenza di soggetti BES | 2 | 10,00% |
| | Scarsa convinzione nell'applicazione | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 2. Soluzione più praticabile e fruttuosa per favorire il lavoro in coppia degli alunni | Coppie costituite intenzionalmente dall'insegnante e variate nel corso del programma | 17 | 85,00% |
| | Coppie costituite intenzionalmente dall'insegnante e lasciate fisse | 2 | 10,00% |
| | Coppie suggerite dagli alunni | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 3. Criterio di formazione delle coppie da parte dell'insegnante che consente agli allievi di partecipare attivamente | Con un po' di eterogeneità tra i due soggetti. | 10 | 50,00% |
| | Quanto più eterogenee possibile | 4 | 20,00% |
| | Alternanza tra coppie omogenee ed eterogenee | 3 | 15,00% |
| | Quanto più omogenee possibili | 3 | 15,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 4. Soluzione preferibile circa l'alternanza delle coppie | Le coppie ruotano al massimo due/tre volte nel corso dell'intero programma | 8 | 40,00% |
| | Le coppie ruotano dopo un numero prefissato di incontri | 7 | 35,00% |
| | Le coppie ruotano ad ogni incontro | 3 | 15,00% |
| | Le coppie sono fisse | 2 | 10,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 5. Nelle coppie, una buona interazione si è verificata | Abbastanza | 10 | 50,00% |
| | Frequentemente | 5 | 25,00% |
| | Quasi sempre | 3 | 15,00% |
| | Poco | 2 | 10,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 6. Numero di volte in cui gli allievi hanno scritto nel loro quaderno di lavoro la differenza di opinione all'interno della coppia | Tre- dieci volte | 11 | 55,00% |
| | Mai o quasi mai (0-2 volte) | 8 | 40,00% |
| | Più di venti volte | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 7. Aspetti da migliorare del programma | La tempistica complessiva del programma | 10 | 50,00% |
| | La tempistica del lavoro da applicare su ogni singolo testo | 4 | 20,00% |
| | In nessun ambito in particolare | 3 | 15,00% |
| | Innovazione del programma, supporto multimediale | 1 | 5,00% |
| | Il quaderno di lavoro dell'alunno disabile. Dovrebbe esserci lo stesso numero e gli stessi testi | 1 | 5,00% |
| | Altro | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 8. Modificare la formazione dei docenti inserendo un numero maggiore di video | In generale non è indispensabile, va bene così | 9 | 45,00% |
| | Potrebbe un miglioramento | 6 | 30,00% |
| | Non saprei | 3 | 15,00% |
| | E' necessario | 2 | 10,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 9- La presenza in aula di un collaboratore universitario per coadiuvare l'insegnante nella fase iniziale | Potrebbe apportare un miglioramento | 9 | 45,00% |
| | In generale non è indispensabile, va bene così | 7 | 35,00% |
| | E' necessario | 3 | 15,00% |
| | Non saprei | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 10. Disporre di incontri periodici di confronto con il collaboratore universitario | Non sono del tutto necessari | 10 | 50,00% |
| | SI | 10 | 50,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 11. Aumentare il numero dei brani in cui l'insegnante fornisce il modellamento | Potrebbe apportare un miglioramento | 9 | 45,00% |
| | In generale non è indispensabile, va bene così | 8 | 40,00% |
| | E' necessario | 2 | 10,00% |
| | Non saprei, dipende dal gruppo classe | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 12. Diminuire il numero dei brani | No, conviene lasciare il percorso com'è | 11 | 55,00% |
| | Si dovrebbe ridurre il percorso di oltre 5 brani | 4 | 20,00% |
| | Si dovrebbe ridurre il percorso di non oltre 4- 5 brani | 4 | 20,00% |
| | Si dovrebbe distribuire il percorso su più mesi, rendendolo meno concentrato | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 13. La durata complessiva del programma | Si dovrebbe diluire nel tempo, estendendola per l'intero anno scolastico | 9 | 45,00% |
| | Si potrebbe anticipare qualche esercizio preliminare di riassunto già in classe III | 8 | 40,00% |
| | Il programma dovrebbe essere esteso anche alla classe quinta affinché venga maggiormente | 1 | 5,00% |
| | Questa collocazione temporale (concentrata nell'arco di tre-quattro mesi) va bene così | 2 | 10,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 14. La richiesta di scrivere le differenze di opinione nel quaderno di lavoro dell'alunno | Va lasciata, è comunque uno stimolo utile | 9 | 45,00% |
| | Si dovrebbe togliere, appesantisce il lavoro | 6 | 30,00% |
| | Va lasciata ed occorre far sì che le coppie non saltino lo svolgimento di questa parte | 5 | 25,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 15. Una versione dei testi in formato digitale ulteriormente adattabile da parte dell'insegnante | Potrebbe essere utile anche se non ho avuto modo di riscontrarne la necessità | 15 | 75,00% |
| | Ne ho riscontrato la necessità | 5 | 25,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 16. L'articolazione del programma in tre anni: iniziare in III Primaria con qualche esempio semplice, lasciare il grosso in IV, e fare in V | Mi sembra una modifica utile, ma complessa da articolare in tre anni | 7 | 35,00% |
| | Potrebbe essere un buon miglioramento | 7 | 35,00% |
| | Lo considero un ottimo miglioramento | 4 | 20,00% |
| | Mi sembra una modifica non necessaria | 2 | 10,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 17. Ritiene che quando avrà una nuova classe IV riapplicherà il Programma RC-RT | Si, sicuramente | 11 | 55,00% |
| | Si, ma avrei bisogno di ulteriori indicazioni in riferimento alla partecipazione degli allievi con | 3 | 15,00% |
| | Si, ma avrei bisogno di ulteriori indicazioni in riferimento ai testi che utilizzerai | 2 | 10,00% |
| | Altro | 1 | 5,00% |
| | Non saprei | 1 | 5,00% |
| | | 18 | 100,00% |
| 18. Nella sua scuola, qualcuno quest'anno riapplicherà il programma | Non mi risulta | 13 | 65,00% |
| | La scuola sta valutando l'opportunità di riproporlo | 3 | 15,00% |
| | SI | 3 | 10,00% |
| | Altro | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |

Tabella 5. Le criticità del programma e le possibili modifiche.

| | | | |
|--|---|----|---------|
| 19. Soluzione migliore per consentire all'allievo con disabilità intellettiva di partecipare al programma | Con pochi e determinati compagni più "disponibili" | 8 | 40,00% |
| | In modo alternato con l'insegnante di sostegno e con l'insegnante su posto comune | 4 | 20,00% |
| | In prevalenza in coppia con l'insegnante di sostegno | 2 | 10,00% |
| | Ogni volta con un compagno diverso | 2 | 10,00% |
| | Con un compagno di livello simile e con il sostegno del docente | 1 | 5,00% |
| | In prevalenza con un altro compagno con disabilità | 1 | 5,00% |
| | Sempre con lo stesso compagno | 1 | 5,00% |
| | Altro | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 20. Ha trovato efficace ai fini della partecipazione dell'allievo con disabilità intellettiva, l'apposito quaderno proposto da SApIE ? | Si | 6 | 66,67% |
| | No | 2 | 22,22% |
| | Altro | 1 | 11,11% |
| | | 9 | 100,00% |
| 21. Avrebbe preferito disporre per l'allievo con disabilità intellettiva di un quaderno con gli stessi testi della classe, ma con le necessarie semplificazioni? | Si | 6 | 66,67% |
| | No | 2 | 22,22% |
| | Non ho avuto in classe allievi con disabilità | 1 | 11,11% |
| | | 15 | 100,00% |
| 22. Soluzione migliore per consentire all'allievo con DSA di partecipare al programma | Con pochi e determinati compagni che si alternano nel lavoro con lui | 14 | 70,00% |
| | Sempre con lo stesso compagno diverso | 2 | 10,00% |
| | Ogni volta con un compagno diverso | 1 | 5,00% |
| | Con un compagno di livello simile e con il sostegno del docente | 1 | 5,00% |
| | In prevalenza con l'insegnante | 1 | 5,00% |
| | Ogni volta con un compagno diverso | 1 | 5,00% |
| | | 20 | 100,00% |
| 23. Quante volte gli allievi con DSA hanno scritto nel loro quaderno di lavoro la differenza di opinione | Mai o quasi mai (0-2 volte) | 8 | 57,14% |
| | Tre- dieci volte | 3 | 21,43% |
| | Più di 20 volte | 1 | 7,14% |
| | Non ho avuto in classe allievi con DSA | 2 | 14,29% |
| | | 14 | 100,00% |
| 24. Ha incontrato difficoltà a far partecipare l'allievo con DSA al lavoro in coppia con i compagni? | No | 10 | 83,33% |
| | Si | 2 | 16,67% |
| | | 12 | 100,00% |
| 25. Ha suggerimenti didattici circa allievi con disabilità intellettiva e più in generale allievi con BES? | No | 10 | 50,00% |
| | Si | 10 | 50,00% |
| | | 20 | 100,00% |

Tabella 6. Le criticità del programma rivolto agli allievi con disabilità intellettiva media e con DSA e le possibili modifiche.

In merito al lavoro a coppie⁵⁶, il giudizio degli insegnanti è complessivamente positivo, in particolare, sia circa lo scambio di idee con il compagno (già positivamente valutato nel QTeachOUT)⁵⁷ sia circa la costituzione delle coppie, ritenuta dall'85,0% dei docenti la soluzione più praticabile e fruttuosa.

Tale costituzione dovrebbe prevedere non solo l'individuazione intenzionale delle coppie da parte dell'insegnante, ma anche la variazione di queste nel corso del programma.

⁵⁶ R.E. Slavin - N.A. Madden, *Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews*, «Journal of Research on Educational Effectiveness», 4(4) (2011), pp. 370-380.

⁵⁷ Gli insegnanti hanno considerato in modo positivo la scrittura della differenza di opinione sulla sintesi da proporre: per il 45,0% utile, per il 25,0% un passaggio imprescindibile, per il 30,0% un appesantimento da eliminare.

Nello specifico, secondo gli insegnanti, il miglior criterio di formazione delle coppie per consentire agli allievi di partecipare attivamente è rappresentato dall'eterogeneità dei componenti (70,0%), mentre il miglior criterio per l'alternanza delle coppie è quello della rotazione, al massimo di due/tre volte nel corso del programma (40,0%), o dopo un numero fissato di incontri (35,0%).

Relativamente agli allievi con disabilità intellettiva, gli insegnanti ritengono che la soluzione migliore sia quella di farli lavorare in coppia con pochi e determinati compagni più disponibili (40,0%), o in modo alternato con l'insegnante di sostegno o su posto comune (20,0%). Infatti, tra gli aspetti critici già rilevati⁵⁸, si segnala soprattutto la difficoltà di far lavorare costantemente l'allievo con disabilità con i compagni di classe⁵⁹.

Anche riguardo agli allievi con DSA, la maggior parte degli insegnanti ritiene che la soluzione migliore sia di farli lavorare con pochi e determinati compagni che si alternano nella coppia (70,0%). Nel complesso, dunque, la soluzione più ragionevole, da adottare per tutti gli allievi, sembra essere la rotazione a turno, con ritmo stabilito tra allievi (ogni 2 o 3 incontri), tra coppie indicate dall'insegnante, il quale potrebbe anche stabilire che, via via che si forma una coppia che voglia mantenersi stabile, ciò possa essere possibile purché tale condizione non riduca sensibilmente le opportunità per altri allievi i quali potrebbero avere difficoltà a trovare un compagno.

La rotazione e tale possibilità aggiuntiva consentirebbero di alleggerire l'insoddisfazione degli allievi che si trovano a cooperare stabilmente con un compagno con il quale non lavorano bene. La soluzione potrebbe anche prevedere, in caso di conflitti irrisolti, di far completare il compito individualmente, fino al ricostituirsi di una nuova coppia.

A monte, sarà senz'altro necessario corredare il programma con una serie di raccomandazioni rivolte agli allievi, propedeutiche all'applicazione, al fine di sollecitare un adeguato atteggiamento sia verso i compagni sia verso le regole da seguire, sottolineando come la metodologia RC-RT aiuti a riflettere mentre si legge, ma anche a confrontarsi con le idee altrui⁶⁰.

Conclusioni

In questo lavoro si è voluto esemplificare un orientamento di ricerca (EBID, *Evidence Based Improvement Design*) frutto di un incontro tra evidence-based education e *Design experiments*, finalizzato ad attuare un rapporto più stretto e continuativo tra teoria e pratica. Tale rapporto,

⁵⁸ A.L. Rizzo - M. Traversetti, *La sperimentazione del Reciprocal Teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali*, cit.

⁵⁹ Difficoltà "registrata in tutte le classi tranne una, in cui il lavoro in coppia è stato sistematicamente realizzato per entrambi gli allievi con disabilità (e ciò può) aver particolarmente favorito lo sviluppo della comprensione del testo degli allievi novizi che si sono potuti avvalere delle abilità degli allievi esperti nel corso del loro apprendistato cognitivo" (A.L. Rizzo - M. Traversetti, *La sperimentazione del Reciprocal Teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali*, cit., p. 293).

⁶⁰ Il principio educativo al quale riferirsi potrà essere quello che saper spiegare una cosa non chiara ad un compagno, o saper ascoltare una sua richiesta migliora anche sé stessi, in quanto attraverso la spiegazione e l'ascolto reciproci si approfondiscono meglio le proprie idee e considerazioni.

che prende avvio dalla considerazione di un problema rilevante sulla base delle evidenze scientifiche più affidabili, è teso ad elaborare un programma conseguente su larga scala, per far sì che, una volta verificatane l'efficacia, si possa continuare a perfezionarlo, riducendone le criticità residue. Di particolare importanza, infatti, è la fase finale relativa alla "ottimizzazione" del programma stesso. Nel presente contributo si sono illustrate alcune fasi di una ricerca svolta in quest'ottica dall'Associazione S.A.p.I.E, allo scopo di migliorare la comprensione del testo di allievi di classe quarta di scuola primaria, ivi compresi gli allievi con disabilità intellettiva media e con DSA, e la loro capacità di produrre sintesi. In questo contributo sono state proposte ulteriori elaborazioni, nonché una nuova parte relativa all'ottimizzazione del programma nel suo formato definitivo. La ricerca è consistita, in particolare, sia nel validare l'efficacia del programma nel contesto italiano, caratterizzato da una grande eterogeneità, dovuta alla presenza di numerosi allievi con bisogni educativi speciali, sia nell'allestire un modello adeguato di formazione degli insegnanti. Tale intervento ha previsto che, inizialmente, l'insegnante esplicitasse ad alta voce il suo pensiero mentre leggeva un brano e, successivamente, che gli allievi applicassero la stessa procedura in modo progressivamente autonomo, supportati dal feedback dell'insegnante sia nell'ambito di un lavoro individuale sia a coppie. Gli esiti di ricerca hanno fatto rilevare un guadagno medio di tre mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo per la prova ST e di 7 mesi per la prova SQA. Infatti, l'83,0% delle classi sperimentali ha ottenuto un valore di ES superiore o uguale a 0.40 in una o entrambe le prove di sintesi, il 3,0% un ES inferiore a 0 in entrambe le prove e il 14,0% un ES compreso tra 0 e 0.40 (si veda § 4). Il processo di ottimizzazione è proseguito attraverso un ulteriore questionario di follow up e una triangolazione dei dati con il precedente questionario di uscita degli insegnanti e degli alunni. Sono stati ricavati elementi residui di criticità che riguardano il tempo di applicazione del programma, la necessità di farne un'anticipazione già in terza classe di scuola primaria, le difficoltà di cooperazione, soprattutto in riferimento agli allievi con disabilità intellettiva, l'esigenza di ulteriori raccomandazioni metodologiche per gli insegnanti.

Al di là dell'efficacia in sé del programma sperimentato per favorire la comprensione del testo, è possibile affermare che esso ha fornito l'esemplificazione di un modello metodologico di ricerca estendibile ad altri problemi, capace di fornire risposte concrete e scientificamente validate a quesiti educativi rilevanti.

*Amalia Lavinia Rizzo,
Università degli Studi di Roma Tre
Lorena Montesano,
Università della Calabria
Marianna Traversetti,
Università degli Studi dell'Aquila*

Riferimenti bibliografici

Bryk A.S., 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve, «Educational researcher», 44(9), (2015), pp. 467-477.

Brown A.L. - Palincsar A.S., *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control*

- training*, Center for the Study of Reading Technical Report; no. 262 (1982).
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.
- Id., *RC/RT Reading Comprehension/Reciprocal Teaching. Programma di miglioramento della comprensione del testo con il Reciprocal Teaching*. Documento SApIE 2018. <http://www.sapie.it/images/pubblicazioni/RC-RT-presentazione-completa.pdf>.
- Id., *Strumenti di verifica del Programma SApIE RC-RT, Il summarising test*, Documento SApIE 2018, http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/S-T-_70418VF.pdf
- Id., *Considerazioni conclusive e prospettive*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), «Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching», SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 303-336.
- Id., *Presentazione della ricerca*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), cit., pp. 172-173.
- Calvani A. - Vivanet G., *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 9 (2014), pp. 127-146.
- Calvani A. - Chiappetta Cajola L. (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019.
- Calvani A., Marzano A., *Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno XIII | numero 24, (2020), pp. 67-83.
- Cardarello R. – Pintus A., *La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 47-75.
- Chiappetta Cajola L., *Didattica per l'integrazione. Progettare con l'ICF*, Anicia, Roma 2008.
- Id., *Il PEI con l'ICF: Ruolo e influenza dei fattori ambientali*, Anicia, Roma 2019.
- Cohen, J., *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Routledge, London 1988.
- Collins A. - Brown J.S. - Newman S.E., *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*, «Thinking: The Journal of Philosophy for Children», 8(1), (1988), pp. 2-10.
- Collins A.- Joseph D. - Bielaczyc K., *Design research: Theoretical and methodological issues*, «The Journal of the learning sciences», 13(1), (2004), pp. 15-42.
- Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 l alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* 2018.
- Cottini L. - Morganti A., *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.
- Dede C., *Why design-based research is both important and difficult*, «Educational Technology», 45(1), /2005), pp. 5-8.
- Dole J.A. et al., *Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction*, «Review of Educational Research », 61 (1991), pp. 239-264.
- EEF - Education Endowment Foundation, *The EEF's months of additional progress measure*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/mo-dals/help/projects/the-eefs-months-progress-measure>
- Fishman B. J. - Penuel W. R. - Allen A. R. - Cheng B. H. - Sabelli N., *Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice*, «National society for the study of education», 112(2), (2013), pp. 136-156.
- Hattie J., *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge, London 2012.
- Hattie J., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London & New York 2009.
- Hargreaves H.D., *Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996)*, in M. Hammersley (ed.), *Educational research and evidence-based practice*, Sage Publications, London, Open University 2007, pp. 3-17.
- Invalsi, *Rapporto nazionale. Rapporto prove INValSI*, 2019.
- Lenhard W. - Lenhard A., *Calculation of Effect Sizes*, 2016. https://www.psychometrica.de/effect_size.html (ver.18.03.2020).
- La Marca A. - Di Martino V. - Gulbay E., *Metacognizione e comprensione della lettura: quale rapporto?*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del*

testo. *Il Reciprocal teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 99-126.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

Marzano A., *Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 127-151.

Menichetti L., *Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 18 (2018), pp. 369-396.

Id., *Reading Comprehension – Reciprocal Teaching, disegno progettuale e attuazione*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 181-216.

Id., *Comprendere e riassumere testi: l'efficacia del pro-gramma Reading Comprehension – Reciprocal Teaching*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 217-268.

Menichetti L. - Bertolini C., *Prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA)*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 431-462.

Mitchell, D., *What really works in special and inclusive education. Using evidencebased teaching strategies (2nd ed.)*, Routledge, New York 2014.

MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* 2009.

Id. *Line guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* 2011.

Montesano L., *Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola Primaria: la prova di significato verbale*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Re-ciprocal Teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 463-478.

Montesano, L., *Vocabolario e Comprensione del testo. Uno strumento per la valutazione del lessico nella scuola Primaria*. SApIE Scientifica, Firenze 2020.

Montesano L. - Iazzolino P. - Valenti A., *La comprensione del testo e la capacità di trarre inferenze: il programma RC-RT*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 339-359.

Morris S. B., *Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs*, «Organizational research methods», XI, 2 (2008), pp. 364–386.

NICHD/National Institute of Child Health and Human Development, *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769), Government Printing Office, Washington, DC (2000).

OECD, *PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD, Paris 2016.

Id., *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD, Paris 2018.

OECD-CERI, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Final report: Teachers Matter*, OECD, Paris 2005.

Palincsar A. S., *Reciprocal Teaching*, in J. Hattie, E. M. Anderman (a cura di), *International guide to student achievement*, Routledge, London, New York 2013, pp. 369-371.

Palincsar A. S. – Brown A. L., *Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities*, *Cognition and instruction*, 1(2) (1984), pp.117-175.

Pellegrini M., *L'efficacia delle strategie efficaci per la comprensione del testo*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, SApIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 77-98.

Pellegrini M. - Vivianet G. - Trincherò R., *Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi*

comparativa e significatività pratica, «Journal of Educational Cultural and Psychological Studies», 18 (2018), pp. 275–309.

Pressley M.- Woloshyn V., *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*, Brookline Books, Cambridge, MA 1995.

Rizzo A.L. - Traversetti, M., *La sperimentazione del Reciprocal Teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali: un focus sulla disabilità intellettiva media*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*, SAPIE Scientifica, Firenze 2019, pp. 269-301.

Id., *Programma RC/RT, Adattamento per allievi con disabilità intellettiva media*. Documento SAPIE 2019. http://www.sapie.it/images/pubblicazioni/RC_RT-adattamento-allieviscon-disabilit-intellettiva-media.pdf.

Slavin R.E. - Madden N.A., *Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews*, «Journal of Research on Educational Effectiveness», 4(4) (2011), pp. 370-380.

Stevens G., *Integrating the Supply Chain*, «International Journal of Physical Distribution & Materials Management», 19, 8 (1989), pp. 3-8.

Unesco - Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, UNESCO, Paris 2017.

Visalberghi A., *Sperimentazione e verifica in campo didattico*, in M. Corda Costa, B. Vertecchi, & A. Visalberghi. *Orientamenti per la sperimentazione didattica*, Loescher, Torino, 1975, pp- 9-39.