

Parole che accolgono: lettura ad alta voce e pratiche inclusive nell'educazione.  
Ricerca, revisione e mappatura della letteratura internazionale  
Welcoming words: read-aloud practices and inclusive education.  
research, review, and mapping of the international literature

Sabrina Lucilla Barone

Ph.D. Student | Pegaso Digital University & IUL Digital University | [sabrinLucilla.barone@unipegaso.it](mailto:sabrinLucilla.barone@unipegaso.it) – [s.barone@iuline.it](mailto:s.barone@iuline.it)

## ABSTRACT

This article presents a systematic review and mapping of international literature on read-aloud practices as an inclusive educational strategy. Based on a corpus of peer-reviewed studies published between 1997 and 2025, the paper analyzes approaches, tools, target groups, and educational contexts, with specific attention to the themes of accessibility, representation, and participation. The findings highlight three main areas of impact: linguistic and cognitive development, building affective relationships, and enhancing inclusion through assistive technologies and participatory design. Nevertheless, several critical issues emerge, including the scarcity of longitudinal studies, the marginalization of non-dominant languages, and the lack of intersectional perspectives. In light of these findings, the article proposes reframing reading aloud as a transformative pedagogical tool capable of valuing the plurality of voices and contributing to educational justice. The paper concludes with future research directions and implications for teaching practice.

**Keywords:** reading aloud, inclusion, accessibility, educational technologies, representation, educational justice

Questo articolo presenta una revisione sistematica e una mappatura della letteratura internazionale sulle pratiche di lettura ad alta voce come strategia educativa inclusiva.

Il documento, fondato su un corpus di studi sottoposti a revisione paritaria pubblicati tra il 1997 e il 2025, esamina approcci, strumenti, gruppi target e contesti educativi, con un'attenzione particolare rivolta ai temi dell'accessibilità, della rappresentazione e della partecipazione. I risultati dello studio evidenziano tre principali aree di impatto: lo sviluppo linguistico e cognitivo, la costruzione di relazioni affettive e il miglioramento dell'inclusione attraverso tecnologie assistive e progettazione partecipativa. Tuttavia, emergono anche alcune criticità, tra cui la scarsità di studi longitudinali, la marginalizzazione delle lingue non dominanti e l'assenza di prospettive intersezionali. Alla luce di tali evidenze, l'articolo propone di ripensare la lettura ad alta voce come strumento pedagogico trasformativo, capace di valorizzare la pluralità delle voci e di contribuire alla giustizia educativa. Il lavoro si conclude con alcune indicazioni per future linee di ricerca e implicazioni per la pratica didattica.

**Parole chiave:** inclusione, accessibilità, tecnologie educative, rappresentazione, giustizia educativa

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

**Citation:** Barone, S. L. (2025). Parole che accolgono: lettura ad alta voce e pratiche inclusive nell'educazione. Ricerca, revisione e mappatura della letteratura internazionale. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 73-94. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-06>.

**Corresponding Author:** Sabrina Lucilla Barone | [sabrinLucilla.barone@unipegaso.it](mailto:sabrinLucilla.barone@unipegaso.it) - [s.barone@iuline.it](mailto:s.barone@iuline.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

**Pensa MultiMedia** ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-06

## Effects of Reading

### 1. Introduzione

In un tempo in cui l'educazione è chiamata a farsi sempre più dialogica, responsiva e inclusiva, la lettura ad alta voce si rivela una pratica dal potenziale straordinariamente attuale. Non si tratta soltanto di un'eredità pedagogica antica o di una strategia didattica funzionale allo sviluppo linguistico: leggere ad alta voce è un atto profondamente relazionale, capace di creare spazi di incontro tra voci, corpi e immaginari. È un gesto formativo che dà forma a legami, costruisce comunità e genera appartenenza, contribuendo a dare senso al tempo condiviso della relazione educativa.

Nell'intreccio tra oralità, corporeità e affettività, questa pratica attiva dimensioni che travalicano la sfera cognitiva per investire quella simbolica e identitaria, configurandosi come uno spazio educativo in cui agency, riconoscimento e partecipazione possono prendere forma in modi accessibili e inclusivi (Coakley-Fields, 2019; Skrlac Lo & Wiseman, 2024; Villegas et al., 2023). Non è un caso che, storicamente, la lettura ad alta voce sia stata associata a gesti collettivi e rituali: ha custodito memorie condivise, generato ponti tra generazioni e nutrito immaginari culturali. In ambito scolastico, essa ha contribuito allo sviluppo del linguaggio, della comprensione testuale e dell'ascolto attivo, sostenendo processi di alfabetizzazione che si fondano sulla relazione e sull'esperienza incarnata del testo (Reese & Harris, 1997; Swanson et al., 2011).

Tuttavia, il suo valore più profondo si manifesta quando la voce che legge diventa presenza educativa capace di abitare le differenze, di accogliere la pluralità e di sostenere l'emersione delle soggettività. In ambienti educativi sensibili alla giustizia sociale, la lettura condivisa si configura come spazio generativo in cui le narrazioni personali si intrecciano con quelle letterarie, dando luogo a esperienze di riconoscimento reciproco e co-costruzione del senso. È in questi scenari che la lettura si trasforma in un esercizio di cittadinanza narrativa, in grado di attivare dimensioni affettive, culturali e politiche della formazione.

Particolarmente rilevante è la capacità della lettura ad alta voce di dare voce alle identità in divenire: nella relazione educativa, il testo letto diventa specchio e soglia, occasione per esplorare sé stessi e gli altri, per negoziare significati, ruoli e appartenenze (Skrlac Lo & Wiseman, 2024). Tale processo assume una valenza ancora più incisiva quando viene condotto in modo critico e multimodale, attraverso l'uso consapevole di linguaggi plurimi e approcci pedagogici sensibili alla complessità dei vissuti. In questa prospettiva, la lettura ad alta voce si inserisce in un paradigma educativo che riconosce la pluralità delle culture, delle lingue e delle esperienze come ricchezza formativa e non come ostacolo.

Quando integrata a pratiche artistiche e multilingui, essa si consolida come strumento privilegiato per promuovere una pedagogia culturalmente responsiva, capace di restituire centralità agli studenti e alle loro culture di appartenenza, valorizzando la diversità come risorsa educativa (An et al., 2023; Gay, 2018). È proprio in questa dimensione intersezionale e interculturale che la lettura ad alta voce manifesta appieno la sua capacità trasformativa, perché leggere insieme, ad alta voce, non significa solo trasmettere parole, ma condividere mondi, costruire relazioni, rendere visibili le differenze e, al contempo, renderle ospitabili. Tale prospettiva risulta particolarmente significativa nel panorama educativo contemporaneo, attraversato da crescenti disuguaglianze e marcate forme di diversità, non solo culturali e linguistiche, ma anche cognitive, sensoriali, affettive. In questo scenario complesso, la lettura ad alta voce si configura come uno strumento potente di accesso e di equità, capace di rimuovere barriere e promuovere partecipazione, soprattutto nei confronti di bambini e ragazzi con disabilità.

Le pratiche inclusive che integrano lettura e tecnologie assistive dimostrano come sia possibile ampliare le possibilità di fruizione e comprensione anche per chi si confronta quotidianamente con limiti funzionali. L'impiego di software come *ClaroRead* o *Dragon NaturallySpeaking*, ad esempio, si rivela efficace nel sostenere la lettura e la produzione scritta in studenti con afasia, migliorando non solo la performance, ma anche il coinvolgimento e la percezione di autoefficacia (Moss et al., 2024). Allo stesso modo, l'adozione di questionari orali destinati a studenti con funzionamento cognitivo ridotto contribuisce ad accrescere

## Effects of Reading

l'accessibilità degli strumenti valutativi e l'attendibilità dei dati raccolti, promuovendo una valutazione autentica centrata sulla persona (Pérez-Salas et al., 2023).

Quando la progettazione si sviluppa in chiave partecipativa, come nel caso degli ambienti digitali interattivi pensati per famiglie e bambini con disabilità, la lettura ad alta voce – mediata da agenti virtuali intelligenti – si configura come spazio di apprendimento personalizzato e culturalmente sensibile. In queste esperienze è la centralità dell'utente a orientare le scelte progettuali, in un'ottica che coniuga cura, accessibilità e rappresentazione (Villegas et al., 2023). La voce, anche quando sintetica, diventa così medium di relazione, autonomia e riconoscimento.

Eppure, nonostante tali contributi, la letteratura internazionale si presenta ancora discontinua e frammentata. Le ricerche si concentrano su target differenti, utilizzano approcci metodologici eterogenei – quantitativi, qualitativi o misti – e spesso si focalizzano su aspetti parziali: l'arricchimento lessicale, il coinvolgimento, o le percezioni degli insegnanti, senza restituire una visione unitaria della lettura ad alta voce come pratica educativa inclusiva. In alcuni casi, inoltre, l'intenzionalità pedagogica orientata all'inclusione resta implicita o secondaria: gli effetti osservati sulla partecipazione o sulla motivazione sono rilevati, ma non messi in relazione a una cornice teorica robusta (Conradi Smith et al., 2022; Whitridge et al., 2024).

Proprio alla luce di questa complessità, il presente contributo si propone di offrire una ricognizione sistematica e criticamente orientata della letteratura internazionale sulla lettura ad alta voce, interrogandola nella sua capacità di promuovere inclusione e giustizia educativa. L'analisi si concentra sulle modalità con cui questa pratica viene concettualizzata e implementata nei diversi contesti formativi, con particolare attenzione alle strategie didattiche, alle tecnologie impiegate e alle condizioni che ne potenziano l'efficacia in termini di accessibilità, agency e rappresentazione.

Il contributo si sviluppa in più sezioni: dopo aver delineato il percorso metodologico adottato, si presentano i risultati emersi dalla mappatura bibliografica, organizzati in nuclei tematici e accompagnati da una riflessione sulle pratiche più promettenti. La parte conclusiva è dedicata alle implicazioni pedagogiche e alle prospettive di ricerca futura, nella convinzione che solo una visione integrata, situata e intersezionale della lettura ad alta voce possa restituirne appieno la portata educativa, culturale e trasformativa.

## 2. Metodologia

Questa revisione sistematica esplora come la lettura ad alta voce sia stata studiata, a livello internazionale, come pratica educativa inclusiva. L'indagine si concentra su approcci, contesti, strumenti e soggetti coinvolti, con particolare attenzione alle valenze trasformative dell'esperienza narrativa condivisa.

Sono stati selezionati articoli peer-reviewed pubblicati tra il 1997 e il 2025, in lingua inglese, spagnola o italiana, che trattano la lettura ad alta voce in ambito educativo, con riferimenti espliciti a inclusione, disabilità, equità, partecipazione, multilinguismo o differenze culturali.

La ricerca si è svolta principalmente su Scopus, attraverso l'impiego della stringa: *“reading AND aloud AND inclusion”* nei campi titolo, abstract e parole chiave. Il corpus iniziale, composto da 43 documenti, è stato successivamente integrato con contributi pertinenti individuati nei database ERIC, PsycINFO e Google Scholar, per garantire una maggiore ampiezza e profondità della rassegna.

Per esplorare la rete concettuale sottesa alla produzione scientifica selezionata, è stata condotta un'analisi bibliometrica con il software VOSviewer (Van Eck & Waltman, 2010). Tale analisi ha permesso di visualizzare le co-occorrenze terminologiche tra parole chiave e abstract, individuando cluster tematici ricorrenti e relazioni semantiche latenti tra i contributi. Le mappe generate hanno reso visibile l'intreccio tra nodi teorici, aree di applicazione e approcci metodologici, restituendo un affresco dinamico e multidimensionale del campo di studio.

L'analisi qualitativa ha seguito un'impostazione interpretativa, orientata all'emersione di nuclei tematici

## Effects of Reading

trasversali. Ogni studio è stato esaminato in relazione ai suoi tratti distintivi, ai contesti di applicazione, agli approcci metodologici e alle ricadute educative. I risultati sono stati riorganizzati in costellazioni concettuali, che, intrecciandosi con le evidenze bibliometriche, guidano la riflessione critica proposta nell'articolo.

### 3. Risultati dell'indagine su Scopus

#### 3.1 Evoluzione della produzione scientifica

La Figura 1 evidenzia l'andamento delle pubblicazioni dal 1997 al 2025, mostrando una traiettoria discontinua ma tendenzialmente crescente.

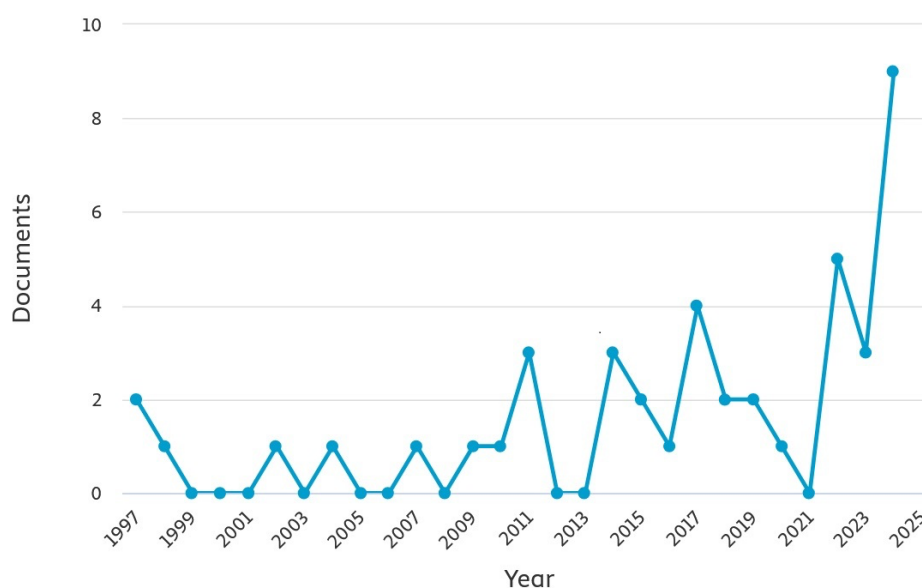


Figura 1. Documenti per anno

Dopo una fase iniziale di produzione sporadica, si osserva un progressivo consolidamento dell'interesse accademico a partire dal 2010, con una decisa accelerazione negli ultimi anni. Il picco raggiunto nel 2025 suggerisce un momento di maturazione del campo e un riconoscimento più ampio del valore della lettura ad alta voce nelle pratiche educative inclusive.

L'impennata osservata dopo il 2021 potrebbe riflettere l'effetto congiunto di politiche educative più orientate all'equità, di una maggiore sensibilità pubblica verso l'inclusione e dell'introduzione di strumenti tecnologici capaci di ampliare l'accessibilità. Il calo tra il 2020 e il 2021, verosimilmente influenzato dalla pandemia, lascia spazio a una ripresa vivace che potrebbe indicare non solo una maggiore attenzione, ma anche un ampliamento delle prospettive di ricerca.

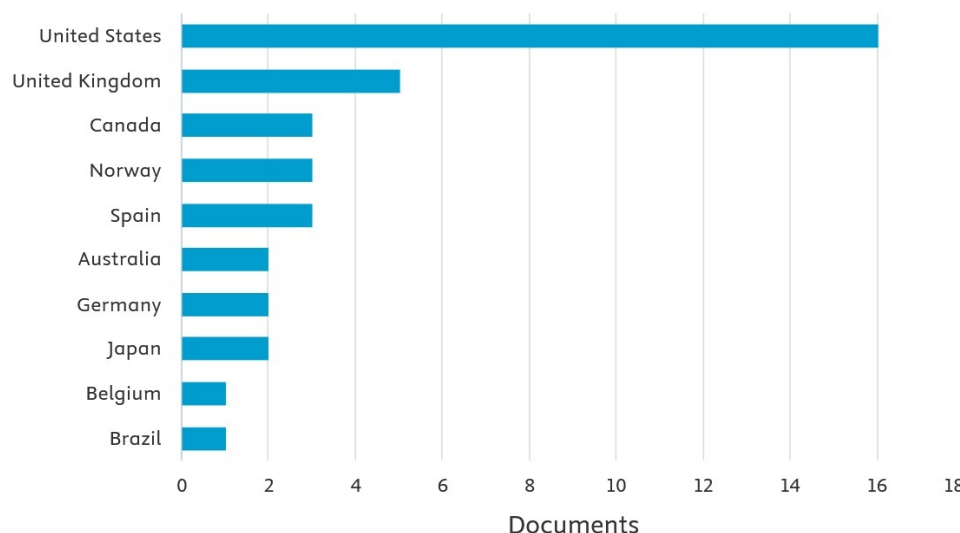
Resta da indagare se a tale incremento corrisponda una diversificazione tematica e metodologica o un'espansione delle collaborazioni interdisciplinari, aspetti che contribuirebbero a consolidare ulteriormente la legittimità scientifica di questo ambito di studio.



## Effects of Reading

### 3.2. Geografia della ricerca

L'atlante della produzione scientifica (Fig. 2) rivela una distribuzione tutt'altro che uniforme, con epicentri ben definiti e ampie zone d'ombra.



*Figura 2. Documenti per anno*

La forte concentrazione di studi negli Stati Uniti, seguiti a distanza dal Regno Unito e da pochi altri paesi occidentali, rivela un'evidente asimmetria nella produzione scientifica. Questa polarizzazione geografica solleva interrogativi sull'universalità dei modelli educativi proposti e sul rischio di una narrazione egemonica che potrebbe trascurare contesti socioculturali differenti.

La scarsa rappresentanza di paesi dell'America Latina, dell'Africa e dell'Asia – con rare eccezioni – evidenzia una lacuna epistemica che limita la pluralità delle voci e delle prospettive. Tale squilibrio invita a riflettere sulla necessità di ampliare l'orizzonte della ricerca, promuovendo studi situati, inclusivi e culturalmente sensibili.

### 3.3 Tipologie di contributi scientifici

Il corpus analizzato è dominato dagli articoli scientifici, a conferma di una produzione accademica orientata prevalentemente alla ricerca empirica, spesso frammentata e di respiro limitato (Fig. 3). Questa preponderanza, se da un lato indica vitalità e aggiornamento costante del campo, dall'altro evidenzia una dispersione che ostacola la costruzione di visioni sistemiche e coerenti.

## Effects of Reading

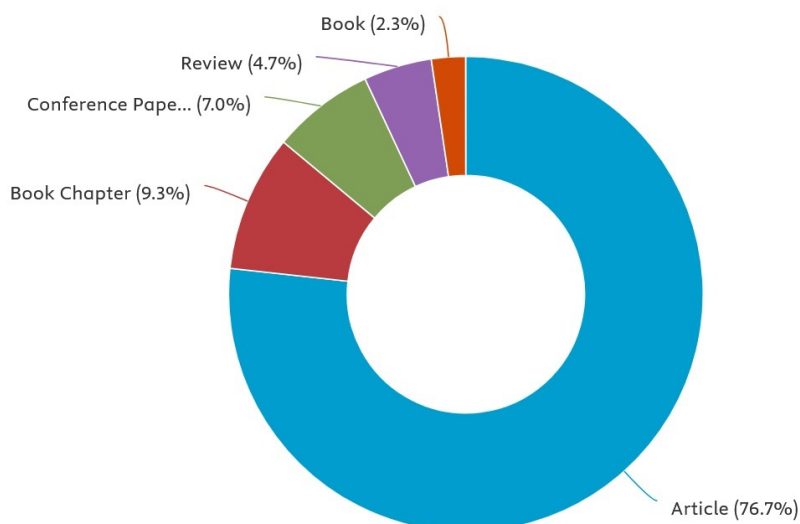


Figura 3. Documenti per regioni o territorio

La quasi assenza di revisioni della letteratura e monografie segnala una fragilità del quadro teorico complessivo: senza opere di sintesi, il sapere rischia di restare segmentato, privo di riferimenti consolidati in grado di orientare teoria e prassi.

Il numero relativamente elevato di contributi in atti di convegno è indice di una comunità scientifica ancora in fase di elaborazione e confronto, più propensa al dialogo che alla formalizzazione. In questo contesto, emerge l'urgenza di promuovere studi capaci di integrare, sistematizzare e consolidare il sapere esistente in una prospettiva condivisa e critica.

### 3.4 Aree disciplinari e contributi accademici

La Figura 4 mostra la distribuzione delle pubblicazioni tra diverse aree disciplinari.

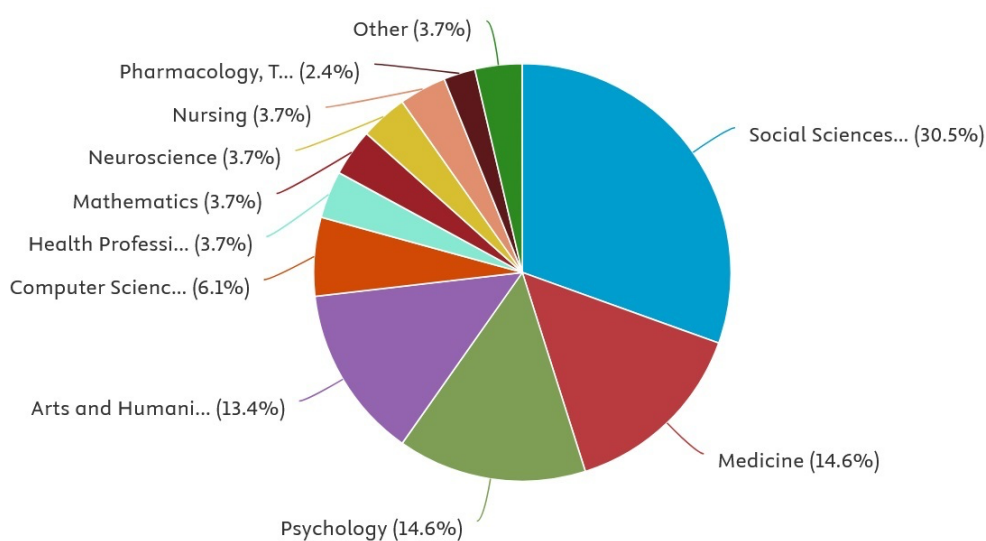


Figura 4. Documenti per tipologia

Effects of Reading

Il grafico non solo evidenzia il peso dominante delle scienze sociali, ma suggerisce anche un assetto epistemologico in cui la centralità delle dimensioni culturali e comportamentali sembra orientare l’agenda della ricerca. Tuttavia, questa concentrazione tematica può riflettere una polarizzazione del dibattito, con il rischio di trascurare approcci più integrati e quantitativi.

La quasi parità tra psicologia e medicina segnala un’interessante convergenza tra scienze della salute e indagine sui comportamenti individuali, sintomo di come la salute venga sempre più interpretata come fenomeno complesso, intrecciato con dimensioni psicosociali. Al contrario, la dispersione delle discipline STEM in categorie frammentate e minoritarie potrebbe indicare una difficoltà strutturale nell’ibridazione dei saperi, dove l’informatica, pur presente, non riesce ancora a fungere da catalizzatore metodologico trasversale.

Infine, il ruolo consistente ma subordinato delle discipline umanistiche rivela una tensione irrisolta tra riflessione critica e produzione empirica: un segnale della fatica, ancora attuale, di integrare paradigmi interpretativi diversi in un discorso scientifico davvero interdisciplinare.

4. Le mappature bibliometriche

4.1 I documenti più citati

La Tabella 1 presenta 33 pubblicazioni selezionate tra le 43 individuate su Scopus, offrendo una panoramica sull’impatto accademico tramite il numero di citazioni e l’assenza di collegamenti ipertestuali. Nella prima colonna si ripota il numero progressivo; nella seconda il primo autore e l’anno di pubblicazione; nella terza il numero di citazioni; nella quarta il numero dei link.

N.	Document	Cit.	Links	N.	Document	Cit.	Links	N.	Document	Cit.	Links
1	Anmarkrud (2014)	204	0	12	Drinkwater (2009)	15	0	23	Yamaguchi (2010)	6	0
2	Swanson (2011)	126	0	13	Rock (2017)	14	0	24	Wang (2022)	6	0
3	Duke (1998)	107	0	14	Helms (2022)	13	0	25	Coakley-Fields (2019)	5	0
4	Wood (2015)	34	0	15	Vassend (2004)	12	0	26	Hjetland (2023)	4	0
5	Conradi Smith (2022)	27	0	16	Reese (1997)	12	0	27	Batini (2023)	3	0
6	Tomopoulos (2007)	25	0	17	Yeo (2011)	12	0	28	Op “T Eynde Eynde (2023)	3	0
7	Trevors (2015)	20	0	18	Hamdan (2017)	10	0	29	Skrlac Lo (2024)	2	0
8	Zawilinski (2016)	18	0	19	Fresneda (2017)	8	0	30	Fontan (2024)	2	0
9	Li (2024)	16	0	20	Webb (2014)	8	0	31	Purdy (2018)	2	0
10	Latchem (2014)	16	0	21	Okamoto (2018)	7	0	32	Trauzettel-Klosinski (1997)	1	0
11	Joshi (2002)	16	0	22	Whitridge (2024)	6	0	33	Lanchares (2022)	1	0

Tabella 1. Autori più citati

Emergono dinamiche interessanti: pochi studi – come Anmarkrud (2014) – fungono da riferimenti consolidati, mentre la maggior parte sembra restare ai margini del dibattito scientifico. Questo squilibrio suggerisce la presenza di “classici” accademici, ma anche una faticosa emersione di nuovi contributi.

L’assenza totale di link sorprende in un contesto digitale in cui l’interconnessione è centrale: questi lavori, sebbene citati, faticano a generare reti di influenza pratica o trasversale. Ciò solleva interrogativi sull’effettiva circolazione della conoscenza oltre i confini accademici tradizionali.

Dal punto di vista temporale, gli articoli più citati sono tendenzialmente meno recenti, confermando che l’impatto richiede tempo. Tuttavia, alcuni studi recenti, come Li (2024), iniziano già a raccogliere at-

## Effects of Reading

tenzione, probabilmente grazie alla visibilità favorita dall'open access e dai meccanismi digitali di diffusione.

Ma il vero nodo resta nella visibilità: una bassa citazione implica irrilevanza, o solo marginalità nel sistema di reputazione?

Il rischio è che la logica della citazione perpetui disuguaglianze simboliche, premiando l'autorità consolidata e penalizzando contributi innovativi ma fuori asse rispetto al mainstream. In questo senso, il vero valore di un'opera andrebbe misurato non solo in termini di citazioni, ma nella sua capacità di incidere su pratiche, politiche e immaginari collettivi.

La mappa dei documenti più citati (Fig. 5) rappresenta una distribuzione spaziale basata sulla co-citazione o su metriche semantiche (es. co-occorrenza di termini chiave), in cui la posizione relativa indica prossimità concettuale, mentre il colore e la dimensione codificano rispettivamente la data di pubblicazione e il numero di citazioni ricevute.

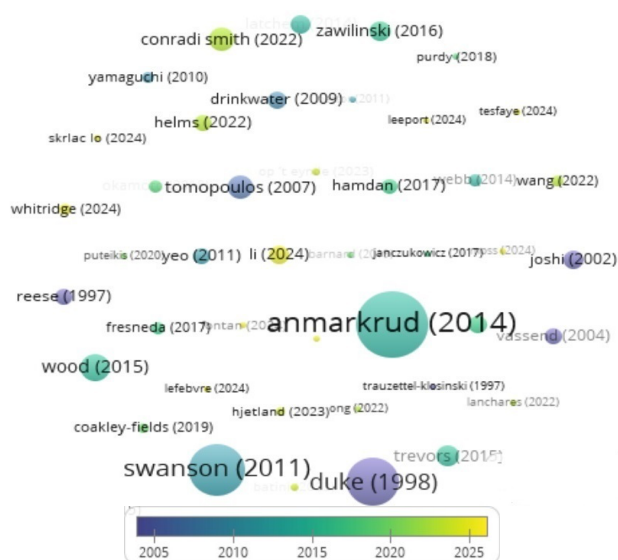


Figura 5. Documenti più citati

È possibile identificare tre dinamiche rilevanti:

1. Presenza di cluster di rilevanza: documenti come Anmarkrud (2014), Swanson (2011) e Duke (1998) costituiscono poli di aggregazione epistemica, evidenziando il ruolo di questi lavori come riferimenti centrali o “hub” teorici per la comunità scientifica. La loro prossimità ad altri nodi suggerisce un’influenza metodologica o tematica persistente.
2. Traiettorie temporale dell’impatto: il gradiente cromatico evidenzia che i lavori con maggiore impatto non coincidono necessariamente con quelli più recenti. Tuttavia, alcuni contributi pubblicati dal 2020 in poi (Helms, 2022; Li, 2024) iniziano a mostrare visibilità, indicando una potenziale accelerazione della diffusione scientifica legata a dinamiche di open access o digitalizzazione del circuito accademico.
3. Zone a bassa densità: l’area superiore della mappa presenta documenti isolati o marginali in termini di rete citazionale, che potrebbero indicare produzioni meno integrate nel mainstream o appartenenti a sottocampi ancora emergenti. Questo suggerisce spazi potenzialmente fertili per nuove linee di ricerca, ma anche possibili segnali di frammentazione del discorso scientifico.

La mappa rivela un sistema dinamico, dove l’impatto delle pubblicazioni è funzione non solo della loro

Effects of Reading

visibilità, ma anche della loro capacità di fungere da nodo connettivo tra tradizioni di ricerca, approcci metodologici e generazioni teoriche differenti.

La Tabella 2 mostra i tre contributi con il più alto numero di citazioni, ciascuno firmato da autori che compaiono una sola volta nel corpus analizzato. Su un totale di 138 autori, nessuno figura in più di una pubblicazione, evidenziando una produzione scientifica frammentata e non ricorsiva, caratterizzata dall’assenza di una comunità stabile o continuativa di ricerca sul tema.

Autori	Documenti	Citazioni
Anmarkrud T., Bråten I., Strømso H.I. (2014)	1	204
Swanson E.; Vaughn S.; Wanzek J.; Petscher Y.; Heckert J.; Cavanaugh C.; Kraft G.; Tackett K. (2011)	1	126
Duke N.K.; Kays J. (1998)	1	107

Tabella 2. Autori più citati nella letteratura selezionata (1997-2025)

Il riconoscimento accademico, misurato in termini di citazioni, si concentra in pochi lavori a firma multipla: Anmarkrud et al. (2014) guida con 204 citazioni, seguito da Swanson et al. (2011) con 126 e Duke et al. (1998) con 107. Queste collaborazioni, pur ad alta visibilità, risultano prive di collegamenti citazionali (TLS = 0), suggerendo una mancanza di integrazione in reti bibliometriche più ampie. Si tratta di contributi di forte impatto, ma scarsamente connessi al tessuto scientifico collettivo, che indicano un sistema della ricerca caratterizzato da “picchi” individuali piuttosto che da costellazioni collaborative. L’assenza di linkage suggerisce un potenziale non ancora attivato in termini di fertilizzazione incrociata tra autori e filoni.

Non a caso la mappa degli autori più citati (Fig. 6) si configura come una rete dispersa e isotropa, in cui ogni nodo rappresenta un autore, la cui visibilità cromatica riflette l’anno di pubblicazione associato. L’assenza di concentrazioni evidenti e la distribuzione uniforme dei nodi indicano un panorama di ricerca caratterizzato da pluralismo tematico e una scarsa coesione collaborativa.

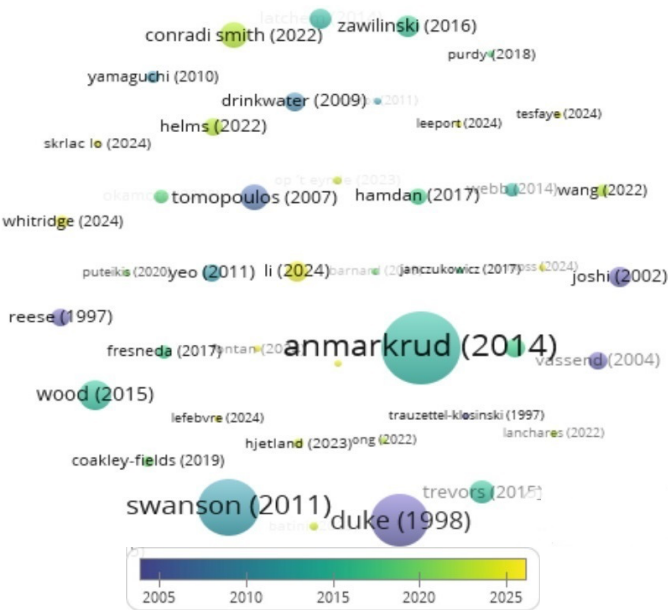


Figura 6. Autori più citati

Effects of Reading

Nonostante alcuni autori occupino posizioni relativamente centrali — indicativi di una citabilità trasversale o di una maggiore permanenza nel dibattito — la maggior parte appare periferica, segnando un’evidente frammentazione. Tale struttura può essere interpretata come sintomo di un sistema ancora in via di consolidamento, in cui le traiettorie individuali prevalgono su configurazioni collaborative stabili o su scuole di pensiero formalizzate.

Il fatto che ciascun autore abbia firmato un solo contributo rafforza questa lettura: la rete appare composta da interventi puntuali piuttosto che da corpi coerenti di produzione. Tuttavia, proprio questa eterogeneità può rappresentare un terreno fertile per futuri sviluppi interdisciplinari, suggerendo la presenza di “ponti latenti” ancora da attivare tra aree tematiche contigue.

4.2 Collaborazione tra Autori

La Tabella 3 evidenzia una rete collaborativa disomogenea, in cui ciascun gruppo di autori ha contribuito con un singolo documento. Tuttavia, i livelli di interconnessione tra i gruppi variano sensibilmente. Questa variabilità è misurata attraverso il Total Link Strength (TLS), un indice che quantifica l’intensità delle connessioni di un autore o gruppo con altri autori nella rete. In particolare, il TLS riflette il numero e la forza delle collaborazioni bibliografiche (ad es. co-autorship o co-citazioni), indicando il grado di centralità o isolamento di ciascun nodo nella rete: valori più alti denotano una maggiore integrazione all’interno della comunità scientifica analizzata.

Autori	Documenti	Citazioni	TLS	Autori	Documenti	Citazioni	TLS
Anmarkrud, Øistein	1	204	2	Browder, Diane M.	1	34	2
Bråten, Ivar	1	204	2	Flynn, Lindsay	1	34	2
Strømsø, Helge I.	1	204	2	Wood, Leah	1	34	2
Cavanaugh, Christie	1	126	7	Conradi Smith, Kristin	1	27	2
Heckert, Jennifer	1	126	7	Core Yatzeck, Jane	1	27	2
Kraft, Guliz	1	126	7	Young, Craig A.	1	27	2
Petscher, Yaacov	1	126	7	Berkule, Samantha B.	1	25	6
Swanson, Elizabeth	1	126	7	Dreyer, Benard P.	1	25	6
Tackett, Kathryn	1	126	7	Fierman, Arthur H.	1	25	6
Vaughn, Sharon	1	126	7	Kuhn, Maggie	1	25	6
Wanzek, Jeanne	1	126	7	Mendelsohn, Alan L.	1	25	6
Duke, Nell K.	1	107	1	Tomopoulos, Suzy	1	25	6
Kays, Jane	1	107	1	Valdez, Purnima T.	1	25	6

Tabella 3. Rete collaborativa tra autori, numero di documenti e TLS

Il trio Anmarkrud, Bråten e Strømsø, pur registrando il massimo numero di citazioni (204), mostra un TLS modesto (2), segno di una collaborazione focalizzata ma relativamente isolata nella rete bibliometrica. Al contrario, il gruppo guidato da Swanson e Cavanaugh presenta un TLS elevato (7), indicativo di una maggiore integrazione all’interno del tessuto collaborativo accademico, pur con un numero di citazioni inferiore (126).

Questo disallineamento tra impatto accademico (citazioni) e densità relazionale (TLS) suggerisce che



Effects of Reading

i due indicatori colgano dimensioni distinte della rilevanza scientifica. Le citazioni riflettono l’influenza percepita di un’opera, mentre il TLS evidenzia la capacità degli autori di inserirsi in reti di co-produzione e scambio scientifico. Ne è un esempio la collaborazione tra Duke e Kays (TLS = 1), che, pur altamente citata (107), appare marginale nella rete collaborativa.

Nel complesso, questi dati confermano che l’efficacia comunicativa di un contributo scientifico non coincide necessariamente con la sua connettività, e che il valore di una pubblicazione può manifestarsi sia nella sua autorevolezza isolata che nella sua capacità di alimentare flussi collaborativi più ampi.

La Tabella 4 evidenzia tre cluster collaborativi distinti, ciascuno caratterizzato da un unico documento e da una configurazione specifica in termini di citazioni e forza di legame (TLS).

Autori	Citazioni	TLS	Autori	Citazioni	TL	Autori	Citazioni	TLS
Engevik, Liv Inger	4	9	Cavanaugh, Christie	126	7	Cahill, Maria C.	0	7
Geva, Esther	4	9	Heckert, Jennifer	126	7	Cole, Averil B.	0	7
Hagen, Åste M	4	9	Kraft, Guliz	126	7	Garcia, Antonio R.	0	7
Hjetland, Hanne Næss	4	9	Petscher, Yaacov	126	7	Jaromczyk, Jerzy W.	0	7
Hofslundsengen, Hilde	4	9	Swanson, Elizabeth	126	7	Joo, Soohyung	0	7
Karlsen, Jannicke	4	9	Tackett, Kathryn	126	7	Kellems, Brandon N.	0	7
Klem, Marianne	4	9	Vaughn, Sharon	126	7	Lefebvre, Luke	0	7
Monsrud, May-Britt	4	9	Wanzek, Jeanne	126	7	Tapia, Andrew C.	0	7
Norbury, Courtenay	4	9						
Næss, Kari-Anne B	4	9						

Tabella 4. Cluster collaborativi tra autori

Il primo gruppo (Engevik et al.) presenta un TLS elevato (9) a fronte di un numero contenuto di citazioni (4). Questo profilo suggerisce un network fortemente coeso, potenzialmente rappresentativo di una comunità di pratica o di un progetto condiviso con elevata intensità relazionale, ma ancora in fase di consolidamento sul piano della visibilità bibliometrica.

Il secondo gruppo (Cavanaugh et al.) si distingue per un equilibrio tra alto impatto accademico (126 citazioni) e solida interconnessione (TLS = 7). Tale configurazione indica una rete consolidata, che combina produttività scientifica e integrazione sistemica, facilitando la diffusione di approcci, modelli o risultati.

Il terzo gruppo (Cahill et al.), pur non avendo ancora ricevuto citazioni, mostra un TLS pari a 7. La presenza di una rete collaborativa già strutturata, ma non ancora riflessa in termini di impatto, suggerisce una fase precoce di visibilità o una specializzazione in ambiti emergenti. Tali configurazioni vanno lette come segnali anticipatori di potenziale evolutivo nella produzione scientifica.

Questi dati evidenziano come il TLS costituisca un indicatore complementare alle citazioni, capace di cogliere non solo la performance, ma anche la capacità generativa e sistemica delle collaborazioni nella costruzione e circolazione della conoscenza.

L’analisi della rete di co-authorship (Fig. 7) mostra una struttura parzialmente frammentata: su un totale di 138 autori, alcuni risultano completamente isolati, privi di connessioni con altri nodi, a conferma della presenza di una produzione scientifica individuale o di collaborazioni estemporanee non integrate nel flusso principale della rete.

## Effects of Reading

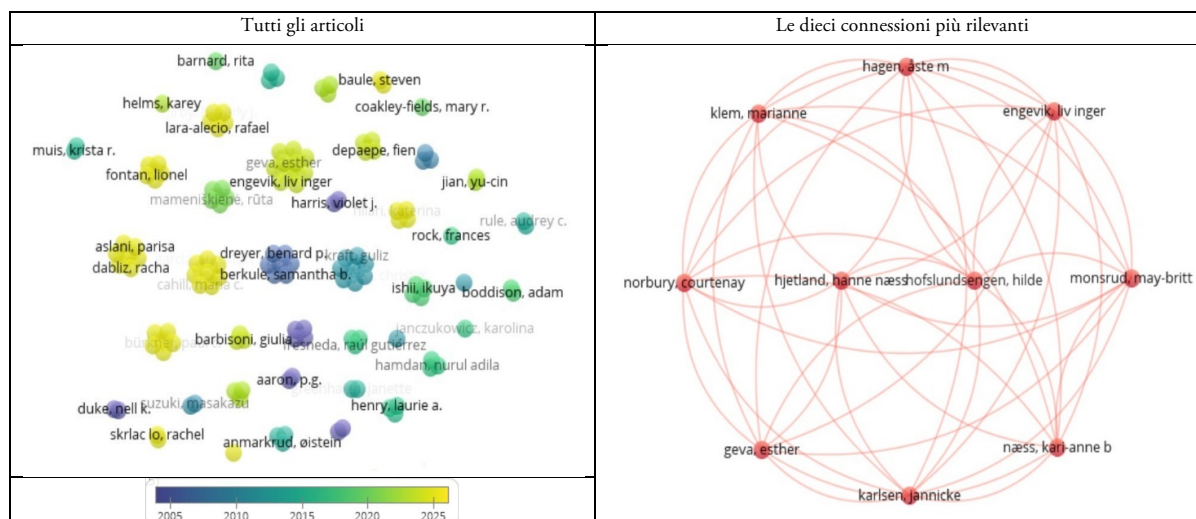


Figura 7. Collaborazione tra gli autori

Il sottoinsieme con il maggior numero di connessioni comprende 10 autori, configurandosi come un cluster collaborativo ad alta densità, rappresentativo di una comunità epistemica coesa, con interazioni frequenti e progettualità condivisa. Accanto a questa configurazione centrale, si trovano costellazioni minori e autori isolati, suggerendo una rete discontinua e frammentata. Questa dispersione riflette la natura interdisciplinare del campo, la giovane età di alcune linee di indagine e la mancanza di strategie collaborative sistematiche.

Nel complesso, la rete evidenzia una bassa densità globale e una limitata interconnessione tra i componenti, indicando che la comunità scientifica è ancora in fase di assestamento e crescita, con ampi margini di sviluppo per il rafforzamento dei legami interni. In sintesi, emerge un ecosistema collaborativo poco strutturato, con la maggior parte dei ricercatori che opera in modo indipendente o in piccoli gruppi. Solo un ristretto consorzio di autori mostra una cooperazione intensa e continuativa. La rete risulta frammentata ma ricca di percorsi eterogenei, un terreno fertile che, se adeguatamente connesso, potrebbe accelerare la maturazione e l'impatto del campo.

#### 4.3 Analisi e mappatura delle parole chiave

Il corpus analizzato comprende complessivamente 393 parole chiave (Keyword). Di seguito si presenta una selezione delle voci più significative, ottenuta attraverso un doppio ordinamento: per frequenza di occorrenza (Tab. 5) e per Total Link Strength (Tab. 6), ovvero l'intensità delle connessioni tra le parole chiave nella rete semantica.

## Effects of Reading

Keyword	Occurrences	TLS
Reading	12	266
Human	11	318
Female	10	280
Adult	9	243
Humans	9	264
Male	9	239
Article	6	200
Controlled Study	5	162
Young Adult	4	93
Aged	3	78
Middle Aged	3	90
Physiology	3	66
Systematic Review	3	78
Aphasia	2	53
Cerebrovascular Accident	2	52

Tabella 5. Parole chiave ordinate per frequenza

Keyword	Occurrences	TLS
Human	11	318
Female	10	280
Reading	12	266
Humans	9	264
Adult	9	243
Male	9	239
Article	6	200
Controlled Study	5	162
Young Adult	4	93
Middle Aged	3	90
Priority Journal	2	79
Aged	3	78
Systematic Review	3	78
Cognition	2	78
Speech Analysis	2	78

Tabella 6. Parole chiave ordinate per TLS

L'ordinamento per frequenza evidenzia la ricorrenza del termine *reading* (12 occorrenze; TLS = 266), a conferma della centralità della lettura nei contributi analizzati. Tuttavia, la natura del concetto non è univoca: la co-occorrenza con termini come *physiology* e *cognition* suggerisce un'articolazione che va oltre l'ambito educativo, includendo dimensioni cognitive e biologiche.

L'ordinamento per Total Link Strength, invece, mette al primo posto *human* (TLS = 318), seguito da *female* (280) e *reading* (266). Questo evidenzia una forte connessione tra le ricerche sull'alfabetizzazione e variabili demografiche, in particolare genere e fase del ciclo di vita (*adult*, *young adult*, *middle aged*, *aged*). La presenza combinata di *human* e *humans* segnala un'attenzione costante alla dimensione antropologica nei lavori considerati.

Dal punto di vista metodologico, l'emergere di termini come *controlled study* (TLS = 162) e *systematic review* (TLS = 78) riflette un impianto di ricerca rigoroso, fondato su approcci evidence-based. Concetti

## Effects of Reading

come *article*, *speech analysis* e *cognition* rafforzano l'ipotesi di un interesse strutturato verso le funzioni cognitive e linguistiche, ancorato a una metodologia analitica consolidata.

Nel complesso, la rete semantica delineata dalle parole chiave restituisce un panorama di ricerca interdisciplinare e stratificato, in cui lo studio della lettura si intreccia con aspetti cognitivi, biologici e sociali, sostenuto da un impianto metodologico solido ma potenzialmente selettivo rispetto a prospettive teoriche o esplorative.

La mappa riportata in Figura 8 non è una semplice rappresentazione delle co-occorrenze tra parole chiave, ma un riflesso delle traiettorie concettuali che hanno strutturato il dibattito accademico sulla lettura e sui suoi correlati.

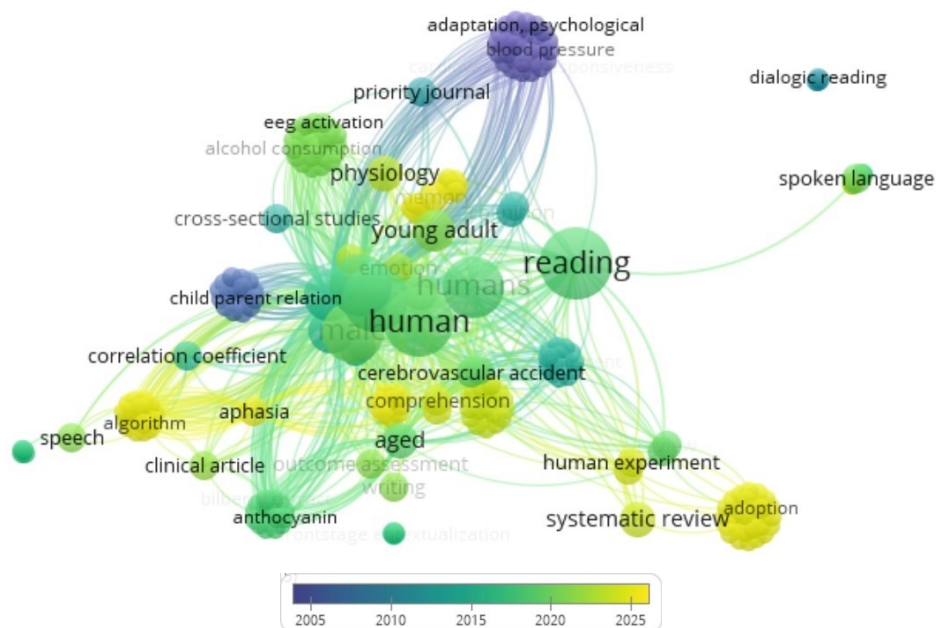


Figura 8. Mappatura delle parole chiave

La mappa riportata in Figura 8 non rappresenta soltanto le co-occorrenze tra parole chiave, ma restituisce le traiettorie concettuali che hanno plasmato il dibattito accademico sulla lettura e sui suoi correlati. L'apparente centralità di termini come *human* e *reading* potrebbe, a prima vista, apparire ovvia; tuttavia, la loro connessione con concetti meno prevedibili — quali *physiology*, *cerebrovascular accident*, *speech analysis* — rivela l'emergere di una tensione epistemologica tra l'approccio tradizionale allo studio della lettura e la sua progressiva contaminazione con ambiti quali le neuroscienze, le scienze cognitive e le discipline computazionali.

Se un tempo il tema della lettura era affrontato quasi esclusivamente da prospettive umanistiche e pedagogiche, l'attuale configurazione della rete semantica evidenzia un'inversione di rotta, orientata verso paradigmi più sperimentali, talvolta quasi clinici. In questo scenario, risulta particolarmente significativa la collocazione periferica di parole chiave metodologicamente rilevanti, come *systematic review*, la cui ricorrenza non si traduce però in una posizione di rilievo all'interno dei cluster principali. Questo elemento può essere letto come indizio di una frammentazione metodologica, o come sintomo della difficoltà nel consolidare un corpus coerente e replicabile di pratiche di ricerca.

Infine, la scala cromatica temporale aggiunge una dimensione interpretativa ulteriore: si osserva una progressiva transizione da studi centrati su aspetti fisiologici e psicologici — *adaptation*, *psychological*, *blood*

## Effects of Reading

*pressure* — verso tematiche più orientate al linguaggio e all'interazione, come *spoken language* e *dialog reading*. Tuttavia, tale transizione appare ancora incompleta, quasi a testimoniare uno stato di sospensione della comunità scientifica tra l'analisi dei sottostrati neurofisiologici della lettura e il riconoscimento della sua intrinseca natura socio-culturale.

## 5. Risultati della revisione

### 5.1 Aree tematiche prevalenti

L'analisi qualitativa della letteratura selezionata ha permesso di individuare tre nuclei concettuali ricorrenti, che delineano le principali traiettorie teorico-applicative legate alla lettura ad alta voce in chiave inclusiva: lo sviluppo linguistico e cognitivo, le dimensioni affettive e relazionali, e la promozione dell'inclusione tramite accessibilità e progettazione partecipata.

#### 5.1.1 Sviluppo linguistico e cognitivo

Numerosi studi riconoscono la lettura ad alta voce come una strategia efficace per potenziare le competenze linguistiche nei bambini e nei giovani in età evolutiva. L'esposizione regolare a testi letti favorisce l'arricchimento lessicale, la comprensione del testo e la familiarità con strutture linguistiche complesse (Duke & Kays, 1998; Reese & Harris, 1997).

Tra le pratiche più significative, la lettura dialogica valorizza la partecipazione attiva dell'ascoltatore attraverso domande, anticipazioni e riflessioni metacognitive, promuovendo una più profonda elaborazione del testo, una migliore organizzazione del discorso e l'attivazione del pensiero critico (Swanson et al., 2011; Zawilinski et al., 2016).

Nei contesti EFL/ESL, la lettura ad alta voce si rivela utile per migliorare fluidità e comprensibilità linguistica, soprattutto se accompagnata da supporti multimodali. La combinazione di input visivi, uditivi e testuali rafforza l'efficacia dell'apprendimento, offrendo strategie alternative di comprensione e interiorizzazione (Hamdan et al., 2017; Uzun, 2021).

Alcune ricerche (Whitridge et al., 2024) evidenziano inoltre il cosiddetto "effetto di produzione", secondo cui la componente sensomotoria dell'ascolto e della vocalizzazione favorisce la memorizzazione a lungo termine. Tale effetto risulta particolarmente rilevante in ambito scolastico, dove la costruzione del sapere è strettamente legata alla qualità dell'input linguistico.

Infine, l'integrazione di domande metacognitive durante la lettura condivisa sostiene lo sviluppo di abilità autoregolatrici come l'attenzione selettiva, l'automonitoraggio e la riflessione critica (Conradi Smith et al., 2022; Kavanagh et al., 2018). In sintesi, la lettura ad alta voce emerge non solo come strumento di alfabetizzazione, ma anche come catalizzatore di processi cognitivi complessi, con implicazioni significative per l'equità degli apprendimenti.

#### 5.1.2 Dimensioni affettive e relazionali

Oltre alla dimensione cognitiva, la lettura ad alta voce svolge un ruolo pedagogico cruciale nella costruzione di relazioni significative. Numerosi studi evidenziano come essa crei spazi di riconoscimento, in cui gli studenti possono esprimere vissuti, emozioni e identità, contribuendo alla co-costruzione di una narrazione educativa condivisa (Coakley-Fields, 2019).

In contesti multiculturali, la lettura si configura come pratica affettiva e simbolica, capace di rafforzare

## Effects of Reading

il senso di appartenenza e valorizzare la diversità linguistica e culturale. Il progetto *Learning Arts at Home* (An et al., 2023) mostra come la lettura multilingue favorisca un ambiente accogliente, stimolando il coinvolgimento attivo degli studenti e delle loro famiglie.

La dimensione intercorporea e multimodale dell'ascolto condiviso consente di esplorare dinamiche identitarie complesse, legate a genere, sessualità o provenienza culturale (Skrlac Lo & Wiseman, 2024). Tali esperienze rendono la lettura un'occasione per attivare agency emotiva e negoziazione del senso, aprendo spazi educativi in cui le narrazioni individuali si intrecciano con quelle collettive.

L'efficacia affettiva della lettura ad alta voce si estende anche a contesti di vulnerabilità, come ospedali, centri di accoglienza e famiglie in difficoltà. Le evidenze indicano effetti positivi sulla regolazione emotiva, sulla riduzione dell'ansia e sul rafforzamento dei legami significativi (Tomopoulos et al., 2007). In tali situazioni, la voce dell'adulto diventa una presenza rassicurante e generativa, contribuendo alla creazione di *safe spaces* fondati su empatia e cura.

### 5.1.3 Inclusione e accessibilità

La terza direttrice tematica riguarda l'inclusione educativa, intesa come accesso equo ai contenuti, partecipazione significativa e valorizzazione delle differenze. In tale prospettiva, la lettura ad alta voce è spesso indagata in relazione a tecnologie assistive, progettazione partecipata e strumenti digitali inclusivi.

Studi recenti mostrano come l'integrazione di software vocali (es. *ClaroRead*), lettura automatizzata e interfacce personalizzabili favorisca l'accesso alla lettura per studenti con disabilità sensoriali, disturbi del neurosviluppo o bassa alfabetizzazione (Moss et al., 2024; Villegas et al., 2023). L'approccio *user-centered*, applicato alla progettazione di piattaforme inclusive, permette di sviluppare strumenti adatti a differenti profili di utenza, ampliando le possibilità di partecipazione attiva ai processi educativi (van Calis et al., 2025).

In ambito scolastico, strategie come la lettura orale dei questionari si rivelano efficaci nel garantire equità di accesso, soprattutto per gli allievi con DSA (Pérez-Salas et al., 2023). In questi contesti, la voce non è solo uno strumento tecnico, ma un elemento fondante di un ambiente didattico attento e inclusivo.

La lettura ad alta voce assume inoltre un ruolo centrale nei percorsi di *literacy* interculturale, fungendo da ponte tra lingua madre e lingua di scolarizzazione e promuovendo il riconoscimento culturale. Tale funzione si allinea ai principi dell'*Universal Design for Learning*, orientati a garantire una molteplicità di accessi, espressioni e modalità di coinvolgimento.

Nel loro insieme, questi contributi convergono nel definire la lettura ad alta voce come dispositivo pedagogico universale, capace di promuovere una cultura dell'ascolto, dell'accoglienza e della partecipazione. La sua efficacia, tuttavia, dipende dalla qualità della progettazione, dalla sensibilità interculturale e dall'integrazione etica e intenzionale delle tecnologie.

## 5.2 Contesti educativi e target

La distribuzione dei contesti educativi in cui è indagata la lettura ad alta voce evidenzia una significativa concentrazione nella prima infanzia e nella scuola primaria, ma al contempo rivela esperienze emergenti nella scuola secondaria, nell'istruzione superiore e in ambiti educativi non formali e informali. Questa diffusione testimonia la versatilità di una pratica capace di adattarsi a molteplici ambienti e a target eterogenei.

Nella fascia prescolare e nei primi anni della primaria, la lettura ad alta voce è valorizzata per la sua efficacia nel promuovere precocemente la *literacy*, rafforzare la relazione educativa e coinvolgere i genitori nel ruolo di mediatori culturali e affettivi (Reese & Harris, 1997; Swanson et al., 2011). In tali contesti, la lettura condivisa favorisce lo sviluppo linguistico e alimenta un rapporto motivante con il testo scritto, fungendo da ponte tra oralità e alfabetizzazione.



## Effects of Reading

Nella scuola secondaria, la lettura ad alta voce assume un impiego più strategico: facilita l'accesso a testi complessi, stimola la partecipazione attiva, promuove il dibattito e sostiene lo sviluppo dell'empatia e della cittadinanza critica (Conradi Smith et al., 2022). Cresce l'attenzione al suo potenziale dialogico e trasformativo, specie in relazione a tematiche di rilevanza sociale e culturale.

Anche nell'istruzione superiore, in particolare nella formazione iniziale degli insegnanti, si registra un crescente interesse per questa pratica. Diversi studi ne documentano l'impiego in corsi dedicati alla didattica della lettura e alla *literacy education*, con l'obiettivo di sviluppare nei futuri docenti una consapevolezza critica del valore pedagogico della lettura condivisa, nonché competenze nella selezione di testi significativi e nella conduzione di pratiche narrative inclusive (Zawilinski et al., 2016). In ambito accademico, inoltre, la lettura ad alta voce è talvolta adottata come strategia compensativa per studenti con dislessia o disturbi specifici dell'apprendimento, offrendo un accesso più equo ai contenuti disciplinari.

Al di fuori dell'ambito scolastico e universitario, la lettura ad alta voce è oggetto di sperimentazione in contesti non formali e informali, quali biblioteche, ospedali pediatrici, istituti penitenziari, piattaforme digitali e ambienti domestici. Qui essa assume funzioni molteplici: dal sostegno affettivo alla riabilitazione, dall'inclusione linguistica alla costruzione di comunità narrative. Tali esperienze dimostrano come la lettura possa oltrepassare i confini dell'istruzione formale, diventando pratica sociale e trasformativa, capace di generare connessioni significative anche nei luoghi della marginalità e dell'esclusione.

Nel loro insieme, le ricerche confermano che la lettura ad alta voce rappresenta una risorsa educativa trasversale, adattabile a diversi livelli scolastici, profili di apprendimento e cornici socioculturali, contribuendo a delineare una pedagogia dell'ascolto e dell'inclusione.

### 5.3 Tecnologie e supporti inclusivi

Le tecnologie, nella letteratura recente, si configurano come alleate strategiche per amplificare le potenzialità inclusive della lettura ad alta voce. Il loro impiego trascende il mero supporto tecnico alla decodifica, delineandosi come leva per l'accessibilità, la personalizzazione e la valorizzazione delle differenze.

Strumenti come i software di sintesi vocale (es. ClaroRead) offrono letture personalizzabili e si rivelano efficaci nel sostenere l'autonomia di studenti con dislessia, afasia o difficoltà specifiche, favorendo un accesso flessibile ai contenuti (Moss et al., 2024). Accanto a queste soluzioni, si sviluppano tecnologie mirate come i marcatori Ruby e Yomi nei documenti DAISY, concepiti per la lettura ad alta voce di formule matematiche complesse da parte di studenti ciechi o ipovedenti (Yamaguchi & Suzuki, 2010). Queste esperienze mostrano come l'accessibilità debba essere pensata a livello semiotico, modellata sulla natura del contenuto.

Un ambito di ricerca di crescente rilevanza riguarda la co-progettazione di ambienti digitali inclusivi. Van Calis et al. (2025) illustrano una piattaforma interattiva, realizzata in collaborazione con studenti con disabilità cognitive e bassa alfabetizzazione, che integra lettura automatica, navigazione facilitata e supporti iconici. L'adozione di un approccio user-centered consente di costruire esperienze realmente accessibili e culturalmente sensibili. Su una traiettoria affine, Villegas et al. (2023) propongono ambienti progettati per caregiver e studenti marginalizzati, in cui la lettura ad alta voce diventa veicolo di equità e strumento di mediazione.

Accanto a questi scenari consolidati, si affacciano soluzioni emergenti che sperimentano nuove modalità di interazione educativa: avatar parlanti, chatbot narrativi, ambienti immersivi. Questi dispositivi, ancora in fase esplorativa, intrecciano lettura ad alta voce e coinvolgimento multisensoriale, aprendo orizzonti di apprendimento personalizzato per studenti con bisogni affettivi, comunicativi o cognitivi specifici (Griol & Callejas, 2022).

Siffatte traiettorie di ricerca rivelano come l'integrazione tra tecnologie e lettura ad alta voce vada ben

## Effects of Reading

oltre l'adattamento strumentale. Si tratta, piuttosto, di una scelta pedagogica intenzionale, orientata alla costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, accoglienti e giusti. Un'impostazione che trova un solido fondamento nei principi dell'Universal Design for Learning, promotori della molteplicità dei mezzi di rappresentazione, espressione e partecipazione (Meyer & Rose, 2021).

### 5.4 Criticità e gap

L'analisi della letteratura sulla lettura ad alta voce come pratica educativa inclusiva mette in luce alcune criticità che ne limitano la sistematizzazione teorica e la diffusione su larga scala. Una prima lacuna riguarda l'assenza di studi longitudinali. La maggior parte delle ricerche si concentra su interventi di breve durata o su rilevazioni trasversali, senza valutare gli effetti a medio-lungo termine né l'impatto sulla costruzione dell'identità del lettore. Studi longitudinali, come quello di Fresneda et al. (2017), sono ancora rari e dovrebbero essere promossi per ampliare le evidenze empiriche.

Un secondo limite riguarda la predominanza della lingua inglese negli studi. Sebbene esistano esperienze multilingui, come quelle documentate da An et al. (2023), la maggior parte dei contributi si focalizza su testi in inglese, creando uno squilibrio epistemico che ne limita la comprensione delle pratiche legate alla lettura nella lingua madre, in particolare nei contesti migratori, minoritari o indigeni. Un'attenzione maggiore alle dinamiche linguistico-identitarie è cruciale per cogliere le implicazioni culturali e trasformative della lettura condivisa.

Inoltre, la mancanza di approcci teorici intersezionali rappresenta un altro ostacolo. Rari studi, come quello di Skrlac Lo e Wiseman (2024), esplorano le interazioni tra variabili come età, genere, disabilità, appartenenza etnica e status socioeconomico. La maggior parte degli studi adotta prospettive monocategoriali, che non riflettono la complessità dei vissuti educativi. L'introduzione di approcci intersezionali e decoloniali potrebbe offrire una visione più inclusiva, capace di comprendere la pluralità delle esperienze coinvolte.

Infine, la distribuzione geografica della ricerca risulta disomogenea, con una forte concentrazione nei paesi anglofoni e una sottorappresentazione di studi condotti in Africa, America Latina e Sud-Est asiatico. Questa disparità limita la comparabilità internazionale e impedisce di valorizzare pratiche locali, spesso legate alla tradizione orale o alla lettura comunitaria, che potrebbero contribuire significativamente a un paradigma inclusivo globale.

## 6. Prospettive di ricerca

Alla luce delle criticità emerse, si delineano alcune traiettorie prioritarie per l'evoluzione della ricerca sulla lettura ad alta voce in chiave inclusiva. Anzitutto, risulta necessario adottare disegni metodologici longitudinali e misti, capaci di documentare in profondità e nel tempo l'impatto di tale pratica sui processi cognitivi, affettivi e identitari degli studenti. Attualmente, la maggior parte degli studi si concentra su interventi a breve termine (Conradi Smith et al., 2022; Swanson et al., 2011), mentre esperienze di più lunga durata, come quella proposta da Fresneda et al. (2017), rappresentano eccezioni ancora troppo rare.

In secondo luogo, è evidente l'urgenza di affrontare il tema della giustizia linguistica, superando la predominanza dell'inglese come lingua veicolare e oggetto privilegiato di studio. Anche in presenza di progetti multilingui, come quello di An et al. (2023), la letteratura rimane sbilanciata verso contesti anglofoni e modelli monolingui, trascurando l'apporto delle lingue minoritarie e delle pratiche narrative indigene o migranti. Promuovere il plurilinguismo nella ricerca significa riconoscere le competenze linguistiche degli

## Effects of Reading

studenti come risorsa educativa (Uzun, 2021) e contrastare la marginalizzazione epistemica di altre culture alfabetiche.

Infine, la lettura ad alta voce richiede un inquadramento teorico intersezionale e decoloniale, in grado di cogliere l'intreccio tra differenze individuali e disuguaglianze sistemiche. Alcuni studi pionieristici, come quello di Skrlac Lo e Wiseman (2024), mostrano come l'identità, il genere e la provenienza culturale influenzino profondamente le dinamiche di fruizione e partecipazione alla lettura condivisa. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, le categorie analitiche vengono trattate in modo separato e riduttivo. Un'integrazione più profonda di questi approcci permetterebbe una comprensione più situata e complessa dei contesti educativi, come auspicato anche da Villegas et al. (2023) e van Calis et al. (2025).

## 7. Conclusioni

La revisione condotta conferma che la lettura ad alta voce rappresenta una pratica educativa ad alto potenziale inclusivo, ma solo se ripensata oltre la sua funzione strumentale. Non si tratta di una semplice tecnica per facilitare l'accesso al testo, bensì di una pratica culturale e relazionale che può abilitare o inibire processi di partecipazione, riconoscimento e agency (Coakley-Fields, 2019; Reese & Harris, 1997).

L'inclusione educativa, lungi dall'essere una condizione data, si costruisce attraverso scelte intenzionali: chi legge, cosa si legge, come e per chi si legge. In questo senso, la lettura ad alta voce può diventare un atto pedagogico e politico, capace di trasformare l'ambiente scolastico in uno spazio accogliente, critico e dialogico (Skrlac Lo & Wiseman, 2024). Questo accade in particolare quando la voce dell'insegnante, del pari o del genitore si fa mediatore simbolico e affettivo, come evidenziato nei contesti multiculturali (An et al., 2023) o nei programmi di lettura dialogica (Zawilinski et al., 2016).

I risultati più significativi si osservano laddove la lettura è agita con intenzionalità inclusiva, integrando strumenti metacognitivi (Whitridge et al., 2024), coinvolgendo attivamente gli studenti nei processi interpretativi (Duke & Kays, 1998) e riconoscendo le loro competenze linguistiche pregresse (Uzun, 2021). Al contrario, approcci standardizzati o privi di sensibilità interculturale mostrano impatti limitati o effimeri (Conradi Smith et al., 2022).

Le tecnologie assistive rappresentano un ambito emergente di grande potenzialità. Strumenti come ClaroRead, Dragon NaturallySpeaking o interfacce vocali intelligenti, se integrati in ambienti progettati con logiche user-centered, possono ampliare significativamente l'accessibilità della lettura (Moss et al., 2024; Yamaguchi & Suzuki, 2010). Tuttavia, come mostrano Villegas et al. (2023) e Griol & Callejas (2022), l'efficacia di questi strumenti dipende dalla loro capacità di rispondere ai bisogni culturali e comunicativi dei destinatari e dalla presenza di una cornice pedagogica consapevole.

Non meno rilevante è la constatazione di un panorama scientifico ancora frammentato, come indicano i dati bibliometrici: la scarsità di autori ricorrenti, la limitata presenza di revisioni sistematiche e la distribuzione geografica squilibrata (prevalentemente anglofona) ostacolano la costruzione di un campo di studi coeso e comparabile (Anmarkrud et al., 2014; Li et al., 2024; Swanson et al., 2011).

A questa frammentazione si aggiunge un ulteriore limite metodologico della presente revisione, legato alla scelta di basarsi esclusivamente sulla letteratura internazionale indicizzata in Scopus. Sebbene tale scelta garantisca rigore metodologico e tracciabilità delle fonti, comporta l'esclusione di una parte significativa della produzione scientifica italiana. In particolare, nel contesto nazionale, alcuni Settori Scientifico-Disciplinari (SSD), in conformità con le logiche del sistema di valutazione accademica, privilegiano la pubblicazione su riviste di Fascia A non indicizzate nei principali database internazionali. Questo rischia di oscurare contributi scientifici rilevanti e contestualmente significativi, limitando la rappresentatività complessiva del quadro emerso.

In prospettiva futura, potrebbe risultare utile adottare un approccio di tipo *scoping review*, che consenta

## Effects of Reading

di includere sia studi indicizzati nei principali database internazionali, sia contributi nazionali non indicizzati ma rilevanti dal punto di vista teorico e applicativo. Una tale apertura metodologica permetterebbe di restituire una visione più articolata e contestualizzata del fenomeno oggetto di studio.

Tuttavia, al di là dei limiti metodologici rilevati, la revisione mette in luce con chiarezza come la lettura ad alta voce si configuri come una pratica generativa, capace di produrre legami, conoscenza e trasformazione. Ma il suo pieno potenziale si realizza solo quando diventa parte integrante di una pedagogia dell'ascolto radicale, fondata sulla reciprocità, la pluralità e il diritto alla parola. Dare voce a chi è rimasto ai margini dei contesti educativi non è solo un gesto didattico, ma un atto di giustizia educativa (Meyer & Rose, 2021). È in questo orizzonte che la lettura condivisa può contribuire non solo a educare, ma a ricostruire il tessuto culturale e democratico della scuola contemporanea.

## Riferimenti bibliografici

- Amrate, M., & Tsai, P. (2025). Computer-assisted pronunciation training: A systematic review. *ReCALL*, 37(1), 22–42. <https://doi.org/10.1017/S0958344024000181>
- An, H., Samaras, T., Lanni, M., & Rajab, N. (2023). Designing a culturally responsive multilingual arts-integration program: Read-aloud and book-inspired art-making videos. In H. An & D. A. Fuentes (Eds.), *Digital learning in high-needs schools: A critical approach to technology access and equity in PreK–12* (pp. 130–156). Taylor & Francis.
- Anmarkrud, T., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64–76.
- Batini, F., Barbisoni, G., & Marchetta, G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: An experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy). *J-Reading – Journal of Research and Didactics in Geography*, 1(2023), 25–39.
- Coakley-Fields, M. R. (2019). Inclusive talk: Weaving fiction discussions across the school day. *Reading Teacher*, 72(6), 721–729. <https://doi.org/10.1002/trtr.1787>
- Conradi Smith, K., Young, C. A., & Core Yatzeck, J. (2022). What are teachers reading and why?: An analysis of elementary read aloud titles and the rationales underlying teachers' selections. *Literacy Research and Instruction*, 61(4), 383–401. <https://doi.org/10.1080/19388071.2021.200>
- Drinkwater, G., Lesser, J., & Shneer, D. (2009). *Torah queerries: Weekly commentaries on the Hebrew Bible*. NYU Press.
- Duke, N. K., & Kays, J. (1998). “Can I say ‘once upon a time?’”: Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 295–318. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80041-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80041-6)
- Fontan, L., Prince, T., Nowakowska, A., Sahraoui, H., & Martinez-Ferreiro, S. (2024). Automatically measuring speech fluency in people with aphasia: First achievements using read-speech data. *Aphasiology*, 38(5), 939–956. <https://doi.org/10.1080/02687038.2023.2244728>
- Fresneda, R. G., Mediavilla, A. D., & Pérez, E. J. (2017). Longitudinal study on learning to read in early ages [Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades]. *Revista de Educación*, 2017(378), 30–51. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Griol, D., & Callejas, Z. (2022). Conversational agents and voice-based technology for inclusive education. *Journal of Human-Computer Interaction*, 38(3), 245–262.
- Hamdan, N. A., Mohamad, M., & Shaharuddin, S. (2017). Hypermedia reading materials: Undergraduate perceptions and features affecting their reading comprehension. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(2), 116–125.
- Helms, K. (2022). A speculative ethics for designing with bodily fluids. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts*, Article 13. <https://doi.org/10.1145/3491101.3516395>
- Hjetland, H. N., Hofslundsengen, H., Klem, M., Karlsen, J., Hagen, Å. M., Engevik, L. I., Geva, E., Norbury, C., Monsrud, M.-B., & Næss, K.-A. B. (2023). Vocabulary interventions for second language (L2) learners up to



## Effects of Reading

- six years of age. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2023(8), Article CD014890. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD014890.pub2>
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2002). Naming speed and word familiarity as confounding factors in decoding. *Journal of Research in Reading*, 25(2), 160–171. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00166>
- Kavanagh, D., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., McEnteggart, C., & Finn, M. (2018). Exploring differential trial-type effects and the impact of a read-aloud procedure on deictic relational responding on the IRAP. *Psychological Record*, 68(2), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s40732-018-0276-1>
- Lanchares, A. A., & Pardo, R. B. S. (2022). Analysis of the face-to-face and online application of dialogic reading for people with intellectual disabilities and recommendations for its implementation [Análisis de la aplicación presencial y online de la lectura dialógica en personas con discapacidad intelectual y recomendaciones para llevarla a cabo]. *Aula Abierta*, 51(4), 375–383.
- Latchem, J. M., & Greenhalgh, J. (2014). The role of reading on the health and well-being of people with neurological conditions: A systematic review. *Aging and Mental Health*, 18(6), 731–744. <https://doi.org/10.1080/13607863.2013.875125>
- LeFebvre, L., Jaromczyk, J. W., Kellems, B. N., Tapia, A. C., Cahill, M. C., Cole, A. B., Joo, S., & Garcia, A. R. (2024). My child does more than sit for virtual read-aloud: An exploratory human pose estimation study. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 61(1), 547–552. <https://doi.org/10.1002/pra2.1056>
- Li, J.-T., Tong, F., Irby, B. J., Lara-Alecio, R., & Rivera, H. (2024). The effects of four instructional strategies on English learners' English reading comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 28(1), 231–252. <https://doi.org/10.1177/1362168821994133>
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2021). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Moss, B., Marshall, J., Woolf, C., & Hilari, K. (2024). Can a writing intervention using mainstream assistive technology software compensate for dysgraphia and support reading comprehension for people with aphasia? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 59(3), 1090–1109. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12975>
- Okamoto, K., Munekata, M., Ishii, I., & Najima, M. (2018). A study for evaluating the effect of bilberry extract supplement on eye conditions and functions: A randomized, placebo-controlled, double-blind study. *Japanese Pharmacology and Therapeutics*, 46(5), 869–881.
- Op 't Eynde, E., Depaepe, F., Verschaffel, L., & Torbeyns, J. (2023). Shared picture book reading in early mathematics: A systematic literature review [Vorlesen von Bilderbüchern in der frühen Mathematik: Eine systematische Literaturübersicht]. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 44(2), 505–531. <https://doi.org/10.1007/s13138-022-00217-7>
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Ortega, A., Sáez-Delgado, F., Ramírez-Peña, P., & Zañartu, I. (2023). Comparison of self-administered versus read-aloud questionnaires for psychological measurement in students with low intellectual functioning: use of frequentist and Bayesian approaches. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(3), 408–419. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2243414>
- Purdy, N., & Boddison, A. (2018). Special educational needs and inclusion. In *Learning to teach in the primary school* (4th ed., pp. 321–336). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315453736-30>
- Reese, D. A., & Harris, V. J. (1997). “Look at this nest!” The beauty and power of using informational books with young children. *Early Child Development and Care*, 127(1), 217–231. <https://doi.org/10.1080/0300443971270118>
- Rock, F. (2017). Recruiting frontstage entextualization: Drafting, artifactuality and written-ness as resources in police-witness interviews. *Text and Talk*, 37(4), 437–460.
- Skrlac Lo, R., & Wiseman, A. (2024). ‘That’s my dumb husband’: Wild things, battle bears and heteronormative responses in an afterschool reading club. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(2), 445–470. <https://doi.org/10.1177/14687984221079008>
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>

## Effects of Reading

- Tomopoulos, S., Valdez, P. T., Dreyer, B. P., Fierman, A. H., Berkule, S. B., Kuhn, M., & Mendelsohn, A. L. (2007). Is exposure to media intended for preschool children associated with less parent-child shared reading aloud and teaching activities? *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 18–24. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2006.10.005>
- Trauzettel-Klosinski, S., Klosirski, G., Sadowski, B., & Tornow, R. P. (1997). Reading strategies in dyslexia – assessed by SLO. First results. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 38(4), S113.
- Trevors, G., & Muis, K. R. (2015). Effects of text structure, reading goals and epistemic beliefs on conceptual change. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 361–386. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12015>
- Uzun, T. (2021). Exploring second language comprehensibility: A preliminary study with Turkish speakers of English [kinici dilde anlama çabasının ara tırılması: Türk ngilizce konu ucları ile öncül bir çalı ma]. *Hacettepe E itim Dergisi*, 36(4), 928–940. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020061180>
- van Calis, J. F. E., Naaldenberg, J., van der Cruisen, A. W. C., Koks-Leensen, M. C. J., Leusink, G. L., & Bevelander, K. E. (2025). Inclusive digital platforms: Designing for and with users with mild intellectual disabilities or low literacy skills. *Computers in Human Behavior Reports*, 17. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100617>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vassend, O., & Knardahl, S. (2004). Cardiovascular responsiveness to brief cognitive challenges and pain sensitivity in women. *European Journal of Pain*, 8(4), 315–324. <https://doi.org/10.1016/j.ejpain.2003.10.003>
- Villegas, V. C., Bosak, D. L., Salgado, Z., Phoenix, M., Parde, N., Teplicky, R., & Khetani, M. A. (2023). Diversified caregiver input to upgrade the Young Children's Participation and Environment Measure for equitable pediatric re/habilitation practice. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 7(1), Article 87. <https://doi.org/10.1186/s41687-023-00627-2>
- Wang, T.-N., & Jian, Y.-C. (2022). A systematic review of eye-tracking studies on text-diagram science reading. *Bulletin of Educational Psychology*, 53(4), 773–800.
- Webb, A. N., & Rule, A. C. (2014). Effects of teacher lesson introduction on second graders' creativity in a science/literacy integrated unit on health and nutrition. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 351–360. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0615-4>
- Whitridge, J. W., Huff, M. J., Ozubko, J. D., Bürkner, P. C., Lahey, C. D., & Fawcett, J. M. (2024). Singing does not necessarily improve memory more than reading aloud: An empirical and meta-analytic investigation. *Experimental Psychology*, 71(1), 33–50. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000614>
- Wood, L., Browder, D. M., & Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 275–293. <https://doi.org/10.1177/1540796915624885>
- Yamaguchi, K., & Suzuki, M. (2010). On necessity of a new method to read out math contents properly in DAISY. *Lecture Notes in Computer Science*, 6180(Part 2), 415–422. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-14100-3\\_62](https://doi.org/10.1007/978-3-642-14100-3_62)
- Yeo, S. (2011). Reliability generalization of curriculum-based measurement reading aloud: A meta-analytic review. *Exceptionality*, 19(2), 75–93. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491990>
- Zawilinski, L. M., Richard, K. A., & Henry, L. A. (2016). Inverting instruction in literacy methods courses: Making learning more active and personalized. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(6), 695–708. <https://doi.org/10.1002/jaal.498>