



Marianna Traversetti

Sapienza, Università di Roma

Amalia Lavinia Rizzo

Università Roma Tre

Marta Pellegrini

Università degli Studi di Cagliari

Progettare un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo tra scuola e Università. Un progetto di ricerca

Designing an accessible and sustainable classroom curriculum for reading comprehension between school and university. A research project

Sezione Monografica

ABSTRACT

The Universal Design for Learning framework represents one of the main levers of change to contribute, in the school, to make learning sustainable, inclusive and transformative for all. The article presents a quasi-experimental research project. The project began with the idea that inclusive design represents a starting point of a strategic nature capable of indicating a series of operational possibilities valid in specific learning contexts to characterize them as effective training contexts. Starting from a benchmark model developed by SApIE, the project envisaged the preparation of a didactic kit for the use of the reciprocal teaching-RT strategy for the development of the comprehension of the written text in third grade primary school classes also attended by students with special educational needs-SEN, and the realization of a teachers training of the experimental classes, aimed at promoting their skills for the application of RT. The results show five months of gain for the students with SEN in the experimental group compared to the control group on reading comprehension ($ES = +0,38$), six months on vocabulary ($ES = +0,45$) and seven months on summarizing skills ($ES = +0,56$).

Keywords: inclusive design, reading comprehension, special educational needs, evidence based education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Traversetti M., et al. (2022). Designing an accessible and sustainable classroom curriculum for reading comprehension between school and university. A research project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 91-101. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-08>

Corresponding Author: Marianna Traversetti | marianna.traversetti@uniroma1.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 19/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-02-2022-08**

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, Marianna Traversetti ha redatto i paragrafi 2, 3, 5 e 8; Amalia Lavinia Rizzo ha redatto i paragrafi 1, 4, 6 e 7; Marta Pellegrini il paragrafo 7.



1. La progettazione di un curriculum inclusivo, accessibile e sostenibile tra scuola e ricerca

Il concetto di “accessibilità” (ONU, 2006) è la chiave di lettura dell’intero processo di inclusione, in quanto promuove l’esercizio di un diritto che, da una parte, permette “di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli aspetti della vita [...] su base di uguaglianza con gli altri” (ivi, art. 9) e, dall’altra, sollecita a costruire ambienti fisici, di informazione e comunicazione, di servizi e di apprendimento il più possibile in grado di fornire supporti di vario grado e di diversa natura, consentendo così a tutte le persone, con o senza disabilità, di interagire positivamente in relazione sia alle loro peculiari caratteristiche individuali (in una determinata condizione di salute) sia alle caratteristiche dell’ambiente in cui vivono (WHO, 2001, 2017).

In quest’ottica culturale e valoriale, assume rilevanza il framework *Universal Design for Learning*, che rappresenta una delle principali leve di cambiamento per contribuire, in particolare nel mondo della scuola, a rendere l’apprendimento sostenibile, inclusivo e trasformativo per tutti (CAST, 2018), offrendo una serie di suggerimenti concreti applicabili a qualsiasi dominio disciplinare per garantire che tutti gli allievi possano accedere e partecipare ad opportunità formative significative e stimolanti. Nell’ambito di una tale prospettiva di progettazione inclusiva, gli insegnanti sono chiamati ad attivare: *engagement*, stimolando l’interesse e la motivazione verso la scuola e la crescita intellettuale, *representation*, sviluppando intraprendenza e competenza, attraverso la presentazione di contenuti in modalità variegata e plurime, *action & expression*, accrescendo la strategicità e l’orientamento verso gli obiettivi, mediante la differenziazione dei modi tramite cui gli allievi possono esprimere conoscenze, capacità e competenze.

Il progetto di ricerca presentato in questa sede è nato proprio dell’idea che la progettazione inclusiva di tutti e di ciascuno rappresenti un punto di partenza, al cui interno essa stessa si debba rendere flessibile in funzione della necessità di fornire mezzi multipli di *engagement*, *representation*, *action & expression*, nonché dall’idea che la scelta d’impiego di dispositivi teorici di natura progettuale strategica debba indicare una serie di possibilità operative valide negli specifici contesti di apprendimento e tali da connotarli quali contesti formativi efficaci.

Progettare curriculum inclusivi, accessibili e sostenibili (Unesco, 2017) significa dunque aderire alla circolarità tra azione e riflessività che caratterizza la mente dell’uomo (Dewey, 1996), colmando la distanza tra i principi dell’istruzione e l’attuazione di una scuola inclusiva, ma anche individuando modelli istruttivi che, sulla base dell’*Instructional Design* e della *Design Experimental* possano fornire indicazioni affinché l’apprendimento abbia le maggiori probabilità di essere efficace, efficiente, interessante e, in buona sostanza, di migliorare anche l’insegnamento. Si tratta, a ben vedere, di realizzare, con un approccio inclusivo e sostenibile, una progettazione che si snodi, con ragionevolezza ed un ampio grado di flessibilità, nella prospettiva di un protoapprendimento (Baldacci, 2006) tendente all’acquisizione di conoscenze ed abilità relative ai singoli domini disciplinari, propri del curriculum scolastico, e nella prospettiva di un deuteroapprendimento (*ibid.*) volto alla formazione di abiti mentali (Bordieu, 1980, 1987) astratti. Una siffatta progettazione consente di addivenire alla modificazione dell’apprendimento, promuovendo massimamente la creazione di abitudini cognitive e modalità di apprendere più veloci e flessibili.

Si tratta di un compito complesso per la scuola, che non può assolvere da sola, ma all’interno di una fitta rete di collaborazione con l’università, tale da ravvivare la ricerca educativa sulla base di un impegno, reciproco e sinergico che, nutrito delle risultanze delle evidenze scientifiche, possa orientare le attività progettuali degli insegnanti e contribuire alle esigenze, proprie dei processi di *decision making* (Calvani, 2011), di rispondere in modo affidabile alle domande che vengono poste dagli *stakeholders*, in funzione di determinate/i tipologie di contesti e di bisogni educativi speciali-BES (OECD, 2005) degli allievi, superando così l’opinismo (Zanniello, 2018) e i condizionamenti derivanti da mode e miti ricorrenti (Calvani & Trincherò, 2019) nel mondo della scuola.



2. Il contributo dell'Università e della ricerca alla progettazione inclusiva della scuola: l'approccio evidence based education

La scuola rappresenta un fattore cruciale per il futuro delle nuove generazioni e per lo sviluppo della società, pertanto, le decisioni relative all'organizzazione e gestione degli interventi didattici a diversi livelli devono essere assunte con la giusta consapevolezza e capacità valutativa. Troppo spesso capita che queste decisioni, intese come delineazioni di programmi, metodologie, prassi, orientamenti, trascurino la memoria di quanto è già stato provato e sperimentato in precedenza, nel contesto nazionale od internazionale, e che non vengono sottoposte ad adeguati sistemi di valutazione e revisione. Ciò considerato, quello che appare prioritario, in vista di una fattiva collaborazione tra scuola e università, dunque, tra scuola e ricerca, è favorire, ad ogni livello del sistema scuola, come sostenuto dalla pedagogia sperimentale, una cultura della valutazione fondata su evidenze, che ponga i decisori della scuola nelle condizioni di effettuare scelte inclusive, accessibili e sostenibili fondate su quanto già è stato dimostrato efficace dalla ricerca educativa *evidence based*, (Hattie, 2016; Calvani, 2012; Mitchell, 2018; Slavin, 2020), evitando così di appesantire le pratiche educative di teorie metodologiche e materiali non sostenute/i da un effetto di reale efficacia.

È infatti necessaria una collaborazione critica e fattiva tra ricerca *evidence-based* e policy educative, allo scopo di valorizzare i programmi e le azioni didattiche che si dimostrino più efficaci, affermando il principio secondo cui "le decisioni educative [...] vanno sostenute da razionali argomentazioni in grado di esplicitare i motivi dei pro e dei contro a fronte di opzioni diverse" (Calvani, Trincherò, 2021, p. 11).

L'approccio Evidence Based Education-EBE, in questa prospettiva, ha dato una forte accelerazione alle conoscenze possedute sull'efficacia degli interventi didattici, grazie alla comparazione di dati (revisioni sistematiche, meta-analisi) su vasta scala (Pellegrini & Vivianet, 2018). In particolare, alcune sintesi di ricerca hanno contribuito a fornire risposte circa l'efficacia delle strategie didattiche impiegabili per sviluppare la comprensione del testo scritto, da parte di tutti gli allievi e dei "cattivi lettori", che rappresenta, in Italia, una questione ancora aperta (Scammacca, 2015).

3. Il problema della comprensione del testo degli studenti italiani e la scuola

La letteratura propone diversi approcci volti a spiegare i processi implicati nella lettura del testo, che riguardano sia la decodifica come, ad esempio, i modelli evolutivi (Frith, 1985) e i modelli neuropsicologici di funzionamento (Coltheart, 1981), sia la comprensione del testo come, ad esempio, il modello *Structure Building Framework* (Gernsbacher, 1991). All'interno di un'ampia e complessa tradizione di ricerca, quest'ultimo modello prevede che lo scopo della comprensione sia quello di creare una coerente rappresentazione del testo, a partire dai primi elementi in esso presenti: "sulla base dei loro contenuti alcune informazioni depositate nella memoria saranno attivate altre invece saranno inibite" (Cornoldi *et al.*, 2018, p. 156), ed a partire dal ruolo dei meccanismi di *attivazione* e *soppressione*: il primo permette di mantenere attive le informazioni principali ed il secondo diminuisce le attivazioni di quelle irrilevanti. In molti studi, Gernsbacher ed i suoi collaboratori hanno dimostrato che i "cattivi lettori" mantengono attive anche informazioni non più importanti per la rappresentazione del testo costruita nel corso della lettura, tendendo a costruire, per il medesimo testo, più sub strutture. Tale dispersione di informazioni e la conseguente scarsa gerarchia di queste causa un'inadeguata efficienza nella capacità di estrapolare il significato di parole polisemiche o nel trovare, ad esempio, il corretto referente di una figura retorica (Carretti, De Beni & Cornoldi, 2007). Le conseguenze dell'inefficienza del meccanismo di soppressione causano altresì ulteriori difficoltà nella comprensione del testo scritto per gli allievi che presentano difficoltà di lettura (come ad esempio, nel caso della dislessia o della disabilità intellettiva). Tali carenze, in tutti gli studenti quindicenni italiani sono dimostrate dagli studi dell'OECD (2019), che denunciano il basso livello di comprensione del testo; essi si collocano oltre 10-15 punti al di sotto della media europea, con un punto massimo ottenuto nel 2012, ed una più recente ricaduta dal 2015 al 2018. Anche le indagini Invalsi (2019) confermano molte criticità e disomogeneità: le performance peggiorano al crescere dei livelli di



scolarità e vi è un problema di equità a causa della forte differenza riscontrata tra le diverse regioni italiane e le diverse scuole. La scuola è dunque sollecitata a promuovere modalità d'insegnamento per la comprensione del testo in relazione a diversi parametri, quali: intenzione comunicativa, lunghezza, complessità linguistica, caratteristiche linguistiche, tipologie struttura. Tuttavia, "se chiediamo agli insegnanti come intervengono per sviluppare la comprensione della lettura, questi ci mostrano i materiali che ricevono dall'editoria scolastica nei quali spicca, tratto costante, una debordante presenza di esercizi da compiere sul testo. Si tratta in gran parte di quesiti [...] scarsamente orientati a incoraggiare o coadiuvare il processo di comprensione, quanto a fornire o valutare il possesso di conoscenze di altra natura (semiologiche, stilistiche, retoriche); anche quando le richieste potrebbero avere a che fare con processi propri della comprensione si privilegia un atteggiamento valutativo e statico [...] con scarsa attenzione alle dinamiche cognitive funzionali alla situazione specifica" (Calvani, 2021, p. 12).

A tale riguardo, la ricerca *evidence based* fornisce suggerimenti utili per un miglioramento importante negli apprendimenti degli allievi nella comprensione del testo, riconoscendo che "la strada migliore consiste nell'educare in modo sistematico il lettore ad una lettura riflessiva, rendendola strategica, cioè accompagnata da alcune domande cruciali che aiutano ad afferrare il senso di cosa si legge e che il lettore deve porsi sistematicamente (approccio metacognitivo)" (Calvani & Trincherò, 2021, p. 67).

5. Progettare attività per lo sviluppo della comprensione del testo: il reciprocal teaching

Nell'ambito della comprensione del testo, ha ottenuto ottime evidenze di efficacia, a livello internazionale, il Reciprocal Teaching-RT (Palincsar & Brown, 1984) ed anche nel contesto italiano, sulla base di una prima sperimentazione del programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching/RC-RT (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) condotta da SAPIE¹, che ha rilevato un ampio effetto (ES= 0.54) dell'uso di tale strategia in classe quarta di scuola primaria, corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di sette mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo². Tale ricerca è stata condotta secondo la metodologia *Evidence-Based Improvement Design-EBID*³ (Calvani & Marzano, 2020) che ha consentito di predisporre, migliorato, maggiormente efficace e sostenibile ed applicabile su larga scala, un modello benchmark per promuovere la comprensione del testo in classe quarta di scuola primaria (Rizzo & Traversetti, 2021), comprendente il materiale didattico per allievi ed insegnanti, nonché le indicazioni operative per impiegare il programma del RT anche da parte degli allievi con BES (OECD, 2005; Traversetti & Rizzo, 2022).

La strategia multipla RT, le cui origini sono da rintracciare in tre teorie dell'apprendimento tra loro irrelate (Seymour & Osana, 2003; Mitchell, 2018), quali la *Zona di sviluppo prossimale* (Vygostky, 1934), il *Prolepting teaching* (Wertsch & Stone, 1979) e l'*Expert scaffolding* (Bruner, 1983), comprende le seguenti strategie: *Clarifying* (individuazione delle parole o espressioni difficili ed analisi); *Predicting* (ipotesi del contenuto sulla base degli indizi tratti da titoli, immagini, primissime frasi); *Questioning* (selezione delle informazioni più importanti); *Summarizing* (sintesi del testo).

Il RT prevede l'integrazione dinamica tra tre fattori fondamentali: modellamento metacognitivo, feedback e lavoro cooperativo in coppia. Per proporre il programma l'insegnante opera un'azione dimostrativa attraverso il pensiero ad alta voce (*thinking aloud*), interagendo con gli allievi attraverso dialoghi ed esempi.

1 Società per l'Istruzione e l'Apprendimento Informate da Evidenza (www.sapie.it). Il Presidente è Roberto Trincherò; il direttore scientifico è Antonio Calvani.

2 L'83,0% delle classi sperimentali ha ottenuto un valore di effect size (ES) superiore o uguale a 0.40 in una o entrambe le prove di sintesi, il 3,0% un ES inferiore a 0 in entrambe le prove e il 14,0% un ES compreso tra 0 e 0.40 (Rizzo, Montesano, Traversetti, 2020).

3 *EBID* si articola nei seguenti passaggi principali: 1. chiara individuazione di un problema di importanza strategica a cui dare una risposta didattica efficace; 2. ricerca delle evidenze già acquisite; 3. elaborazione di un programma didattico applicativo, tale da avvalersi delle evidenze acquisite; 4. adattamento e vasta sperimentazione di un programma nel contesto nazionale; 5. valutazione della sua efficacia in termini di *Effect Size* (ES); 6. analisi e revisione di eventuali criticità residue e ottimizzazione del programma (in caso di una valutazione complessiva positiva).



I momenti di modellamento hanno “lo scopo di far interiorizzare al giovane lettore gli atteggiamenti riflessivi e gli schemi cognitivi più idonei per la comprensione; essi non vanno tuttavia intesi solo come semplici dimostrazioni, bensì come dialoghi critici in cui insegnante ed alunni, partendo da domande chiave, arrivano alla costruzione di risposte condivise” (Calvani, 2021, p. 13). Con il feedback l’insegnante dà un’informazione che aiuta un allievo ad orientare il suo comportamento verso l’obiettivo, fa comprendere all’allievo dove è arrivato e gli indica la mossa da compiere per avvicinarsi ad esso. Secondo Hattie (2016), intorno all’uso adeguato del feed-back si concentra gran parte dell’efficacia didattica ($ES= 0,9$). In particolare, il feed-back più rilevante è quello che gli allievi devono ricevere dall’insegnante. Il lavoro cooperativo ($ES=0,4$) innesca un ulteriore impulso metacognitivo, qualora l’allievo sia indotto a fornire spiegazioni al compagno.

5. Il progetto di ricerca: metodo, obiettivi, campione e strumenti

Rispondendo alle indicazioni offerte dagli insegnanti partecipanti alla prima sperimentazione succitata (§4), si è avviato uno studio quasi sperimentale (Trincherò, 2002), che ha previsto la predisposizione di un nuovo kit didattico, a partire dal modello benchmark, da applicare in classi terze di scuola primaria (Rizzo & Traversetti, 2021), frequentate anche da allievi con BES, e la realizzazione di un Corso di formazione⁴ rivolto agli insegnanti delle classi sperimentali, finalizzato a promuovere le loro competenze metodologico-didattiche per l’applicazione del RT.

La domanda di ricerca è stata dunque la seguente: quanto il programma RT è efficace per lo sviluppo della capacità di comprendere il testo e di riassumerlo degli allievi di classe terza a sviluppo tipico e di coloro i quali presentano BES?

Gli obiettivi di ricerca sono i seguenti: 1. sperimentare il kit didattico del programma RT in classi terze frequentate da allievi con BES; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull’applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi coinvolti in riferimento alla comprensione del testo e al riassunto; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con BES, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello benchmark per l’applicazione del RT in classe terza.

Hanno partecipato alla ricerca (tab. 1) un totale di n. 46 classi e un totale di n. 821 studenti di tre regioni italiane (Abruzzo, Lazio e Lombardia), mediante un campionamento non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

	Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
Classi	28	18
Allievi	510	311
Allievi con BES di cui con disabilità intellettiva	107 33	24 10
Insegnanti	35	20

Tab. 1: Il campione

4 Gli obiettivi del Corso di formazione sono i seguenti: “1. conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; 2. conoscere le fasi del RT; 3. conoscere le difficoltà incontrate dagli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale nello sviluppo della comprensione del testo; 4. conoscere gli effetti positivi dello sviluppo della comprensione del testo per gli allievi con bisogni educativi speciali; 5. conoscere ed applicare le tecniche linguistiche per fare il riassunto; 6. conoscere ed utilizzare i kit didattici per la classe e per gli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale; 7. conoscere la procedura del programma per la classe; 8. conoscere la procedura del programma per gli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale” (Traversetti, Rizzo, 2022, p. 281).



Gli allievi delle classi sperimentali hanno ricevuto il programma RT per tre mesi scolastici, mentre gli allievi delle classi di controllo, durante le stesse settimane, hanno continuato a ricevere l'ordinaria istruzione.

Al fine di verificare la capacità di comprensione del testo e la capacità di fare riassunti, sono state somministrate Prove standardizzate e Prove appositamente elaborate prima dell'implementazione dell'intervento ed al suo termine, e rivolte agli allievi delle classi sperimentali e di controllo, e agli insegnanti delle classi sperimentali⁵.

Le Prove rivolte agli allievi di cui si riportano i risultati nel presente lavoro sono state somministrate in ingresso e in uscita. Tra di esse, si citano in particolare: la "Prova di Significato Verbale-P.S.V.nv" (Montesano, 2019) per rilevare il patrimonio lessicale, la "Prova MT" (Cornoldi, *et al.*, 2017) per rilevare la comprensione del testo globale ed inferenziale e la "Prova di riassunto", adattata dal "Summarizing Test" (Calvani & Menichetti, 2019), per rilevare la capacità di riassumere.

6. Il materiale didattico fornito agli insegnanti durante la ricerca

Nell'ambito del Corso di formazione, gli insegnanti sono stati formati sull'impiego del kit didattico, che raccoglie: "Quaderno per la classe", "Quaderno per gli allievi con disabilità/difficoltà, svantaggio linguistico e culturale" e "Guida per gli insegnanti" (Rizzo & Traversetti, 2021). Tali materiali diversificati sono basati su un impianto metodologico comune e sono stati proposti all'intera classe, grazie all'intervento coordinato tra insegnante su posto comune e di sostegno.

Il "Quaderno per la classe" è costituito di n. 18 testi per l'applicazione del RT e da una "Scheda di lavoro per l'alunno" che comprende sia la parte di attività individuali che stimolano all'impiego della strategia del *Predicting*, del *Clarifying* del *Questioning* sia la parte di attività da svolgere in coppia per impiegare il *Summarizing*. Il repertorio di testi presentato nel programma per la classe rispetta i criteri esplicitati nella tabella 2.

- Lunghezza complessiva del testo: inferiore a 70 parole.
- Indice di Gulepease: tra 64 e 91.
- Struttura sintattica due fonti le frasi sono costituite da una proposizione reggente e al massimo da una subordinata di primo grado; sono evitate le proposizioni concessive ipotetiche o l'uso dei gerundi; i verbi sono declinati sempre in forma attiva; non è presente il discorso diretto.
- Organizzazione delle frasi all'interno del testo: suddivisione del testo in capoversi.
- Numero di parole per frase: non superiore a 27 parole.
- Lessico: è di uso comune, tutti i vocaboli presenti nei brani sono ritenute fondamentali, di alto uso e di alta disponibilità, in quanto compresi nel "Nuovo vocabolario di base della lingua italiana".
- Familiarità dello scenario contestuale: presenza di situazioni note agli allievi di questa fascia d'età, in un contesto realistico o verosimile.

Tab. 2 Le caratteristiche dei testi del "Quaderno per la classe" (Rizzo & Traversetti, 2021, p. 32)

I testi sono presentati in ordine di complessità, rispetto alla lunghezza, al contenuto ed al linguaggio. Tale gradualità garantisce l'applicazione del RT, secondo un approccio metacognitivo, che "rappresenta un valore didattico irrinunciabile per gli insegnanti della scuola inclusiva" (Calvani, 2021, p. 10)" e che permette un'operatività sempre più autonoma da parte dei singoli allievi. Nel Quaderno, inoltre, è presente anche un repertorio di testi per impiegare alcune tecniche linguistiche (i cosiddetti "trucchi del riassumere") per agevolare l'elaborazione della sintesi, attraverso operazioni di semplificazione del testo

5 Per una approfondita descrizione delle Prove, consultare Traversetti, Rizzo, 2022.



(eliminazione, generalizzazione, sintesi di più frasi)⁶, da proporre prima di avviare l'attività vera e propria sul RT.

Il "Quaderno per gli allievi con disabilità/difficoltà, svantaggio linguistico e culturale" è omologo alla classe, ma con semplificazioni ed adattamenti dei testi. In particolare, i parametri rispettati nella redazione dei testi per tali allievi sono presentati nella tabella 3.

- Lunghezza complessiva del testo: non superiore a 57 parole.
- struttura sintattica: presenza unicamente di proposizioni principali, esclusioni di subordinate; i verbi sono informativi; non è presente il discorso diretto.
- organizzazione delle frasi all'interno del testo: suddivisione in capoversi.
- Numero di frasi all'interno di ogni testo: non superiore alle sei frasi.
- Numero di parole per frase: non superiore alle 16 parole.
- Indice di Gulpease: tra 81 e 100.
- Lessico: è di uso comune, tutti i vocaboli dei brani fanno parte del "Lessico elementare di base", composto dalle parole più frequentemente usate nei testi scritti da e per i bambini; tutti i vocaboli presenti nei brani sono ritenuti fondamentali virgola di alto uso e di alta disponibilità virgola in quanto compresi nel "Nuovo vocabolario di base della lingua italiana".
- Morfologia dei testi: assenza di aggettivi superlativi.
- Familiarità dello scenario contestuale: presenza di situazioni note agli allievi di questa fascia d'età virgola in un contesto realistico oververosia

Tab. 3 Le caratteristiche dei testi per gli allievi con disabilità/difficoltà, svantaggio linguistico e culturale

In questo Quaderno è presente anche un repertorio di testi per impiegare le tecniche linguistiche per agevolare la sintesi, con la proposta di tre tipologie di sintesi considerate accettabili: lunghe, di media lunghezza e brevi.

In entrambe le tipologie di Quaderni sono presenti, per accompagnare il lavoro, le seguenti Schede: "Scheda per il modellamento iniziale con richiesta di applicazione delle tecniche per riassumere il testo", "Scheda di lavoro per l'alunno le 4 fasi del RT", "Scheda per la riflessione dell'allievo dopo le attività iniziali di modellamento", "Scheda per la riflessione dell'allievo dopo i primi brani affrontati senza il modellamento dell'insegnante", "Scheda per la riflessione dell'allievo a conclusione della prima parte del programma".

Completa il materiale didattico la "Guida per gli insegnanti" (Rizzo & Traversetti, 2021), suddivisa in due parti: nella prima, si illustrano l'efficacia della metodologia, le fasi del RT e le tecniche linguistiche per produrre sintesi, nonché le procedure operative e la relativa tempistica; nella seconda, si offrono le indicazioni applicative per l'applicazione del programma in classe e per l'attivazione della metodologia RT anche per gli allievi con BES.

7. I risultati

Per valutare l'effetto del programma è stata utilizzata l'analisi multilivello dato che l'assegnazione al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo è avvenuta al livello della classe piuttosto che al livello del singolo studente. Sulla base delle procedure descritte da Morris (2008) sono stati calcolati gli effect size per ciascuna delle tre misure somministrate, considerando la differenza fra i gruppi al post-test e al pre-test. I risultati presentati in questo articolo sono un'ulteriore elaborazione successiva rispetto ai risultati preliminari riportati in Traversetti *et al.* (in press).

6 Sono le tre regole suggerite da van Dijk van Dijk, T. A. (1980). *Testo e contesto: studi di semantica e pragmatica del discorso*. Milano: Il Mulino, pp. 198-246.



La Tabella 4 riporta medie, deviazioni standard ed ampiezza d'effetto (*effect size*) in base al gruppo, alla misura e alla tipologia dell'allievo a sviluppo tipico o con BES.

	Gruppo sperimentale	Gruppo di Controllo	Effect size
	Media (Deviazione Standard)	Media (Deviazione Standard)	
Post-test allievi a sviluppo tipico			
Prova MT	7,14 (2,18)	6,35 (2,29)	+0,37
Prova di Riassunto	7,56 (2,89)	6,84 (2,80)	+0,26
Prova di Significato Verbale	63,2 (22,9)	55,6 (21,2)	+0,37
Pre-test allievi con BES			
Prova MT	5,26 (2,81)	5,67 (2,51)	
Prova di Riassunto	4,65 (2,82)	5,58 (2,93)	
Prova di Significato Verbale	52,0 (28,0)	44,5 (25,91)	
Post-test allievi con BES			
Prova MT	5,94 (2,60)	5,26 (2,91)	+0,38
Prova di Riassunto	7,44 (2,97)	6,75 (2,83)	+0,56
Prova di Significato Verbale	64,5 (27,5)	47,5 (22,88)	+0,45

Nota. Le medie del post test sono aggiustate per le differenze al pre-test per gli allievi a sviluppo tipico

Tab. 4. Risultati per gruppo, misura e tipologia di allievo

Gli effect size per gli allievi a sviluppo tipico mostrano un effetto elevato del programma (Kraft, 2020), corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di tre-cinque mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo⁷. Gli effect size per le Prove MT e di Significato Verbale risultano statisticamente significativi, mentre l'effect size per la Prova di Riassunto marginalmente significativo ($p = .06$)

Per quanto riguarda gli allievi con BES, i risultati mostrano cinque mesi di guadagno negli apprendimenti del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo per la Prova MT ($ES = +0.38$), sei mesi per la Prova di Significato Verbale ($ES = +0.45$) e sette mesi per la Prova di Riassunto ($ES = +0.56$)⁸.

Confrontando i punteggi dei due gruppi al pre-test e al post-test si nota un declino consistente del gruppo di controllo in tutte le misure per gli allievi a sviluppo tipico, emerge invece un miglioramento per gli allievi con BES. Nel gruppo sperimentale i punteggi degli allievi con BES subiscono un incremento consistente fra pre test e post test che non si registra per gli allievi a sviluppo tipico, i cui punteggi rimangono pressoché stabili.

	Prova MT	Prova di Riassunto	Prova di Significato Verbale
Intercetta	6.81 (0.12)***	7.13 (0.19)***	58.63 (1.32)***
Intervento	0.79 (0.25)**	0.72 (0.38)*	7.61 (2.63)**
Pretest	0.20 (0.04)***	0.27 (0.04)***	0.25 (0.04)***

Tab. 5. Stima dei parametri per l'impatto del programma RC-RT. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

7 Nello specifico, i valori di *effect size* (ES) sono stati interpretati in termini di progresso in mesi secondo i parametri forniti dall'*Education Endowment Foundation-EEF*(https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Toolkit/Toolkit_Manual_2018.pdf).

8 È opportuno evidenziare che il confronto fra gruppo sperimentale e di controllo ha previsto l'inclusione di solo 24 studenti nel gruppo di controllo a fronte di 107 nel gruppo sperimentale. Dato il numero esiguo di studenti il confronto è stato condotto unicamente in termini di medie senza analisi inferenziali.



8. Discussione dei risultati

I risultati mostrano come il materiale didattico predisposto *ad hoc* per gli allievi con BES, in una prospettiva operativa fortemente inclusiva, poiché strettamente connesso a quello proposto alla classe, ha messo tali allievi nelle condizioni ottimali per sfruttare le potenzialità formative del RT, anche grazie agli accorgimenti didattici realizzati dagli insegnanti. Questi ultimi, infatti, nel Corso di formazione, organizzato sulla base degli obiettivi di ricerca, hanno potuto non solo conoscere la strategia nel dettaglio, ma anche appropriarsi di utili suggerimenti metodologici per attivare la partecipazione degli allievi con BES, in relazione alle differenze peculiari di ciascuno, operando semplificazioni e facilitazioni sul piano contenutistico, grafico e linguistico nella fase di comprensione del testo, e gestendo le coppie impegnate nel riassunto secondo opportuni feed-back correttivi e valutazione formativa.

Per gli altri allievi della classe va segnalato un declino consistente dei punteggi del gruppo di controllo, mentre i punteggi del gruppo sperimentale sono rimasti pressoché stabili in ingresso e in uscita. Sulla base di una prima analisi di quanto dichiarato dagli insegnanti nei diari di bordo messi a punto durante le lezioni in classe, tale declino⁹ potrebbe essere attribuito alla necessità di dover realizzare parte delle lezioni medesime in modalità a distanza, sia per gruppi di allievi sia per l'intera classe, nel periodo dei tre mesi interessato dall'intervento didattico. Ciò ha indubbiamente contrassegnato la didattica di un carattere di poca sistematicità per molte classi sperimentali, con conseguenze negative sull'apprendimento, che è in linea con le altre ricerche educative (Zhang & Storey, 2022). Tuttavia, va altresì segnalato che, per quanto riguarda il peggioramento del gruppo di controllo rispetto al gruppo sperimentale al post test, ciò suggerisce che quanto appreso nel Corso di formazione da parte degli insegnanti ha permesso loro di utilizzare al meglio sia la metodologia del RT sia il materiale didattico, continuando a lavorare, pur nelle difficoltà incontrate nella didattica a distanza, sull'obiettivo di comprensione del testo, così come dichiarato nel Questionario loro rivolto (Traversetti & Rizzo, 2022): la possibilità, infatti, di essere stati resi consapevoli dell'importanza di acquisire tale capacità e di essere stati messi nelle condizioni di applicare la strategia grazie al materiale fornito anche in forma digitale è stata senza dubbio foriera di proseguire, con una modalità strutturata, il programma.

Nel complesso, lo studio condotto presenta punti di forza e di criticità. Tra i primi, quelli di aver predisposto materiale strutturato che, nella diversità dei BES, consentisse di: mantenere il focus dell'attività sulle fasi e domande del RT, evitando dispersioni e incrementando progressivamente la difficoltà dei testi su cui applicarlo; verificare l'utilità di una procedura metodologica di adattamento dei testi per gli allievi con BES di classe terza; mettere a disposizione, per l'insegnante di sostegno e su posto comune, uno sfondo comune su cui lavorare in modo più sistematico, sinergico e collaborativo, anche sul piano metodologico, per lo sviluppo della comprensione del testo. Tra i secondi, si annoverano le difficoltà di: far lavorare costantemente l'allievo con BES con i compagni di classe; organizzare l'attività didattica, generalmente separata tra insegnante di sostegno e insegnante su posto comune; dei limiti della ricerca, come il numero ridotto di allievi con BES e lo sbilanciamento numerico del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo.

Conclusioni

L'intervento didattico con l'uso del programma RT, nella progettazione di un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo, è stata possibile grazie ad un proficuo rapporto tra scuola ed Università. La prospettiva inclusiva, realizzata attraverso un connubio sinergico tra insegnanti e ricercatori, ha permesso di applicare la strategia sulla base del materiale didattico predisposto *ad hoc*, con effetti molto promettenti sugli allievi con BES, in riferimento all'efficacia, in relazione alla comprensione del testo

9 L'analisi dei dati qualitativi è tutt'ora in corso, pertanto, ulteriori motivazioni saranno fornite in pubblicazioni successive.



(ES = +0.38, ossia, 5 mesi di guadagno negli apprendimenti), al vocabolario (ES=+0.45 , 6 mesi) e alle abilità di riassunto (ES=+0.56, 7 mesi). Anche rispetto ai compagni, gli allievi con BES del gruppo sperimentale hanno migliorato in media dal pre test al post test in tutte le Prove. Ciò suggerisce che una didattica efficace consenta a tali allievi di sviluppare pienamente le proprie potenzialità, traendo così maggior beneficio dal programma RT rispetto ai compagni. Tra le prospettive di ricerca futura, infatti, l'intenzione di ampliare il RT in classe terza, in prospettiva inclusiva, su più larga scala nazionale, oltre che quella di predisporre il materiale didattico, così come suggerito dagli insegnanti delle classi sperimentali, già a partire dalla classe seconda.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris: Editions de Minuit.
- Bruner J. (1983). *Autobiografia: alla ricerca della mente*. Roma: Armando.
- Calvani A. & Chiappetta Cajola L., (Ed.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani A. & Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Rivista italiana di ricerca educativa* , (24), 67-83.
- Calvani A. & Menichetti L. (2019). La prova qualitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Ed.), *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani A. & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2011). Decision Making» nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal*, 3, 77-89.
- Calvani A. & Trincherò R. (2021) (Eds.). *Cosa fare per la scuola*. <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Sapie-Cosa-fare-per-lascuola.pdf>.
- Calvani A. (2021). Introduzione. In A. L. Rizzo & M. Traversetti. *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria* (pp. 11-16). Firenze: SApIE Scientifica.
- Carretti B., De Beni R., & Cornoldi C. (2007). Disturbi della comprensione del testo. *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento* (pp. 143-162). Bologna: Il Mulino,
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines versione 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Coltheart M. (1981). Disorders of reading and their implications for models reading. *Visible Language*, 15, 245-286.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., & Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Dewey J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frith U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (pp.301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gernsbacher M.A. (1991). Cognitive processes and mechanism in language comprehension. The structure building framework. In G.H. Bower (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 217-263). New York: Academic Press.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Invalsi (2019). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2019*. https://public.tableau.com/app/profile/invalsi/viz/RAPPORTO_2018-2019_15625746572190/INIZIO.
- Mitchell D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Montesano L. (2019). Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale. In A., Calvani, L. Chiappetta Cajola (Ed.) *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 463-477). Firenze: SApIE Scientifica.
- Morris S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational research methods*, 11(2), 364-386.



- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Italia, Nota Paese, Risultati PISA 2018*, voll. I, III, IV. Paris: OECD.
- OECD- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Palincsar A. S. & Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pellegrini M. & Vivanet G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Rizzo A.L. & Traversetti M. (2021). *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Rizzo A.L, Montesano L. & TRAVERSETTI M. (2020). Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT). *Nuova Secondaria*, n. 3, novembre 2020 - Anno XXXVIII, 95-121.
- Slavin R.E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Scammacca N. K., Roberts G., Vaughn S., & Stuebing K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4–12: 1980–2011. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 369-390.
- Traversetti M. & Rizzo A.L. (2022a). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *QTimes Journal of Education Technology and social Studies*, Anno XIV, 1, pp. 269-285.
- Traversetti M., Rizzo A.L. & Pellegrini M. (in press). *Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES*. In Atti del Convegno SIRD.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Vygotskij L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Tr. it. Firenze: Giunti.
- WHO (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF*.
- Zanniello G. (2018). Condizioni per l'incidenza della ricerca didattica nel miglioramento della scuola. In A. Marzano & R. Tammaro (Eds.), *Azioni formative e processi valutativi* (pp. 101-114). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zhang Q., & Storey N. (2022). Controversies behind COVID learning loss: Historical issues, current measurements, and future strategies. *Theory Into Practice*, 1-12.