



Descrivere le pratiche didattiche nella comprensione del testo: uno studio esplorativo

Describing teaching practices in text comprehension: an exploratory study

Chiara Bertolini

Full Professor | University of Modena and Reggio Emilia | chiara.bertolini@unimore.it

Lucia Scipione

Researcher | University of Modena and Reggio Emilia | lucia.scipione@unimore.it

Agnese Vezzani

Research Fellow | University of Modena and Reggio Emilia | agnese.vezzani@unimore.it

ABSTRACT

The transformation of teaching practices is the outcome of a prolonged and complex process that necessitates continuous professional development. Its primary aim is to enhance educators' awareness of the often implicit decisions embedded in instructional planning, while fostering critical reflection on the multifaceted nature of their professional roles. Text comprehension, a naturally transversal and multi-component skill, and the teaching methods that support it, particularly expose teachers to the risk of not clearly identifying objectives and suitable methods and consequently failing to concretely guide practices. This study explores the outcomes of a questionnaire administered at the initial stage of a teacher professional development-research aimed at improving text comprehension, to better understand the teaching habits and self-efficacy perceptions of a group of 25 fourth-grade primary school teachers, and, consequently, to identify their training needs. The survey instrument included items from an Italian adaptation of the Tsachennen-Moran scale, also known as the Ohio scale, and open-ended questions through which teachers described the text comprehension activities commonly carried out in the classroom. Teachers' responses revealed heterogeneity in practices, some difficulty in describing the objectives and strategies implemented in text comprehension activities, and modest self-efficacy, particularly regarding the ability to propose challenging activities for the most capable students.

Keywords: in-service training, self-efficacy, reading comprehension, teacher professional development, learning to learn

La trasformazione delle pratiche didattiche è il risultato di un processo lungo e complesso che richiede uno sviluppo professionale continuo. L'obiettivo principale della formazione è quello di aumentare la consapevolezza degli insegnanti sulle decisioni spesso implicite nella progettazione didattica, promuovendo al contempo una riflessione critica sulla natura multiforme della loro professionalità. La comprensione del testo, un'abilità naturalmente trasversale e multicomponentiale, e le metodologie didattiche che la supportano, espongono in particolare gli insegnanti al rischio di non individuare con chiarezza obiettivi e metodi adeguati e di conseguenza di non orientare concretamente le pratiche. Questo studio esplora i risultati di un questionario somministrato nella fase iniziale di una Ricerca-Formazione finalizzata al miglioramento della comprensione del testo, per comprendere meglio le abitudini didattiche e le percezioni di autoefficacia di un gruppo di 25 insegnanti di quarta elementare e, di conseguenza, per identificare i loro bisogni formativi. Lo strumento di indagine ha incluso item tratti da un adattamento italiano della scala Tsachennen-Moran, nota anche come scala Ohio, e domande aperte attraverso le quali gli insegnanti hanno descritto le attività di comprensione del testo comunemente svolte in classe. Le risposte degli insegnanti hanno rivelato eterogeneità nelle pratiche, una certa difficoltà nel descrivere gli obiettivi e le strategie messe in atto nelle attività di comprensione del testo, oltre a una modesta autoefficacia, in particolare per quanto riguarda la capacità di proporre attività stimolanti per gli studenti più capaci.

Parole chiave: formazione in servizio, autoefficacia, comprensione della lettura, Ricerca-Formazione, imparare a imparare

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Bertolini, C., Scipione, L., & Vezzani, A. (2025). Descrivere le pratiche didattiche nella comprensione del testo: uno studio esplorativo. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 19-34. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-02>.

Corresponding Author: Agnese Vezzani | agnese.vezzani@unimore.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-02

Authorship/Attribuzioni: Il contributo è frutto della condivisione dei contenuti tra tutte le Autrici; in particolare la responsabilità dell'elaborazione è suddivisa come segue: Lucia Scipione ha curato il paragrafo introduttivo (1) e il contesto teorico (2); Agnese Vezzani ha elaborato il paragrafo relativo alla metodologia (3), i risultati (4), e la discussione (5); Chiara Bertolini le conclusioni (6).

Funding/Finanziamento: La ricerca qui presentata è parte del progetto "Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible", finanziato dall'Unione Europea: Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 Componente 2 Investimento 1.1 – Fondo per il Programma Nazionale Ricerca (PNR) e Progetti di Ricerca di Significativo Interesse Nazionale (PRIN) Next GenerationUE, project code 2022WC8JJ4 (CUP E53D23012010006), PNRR 2022.

Effects of Reading

1. Introduzione

Leggere un testo e apprezzarne appieno il contenuto rappresentano una competenza chiave per l'apprendimento permanente e insieme la condizione per garantire la piena partecipazione di ogni persona alle culture di appartenenza (MIUR, 2012; OECD, 2020). Per la comprensione significativa di ciò che si legge passa non solo il successo formativo (Cardarello & Bertolini, 2020; Cisotto, 2006; Lastrucci, 2019), ma anche il piacere stesso tratto dall'esperienza di lettura (Levorato, 1988, 2000; Levorato & Marchetto, 2002; Lumbelli, 2009). La stessa definizione di reading literacy mostra, nelle sue evoluzioni nel tempo, le sue molteplici componenti e valenze del concetto di comprensione e di fruizione del testo: la comprensione significativa dei testi e delle comunicazioni va molto oltre la capacità di leggere fluentemente, ma si sostanzia nella fruizione consapevole e critica di diversi tipi di testo. Il Consiglio dell'Unione Europea, nel 2018, definisce la competenza alfabetica funzionale come “la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti” (Consiglio dell'Unione Europea, C 189/8). Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) e le ricerche nel campo della didattica della lettura da tempo invitano gli insegnanti di tutte le discipline e lungo tutto il sistema formativo a farsi carico di “insegnare” la comprensione, attraverso attività e tempi dedicati, approcci e strategie mirate a favorire la capacità del lettore di fruire appieno dei diversi tipi di testo. Per tutti questi motivi gli insegnanti hanno manifestato negli ultimi decenni crescente attenzione, in particolare a partire dalla consapevolezza dei risultati conseguiti dagli studenti nelle prove nazionali e internazionali di valutazione (Cardarello & Pintus, 2019). Nonostante le prove OCSE-PISA (OECD, 2020), IEA PIRLS 2021 (Palmerio & Emiletti, 2024) e le prove INVALSI (2023) mostrino nel tempo un parziale recupero delle performance degli studenti italiani nella literacy, permangono ambiti di criticità che si estendono, e per certi aspetti si acuiscono, nel caso sempre più frequente in cui la lettura avvenga su supporto digitale (Baron, 2022). Nel documento “Teaching reading in Europe” (De Coster et al., 2011), la rete Eurydice rende conto di diversi approcci e strategie per sostenere la lettura e la comprensione del testo, e sottolinea come sia necessario prevedere una formazione continua dei docenti, sostenendo la didattica della lettura e della comprensione con attività dedicate, fin dai primi anni di vita e lungo tutto il ciclo di scolarizzazione.

In letteratura diversi contributi mostrano rappresentazioni e pratiche molto diverse della didattica della lettura e della comprensione del testo da parte dei docenti, che approfondiscono talvolta aspetti più legati alle abilità strumentali di lettura e scrittura, altri più legati agli aspetti morfosintattici della lingua, altri ancora più centrati sulla lingua per lo studio o, ancora, tesi a fare apprezzare le inferenze presenti nei testi, sui benefici della lettura in termini di arricchimento del pensiero, del bagaglio lessicale e di compensazione degli svantaggi linguistici e culturali (Cardarello & Scipione, 2023; Batini, 2018; Batini et al, 2021; Gove, 1983; Mascia, 2020).

In questo quadro, il legame tra comprensione del testo e apprendimento è stato indagato anche alla luce della competenza dell’“Imparare a imparare” (Learning to Learn, L2L), concettualizzata da Stringher (2021) come “Apprendere ad apprendere”. Tale competenza, definita come un costrutto complesso e multidimensionale, implica l’attivazione di processi cognitivi e metacognitivi fondamentali, che risultano determinanti per una gestione consapevole, autonoma e strategica dell’apprendimento. La ricerca sottolinea come la comprensione profonda del testo richieda il coinvolgimento attivo del lettore, l’adozione di atteggiamenti funzionali, l’impiego di strategie intenzionali, il controllo metacognitivo e l’autoregolazione nei processi di lettura (Baron, 2022; Calvani & Cajola, 2019; Cardarello & Bertolini, 2020; Lastrucci, 2019; Lumbelli, 2009). È proprio attraverso l’attivazione di processi riflessivi, intenzionali e collaborativi che può essere sostenuta l’autonomia e la responsabilità dello studente nei processi di apprendimento (Black et al., 2006). In linea con quanto affermato da Angelini (2010), la competenza L2L consente agli studenti di affrontare testi complessi in modo più efficace, di organizzare le informazioni attraverso strategie ap-

Effects of Reading

proprie, di incrementare la motivazione intrinseca e di esercitare forme di autoregolazione nei processi di lettura, migliorando al contempo la gestione del tempo e delle risorse cognitive.

Un ulteriore tema che è sembrato importante esplorare è la percezione di self-efficacy degli insegnanti. Questo costrutto rappresenta un elemento cruciale nella ricerca educativa, al punto che la survey TALIS 2018 lo identifica come indicatore essenziale per definire la qualità dell'insegnamento. La self-efficacy, secondo Bandura (1997), è "la convinzione nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per gestire situazioni future". Non solo: per i docenti può essere predittore dell'efficacia didattica (Cardarello et al., 2017) e dunque avere un positivo impatto sugli esiti scolastici degli studenti (Vezzani et al., 2025). Rimane quindi concreto e attuale il bisogno di accompagnare gli insegnanti ad acquisire maggiore consapevolezza su quali siano gli aspetti chiave del processo di insegnamento che positivamente influenzano l'apprendimento degli studenti.

Per le ragioni sopra esposte e con l'obiettivo di favorire il processo di comprensione del testo, inteso anche come strumento per rendere visibile il ragionamento del lettore, è stato avviato un Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale¹. Nell'ambito di questo progetto, ricercatori universitari e insegnanti di un gruppo di classi quarte della scuola primaria, appartenenti a diversi Istituti Comprensivi, hanno collaborato per diversi mesi secondo il paradigma della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), integrando ricerca scientifica e pratica didattica.

2. Contesto teorico

Per innescare un processo di miglioramento efficace nella quotidianità della didattica, la ricerca-formazione, infatti, sembra essere una forma di accompagnamento dei docenti particolarmente promettente (Agrusti & Dodman, 2021; Altricher et al., 1993; Asquini, 2018), poiché mira a promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso un processo di riflessione e trasformazione dell'agire educativo e didattico, che assume il punto di vista degli insegnanti, non solo quelli dei ricercatori accademici, come parte costitutiva durante tutta la durata dell'intervento formativo. In letteratura sono state definite cinque caratteristiche costitutive, necessarie affinché un percorso possa definirsi ricerca-formazione: la chiarezza degli obiettivi di formazione per la professionalità degli insegnanti, un gruppo di Ricerca-Formazione composto da ricercatori e insegnanti che collaborano insieme, la centratura sulle specificità dei contesti, il confronto sistematico tra i partecipanti che discutono continuamente i risultati e l'impatto concreto degli esiti nella scuola, per promuovere innovazione educativa e didattica (Dodman et al., 2025). Con questo approccio, si intende assumere la professionalità e il punto di vista degli insegnanti come componente centrale di ogni azione di miglioramento reale.

Tenendo lo stesso punto di vista, la ricerca TALIS 2018 (OECD, 2020) si è concentrata sulla professionalità degli e considera la percezione di self-efficacy un indicatore, legato alla qualità dell'insegnamento e al successo educativo degli studenti. Va chiarito che l'autoefficacia va distinta dall'autostima: mentre quest'ultima riguarda il valore personale percepito (Baumeister et al., 2003), l'autoefficacia concerne il giudizio di competenza (Bandura, 2006). Gli insegnanti con un alto livello di self-efficacy adottano strategie didattiche innovative, riescono meglio a motivare gli studenti, gestiscono efficacemente le classi, sono più resilienti e meno soggetti al burnout (Pintus et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zee & Koomen, 2016), inoltre tendono a creare un ambiente di apprendimento in cui gli studenti si adattano meglio ai

1 La ricerca è stata finanziata dall'Unione Europea, Piano Nazionale di Ripresa E Resilienza (PNRR) – Missione 4 Componente 2 Investimento 1.1 – Fondo Per il Programma Nazionale Ricerca (PNR) e Progetti di Ricerca di Significativo Interesse Nazionale (PRIN) Next GenerationUE, "Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible", project code 2022WC8JJ4 (CUP E53D23012010006), PNRR 2022.

Effects of Reading

contenuti accademici e ottengono risultati migliori (Caprara et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010). I dati internazionali della survey TALIS 2014 (OECD, 2014) mostrano una correlazione tra autoefficacia e anni di servizio: gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza riportano livelli di efficacia superiori, anche se talvolta accompagnati da minore soddisfazione lavorativa. L'autoefficacia si associa positivamente a relazioni professionali di qualità, collaborazione tra pari, partecipazione allo sviluppo professionale e ai processi decisionali scolastici. Infine, il senso di autoefficacia e la soddisfazione professionale non sono statici, ma si sviluppano nel tempo, influenzati sia da caratteristiche personali degli insegnanti sia dal contesto scolastico in cui operano (Klassen & Chiu, 2010; Lev et al., 2018; OECD, 2014).

Per questo motivo il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia sta monitorando nel tempo i bisogni formativi degli insegnanti con cui a vario titolo collabora (Vezzani et al., 2025), attraverso la somministrazione di una versione italiana (Cardarello et al., 2017) della scala TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale) di Tschannen-Moran e Hoy (2001). Negli item della scala TSES sono individuabili tre fattori: Gestione della Classe (Classroom Management), relativo alla capacità di gestire i comportamenti degli studenti, Coinvolgimento degli Studenti (Student Engagement), relativo alla capacità di motivare e coinvolgere gli studenti e Strategie Didattiche (Instructional Strategies), che include tutte le strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti. Pintus e colleghi (2021) hanno invece identificato, nel processo di validazione della scala stessa, quattro fattori determinanti la self-efficacy percepita dagli insegnanti, poiché il terzo fattore, "Strategie Didattiche", è di fatto comprensivo di due componenti identificabili come differenti. Uno di questi è riferito alle "Strategie Innovative e Inclusive centrate sullo Studente", che mirano, cioè, a soddisfare le diverse esigenze di apprendimento attraverso l'adozione di metodi flessibili e personalizzati; il secondo, invece, fa riferimento alle "Strategie Didattiche Tradizionali", centrate sull'insegnante, che si basano sulla padronanza dei contenuti disciplinari e sulle tecniche di insegnamento più convenzionali.

La differenziazione tra didattiche tradizionali e le strategie inclusive è centrale proprio nella didattica della comprensione del testo, perché quello che si cerca è una comprensione profonda del testo, che ha a che fare con il modo con cui il lettore è attivo nell'indagine testuale e riesce a controllare la sua comprensione, anche dal punto di vista metacognitivo (Cardarello & Scipione, 2023; Cisotto, 2006; Lastrucci, 2019; Levorato, 1988; Lumbelli, 2009).

Si tratta, cioè, di approfondire quelle componenti di consapevolezza, autoregolazione, controllo e motivazione che caratterizzano proprio la competenza di Imparare a imparare. Questa "ipercompetenza" (Stringher, 2021) è definita in letteratura come un costrutto complesso e multidimensionale. Tale competenza implica l'attivazione di processi cognitivi e metacognitivi fondamentali, che risultano determinanti per una gestione autonoma, strategica e riflessiva dell'apprendimento e che comprendono strategie legate all'acquisizione del metodo di studio, alla schematizzazione delle informazioni presenti nei testi e all'apprendimento significativo. Imparare a imparare è anche però attivazione di processi socio-affettivi e relazionali, decisivi sia per un apprendimento significativo, duraturo e trasferibile, ma anche per le competenze di cittadinanza, la responsabilità sociale e per la piena realizzazione personale. Secondo Angelini (2010), la competenza "Imparare a imparare" risulta strettamente connessa alla comprensione del testo, contribuendo a potenziarla sotto diversi profili: maggiore accesso ai testi complessi, impiego di strategie di apprendimento efficaci per l'organizzazione delle informazioni, incremento della motivazione intrinseca, capacità di autoregolazione durante la lettura, nonché gestione efficiente del tempo e delle risorse.

In ambito didattico, la letteratura offre diverse indicazioni utili per la progettazione di contesti di apprendimento orientati allo sviluppo della competenza "Imparare a imparare" (L2L). Tra queste emergono strategie quali la promozione di un clima educativo favorevole e la pianificazione di attività integrate nel curriculum, invece di considerarle in modo isolato (Brito Rivera et al., 2021; Kloosterman & Taylor, 2012; Mannion & Mercer, 2016). Proprio per la multidimensionalità del costrutto, tuttavia, emerge una certa

Effects of Reading

difficoltà da parte degli insegnanti di tradurre l’obiettivo di lavorare sull’imparare ad imparare in azioni didattiche concrete (Cardarello & Scipione, 2023; Marcuccio, 2016).

3. Metodologia, obiettivi e strumenti

Come sopra sottolineato, la ricerca-formazione si caratterizza per un approccio partecipativo, autoriflessivo e collaborativo, che coinvolge insegnanti e ricercatori in un processo di co-costruzione degli obiettivi, degli strumenti e nella lettura dei risultati di ricerca. Questo lavoro di fine collaborazione non può prescindere dalla conoscenza reciproca all’interno del gruppo di lavoro; dunque, è sembrato importante, per i ricercatori, approfondire nella fase iniziale di lavoro insieme alcuni aspetti del profilo degli insegnanti protagonisti del percorso. La scelta di fondo che ha caratterizzato questa indagine esplorativa è proprio il punto di vista degli insegnanti, anche rispetto alla didattica della comprensione del testo, dando priorità a come queste attività sono descritte e praticate dagli insegnanti, prima ancora che concettualizzate, per fare emergere bisogni formativi anche impliciti.

L’obiettivo primario del presente studio è stato, infatti, oltre a fornire informazioni sui profili professionali coinvolti nel progetto di ricerca, mettere a fuoco la rappresentazione che gli insegnanti hanno di sé stessi come insegnanti e le pratiche didattiche con cui essi comunemente dichiarano di lavorare sulla comprensione del testo. Il secondo obiettivo è stato identificare, attraverso le loro percezioni di autoefficacia, i loro bisogni formativi anche impliciti, per poter condurre al meglio l’intervento successivo con le classi sperimentali.

Dunque, lo strumento è stato costruito con lo scopo di rilevare in entrata e in uscita abitudini, consapevolezze, pratiche didattiche connesse alla comprensione del testo, al sostegno alla competenza di Imparare a imparare e indagare la percezione di autoefficacia nella propria professione. Scopo dell’indagine è stato sicuramente quello di fornire ai ricercatori utili informazioni per la conduzione della RF ma anche di avviare uno studio su quelli che sono stati considerati elementi rilevanti per la buona riuscita di una didattica orientata a sostenere la comprensione profonda.

3.1 Fasi della ricerca

Il progetto complessivo al cui interno si è scelto di somministrare il questionario ha attraversato diverse fasi, che qui si riassumono nel seguente cronoprogramma.

		Ott 24	Nov 24	Dic 24	Gen 25	Feb 25	Mar 25	Apr 25	Mag 25	Giu 25	Lug 25	Set 25	Ott 25
1 - Somministrazione pre-test a tutte le classi													
2 - Primo incontro formativo per tutti gli insegnanti con somministrazione questionario													
3 - Analisi dei risultati dei pretest													
4 - Assegnazione delle classi ai 3 gruppi sperimentali e al gruppo di controllo													
5 - Realizzazione dell’intervento nelle classi sperimentali													
6 - Ricerca-Formazione per le classi sperimentali													
7 - Post-test													

Effects of Reading

8 - Analisi dei risultati														
9 - Restituzione finale														
10 - Formazione successiva per gruppo di controllo														

Tabella 1. Fasi della ricerca complessiva

Come si può osservare, il primo incontro formativo è stato rivolto a tutti i docenti coinvolti nella ricerca, perché non erano ancora state individuate le classi sperimentali e quelle di controllo. I gruppi di classi dei tre percorsi sperimentali e il gruppo di classi di controllo, infatti, sono stati formati dopo l'analisi dei risultati dei pre-test, per formare i gruppi stessi con un criterio di equivalenza. Gli insegnanti non conoscevano i risultati dei pre-test. Il link di compilazione del questionario è stato condiviso nella prima parte dell'incontro formativo; successivamente, è stata fornita nello stesso incontro un'introduzione comune al percorso di ricerca-formazione, tematizzando il valore e le caratteristiche della valutazione formativa, senza entrare nel merito delle attività legate alla comprensione del testo.

La ricerca è poi proseguita, con le caratteristiche della ricerca-formazione, con le sole classi sperimentali per un periodo di tre mesi circa.

3.2 Partecipanti

La ricerca è stata condotta in sei istituti comprensivi della regione Emilia-Romagna, che hanno manifestato la volontà di collaborare con l'Università sui temi oggetto della ricerca (comprensione del testo, competenza dell'imparare a imparare, valutazione formativa), coinvolgendo un totale di 25 insegnanti provenienti da 22 classi quarte di scuola primaria dei sei istituti coinvolti nel Progetto di Ricerca.

I partecipanti allo studio hanno deciso volontariamente di partecipare al primo incontro del percorso di ricerca-formazione. Il campione era composto in prevalenza di insegnanti piuttosto esperti, in quanto il 16% era in servizio da più di 31 anni, il 40% in servizio da 19 a 30 anni, il 32% da 7 a 18 anni e un modesto 12% da 4 a 6 anni. Essi erano in netta prevalenza donne (n. 24 su 25), diplomati per il 48%, laureati con una laurea almeno quadriennale o secondo il vecchio ordinamento per il 40% e, per un 12% con una laurea triennale. 19 docenti hanno ricoperto un posto comune, tra cui 14 insegnavano tra le altre discipline italiano; 5 matematica, 3 erano insegnanti di sostegno e 1 di religione cattolica. Per più della metà (52%) hanno insegnato le stesse discipline dall'anno in cui i bambini frequentavano la classe prima.

3.3 Lo strumento

Per raccogliere i dati necessari alla ricerca, è stato utilizzato un questionario semistrutturato anonimo, accessibile online, attraverso un form dedicato, in cui è stato richiesto ai partecipanti di identificarsi con un codice alfanumerico composto da loro stessi e sconosciuto ai ricercatori.

Il questionario era composto da 42 domande, suddivise in tre sezioni principali:

- sezione anagrafica
- pratiche didattiche sulla comprensione
- percezione di auto-efficacia

Effects of Reading

Una prima sezione anagrafica ha raccolto informazioni di base sui partecipanti, tra cui il ruolo ricoperto al momento della compilazione, il titolo di studio, l'anzianità di servizio, la continuità sulla classe e le discipline insegnate. Questi dati sono stati utilizzati con l'obiettivo di analizzare le caratteristiche demografiche e il profilo professionale degli insegnanti del campione.

Una seconda sezione, elaborata dalle Autrici, è stata dedicata alla descrizione delle pratiche didattiche realizzate in classe sulla comprensione del testo e ha incluso:

- quattro domande a risposta chiusa e scelta multipla riguardanti la frequenza, la durata e i contesti di realizzazione delle attività dedicate alla comprensione del testo (in classe, a casa o in entrambe le situazioni);
- tre domande aperte chiedevano agli insegnanti di descrivere le loro azioni proposte durante le attività di comprensione del testo, gli studenti e quali tipi di materiali vengono prevalentemente utilizzati durante le attività in classe. Queste tre domande non hanno previsto, volutamente, possibili alternative tra cui scegliere, per non condizionare in alcun modo le descrizioni degli insegnanti, i quali non avevano ancora ricevuto una formazione mirata alla didattica della comprensione del testo. La richiesta di descrivere i materiali, le azioni degli insegnanti e dei bambini ha voluto puntare l'attenzione sui comportamenti osservabili degli insegnanti e dei docenti, per non correre il rischio di fraintendimenti anche terminologici in merito a eventuali teorie di riferimento e per dare alla risposta un carattere di aderenza il più possibile alla pratica e al sapere iniziale degli insegnanti;
- domande a scelta multipla: per indagare la consuetudine all'uso didattico dei device digitali da parte degli studenti, al fine di poter valutare meglio poi, alla fine della ricerca, i risultati ottenuti dal gruppo di classi che avrebbero fatto la sperimentazione su testi digitali; per indagare le fonti bibliografiche utilizzate per la preparazione delle attività del docente, per focalizzare il grado di utilizzo del libro di testo nella proposta didattica e le fonti utili all'elaborazione dei materiali tendenzialmente utilizzati dagli insegnanti;
- una domanda aperta conclusiva è stata posta con l'intento di esplorare la presenza di proposte didattiche volte a sviluppare la competenza di imparare a imparare, secondo la formulazione seguente: "In riferimento alla competenza di Imparare a imparare, ha già sperimentato attività in classe? Se sì, indichi quali". In questo modo si è rilevata la presenza e l'assenza di intervento didattico esplicito sulla competenza di Imparare a imparare e, nello stesso tempo, non è stata condizionata la descrizione delle pratiche che per gli insegnanti sono riconducibili alla medesima competenza.

Una terza sezione del questionario è stata dedicata alla percezione di self-efficacy, utilizzando la scala Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) a 24 item (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), in una delle traduzioni per il contesto italiano (Cardarello et al., 2017). I partecipanti dovevano esprimere una autovalutazione su una scala da 1 a 9 per ciascun item, valutando il loro grado di fiducia nelle proprie capacità di gestire diverse situazioni didattiche.

I dati raccolti attraverso il questionario sono stati analizzati utilizzando tecniche statistiche descrittive per quanto riguarda le informazioni anagrafiche e le percezioni relative alla self-efficacy, mentre le risposte alle domande aperte sulla didattica della comprensione del testo e sulla competenza di Imparare a imparare sono state analizzate con un approccio induttivo di individuazione delle tematiche emergenti (Creswell & Clark, 2023) che molto spesso vanno a coincidere con materiali, strumenti e strategie.

4. Risultati

Le risposte al questionario hanno mostrato alcuni tratti del profilo professionale dei partecipanti: si evidenziano nei grafici seguenti i risultati più interessanti rilevati dall'analisi delle risposte chiuse a scelta multipla.

Effects of Reading

4.1 Pratiche di comprensione del testo (domande chiuse a scelta multipla)

Dal primo grafico (Fig. 1) si evince che un 12% propone le attività di comprensione solo in classe. L'88% di insegnanti che propone sia in classe che a casa il lavoro sui testi lascia aperta la questione del contesto in cui è proposta più frequentemente la lettura e la riflessione su di essa e, di conseguenza, il tipo di supporto dell'insegnante offerto per ragionare su ciò che i bambini leggono.

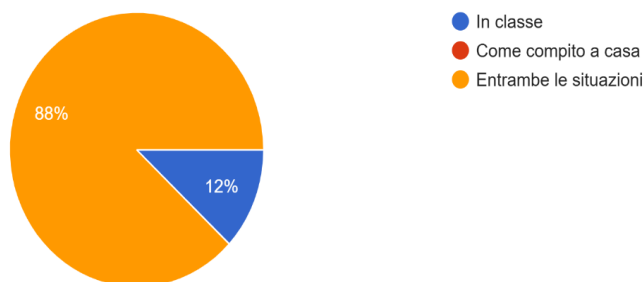


Figura 1. In quali contesti prevede che i bambini/le bambine affrontino attività legate alla comprensione del testo?

La Figura 2 ci mostra invece che la stragrande maggioranza dei partecipanti dichiara di lavorare sulla comprensione del testo molto frequentemente (per il 68% due/tre volte alla settimana o quotidianamente e un ulteriore 32% una volta alla settimana).

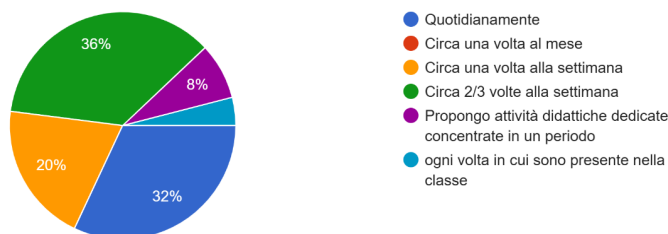


Figura 2. Con quale frequenza vengono svolte attività sulla comprensione del testo nella sua classe?

Gli insegnanti dichiarano poi che tali attività durano circa mezz'ora per il 24%, tra mezz'ora e un'ora per il 52%, da una a due ore per il 20%.

La Figura 3 mostra che i libri di testo sono la fonte primaria da cui gli insegnanti ricavano le proposte didattiche che fanno alla classe, mentre poco meno di un terzo le prepara autonomamente, attingendo a vari sussidi (manuali, saggi, contributi scientifici).

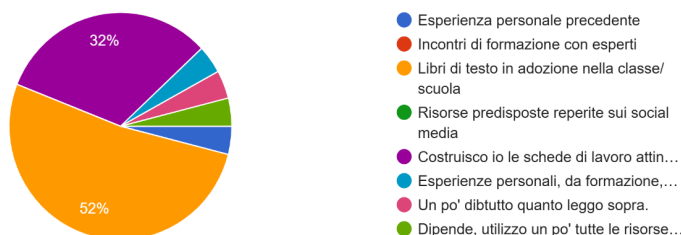


Figura 3. Quali fonti utilizza per le sue proposte didattiche riconducibili alla comprensione del testo?

Effects of Reading

4.2 Descrizione delle attività di comprensione del testo

In questo paragrafo si prendono in considerazione le risposte aperte con cui gli insegnanti hanno descritto la loro didattica dedicata alla comprensione del testo. Alla richiesta di descrizione dei materiali usati, hanno risposto secondo quanto visibile nella tabella seguente. Sono state raccolte e contate tutte le occorrenze di materiali simili (Tab. 2).

“Provi a descrivere quali materiali usa quando propone attività finalizzate alla comprensione del testo”	Occorrenze
Testi/letture (intese come testi)	11
Schede/ fotocopie	9
Libri di testo/libro di lettura	7
Libri	6
Dizionario/vocabolario	3
Domande/questionario	3
Immagini	3
LIM/digital board	3
Video	3
Audio	2
Giornali	2
Quaderno	2
Fumetti	1
Lettura ad alta voce	1
Lettura dell'insegnante	1
Materiale artistico	1
Testi discontinui	1
Scritti dei bambini	1
Situazioni reali	1
Testi delle discipline di studio	1
Testo matematico (problema)	1
Testi problematici	1

Tabella 2. Sintesi tipi di materiali dichiarati dagli insegnanti

Nelle Tabelle 3 e 4 vengono raccolte le occorrenze di alcuni termini presenti nelle descrizioni delle situazioni didattiche, rispettivamente focalizzate sulle azioni del docente e sulle azioni dei bambini.

“Provi a descrivere cosa fa come insegnante rispetto alle attività finalizzate alla comprensione del testo”	Occorrenze
Domande aperte e chiuse	7
Discussione/confronto collettivo/conversazione guidata/Briefing finale	6
Divisione del testo in paragrafi/sequenze	5
Lettura ad alta voce	5
Parole chiave/appunti	5
Sottolineatura	5
Spiegazione di termini non noti	4
Domande con funzione di guida	3
Immagini/disegni	3
Ricerca di informazioni implicite/inferenze	3
Schemi/mappe	3
Mediazione del testo/chiarimenti	2
Ipotesi a partire dal titolo	2

Effects of Reading

Riassunti	2
Analizzare i verbi delle consegne	1
Discussione a piccolo gruppo	1
Domande dei bambini	1
Introduzione al testo	1
Osservazioni su aspetti morfologici sintattici	1
Osservazione su come pensano/ragionano i bambini	1
Ricerca dei personaggi e delle loro azioni	1
Richiesta di motivare la risposta data	1

Tabella 3. Sintesi delle descrizioni delle azioni dell'insegnante

Tra le risposte degli insegnanti sono presenti, inoltre, varie espressioni piuttosto generiche, che non consentono di individuare esattamente la strategia o l'azione proposta, come: "Li faccio leggere e comprendere di cosa parla il testo", "Attivo varie metodologie in cui coinvolgo i bambini", "Mi do come obiettivo un'abilità o a volte una strategia e cerco di perseguirla lavorandoci per un po' di tempo.", "Preparazione del contesto (domande che sottendono l'attivazione di diverse abilità, modalità della proposta e della correzione, ...)", "Letture guidate", "Analisi del testo", "Ricerca della risposta nel testo" e richiami ad un atteggiamento di attenzione: "Invito all'attenzione", "Sottopongo l'alunno ad un'attenta lettura al fine di comprendere al meglio ciò che trova nel testo"; "Cerco di porre domande che implicano un'attenta lettura".

Rispetto all'attività dei bambini, le cui descrizioni sono raccolte nella tabella qui sotto, si può notare che solo alcune espressioni richiamano voci corrispondenti alle azioni degli adulti.

"Provi a descrivere cosa fanno i bambini nelle attività finalizzate alla comprensione del testo"	Occorrenze
Leggono/lettura silenziosa	15
Sottolineano	8
Ricerca delle parole chiave	6
Rispondono	6
Rileggono/riguardano	5
Discutono tra loro o con l'insegnante/si confrontano/conversano	5
Cercano termini che non conoscono/scrivono o chiedono il significato sulle parole che non conoscono	4
Pongono domande	4
Osservano le immagini	3
Riflettono, pensano	3
Individuano tipologie testuali	2
Individuare le domande/lettura attenta delle domande	2
Individuazione dei personaggi e delle azioni principali	2
Riassumono	2
Ascoltano	1
Fanno ipotesi	1
Lavori di coppia o gruppo	1
Provano ad applicare le strategie affrontate insieme	1
Rispongono	1
Ritagliano parti del testo	1

Tabella 4. Sintesi delle descrizioni delle attività dei bambini

Effects of Reading

Anche in questo caso, alcune espressioni sembrano riferirsi ad azioni piuttosto ambigue o ad atteggiamenti: “Provano a cercare le risposte nel testo”, “Provano a capire il testo e a capire di cosa si tratta”, “Analisi del testo”, “Sono interessati”. Inoltre, le cinque occorrenze raccolte qui come discussione (“Discutono tra loro o con l’insegnante”, “Si confrontano”, “Condivisione delle risposte”) di fatto non consentono di distinguere se gli insegnanti si riferiscano a confronti collettivi, simili a conversazioni guidati o discussioni, oppure a confronti tra pari. Le risposte sembrano riferirsi a momenti di scambio collettivo di idee con l’insegnante. Alcune descrizioni fanno riferimento a spiegazioni che gli insegnanti danno rispetto ad atteggiamenti dei bambini ritenuti non corretti: “Leggono il testo una sola volta poi spesso cercano di rispondere alle domande senza riguardare il testo, ma sulla base di ciò che ricordano”, “Leggono il testo una sola volta poi spesso cercano di rispondere alle domande senza riguardare il testo, ma sulla base di ciò che ricordano”, “Leggono, talvolta frettolosamente e quindi può capitare che abbiano difficoltà nella fase successiva di comprensione del testo”.

4.3 La sperimentazione di attività legate alla competenza di Imparare a imparare

Rispetto alle attività legate alla competenza di Imparare a imparare, la domanda chiedeva di indicare se erano già state sperimentate attività in classe. In caso di risposta affermativa, l’insegnante era invitato/a a indicare quali. Intenzionalmente non sono stati portati esempi tra cui scegliere, in quanto si voleva rilevare in che modo gli insegnanti interpretassero nell’agire didattico il lavoro sulla competenza di Imparare a imparare. Il 40% degli insegnanti ha indicato di non aver mai dedicato attività in classe, mentre gli insegnanti della restante parte hanno indicato di lavorare secondo quanto raccolto in Figura 4. Solo due risposte, particolarmente complesse, legano l’attività legata alla competenza di Imparare a imparare esplicitamente al lavoro sulla lettura, sulla scrittura e sullo studio, con particolare riferimento all’autovalutazione della strategia, realizzata attraverso la discussione collettiva.

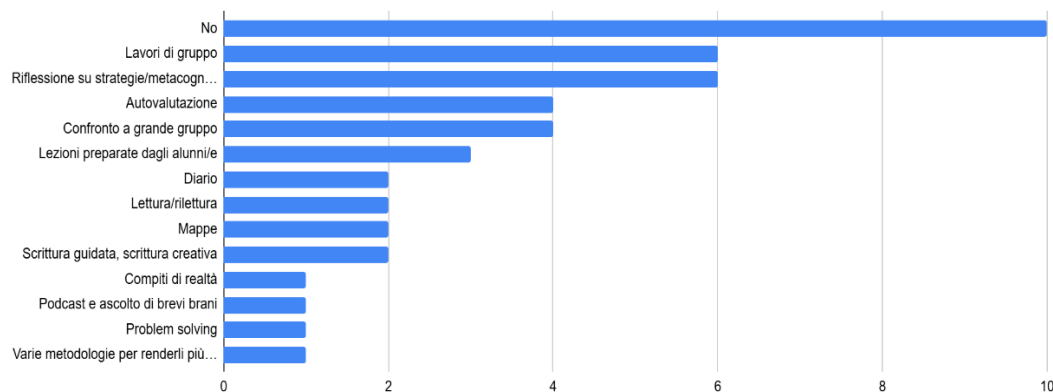


Figura 4. Sintesi descrizione attività per la competenza Imparare a imparare

4.4 La percezione di autoefficacia (self-efficacy)

La percezione di self-efficacy risulta in generale media (7,056 in una scala da 1 a 9). Per leggere meglio i risultati nelle differenti aree a cui fanno riferimento gli item, si è scelto di aggregare le medie secondo i quattro fattori individuati da Pintus e colleghi (2021). Gli insegnanti partecipanti mostrano una self-efficacy abbastanza alta nei fattori “Gestione della classe” e “Coinvolgimento”, mentre risulta più modesta nelle “Strategie inclusive e innovative centrate sull’allievo” e decisamente più bassa negli item ascrivibili alla “Didattica Tradizionale” (Fig. 5).

Effects of Reading

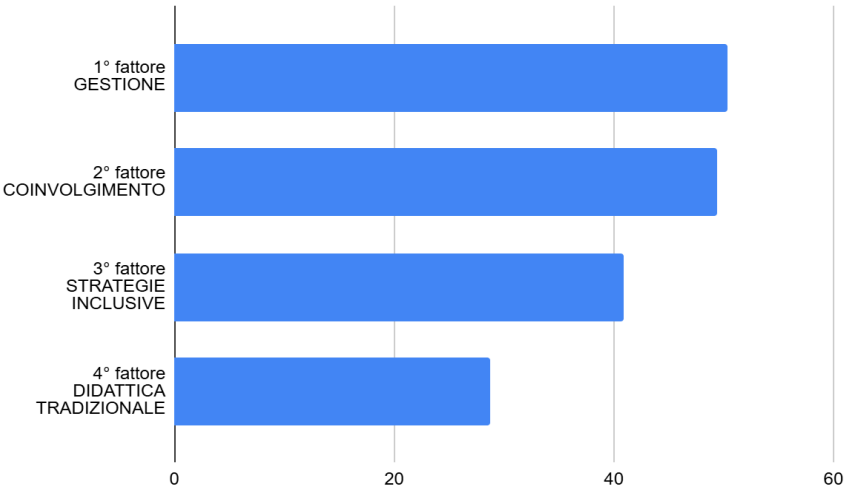


Figura 5. Sintesi della percezione di self-efficacy aggregata per fattori

Se si osservano con più attenzione alcuni item particolarmente cruciali per la successiva Ricerca-Formazione e per la didattica della comprensione del testo (Tab. 5), possiamo osservare alcuni aspetti interessanti: il valore massimo di self-efficacy si è raggiunto nell’item riferito alle routine stabilite dal docente per proseguire l’attività senza intoppi, incluso nel fattore “Didattica tradizionale”, mentre il valore minimo si è ottenuto nella percezione di autoefficacia nella proposta di attività impegnative per gli studenti molto capaci, incluso nel fattore “Strategie inclusive e innovative centrate sullo studente”. Anche l’item riferito alle diverse strategie di valutazione, incluso nello stesso fattore, ha fatto rilevare una percezione di autoefficacia piuttosto bassa.

Stabilire delle routine affinché l’attività scolastica si svolgesse senza intoppi	7,66
Valutare la comprensione degli studenti di ciò che avevi insegnato	7
Porre agli studenti buone domande	6,88
Migliorare la comprensione di uno studente che non riusciva	6,92
Utilizzare molteplici strategie di valutazione	6,48
Usare strategie alternative (plurime) di insegnamento nelle tue classi?	6,84
Approntare attività impegnative per gli studenti molto capaci	6,32

Tabella 5. Risultati di alcuni item tratti dalla TSES scale. “In che misura riesci a...”

5. Discussione

L’esiguità del campione non permette di trarre conclusioni generalizzabili, tuttavia alcune considerazioni e ipotesi sono possibili, considerando nell’insieme i dati rilevati e le analisi sia quantitative che qualitative. Innanzitutto ci pare degno di nota il fatto che solo un 12% degli insegnanti proponga le attività di comprensione del testo solo a scuola. Certamente il restante 88% che dichiara di lavorare sul tema sia in classe che attraverso i compiti a casa mostra una vasta area grigia da approfondire ulteriormente, ma che suggerisce, già a partire da questo dato, di discutere l’abitudine ad assegnare letture ed esercizi di comprensione del testo come compito da svolgere in assenza dell’insegnante. Questo fenomeno di fatto corre il rischio

Effects of Reading

di ampliare la forbice degli svantaggi linguistici e culturali invece che colmarla, e non fornisce agli studenti né modellamento di applicazioni di strategie di lettura, né feedback informativi efficaci rispetto al processo di comprensione del testo messo in atto dagli alunni. Nonostante la domanda non sia stata in grado di rilevare l'ampiezza del fenomeno della comprensione del testo assegnata come compito a casa, viene confermata l'importanza di indagare ulteriormente e documentare quello che i docenti abitualmente propongono, perché sembra un aspetto cruciale nel percorso di insegnamento di strategie a supporto della comprensione del testo.

Le possibili attività legate ad una comprensione significativa del testo sono indubbiamente molteplici e sono in parte identificate da alcuni docenti partecipanti; tuttavia, da quanto mostrato nei grafici precedenti, emerge una rappresentazione della comprensione del testo talvolta piuttosto ambigua. Accanto alla identificazione di alcune attività e strategie precise, sembra emergere una difficoltà di descrizione delle realizzazioni didattiche, più evidente nella descrizione delle attività degli insegnanti che in quella riferita ai bambini. Il riferimento alla "lettura attenta" sembra ricondurre allo sforzo di cercare una comprensione significativa, tuttavia l'attenzione dei docenti, per come emerge nelle loro libere descrizioni delle attività in classe, sembra focalizzata più frequentemente sulle parole chiave e sulle informazioni esplicite in sequenze di testo, testimoniate per esempio dall'azione di sottolineatura, invece che sul ragionamento sulla connessione tra le porzioni di testo e sulle informazioni inferibili. Sembra opportuno, quindi, il cammino di ricerca-formazione in merito, con particolare riguardo alla generazione di inferenze e all'osservazione del ragionamento dei bambini. Questa ambiguità evidenzia anche una criticità nella scelta di lasciare le domande di descrizione aperte, poiché ha lasciato spazio a espressioni spontanee spesso troppo sintetiche o generiche (es: "Attivo varie metodologie in cui coinvolgo i bambini"), che non consentono di capire esattamente cosa succede nelle attività e come l'insegnante supporta la partecipazione dei bambini.

Come ci si attendeva, tra i materiali utilizzati sono presenti in larga misura i libri di testo, tuttavia il fatto che circa un terzo dei partecipanti dichiara di preparare le proposte didattiche in autonomia è incoraggiante e sostiene la logica della progettazione attenta delle attività.

Risultano nel complesso poco praticate attività riconducibili alla competenza di Imparare a imparare, probabilmente perché si tratta, come rilevato da diverse fonti in letteratura (Marcuccio, 2015; Scipione, 2021; Stringher, 2021) di una competenza ancora difficilmente operazionalizzabile per i docenti. Nelle loro dichiarazioni sono presenti, tuttavia, alcuni segnali di possibile connessione con una didattica favorevole sia alla comprensione del testo che all'imparare a imparare, con particolare riferimento all'uso delle strategie, della collaborazione, alla lettura e rilettura, alla creazione di mappe e alla scrittura.

I valori di self-efficacy rilevati, così come tutta l'esplorazione sopra rendicontata, sono stati utili in particolare per individuare i bisogni formativi degli insegnanti partecipanti, con riferimento all'area della didattica inclusiva, da rivolgere in particolare verso gli studenti più capaci. Quest'ultimo risultato (unito alla deviazione standard più alta presente nello stesso item) sembra confermare quanto rilevato dall'indagine internazionale PIRLS 2021, relativa al quarto anno della scolarizzazione obbligatoria², che mette in luce come, nonostante una media complessiva superiore alla media internazionale, nel nostro Paese la percentuale degli studenti che raggiungono il livello più avanzato nella literacy sia inferiore rispetto agli altri Paesi e con una distribuzione non omogenea tra le aree territoriali. Si riconosce, infine, un importante bisogno formativo rispetto alle diverse forme di valutazione, in particolare rispetto al processo osservabile durante e a sostegno della comprensione del testo.

2 https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_SintesiRis.pdf

Effects of Reading

6. Conclusioni

Nella logica della rilevazione dei bisogni formativi propedeutica ad una esperienza di Ricerca-Formazione, si è scelto di indagare le rappresentazioni dei docenti rispetto alla comprensione del testo e della propria autoefficacia didattica, per conoscere meglio gli insegnanti e individuare i bisogni formativi più evidenti. Le descrizioni fornite relative alle pratiche didattiche hanno contribuito solo in parte a far luce su come le attività di apprezzamento e di indagine del testo sono realizzate concretamente. Oltre alla molteplicità delle attività proposte dagli insegnanti, si sono messe in evidenza alcune importanti zone d'ombra, riferite in particolare alle pratiche che invitano i bambini a localizzare invece che a connettere le informazioni. Gli esiti dello studio esplorativo, considerati nella loro globalità, mettono in luce che sembra ancora prevalere tra gli insegnanti partecipanti un modello compatibile con l'*accertamento* della comprensione, evocata dall'abitudine ad assegnare letture seguite da domande di comprensione come compito per casa o come attività da valutare, più che di *insegnamento* della comprensione, nel momento in cui questo si genera nella mente del bambino. Il bisogno formativo che ne consegue è la necessità di formare i docenti su come avviene la comprensione del testo, per insistere di più rispetto alle didattiche capaci di sostenere la generazione delle inferenze, l'identificazione delle idee più importanti e il problem solving che porta il lettore a connettere gli indizi testuali delle informazioni non esplicite. Nell'ottica del sostegno ad una didattica efficace che valorizzi la competenza di imparare a imparare anche attraverso l'apprendimento significativo dai testi, l'analisi delle risposte suggerisce di dotare gli insegnanti di strumenti concreti che aiutino a documentare e a operationalizzare il costrutto di Imparare a imparare. In linea con queste considerazioni e per sostenere una didattica il più possibile inclusiva, i risultati del questionario riferito alla percezione di autoefficacia mettono in evidenza un bisogno formativo importante rispetto alle strategie di insegnamento e di valutazione inclusive e diversificate, anche con riferimento all'offerta di stimoli efficaci e sfidanti per gli studenti più capaci. Durante la successiva Ricerca-Formazione, quindi, verranno tematizzate strategie di ascolto e di sostegno alla verbalizzazione del pensiero dei bambini, sia per consentire all'insegnante di accogliere quello che i bambini dichiarano di aver capito, sia per sostenere forme di ragionamento di alto livello cognitivo. In altre parole, sarà il processo e non solo il prodotto a essere posto al centro dell'azione formativa dei docenti, anche per consentire loro di dare ai bambini feedback efficaci per una valutazione davvero formativa.

A partire da questa prima indagine esplorativa delle rappresentazioni dei docenti mediante il questionario semistrutturato, è parsa di fondamentale importanza ampliare la documentazione e la discussione esplicita delle pratiche in uso, mettendo in evidenza le caratteristiche delle buone pratiche ma anche delle "cattive" pratiche, come nel caso delle richieste di mera sottolineatura o alle domande di localizzazione delle informazioni esplicite.

Rispetto alla percezione di autoefficacia, occorre a nostro avviso ampliare la rilevazione nel lungo periodo, integrando con altri strumenti di indagine le rappresentazioni e le descrizioni dei docenti, per esempio offrendo uno spazio adeguato in focus group seguenti le rilevazioni, in modo da offrire la possibilità di chiarire ambiguità terminologiche e di descrivere in modo più preciso le pratiche.

Effects of Reading

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84.
- Altricher, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the method of action research*. Routledge.
- Angelini, C. (2010). *Apprendere ad apprendere e capacità di comprensione della lettura: Il caso degli studenti adulti della Facoltà di Scienze della formazione dell’Università Roma Tre* [Tesi di dottorato, Università degli Studi Roma Tre].
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Baron, N. S. (2022). *Come leggere: carta, schermo o audio?* Raffaello Cortina Editore.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life skills*. Giunti.
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri, I. D. M. (2021). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Brito Rivera, H. A., Stringher, C., Scrocca, F., & Huerta Guerra, M. d. C. (2021). Pratiche docenti sull’Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti. In C. Stringher (Ed.), *Apprendere ad Apprendere in Prospettiva Socioculturale* (pp. 119-145). FrancoAngeli.
- Calvani, A., & Cajola, L. C. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo: Il Reciprocal Teaching*. S.Ap.I.E.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci Editore.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, (pp. 47-75). SApIE Scientifica.
- Cardarello, R., & Scipione, L. (2023). *Imparare a ImparaRE. Un’indagine con le scuole della provincia di Reggio Emilia*. Edizioni Junior.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A., & Scipione, L. (2017). Dimensioni soggettive della qualità: self-efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria. In P. Magnoler, A. Notti, & L. Perla (Eds.), *Ricerche Sulla Formazione Degli Insegnanti* (pp. 129-147). Pensa Multimedia.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Carocci.
- Consiglio dell’Unione Europea. (2018). *Raccomandazione 2018/C 189/01, 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2023). Revisiting Mixed Methods Research Designs Twenty Years Later. In C. N. Poth (Ed.), *The Sage Handbook of Mixed Methods Research Design* (pp.21-36). Sage.
- De Coster, I., Baidak, N., Motiejunaite, A., & Noorani, S. (2011). *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices*. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (2025). *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori*. Franco Angeli.
- Gove, M. K. (1983). Clarifying teachers’ beliefs about reading. *The Reading Teacher*, 37(3), 261-268.
- INVALSI. (2023). Rapporto INVALSI 2023. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_

Effects of Reading

- Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kloosterman, P., & Taylor, M. E. (2012). *Handbook for facilitators. Learning To Learn In Practice*. <https://educationaltoolsportal.eu/educationaltoolsportal/en/handbook-facilitators-learning-learn-practice>
- Lastrucci, E. (2019). *Insegnare a comprendere*. Anicia.
- Lev, S., Tatar, M., & Koslowsky, M. (2018). Teacher self-efficacy and students' ratings. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 498-510.
- Levorato, M. C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*. Il Mulino.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino.
- Levorato, M. C., & Marchetto, E. (2002). Le emozioni della lettura. *Psicologia contemporanea*, 177, 86-92.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza.
- Mannion, J., & Mercer, N. (2016). Learning to learn: improving attainment, closing the gap at Key Stage 3. *The Curriculum Journal*, 27(2), 246-271.
- Marcuccio, M. (2015). La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 13-34.
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Armando Editore
- Mascia, T. (2020). *MEL Model for Literacy Education: Modello per lo sviluppo professionale nell'educazione alla lettura* (Doctoral dissertation, Free University of Bozen-Bolzano).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2013-results_9789264196261-en.html
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Palmerio, L., & Emiletti, M. (2024). *Indagine internazionale IEA PIRLS 2021: i risultati in lettura degli studenti italiani di quarta primaria*. FrancoAngeli.
- Pintus, A., Bertolini, C., Scipione, L., & Antonietti, M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1166-1175.
- Scipione, L. (2021). Promuovere la competenza dell'Imparare a Imparare. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 217-225.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99, 611-625. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Stringher, C. (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socio-culturale. Rappresentazioni dei docenti in sei paesi*. FrancoAngeli.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Vezzani, A., Scipione, L., & Bertolini, C. (2025). Teachers' professional identity: an exploratory study with in-service and pre-service teachers. In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 2: Cultures, Practices, and Change* (pp. 137-143). Associazione Per Scuola Democratica.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.