

Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto

Giusi Castellana • Department of Psychology of Development and Socialization Processes - Sapienza, University of Rome (Italy)

giusi.castellana@uniroma1.it

Andrea Giacomantonio • Department of Humanistic, Social and Cultural Business Disciplines - University of Parma (Italy)

andrea.giacomantonio@unipr.it

Good readers and poor readers. The effects of a metacognitive intervention experiment and the teaching of reading strategies on reading comprehension

The study examines the effects of a quasi-experimental treatment (metacognitive teaching) on the results in reading comprehension tests of a sample of students belonging to the lower secondary school.

The research design included for the experimental group a phase of pre-test, a treatment, a post-test phase and a follow-up carried out during the year after the treatment. For the control groups, only three different test administration. The article examines the effectiveness of the quasi-experiment on the entire sample of students and on the poor readers of the sample. It isolates the disturbance variable represented by the fact that the tests used were different, estimating the effects of the treatment by means of anchorage items.

Keywords: reading comprehension, quasi-experimental design, metacognitive teaching, reading strategies, lower secondary school

Nel contributo si esaminano gli effetti che una quasi-sperimentazione, con un impianto metacognitivo, ha avuto sulle prestazioni nella comprensione della lettura di un campione di studenti della scuola secondaria di primo grado. Il disegno di ricerca ha previsto per il gruppo sperimentale un pre-test, l'intervento, un post-test e una rilevazione di follow-up, svolta a circa un anno dal termine delle attività. Per i gruppi di controllo sono state realizzate solo le tre rilevazioni. Nell'articolo si esamina l'efficacia della quasi-sperimentazione per il campione complessivo e per i "cattivi lettori". Si isola la variabile di disturbo rappresentata dal fatto che le prove utilizzate sono diverse, stimando gli effetti dell'intervento per mezzo dei soli quesiti di ancoraggio.

Parole chiave: comprensione della lettura, quasi-sperimentazione, didattica metacognitiva, strategie di lettura, scuola secondaria di primo grado.

205

ricerche

Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori, tuttavia il primo, il secondo e il quarto paragrafo, e i sotto paragrafi 5.1 e 6.2 sono comunque attribuibili a Giusi Castellana; mentre il terzo e il settimo paragrafo, e i sotto paragrafi 5.2 e 6.1 ad Andrea Giacomantonio.

Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto

1. Introduzione. La consapevolezza e il controllo dell'agire metacognitivo come "chiave di lettura" per i problemi di comprensione

Le ricerche e gli studi promossi nell'ambito della metacognizione negli ultimi decenni hanno dato séguito a molteplici sviluppi. Le indicazioni formulate nella Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2006, inerenti alla promozione di un'autonomia dell'apprendere e allo sviluppo di competenze riqualificabili, hanno da tempo spinto scuole e istituzioni verso un nuovo modo di guardare la didattica, volto all'incremento di capacità di gestione, riflessione metacognitiva ed autoregolazione.

Condurre gli alunni verso una dimensione metacognitiva dell'apprendimento significa avviarli alla consapevolezza di un agire funzionale e pianificato, un agire che si pone tra gli obiettivi l'interiorizzazione di operazioni e processi, l'espansione e la generalizzazione di modalità e di strumenti efficaci, riconoscibili e riutilizzabili.

Incoraggiare gli studenti a riflettere metacognitivamente sulle strategie funzionali allo svolgimento di un compito, la descrizione dei passi necessari alla sua risoluzione (*thinking aloud*), l'abitudine ad un'osservazione attenta e sistematica sono modalità che possono essere sviluppate dagli insegnanti all'interno di qualsiasi curriculum disciplinare.

Le principali implicazioni didattiche di un lavoro di tipo metacognitivo comprendono una ricaduta sulla trasversalità dell'apprendimento, ma anche un effetto positivo sugli aspetti motivazionali in quanto forniscono agli studenti strategie utili ad affrontare situazioni di particolare disagio e difficoltà (Borkowski & Thorpe, 1994; Pellerey, 2006).

Porsi con un atteggiamento metacognitivo di fronte al compito significa in primo luogo avere la percezione del compito come problema da risolvere; nell'ambito della lettura, il porsi di fronte al testo con la disposizione di chi sa crearsi delle aspettative rispetto ad esso, il prendere in considerazione indizi, l'avanzare delle ipotesi, essendo intrinsecamente motivato ad affrontare l'attività con in mente la ricerca della sua soluzione.

La promozione della capacità dell'alunno di diventare gestore diretto dei propri processi cognitivi genera un produttivo impulso nel suo modo di porsi di fronte all'apprendimento: comporta il passaggio da un atteggiamento passivo e meccanico, legato alla scarsità di conoscenze e di strumenti di cui un soggetto dispone, a un atteggiamento attivo e strategico, espressione della maturata capacità di sapersi adattare a situazioni sempre nuove e complesse.

Consapevolezza e controllo definiscono l'agire metacognitivo. Diverse ricerche indicano che i lettori di successo o i cosiddetti "buoni lettori" sono quelli che possiedono una maggiore capacità di monitorare la propria comprensione (August, Flavell & Clift, 1984; Baker & Brown, 1984; Brown, Armbruster & Baker, 1986; Garner, 1987; Paris, Lipson & Wixson, 1983; Paris & Meyers, 1981; Wagoner, 1983). Mentre la consapevolezza aiuta il soggetto a scegliere il percorso, i mezzi e



i processi utilizzati, il controllo volontario riduce le distrazioni, preserva l'impegno in direzione del traguardo, consente di riesaminare le scelte, monitorarne l'efficacia, rivedendo, se necessario, strumenti ed opzioni (Corno, 1989).

Ma cosa significa valutare e controllare un processo? Come si fa nel caso della lettura a capire di non aver capito?

Il capire di non avere capito, come sostiene Ambel (2006), è un obiettivo tutt'altro che facile da conseguire.

«Se capire significa infatti reagire positivamente alle sollecitazioni del testo, cooperando nella messa a fuoco dei significati, non capire significa sostanzialmente reagire in una direzione sbagliata» (Ambel, 2006, p. 39), prendere una deviazione che non viene percepita e che spesso non riesce ad arrivare alla consapevolezza di chi legge.

In genere, i lettori insperiti non mettono in atto criteri autoregolativi. Di fronte ad una situazione di non comprensione vanno avanti, tralasciano l'informazione, sperano di recuperarla più avanti. Una ripresa che raramente accade.

Quello che si verifica, il più delle volte, è l'affastellamento di una serie di "buchi", di pezzi mancanti che il soggetto tenta di colmare attraverso inferenze che risultano alla fine inappropriate, poiché slegate da un'idea globale che nel frattempo, andando avanti, si è persa.

Guidare l'allievo attraverso la scoperta delle proprie debolezze e criticità, così come delle proprie potenzialità e dei propri successi, rappresenta dunque un passo significativo del percorso educativo (Ambel, 2006). Significa condurre l'alunno a trarre un vantaggio costante e consapevole dalla propria esperienza, abituarlo a interrogarsi sulle proprie modalità di azione, portarlo alla constatazione di come la natura dei suoi successi e degli insuccessi sia connessa all'apprendimento, ma anche, e non solo in questo caso, al saper dare significato.



2. "Buoni lettori" e "cattivi lettori". Come e perché la metacognizione in lettura può aiutare i cosiddetti *poor comprehenders*

La distinzione tra buoni e cattivi lettori nasce in ambito metacognitivo con l'intenzione di identificare e comprendere la natura dei problemi di comprensione. Una *task analysis*, una scomposizione del problema nelle sue componenti tale da penetrare nella struttura di un disturbo, possono permettere di pianificare più precisamente un intervento didattico (Meneghetti, Carretti & De Beni, 2006). Il riconoscimento delle caratteristiche dei buoni lettori può dunque risultare utile.

Chi sono allora i *buoni lettori*? A contraddistinguere i buoni lettori sarebbe, secondo De Beni e Pazzaglia (1995), in primo luogo la capacità di saper decodificare in modo corretto un testo; poi la consapevolezza che arrivare all'effettiva comprensione sia l'obiettivo intrinseco nell'attività di lettura; il riconoscimento che essa possa essere finalizzata a scopi diversi (piacere, ricerca di un'informazione specifica, di un dato, studio ecc.); la percezione delle difficoltà del lettore rispetto al compito; il saper valutare la complessità del testo, l'ordine e la rilevanza delle idee espresse; la conoscenza di strategie di lettura relative al compito; il sapere utilizzare gli aiuti offerti dalla struttura (elementi paratestuali: titolo, sottotitolo, parole in grassetto, ecc.); la capacità di scegliere la strategia in base allo scopo, alle difficoltà del testo e all'interesse per lo stesso.

Chi sono al contrario i *cattivi lettori*?

La letteratura nazionale e internazionale definisce i cattivi lettori, o *poor comprehenders*, gli studenti che incontrano problemi specifici nella comprensione a fronte di abilità di decodifica che rientrano invece nella norma (Bishop & Snowling, 2004; Cain & Oakhill, 2007; Carretti, Cornoldi & De Beni, 2007). Il profilo che caratterizza questi lettori è diverso da quello degli studenti affetti da dislessia, le cui difficoltà risiedono soprattutto a livello fonologico, nonostante ci siano delle sovrapposizioni (Nation, Clarke, Durand & Marshall, 2004; Nation, Clarke & Snowling, 2002). Questa posizione, come riportato in Carretti (2010), è stata ben sintetizzata in un rapporto di ricercatori inglesi (Cain & Oakhill, 2007) che ha approfondito la natura e le caratteristiche del disturbo di comprensione del testo (DCT), di cui soffrono i cattivi lettori, in riferimento alle forti ripercussioni che questo ha sull'apprendimento scolastico.

I cattivi lettori, rispetto ai buoni lettori, sarebbero meno consapevoli degli scopi della lettura e dell'utilizzo di strategie; meno in grado di controllare la comprensione; meno sensibili nel rilevare alcune caratteristiche del testo; non sempre capaci di distinguere le parti più o meno rilevanti di uno stesso brano o di giudicarne la difficoltà in relazione ad un altro.

Secondo Lumbelli (2009), la caratteristica dei cattivi lettori sarebbe prevalentemente legata all'incapacità di saper operare opportune selezioni durante il processo; mancherebbe loro quel meccanismo di soppressione fondamentale che consente al lettore di arrivare ad una completa assimilazione del testo.

La capacità limitata della memoria di lavoro impone al soggetto una necessaria discriminazione tra ciò che è importante e ciò che può essere cancellato. Dopo l'elaborazione di una serie di significati diventa necessaria una progressione di sintesi e cancellazioni che saranno tanto più articolate e rigorose quanto più è lungo il testo da comprendere. La caratteristica dei cattivi lettori sarebbe in sintesi quella di immagazzinare così tanti dati, durante la decodifica, da non riuscire a memorizzare adeguatamente i contenuti e a trovare elementi di continuità e coerenza nella sequenza delle frasi.

I lettori con problemi nella comprensione del testo hanno delle prestazioni più basse in prove che valutano (Carretti, 2010):

- la capacità di fare inferenze lessicali e semantiche (Cain & Oakhill, 1999), anche quando le conoscenze precedenti sul testo vengono controllate (Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Cain & Oakhill, 2007; Cain, Oakhill, & Elbro, 2003; Catts et al., 2006; Oakhill et al., 2005);
- le conoscenze e l'uso di strategie di lettura e controllo metacognitivo (Cataldo & Cornoldi, 1998; Cataldo & Oakhill, 2000), in quanto gli studenti con DCT non monitorano il livello di comprensione. In caso di mancata comprensione non usano strategie per tornare sul testo, né individuano inconsistenze nella narrazione (Cain & Oakhill, 2007; Cataldo & Cornoldi, 1998; Cataldo & Oakhill, 2000; Garner, 1987; Papetti et al., 1992; Oakhill et al., 2005);
- la capacità di crearsi una rappresentazione coerente del testo individuando le informazioni rilevanti ed escludendo quelle irrilevanti (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990);
- la conoscenza della struttura della storia. Gli studenti con DCT hanno difficoltà ad individuare gli eventi principali, il contesto della narrazione, non riescono ad individuare gli elementi che definiscono una storia ben strutturata e integrata, non utilizzano gli indici presenti (titolo, immagini, didascalie ecc.) per fare previsioni sul contenuto (Cragg & Nation, 2006; Cain, 2006; Nation et al., 2004; Yuill & Oakhill, 1991).



Gli studi sul trattamento del disturbo di comprensione hanno messo in evidenza che è possibile migliorare il livello di prestazione di studenti con DCT con trattamenti in cui vengono proposte attività che:

- insegnano strategie di comprensione e controllo che migliorano le componenti specifiche della comprensione e favoriscono un approccio metacognitivo al compito (Idol, 1987; Johnson-Glenberg, 2000, 2005; Lucangeli, Galderisi & Cornoldi, 1995; Yuill & Oakhill, 1991; Yuill & Joscelyne, 1988);
- incrementano le competenze legate al linguaggio orale (Aarnoutse, van des Boen & Brand- Gruwel, 1998; Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010);
- si basano sull'apprendimento reciproco (Aarnoutse et al., 1998; Palincsar & Brown, 1984).

Ma le strategie di controllo non possono essere acquisite con esercizi ripetitivi o finalizzati al consolidamento di automatismi; sempre secondo Lumbelli (2009), è necessaria la costruzione di specifiche situazioni-problema che, mettendo in movimento il lettore, lo inducano alla diretta conoscenza delle fasi del processo che dovrà imparare a monitorare.

Fondamentale risulta in proposito il ruolo del docente il quale, oltre a favorire e incoraggiare l'autonomia del discente, lasciandolo libero di decidere tempi e strategie, dovrebbe utilizzare un approccio al compito che includa la possibilità di un intervento di trasformazione del problema di comprensione dal *problem posing* al *problem solving*, attraverso i seguenti passaggi:

- la riformulazione non valutativa dell'elaborazione del lettore come premessa per l'impostazione del problema;
- l'eventuale argomentazione dell'effettiva esistenza del problema;
- la proposta di esplorazione di una porzione del testo alla ricerca di elementi che possano essere di supporto nella risoluzione del problema;
- l'incoraggiamento ad esprimere tutti i pensieri e le idee che affiorano durante la rilettura.

Questa serie di operazioni ha l'obiettivo di richiamare alla coscienza quanto di solito sfugge, provvedendo a far rientrare nel controllo dell'esecuzione quelle operazioni che definiscono la comprensione di passaggi particolarmente critici perché bisognosi di integrazioni univocamente determinabili in base al testo.

3. Obiettivo e ipotesi della ricerca

Per accrescere le capacità di comprensione della lettura degli studenti della scuola secondaria di I grado e, in particolare quella dei *poor comprehenders*, coerentemente con i risultati appena presentati dell'analisi della letteratura, è stato costruito un questionario per stimare la padronanza delle strategie di lettura (Castellana G., 2018b) ed elaborato un apposito intervento didattico di carattere metacognitivo. Quest'intervento è stato quasi-sperimentato (Campbell & Stanley, 1963). L'obiettivo di questo lavoro è di stimare se e in che misura l'intervento stesso si sia rivelato efficace.

Viene ipotizzato, quindi, che crescano significativamente le prestazioni di comprensione della lettura degli studenti del gruppo sperimentale e che quest'incre-



mento sia superiore a quello registrato nei gruppi di controllo. Prevediamo, inoltre, che questo incremento permanga a distanza di un anno.

Riteniamo anche che l'intervento didattico eserciti un effetto positivo sulla comprensione del testo dei "cattivi lettori". In particolare ci aspettiamo sia che i lettori in difficoltà del gruppo sperimentale migliorino sensibilmente le loro prestazioni, sia che questa crescita sia superiore a quella dei gruppi di controllo. Ipotizziamo, infine, che i risultati raggiunti al termine della quasi-sperimentazione sui "cattivi lettori" permangano stabilmente a un anno di distanza.

4. Il disegno della ricerca

4.1 *Il campione, gli strumenti e le somministrazioni.*

Coerentemente con quanto suggerito dalla Ricerca Formazione (Asquini, 2018), la prospettiva che ha promosso l'indagine è stata quella di mediare un avvicinamento tra le esigenze formative della scuola e il contesto della ricerca attraverso un percorso di collaborazione basato sulla condivisione di un oggetto di indagine contestualizzato ai bisogni dei soggetti coinvolti: insegnanti e studenti.

In questa sede, per ovvi motivi, ci concentreremo solo sui risultati conseguiti dagli allievi. Gli obiettivi che la sperimentazione intendeva conseguire con gli studenti riguardavano, da una parte, l'individuazione e il superamento delle aree di criticità rilevate nella comprensione del testo scritto e, dall'altra, l'acquisizione di un impianto procedurale strategico, la promozione di una consapevolezza metodologica e processuale nella comprensione del testo con un conseguente miglioramento dei livelli di abilità.

Il progetto ha coinvolto 3 istituzioni scolastiche della scuola secondaria di primo grado, appartenenti ad uno stesso distretto scolastico di Roma (scuola A, scuola B e scuola C), per un totale di 359 casi validi. La ricerca empirica, condotta nell'arco del triennio 2015-2018, ha previsto un'articolazione in più fasi (Castellana, 2018a):

- una prima di carattere *diagnostico (pre-test)* finalizzata alla rilevazione delle criticità degli studenti nella comprensione del testo scritto e nella padronanza delle strategie di lettura nelle classi prime del campione (maggio 2015);
- la quasi-sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di strategie di lettura nelle classi seconde della scuola A (gruppo sperimentale), durante il periodo gennaio-aprile 2016;
- la rilevazione dei risultati conseguiti con la stessa sperimentazione (*post-test*) nel maggio 2016;
- un'ultima fase, di *follow up* ad 1 anno (maggio 2017), finalizzata a verificare il mantenimento da parte degli studenti della padronanza acquisita delle strategie di lettura e delle capacità di comprensione del testo.

L'analisi dei livelli di partenza ha riguardato 18 classi prime: Scuola A, 135 studenti in 6 classi; Scuola B, 123 studenti in 6 classi; Scuola C, 130 studenti in 6 classi.

Il *pre-test*, il *post-test* e il *follow up* sono stati effettuati somministrando tre prove di lettura strutturate, tarate in una precedente indagine longitudinale (Giovannini & Ghetti, 2015; Giovannini & Rosa, 2015; Giovannini & Silva, 2015). All'inizio e al termine della sperimentazione è stato somministrato il questionario sulle strategie di lettura *Dimmi come leggi* (Castellana, 2018b). Nella prima rilevazione sono



anche stati somministrati due questionari (docente e studente) per raccogliere informazioni sulle variabili di sfondo e sulle prassi didattiche.¹

4.2. La quasi-sperimentazione didattica.

Le classi coinvolte nella sperimentazione didattica, come anticipato, sono state 6, per un totale di circa 130 studenti, appartenenti ad un'unica istituzione scolastica (scuola A). Le altre 12 classi (scuola B e C) hanno svolto la funzione di gruppi di controllo.

L'intervento didattico, durato 20 ore, si è svolto con cadenza settimanale per circa 10 settimane e ha previsto azioni dirette all'insegnamento delle 6 strategie indagate dal questionario: 1. Saper identificare e darsi scopi di lettura; 2. Attivare le conoscenze pregresse; 3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo; 4. Selezionare le informazioni principali; 5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni; 6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione (Castellana, 2018a).

In ogni incontro si è seguito un preciso protocollo (Tab.1) suddiviso in fasi e basato sul modello dell'istruzione esplicita (Rosenshine 2002; 2009; Gagné 1977; 1990).



Nome della strategia	Descrizione
TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo.	<i>Circa 2 ore, ma possono variare in funzione delle caratteristiche dei destinatari.</i>
FORNIRE AGLI ALUNNI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA.	
1. Definire la strategia.	<i>Spiegare agli studenti in modo chiaro e preciso la strategia trattata nel corso della lezione.</i>
2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura.	<i>Illustrare loro perché sarà utile imparare ad usarla e in quali circostanze.</i>
3. Descrivere le caratteristiche della strategia.	<i>Delineare ed esporre le tecniche, l'esatta procedura da seguire per mettere in atto la strategia.</i>
4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia.	
5. Illustrare l'uso della strategia attraverso <i>modeling</i> e <i>thinking aloud</i> .	<i>Mostrare agli studenti cosa fa esattamente un bravo lettore quando applica una particolare strategia (modeling), attraverso la tecnica del pensare ad alta voce (thinking aloud).</i>
6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia.	<i>Esplicitare la differenza tra l'agire strategico e l'agire per prova ed errori, attribuendo il successo e l'insuccesso al risultato di azioni modificabili piuttosto che al possesso di capacità.</i>
7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività. Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un abito strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.	<i>La riflessione viene guidata da domande simili alle seguenti:</i> - <i>Su che cosa abbiamo lavorato oggi?</i> - <i>Che cosa hai imparato a fare?</i> - <i>Dove pensi di poterlo riutilizzare?</i>

Tab.1: Lesson plan (Castellana, 2018a)

1 Gli strumenti sono frutto di un riadattamento dei questionari utilizzati nell'indagine IEA PIRLS (2011).

Le lezioni, previa condivisione degli strumenti con il gruppo dei docenti, sono state condotte dal docente-ricercatore. Il docente curricolare in compresenza durante la lezione ha, di volta in volta, svolto un prezioso intervento di collegamento e di generalizzazione tra la trattazione dei comportamenti strategici esemplificati all'interno del modulo e gli oggetti specifici delle progettazioni curriculari di classe (attività curricolari ed extracurricolari, testi e argomenti precedentemente trattati ecc.). Tale contributo, legato al momento di autovalutazione finale, ha decontestualizzato, ricontestualizzato e promosso la mobilitazione degli abiti comportamentali e di pensiero esercitati sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico.

Alla fine di ogni modulo è stata prevista una valutazione formativa, effettuata con prove in itinere selezionate con gli insegnanti dal sito INVALSI (sezione strumenti relativi alle precedenti rilevazioni), con restituzione dei dati che hanno riguardato sia i docenti che gli alunni. La presentazione dei risultati è stata condivisa attraverso slides personalizzate nelle quali, per dare agli studenti l'idea di una progressione degli apprendimenti, sono stati riportati di volta in volta il numero totale degli alunni dell'istituto che avevano svolto la prova, il punteggio medio della prova riportato nel campione, il numero degli alunni della classe, la media di punteggio riportata dalla classe di appartenenza e le medie riscontrate dalla classe nelle prove precedenti. Particolare rilevanza ha rivestito la spiegazione degli item che sono risultati più difficili per il campione e per la classe, l'analisi degli errori, il riscontro e la verifica della risposta corretta sul testo, il ragionamento rispetto ai distrattori e la loro funzione all'interno delle opzioni di risposta.



5. Analisi dei risultati

5.1. I risultati complessivi della quasi-sperimentazione

Nella Fig.1 si rappresentano, in punti standardizzati, i risultati conseguiti dagli studenti al *pre-test*, al *post-test* e alla rilevazione di *follow-up* – condotta, lo ricordiamo, a circa 1 anno dal termine della quasi-sperimentazione.

L'analisi della varianza non rileva differenze statisticamente significative nel *pre-test*. Gli studenti dei tre istituti sembrano provenire dalla stessa popolazione e le differenze tra le tre scuole del campione sono probabilmente attribuibili al caso o all'errore di misura ($F=1,36$; $p>.05$).

Nel *post-test* si registrano sensibili variazioni. Il punteggio medio della scuola in cui è stata svolta la sperimentazione sembra essere aumentato di 37,4 punti, mentre quelli delle altre due scuole appaiono diminuire rispettivamente di 7,9 e 28,7 punti. All'analisi della varianza, con stima degli effetti *post-hoc* di Tukey, le differenze tra le tre medie sembrano statisticamente significative ($F=6,93$; $p<.001$): mentre non si riscontrano differenze apprezzabili tra gli studenti appartenenti ai gruppi di controllo, i punti conseguiti dal gruppo sperimentale appaiono significativamente superiori.

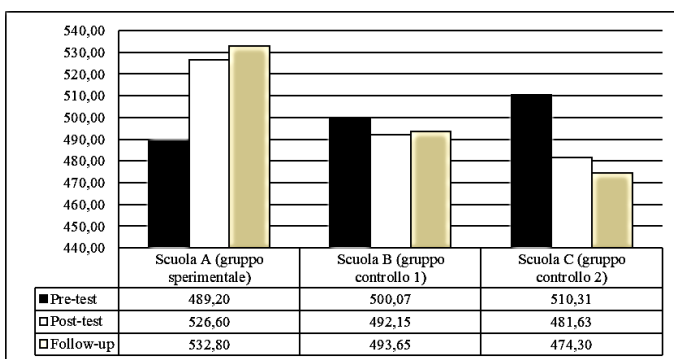


Fig.1: Distribuzione delle medie delle tre scuole al *pre-test*, al *post-test* e nella rilevazione di *follow-up*

I risultati del *follow-up* mostrano un leggero miglioramento nella scuola A, una prestazione simile alla precedente nella scuola B e un peggioramento nella scuola C. L'analisi della varianza mostra, anche in questo caso, che le differenze tra le medie sono statisticamente significative ($F=11,4$; $p.<.001$); ma, diversamente da quanto rilevato con le prove somministrate al termine della quasi-sperimentazione, sembra che le scuole appartengano a tre differenti popolazioni.

Il Test T per campioni appaiati sembra corroborare quanto si intuisce dalla fig.1. Le differenze delle medie tra *pre-test* e *post-test* registrate per la scuola sperimentale sono statisticamente significative ($t=-5,2$; $p.<.001$) e d'intensità apprezzabile. Per la scuola B sembrano attribuibili all'errore di misura o al caso. Mentre per la terza scuola, per la quale si registra una sensibile diminuzione delle prestazioni, le differenze tra le medie sembrano statisticamente significative ($t=-5,3$; $p.<.001$).

Gli scarti nei punteggi medi tra *post-test* e *follow-up* non appaiono statisticamente significativi.

Per dar contezza più chiaramente dell'intensità dell'effetto esercitato dalla quasi-sperimentazione abbiamo calcolato, come proposto da Hattie (2009), l'*effect size* tra il *pre-test* e il *post-test*. Ricordiamo che, secondo quanto proposto dallo stesso Hattie, il valore minimo accettabile che deve assumere il test è pari a 0,40 e che una sperimentazione è tanto più efficace quanto il valore del test supera questa soglia. Per il gruppo sperimentale, l'*effect size* è pari proprio a 0,40, mentre per le altre due scuole assume addirittura un valore negativo: -0,09 per la B e -0,26 per la C.

Il valore del test cresce se si compara il gruppo sperimentale con i due di controllo nel *post-test* e nel *follow-up* (Tab.2). In questa sede ci permettiamo solo di sottolineare come, a causa del combinato disposto dell'incremento dei punteggi della scuola A e della diminuzione delle prestazioni della Scuola C, il valore dell'*effect size* nel *follow-up* sia elevato e pari a 0,79.

Stima dell'effect size nel <i>post-test</i>		Stima dell'effect size nel <i>follow-up</i>	
Comparazione gruppi	Effect size	Comparazione gruppi	Effect size
Scuola A - Scuola B	0.49	Scuola A - Scuola B	0.57
Scuola A - Scuola C	0.65	Scuola A - Scuola C	0.79

Tab. 2: Stima dell'effetto della quasi-sperimentazione sulla capacità di comprensione della lettura attraverso la comparazione dei risultati ottenuti dal gruppo sperimentale e dai gruppi di controllo nel *post-test* e nel *follow-up*



5.2 I risultati della quasi-sperimentazione analizzati attraverso i soli quesiti di ancoraggio

Le tre prove somministrate, pur adottando lo stesso quadro di riferimento e prendendo in esame le stesse abilità, sono differenti tra loro. Per essere sicuri che le differenze rilevate non siano attribuibili a questa variabile, le abbiamo controllate per il *pre-test* e il *post-test* prendendo in esame i soli quesiti di ancoraggio. Gli item comuni alle due prove strutturate sono i 26 del completamento denominato *Latmosfera terrestre* e gli 8 del testo non continuo *La crescita di una pianta* (Giovannini & Ghetti, 2015; Giovannini & Rosa, 2015). Il totale, quindi, dei quesiti di ancoraggio è pari a 34, un numero minimo considerando che le prove di *pre-test* e *post-test* sono costituite rispettivamente da 132 e 135 item. Abbiamo evitato sia le comparazioni tra i risultati del *pre-test* e il *follow-up* sia quelle tra quest'ultimo e il *post-test* perché il numero di quesiti di ancoraggio sarebbe stato eccessivamente esiguo: sono pari, infatti, rispettivamente a 18 e 8.



Rilevazione	Scuola	N	Media	Dev. std.
<i>Pre-test</i>	A	120	17,1	5,1
	B	114	17,7	6,2
	C	125	18,5	6,1
	Totale	359	17,8	5,8
<i>Post-test</i>	A	120	22,6	5,1
	B	114	21,6	4,9
	C	125	21,8	5,6
	Totale	359	22,0	5,2

Tab. 3: Distribuzione dei punteggi medi e della deviazione standard nei quesiti di ancoraggio per scuola e per tipo di rilevazione

Diversamente da quanto emerso considerando i punteggi complessivi, se si analizzano i soli quesiti di ancoraggio non si osservano differenze statisticamente significative tra le medie dei punteggi grezzi (Tab.3) delle tre scuole né per quanto riguarda il *pre-test* né in relazione al *post-test*.

Come emerge dalla tabella, in tutti e tre i casi si nota una crescita dei punteggi tra le due somministrazioni. Il test T per campioni appaiati indica che queste differenze sono statisticamente significative (test T scuola A=-13,1; $p < .001$; test T scuola B=-9,1; $p < .001$; Test T scuola C=-8,9; $p < .001$) e più intense per il gruppo sperimentale.

Dal calcolo degli *effects size* emerge, infatti, che la quasi-sperimentazione ha esercitato una notevole influenza sulle prestazioni degli studenti. Per la scuola A, infatti, l'*effect size* è pari a 1,06, mentre per le altre due rispettivamente a 0,70 e a 0,57.

6. I risultati della sperimentazione sui "cattivi lettori"

6.1 Gli effetti della sperimentazione sui "cattivi lettori"

Abbiamo individuato i "cattivi lettori" per mezzo di una distribuzione pentenaria dei punteggi ottenuti dagli studenti al *pre-test* e abbiamo incluso in questa categoria gli allievi appartenenti alle due fasce più basse. Si tratta di 42 studenti per la scuola A (gruppo sperimentale), di 30 per la scuola B e di 35 per la scuola C (i due gruppi di controllo). Di séguito presentiamo i risultati della sperimentazione su questi studenti.

L'analisi della varianza non mostra differenze statisticamente significative nel *pre-test*. I punteggi più alti dei "cattivi lettori" del gruppo sperimentale sembrano, quindi, casuali o attribuibili all'errore di misura.

Emergono delle differenze statisticamente significative nel *post-test* ($F=10,7$; $p.<.001$), attribuibili, secondo gli effetti *post-hoc* di Tukey, al solo gruppo sperimentale, ossia alla scuola A. Nel *follow-up* si registra un ulteriore incremento delle prestazioni degli studenti delle prime due scuole, mentre le capacità di lettura degli allievi del terzo istituto sembrano peggiorare. Coerentemente, i risultati dell'analisi della varianza indicano differenze statisticamente significative tra le tre medie ($F=18,9$; $p.<.001$).

Il test T per campioni appaiati mostra per il gruppo sperimentale che il miglioramento è statisticamente significativo solo nel passaggio da *pre-test* a *post-test* ($t=-4,2$; $p.<.001$), mentre le differenze tra quest'ultima rilevazione e il *follow-up* non sembrano statisticamente apprezzabili. I risultati della scuola B sono molto simili a quelli della scuola A, ma d'intensità inferiore ($t=-2,1$; $p=.043$). Le prestazioni degli allievi dell'ultima scuola, invece, non appaiono variare nel tempo.

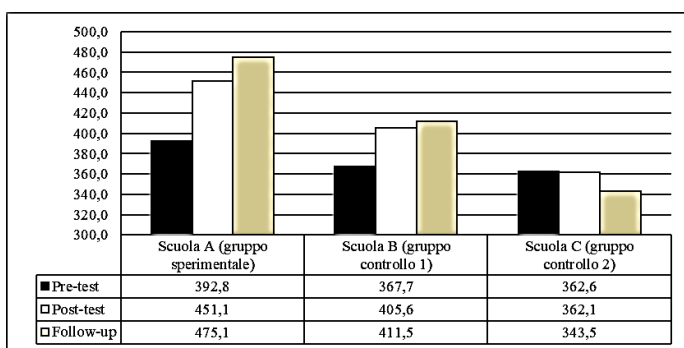


Fig. 2: Distribuzione delle medie dei "cattivi lettori" delle tre scuole al *pre-test*, al *post-test* e nella rilevazione di *follow-up*

Ricorriamo ancora all'*effect size* per mostrare l'intensità dell'effetto esercitato dalla quasi-sperimentazione sui risultati degli studenti. Il valore che assume il test considerando i risultati al *pre-test* e al *post-test* dei "cattivi lettori" della scuola A è pari a 0,79, per quelli della scuola B scende a 0,59 e diviene pari a 0 per gli studenti della scuola C.

La stessa misura assume un punteggio pari a 0,57 se si analizzano le differenze registrate al *post-test* tra le prestazioni dei "cattivi lettori" della scuola A e della B

e il valore sale a 0,98 se gli studenti della prima scuola vengono comparati con quelli della terza; mentre diminuiscono a 0,56 se si comparano gli studenti dei due gruppi di controllo. Nel *follow-up* la distribuzione dei valori dell'*effect size* è simile a quella appena presentata, ma d'intensità maggiore: se si analizza la differenza tra il gruppo sperimentale e le scuole B e C, il risultato del test è pari rispettivamente a 0,76 e 1,34; mentre se si esamina la differenza tra questi due ultimi istituti, il valore è pari a 0,68.

6.2 Progressi e regressi nelle prestazioni degli studenti.

Considerando che il numero dei “cattivi” e dei “buoni” lettori varia nel triennio della scuola secondaria di primo grado e che, per motivi didattici, è stato opportuno indicare alle scuole quali e quanti sono gli studenti che nel triennio hanno migliorato o peggiorato il loro rendimento, abbiamo anche svolto un'analisi descrittiva dell'influenza della quasi-sperimentazione sulle prestazioni degli allievi. Come s'è detto, abbiamo preso in esame l'intero triennio e, pertanto, abbiamo calcolato la distribuzione pentenaria degli studenti delle tre scuole sulla base dei risultati ottenuti al *pre-test* e al *follow-up*. In questo modo abbiamo ottenuto due variabili ordinali che classificano gli allievi per fasce di rendimento. Abbiamo, infine, elaborato delle tabelle di contingenza capaci di rappresentare gli spostamenti di fascia degli stessi studenti.

I risultati del gruppo sperimentale, la scuola A, sono riprodotti nella tabella seguente.



Scuola A		Distribuzione pentenaria <i>follow-up</i>					Totale <i>pre-test</i>
		<i>Basso</i>	<i>Medio-basso</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio-alto</i>	<i>Alto</i>	
Distribuzione pentenaria <i>pre-test</i>	<i>Basso</i>	1	3	2	2	0	8
	<i>Medio-basso</i>	3	7	18	6	0	34
	<i>Medio</i>	0	1	23	23	0	47
	<i>Medio-alto</i>	0	0	5	21	3	29
	<i>Alto</i>	0	0	0	2	0	2
Totale <i>follow-up</i>		4	11	48	54	3	120

Tab. 4: Miglioramenti e regressi tra *pre-test* e *follow-up* degli allievi della scuola A

L'ultima colonna riporta la distribuzione pentenaria degli studenti al *pre-test*, l'ultima riga quella al *follow-up*. La tabella va letta per righe: nelle celle evidenziate in grigio è segnalato il numero degli alunni che restano nella stessa fascia, ossia che hanno prestazioni statisticamente simili nelle somministrazioni di *pre-test* e *follow-up*. Le celle a destra di quelle appena descritte rappresentano il numero dei progressi, quelle a sinistra dei regressi. Nello specifico: degli 8 alunni collocatisi nel *pre-test* nella fascia di livello bassa, un unico alunno vi rimane nel *follow-up*, 3 alunni avanzano di un livello e passano nella fascia medio bassa, 2 alunni migliorano di due livelli, altri due alunni alla fine del triennio si spostano di tre livelli, collocandosi nella fascia medio alta.

La stessa lettura può essere fatta per gli altri livelli. Complessivamente nella scuola sperimentale si registrano 57 soggetti che migliorano la loro prestazione, 52 che la mantengono invariata e 11 regressi.

Relativamente al primo gruppo di controllo, la scuola B (Tab. 5), se si comparano le distribuzioni pentinarie degli studenti al *pre-test* e al *follow-up*, si nota una mancanza di significativi cambiamenti coerente con quanto emerge dalla Fig.1. Gli scostamenti più rilevanti, alla fine del triennio, risultano quelli relativi alla fascia medio-alta, nella quale il numero degli studenti è passato da 30 a 37, e alla fascia alta che composta inizialmente da 4 studenti passa a 0. Nel complesso i miglioramenti sono 24, i peggioramenti 27, mentre 63 studenti hanno prestazioni pressoché identiche tra *pre-test* e *follow-up*.

Scuola B		Distribuzione pentenaria <i>follow-up</i>				Totale <i>pre-test</i>
		<i>Basso</i>	<i>Medio-basso</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio-alto</i>	
Distribuzione pentenaria <i>pre-test</i>	<i>Basso</i>	3	5	0	1	9
	<i>Medio-basso</i>	4	9	8	0	21
	<i>Medio</i>	3	8	29	10	50
	<i>Medio-alto</i>	0	1	7	22	30
	<i>Alto</i>	0	0	0	4	4
Totale <i>follow-up</i>		10	23	44	37	114

Tab. 5: Miglioramenti e regressi tra *pre-test* e *follow-up* degli allievi della scuola B

Per quanto riguarda la scuola C, il secondo gruppo di controllo, il corso del triennio, come s'è visto, sembra caratterizzato da un progressivo decremento dei punteggi, particolarmente evidente se si comprano i dati rilevati nel *pre-test* con quelli del *follow-up*. Lo studio degli spostamenti è utile per comprendere meglio il fenomeno (Tab. 6).

Scuola C		Distribuzione pentenaria <i>follow-up</i>					Totale <i>pre-test</i>
		<i>Basso</i>	<i>Medio-basso</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio-alto</i>	<i>Alto</i>	
Distribuzione pentenaria <i>pre-test</i>	<i>Basso</i>	10	2	1	0	0	13
	<i>Medio-basso</i>	7	10	5	0	0	22
	<i>Medio</i>	2	14	18	5	0	39
	<i>Medio-alto</i>	0	1	18	20	1	40
	<i>Alto</i>	0	0	1	10	0	11
Totale <i>follow-up</i>		19	27	43	35	1	125

Tab. 6: Miglioramenti e regressi tra *pre-test* e *follow-up* degli allievi della scuola C

Si nota come tutti gli studenti che si collocavano nel *pre-test* nella fascia alta sono passati a fasce di livello inferiore (10 nella fascia medio-alta e 1 nella media). Per le tre fasce medie, sembra che vi sia stato un dimezzamento del numero degli alunni a vantaggio dei corrispettivi livelli inferiori, fino ad arrivare all'incremento



della fascia di livello più bassa che da 13 alunni in entrata passa a 19 in uscita. In questo caso, 58 allievi permangono nella fascia di partenza, 14 migliorano e 53 peggiorano.

Nella tabella seguente abbiamo riportato, per le tre scuole considerate, le percentuali relative sia agli studenti che nel corso del triennio sono rimasti nella stessa fascia di prestazione, sia agli studenti che hanno cambiato fascia in positivo o in negativo.

N. livelli di spostamento tra <i>pre-test</i> e <i>follow-up</i>	Alunni scuola A (%)	Alunni scuola B (%)	Alunni scuola C (%)
-2	0,0	3,5	3,2
-1	9,2	20,2	39,2
0	43,3	55,3	46,4
+1	39,2	20,2	10,4
+ 2	6,7	0,0	0,8
+ 3	1,6	0,9	0,0
Totale (N)	100,0 (120)	100,0 (114)	100,0 (125)

Tab. 7: Sintesi di miglioramenti, regressi e permanenze nelle tre scuole tra *pre-test* e *follow-up*

Ci appare opportuno sottolineare due soli elementi. Si prendano le tre scuole nell'ordine, ricordando che la prima rappresenta il gruppo sperimentale: i miglioramenti riguardano rispettivamente il 47,6% degli studenti, il 21,1% e l'11,2%; i peggioramenti il 9,2% degli allievi, il 23,7% e 42,4%.

7. Conclusioni

Le nostre ipotesi sembrano sostanzialmente corroborate. Gli allievi del gruppo sperimentale sembrano migliorare significativamente le loro prestazioni nella comprensione della lettura tra *pre-test* e *post-test* e dopo un anno i loro risultati sembrano stabili.

Le differenze che esistono tra le scuole nel *post-test* possono essere prevalentemente attribuite alla crescita dei punteggi registrata nel gruppo sperimentale; ma le differenze che esistono nel *follow-up* sembrano il combinato disposto della crescita precedentemente registrata nel gruppo sperimentale e del decremento delle prestazioni degli studenti della scuola C.

La stima dell'*effect size* mostra anche che probabilmente l'intensità del miglioramento del gruppo sperimentale è apprezzabile sul piano diacronico e più che soddisfacente se si comparano i risultati della scuola A con quelli delle scuole B e C.

Anche per quanto riguarda l'andamento nel triennio dei "cattivi lettori" individuati con il *pre-test*, le nostre ipotesi sembrano corroborate. Tutte le analisi svolte forniscono risultati molto simili a quelli registrati per l'intero campione.

Dato che le prove somministrate nel *pre-test*, nel *post-test* e nel *follow-up* sono diverse, abbiamo provato ad isolare questa variabile di disturbo ripetendo le analisi solo sui quesiti di ancoraggio. Non sono emerse differenze statisticamente significative tra le scuole nel *pre-test* e nel *post-test*. Tuttavia i miglioramenti registrati



nel tempo nel gruppo sperimentale sono significativamente superiori a quelli dei due gruppi di controllo.

Per concludere abbiamo descritto il numero dei peggioramenti e dei miglioramenti nelle prestazioni degli studenti notando come l'andamento della scuola A, in cui è stata svolta la sperimentazione, sia decisamente migliore di quello della scuola C. Nel primo caso i regressi sono contenuti e riguardano il 9,2% degli studenti, mentre nel secondo coinvolgono il 42,4% degli allievi; i miglioramenti hanno un andamento opposto: coinvolgono il 47,6% dei soggetti del gruppo sperimentale e l'11,2% di quelli della scuola C.

Nonostante i dati non godano di validità esterna, sembra di poter affermare che la quasi-sperimentazione sia stata efficace. Indubbiamente sarebbe opportuno ripeterla nel futuro prossimo accrescendo il campione e controllando gli esiti isolando un maggior numero di variabili di disturbo. In questa sede non è possibile sviluppare un discorso organico sui limiti del disegno della ricerca. Ci limitiamo ad accennare rapidamente a soli tre possibili miglioramenti. Il primo riguarda la popolazione. Com'è auspicabile, non si rilevano al *pre-test* differenze statisticamente significative tra gli studenti assegnati al gruppo sperimentale e a quello di controllo; tuttavia, dato che, lavorando su classi scolastiche, è difficilissimo attribuire casualmente i soggetti ai due gruppi, sarebbe opportuno studiare l'equivalenza dei due campioni esaminando altre loro proprietà, in particolare, quelle che in letteratura sono maggiormente correlate con la comprensione della lettura. In questa prospettiva sarebbe opportuno isolare l'azione della variabile di disturbo rappresentata dalla scuola. I risultati mediamente poco brillanti degli studenti che appartengono alla scuola C (che, secondo i dati riportati in Scuola in chiaro, ha lo stesso indice socio-economico-culturale degli altri due istituti), potrebbero essere spiegati, infatti, dal momentaneo cattivo funzionamento dell'organizzazione scolastica sul piano educativo. In una futura replica dell'indagine, si potrebbe ipotizzare di inserire alcune classi di una scuola nel gruppo sperimentale e altre in quello di controllo, nonostante i limiti metodologici che presenta questa soluzione. Infine, sarebbe anche auspicabile ridurre la distanza temporale tra *pre-test* e inizio dell'intervento didattico che, in questa indagine, risulta eccessiva.

Concludiamo. Pur non considerando la locuzione nel suo significato tecnico (per il quale si veda Corsini, 2008), sembra che la quasi-sperimentazione abbia aggiunto valore alle prestazioni degli studenti che vi hanno partecipato. Il risultato inatteso riguarda il valore sottratto (Lucisano, 2005) dalla scuola C ai propri studenti che emerge sia dall'iniziale analisi della varianza sia e soprattutto dall'esame descrittivo dei miglioramenti e dei peggioramenti degli studenti. Un fenomeno preoccupante che si intreccia con quello della dispersione e che forse varrebbe la pena che il Sistema Nazionale di Valutazione stimasse modificando i disegni delle proprie rilevazioni.

Riferimenti bibliografici

- Aarnoutse C., van den Bos K., & Brand-Gruwel S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *Journal of Special Education*, 32, pp.115-126.
- Ambel M. (2006). *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, verifica e valutazione*. Roma: Carocci.
- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- August D.L., Flavell J.H., & Clift R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 20, pp. 39-53.



- Bishop D.V.M., & Snowling M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130, pp. 858-886.
- Borkowski J.G., & Thorpe P.K. (1994). Self-Regulation and Motivation: A Life-Span Perspective on Underachievement. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown A.L., Armbruster B.B., & Baker L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cain K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: an investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14, pp. 553-569.
- Cain K., & Oakhill J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, pp. 489-503.
- Cain K., & Oakhill J. (Eds) (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York, NY: Guildford Press.
- Cain K., Oakhill J.V., Barnes M.A., & Bryant P.E. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, pp.850-859.
- Cain K., Oakhill J., & Elbro C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of child language*, 30, pp. 681-94.
- Campbell D.T., Stanley J.C. (1963). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Carretti B. (2010). Il disturbo di comprensione del testo. Consultabile all'indirizzo <https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/DisturboComprensioneTesto.pdf>
- Carretti B., Cornoldi C., & De Beni R. (2007). Il disturbo di comprensione del testo. In C. Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento* (pp. 143-162). Bologna: Il Mulino.
- Castellana G. (2018a). Insegnare a leggere in modo efficace: la ricerca formazione come modello per promuovere qualità ed efficacia nell'insegnamento. In A.M. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 67-88). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Castellana G. (2018b). *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED.
- Cataldo M.G., & Cornoldi C. (1998). Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, pp. 155-165.
- Cataldo M.G., & Oakhill J. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 791-799.
- Catts H.W., Adlof S.M., & Weismer S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, pp. 278-293.
- Clarke P.J., Snowling M.J., Truelove E., & Hulme C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21, pp. 1106-1116.
- Corno L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B.J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 111-141). New York: SpringerVerlag.
- Cornoldi C., & Caponi B. (1991). *Memoria e metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Corsini C. (2008). *Il valore aggiunto in educazione. Un'indagine sulla scuola*. Roma: Nuova Cultura.
- Cragg L., & Nation K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26, pp. 55-72.

- De Beni R., & Pazzaglia F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- Gagné R. (1977). *Condition of Learning*. New York: Rinehart & Wilson.
- Gagné L., Briggs J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Garner R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Gernsbacher M.A., Varner K.R., & Faust M.E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, pp. 430-445.
- Giovannini M.L., & Ghetti M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In entrata nella classe prima e in uscita dalla classe prima*. Milano: LED.
- Giovannini M.L., & Rosa A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza*. Milano: LED.
- Giovannini M.L., & Silva L. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita dalla classe terza*. Milano: LED.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2012).
- Idol L. (1987). Group story mapping: a comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, pp. 196-205.
- Johnson-Glenberg M.C. (2000). Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/Poor Comprehenders: Verbal Versus Visual Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 772-782.
- Johnson-Glenberg M.C. (2005). Web-based training of metacognitive strategies for text comprehension: Focus on poor comprehenders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, pp. 755-876.
- Lucangeli D., Galderisi D., & Cornoldi C. (1995). Specific and general transfer effects following metamemory training. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, pp. 11-21.
- Lucisano P. (2005). *Il valore sottratto agli studenti e al paese*. Introduzione. In G. Benvenuto G., P. Sposetti P. (eds.), *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel Sistema di istruzione* (pp. 9-13). Roma: Anicia.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Meneghetti C., Carretti B., & De Beni R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, pp. 291-301.
- Nation K., Clarke P., Marshall C.M., & Durand M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment?. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 47, pp. 199-211.
- Nation K., Clarke P., Snowling M. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 549-560.
- Oakhill J., Hartt J., & Samols D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, pp. 657-686.
- Palincsar A.S. & Brown A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- Papetti O., Cornoldi C., Pettavino A., Mazzoni G., & Borkowski L. (1992). Memory judgments and allocation of study times in good and poor comprehenders. In T.F. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral difficulties* (Vol. 7, pp. 3-34). Greenwich, CT: JAI.
- Paris S., Lipson M., & Wixson K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), pp. 293-316.
- Paris S.G., & Myers M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, pp. 5-22.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Rosenshine B. (2002). Converging Findings on Classroom Instruction. In A. Molnar (ed.), *School Reform Proposals: The Research Evidence*, in <<http://eps.asu.edu/epru/documents/EPRU%202002-101/Chapter%2009-Rosenshine-Final.pdf>>.



- Rosenshine B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias, & T.M. Duffy (eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 201-220) London: Routledge.
- Yuill N., & Joscelyne T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders' story understanding. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 152-158.
- Yuill N., & Oakhill J.V. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension. An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

