

Understanding the text to study it: specific learning disorders and inclusive and effective teaching strategies

Comprendere il testo per studiarlo: DSA e strategie didattiche inclusive ed efficaci

Amalia Lavinia Rizzo

Roma Tre University, Dept. of Education, Rome (Italy)

Marianna Traversetti

University of Aquila, Dept. of Human Studies, L'Aquila (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Rizzo, A.L., Traversetti, M., (2021). Understanding the text to study it: specific learning disorders and inclusive and effective teaching strategies. *Italian Journal of Educational Research*, 26, 88-104.

Corresponding Author: Amalia Lavinia Rizzo
amalia.rizzo@uniroma3.it

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: August 31, 2020

Accepted: May 15, 2021

Published: June 22, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi.org/10.7346/sird-012021-p88>

Abstract

Starting from the identification of a particularly relevant problem such as the low levels of reading comprehension in the Italian school and their repercussions on the study activities, the article presents some results relating to the research project: Reading comprehension and study strategies with high inclusive potential for students with specific learning disorders (SLD).

Within an inclusive perspective and on the basis of effective teaching strategies in the evidence based education (EBE) perspective, the project created and tested - using a Design Based Research - both a didactic kit (SUST) for fifth grade classes attended by pupils with SLD and a training method for the teachers of the intervention classes.

The positive results of the application of the kit and the teacher training open up a constructive scenario for the definition of a program aimed to improve reading comprehension and the study skills of students with SLD to be tested in a bigger number of schools.

Keywords: understanding the text; specific learning disorders; effective teaching strategies; school inclusion; teacher training.

Riassunto

A partire dall'individuazione di un problema particolarmente rilevante, quello dei bassi livelli di comprensione del testo nella scuola italiana e delle ripercussioni nelle attività di studio, l'articolo presenta alcuni risultati relativi al progetto di ricerca Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA.

In una prospettiva inclusiva e sulla base delle strategie didattiche efficaci in ottica evidence based education (EBE), il progetto ha realizzato e sperimentato - secondo la metodologia della Design Based Research - un kit didattico (SUST) per gli allievi di classi quinte di scuola primaria, frequentate da allievi con DSA, e la relativa modalità di formazione degli insegnanti delle classi di intervento.

I risultati positivi dell'applicazione del SUST e della formazione degli insegnanti aprono uno scenario costruttivo per la definizione di programmi di intervento finalizzati al miglioramento della comprensione del testo e delle abilità di studio degli allievi con DSA, da sperimentare in contesti più ampi di scuole.

Parole chiave: comprensione del testo; disturbi specifici di apprendimento; strategie didattiche efficaci; inclusione scolastica; formazione degli insegnanti.

Credit author statement

Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle sue autrici. In particolare, A.L. Rizzo ha curato i paragrafi 1, 2, 3, 4, 6.1 e 6.3; M. Traversetti i paragrafi 5, 6.2, 6.4 e 7.

1. Introduzione

L'articolo descrive i risultati della ricerca *Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA*¹ nata per rispondere alle esigenze formative degli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DNA (L. 170/2010), garantendo loro l'inclusione (Unesco, 2017) il raggiungimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (CoE, 2018). Il progetto ha indagato se le strategie didattiche risultate efficaci in ottica *evidence based education-EBE* (Slavin, 2018) migliorano la comprensione del testo di studio, considerata un'urgenza educativa per tutti gli allievi (OECD, 2019; INVALSI, 2019).

La ricerca ha perseguito i seguenti obiettivi: 1. delineare un quadro teorico aggiornato sulla comprensione del testo e sulle strategie didattiche efficaci in ottica EBE; 2. promuovere la partecipazione degli allievi con DSA ad un programma inclusivo di comprensione del testo e di applicazione di strategie di studio; 3. costruire un kit di base per l'insegnamento/apprendimento inclusivo di strategie di comprensione e di studio del testo; 4. definire una modalità di formazione degli insegnanti volta all'applicazione in classe del suddetto kit didattico; 5. verificare l'applicabilità e l'efficacia del kit didattico in classi frequentate da allievi con DSA.

2. Le strategie didattiche efficaci per comprendere e studiare il testo: i tratti caratterizzanti

Nel quadro dell'EBE, il progetto ha individuato le seguenti strategie efficaci per ridurre e/o compensare le difficoltà specifiche degli allievi con DSA.

Gli *organizzatori grafici* (ES = 0.26)² sono supporti visivi che consentono al lettore di farsi un'idea sul contenuto del testo; mostrano le informazioni principali e secondarie, i rapporti di causalità tra gli eventi e le relazioni tra di essi. Gli studi (Novak, 2001) evidenziano che gli organizzatori grafici sono utili per organizzare i concetti da apprendere in testi informativo-espositivi relativi alle discipline di studio delle scuole primarie e secondarie. Tra gli organizzatori grafici per la scuola, vi sono: mappe concettuali e mentali, evidenziazione in colore di parti di testo, sottolineature, uso di simboli. Le mappe concettuali sono molto efficaci con un ES di 0.57 (Hattie, 2009). Esse appaiono graficamente come un reticolo: il concetto di partenza è posto in un rettangolo in alto, mentre gli altri concetti e le loro relazioni sono disposti/e in modo gerarchico all'interno di rettangoli (i cosiddetti "nodi") interconnessi attraverso linee e l'uso di etichette che descrivono le relazioni tra i concetti stessi.

Gli *organizzatori per riassumere* permettono di produrre un testo analogo a quello di partenza, eliminando le informazioni secondarie e superflue e sintetizzando il contenuto più importante del testo, nell'ambito di un processo ciclico e ricorsivo, a carico della memoria di lavoro che interagisce con la memoria semantica. La capacità di riassumere è, infatti, un processo di elaborazione che richiede una specifica articolazione della proposta didattica: l'insegnante attraverso il modellamento mostra come individuare le informazioni più importanti (mediante eliminazione delle informazioni di dettaglio, superflue e ridondanti e evidenziazione delle parole chiave) e come riassumerle (mediante parafrasi e sintesi). Successivamente, l'allievo esegue in autonomia le azioni supportato dal feedback dell'insegnante.

Spesso, tali organizzatori sono impiegati in combinazione con altre strategie didattiche, come nel *reciprocal teaching* (Palincsar & Brown, 1984).

Il *reciprocal teaching*, infatti, è una strategia multipla considerata molto efficace (ES = 0.74; Hattie, 2009), anche per gli *special needs* (Mitchell, 2014) e i *poor comprehender*, ovvero allievi con difficoltà nella comprensione del testo (ES = 0.86; Lee & Tsai, 2017).

1 Il progetto è stato attivato, a partire dall'A.A. 2018/2019, presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, sotto la responsabilità scientifica di Lucia Chiappetta Cajola.

2 L'effect size (ES) è un indicatore standardizzato che rappresenta la misura della forza di un fenomeno indagato. Se il numero è inferiore allo zero, indica un risultato negativo, se è superiore indica un risultato positivo (effetto ridotto tra 0 e 0.10; effetto medio fino a 0.30; effetto ampio superiore a 0,50). "La soglia oltre la quale l'effetto conseguente a un determinato intervento mostra visibilmente i propri effetti è a partire da ES=0.40" (Bonaiuti, 2014, p. 15).

Il *reciprocal teaching* coinvolge attivamente l'insegnante e l'allievo in un dialogo con cui co-costruire il significato del testo letto e si articola in quattro strategie singole:

- fare previsioni (*predicting*) sul contenuto del testo, prima di leggerlo;
- chiarire le parole sconosciute, i concetti nuovi, le espressioni idiomatiche (*clarifying*);
- porre domande (*questioning*), richiamando informazioni esplicite ed implicite tratte dal testo;
- riassumere (*summarizing*) individuando, parafrasando ed integrando le informazioni lette.

Le strategie sono inizialmente presentate dall'insegnante mediante il modellamento e il pensiero ad alta voce e, successivamente, condotte in autonomia dall'allievo.

In classi quinte di scuola primaria frequentate da allievi con DSA, è stata pensata l'applicazione di suddette strategie su di un repertorio di testi unitamente a specifiche indicazioni metodologiche. Tutto ciò ha composto il kit didattico *Strategies for understanding and studying the text* (SUST) descritto nel paragrafo 5 dell'articolo.

3. La formazione dei docenti

La ricerca ha previsto una modalità di formazione per l'impiego di SUST in classe. La formazione ha riguardato anche le modalità di valutazione degli apprendimenti più opportune, in particolare per gli allievi con DSA, nonché le relative misure compensative e dispensative. Per venire incontro alle azioni culturali e metodologiche che le scuole sono chiamate a documentare nel Piano di Miglioramento/PdM (DPR 80/2013), in relazione ai diversi bisogni formativi degli allievi, la formazione ha tenuto conto dei modelli ritenuti in grado di contribuire efficacemente all'acquisizione di un'adeguata expertise didattica: il *Visible Learning* (Hattie, 2017), caratterizzato da interventi sul modo di pensare e di agire degli insegnanti (*mind frame*) e il *video modeling* che si avvale della tecnologia video per mostrare gli atteggiamenti corretti e le modalità più adeguate all'organizzazione e presentazione di specifici argomenti.

4. Materiali e metodi

4.1 Metodologia, campione e fasi di ricerca

Il piano della ricerca è stato definito in relazione alla metodologia empirica ed "interventista" della *Design Based Research/DBS* (Dede, 2005) che, coinvolgendo una molteplicità di variabili dipendenti³, "implica revisioni flessibili dei progetti" (Pellerey, 2005, p. 727) per giungere ad un "artefatto", anche di natura organizzativa (Simon, 1969), da sottoporre ad ulteriori sperimentazioni per "modificare una pratica corrente (e prefigurare) una modalità di organizzazione dell'ambiente di apprendimento coerente" (Pellerey, 2005, p. 732).

Il campione, non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion & Morrison 2007), è stato costituito da cinque classi quinte di scuola primaria, di cui tre di intervento e classi parallele con funzioni di controllo, per un totale di 115 allievi e 10 insegnanti (6 su posto comune e 4 su posto di sostegno).

Gli allievi erano così distribuiti: 24 allievi con DSA e 51 altri allievi nelle classi di intervento; 12 allievi con DSA e 28 altri allievi nelle classi di controllo.

La maggior parte degli allievi con DSA facente parte del campione presentava disturbi in comorbilità con altri DSA o disturbi evolutivi specifici (Figura 1).

3 Le variabili dipendenti coinvolte dal progetto sono: comprensione globale e inferenziale del testo, impiego delle strategie metacognitive e capacità di produrre riassunti (si veda il paragrafo 6).

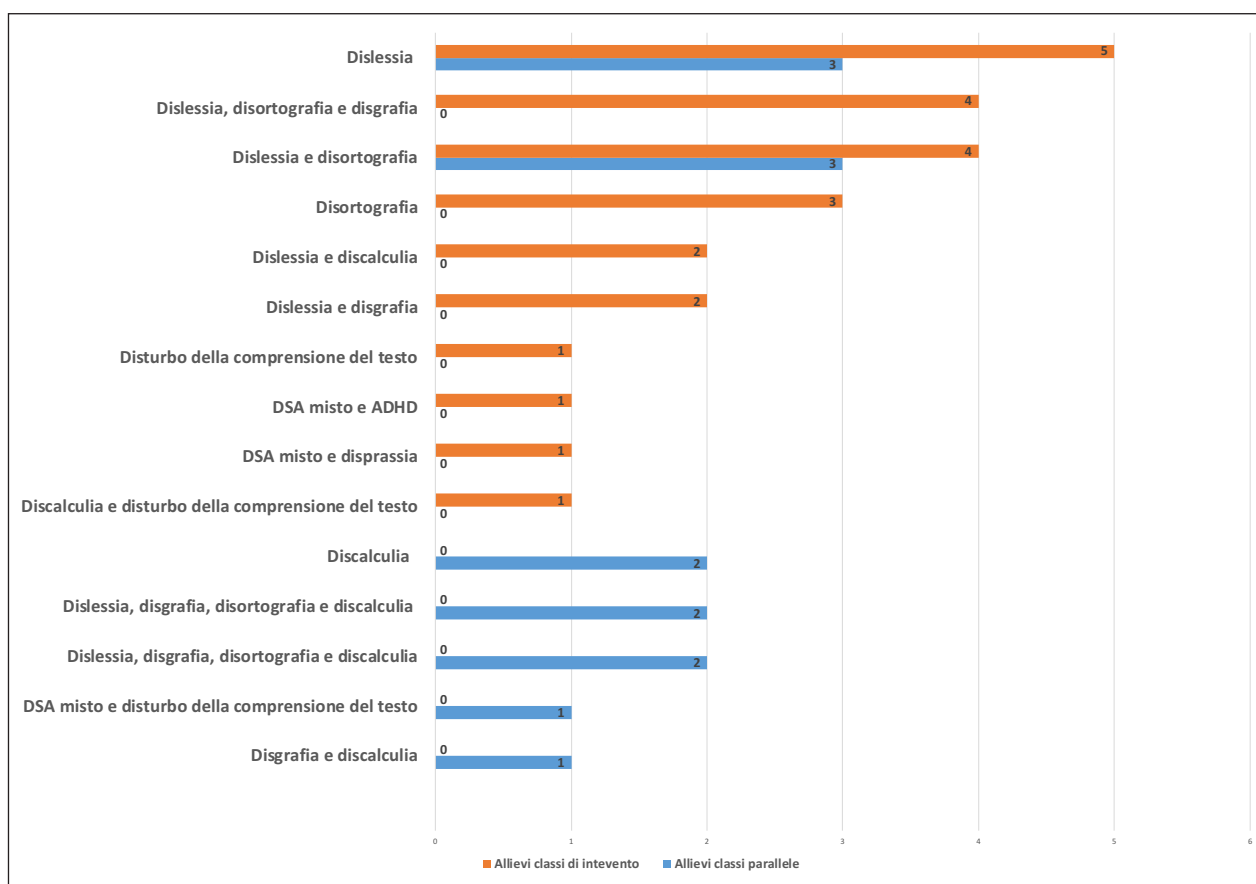


Figura 1: Distribuzione delle tipologie di DSA nelle classi di intervento e parallele con funzioni di controllo

Dopo la costruzione del SUST e la scelta delle prove di verifica, la ricerca ha previsto una fase dedicata al suo impiego in classi quinte di scuola primaria, frequentate anche da allievi con DSA. Tutte le fasi della ricerca sono indicate nella tabella 1.

| |
|---|
| Preparazione del SUST e delle prove di verifica |
| Somministrazione di prove in ingresso a tutte le classi |
| Realizzazione degli incontri di formazione degli insegnanti |
| Applicazione, nelle classi di intervento, dei modelli didattici relativi alle strategie di studio efficaci |
| Somministrazione delle prove in uscita e realizzazione dell'intervista strutturata agli insegnanti delle classi di intervento |
| Data entry, elaborazione e analisi dei risultati |
| Disseminazione dei risultati |

Tabella 1: Fasi della ricerca

4.2 Strumenti di rilevazione

Considerato che nell'ambito dell'educazione inclusiva la raccolta dei dati risponde alla necessità di comprendere un fenomeno educativo caratterizzato da un elevato grado di complessità, è stata individuata una strategia di indagine che, impiegando tecniche quantitative e qualitative secondo l'approccio *mixed-method* (Trincherò, 2002), accogliesse le istanze e il contributo dei docenti i quali, soprattutto nelle classi di controllo, non sempre si dichiarano disponibili a dedicare molto tempo alla somministrazione di prove.

In tutte le classi sono state somministrate due prove "comuni": le *Prove MT* (Cornoldi, Colpo & Car-

retti, 2017) e il *Questionario metacognitivo/QMeta* (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019; La Marca, Di Martino, Gülbay, 2019); mentre nelle sole classi di intervento sono state somministrate anche altre prove di “approfondimento”, a carattere qualitativo (tab. 2).

| Momenti di somministrazione | Prove di approfondimento | Motivazioni della scelta |
|-----------------------------|---|---|
| Entrata e uscita | Scheda di valutazione dello studio del testo narrativo e informativo-espositivo | All’inizio dell’anno, la scheda è stata proposta prima dell’inizio della formazione al fine di supportare gli insegnanti delle classi di intervento nell’analisi del livello di comprensione del testo di studio dei loro allievi. Il suo utilizzo ha permesso agli insegnanti sia di comprendere la necessità di agire in modo mirato per l’acquisizione di strategie di studio da parte degli allievi, sia di motivarsi alla formazione specifica. Al termine dell’anno scolastico, è apparso opportuno riproporre la stessa scheda affinché gli insegnanti potessero monitorare gli eventuali progressi dei propri allievi, in riferimento a quelli iniziali, a seguito del percorso didattico intrapreso. |
| Entrata e uscita | Prove di riassunto | La prova è stata scelta per comprendere la ricaduta degli apprendimenti relativi alla comprensione del testo sulla capacità di sintesi. Inizialmente proposta a tutte le classi, è stata successivamente realizzata solo dagli insegnanti delle classi di intervento, in quanto gli altri insegnanti, ritenendo troppo gravoso il loro impegno in termini di tempo, non stati disponibili alla sua somministrazione. |
| In itinere | Interrogazioni programmate | Durante l’intervento didattico, le interrogazioni programmate sono state considerate una prova strettamente attinente al percorso didattico proposto nelle classi di intervento. Esse, quindi, sono state considerate necessarie per verificare se, nell’ambito degli schemi di azione e delle strategie didattico-valutative proposte agli insegnanti delle classi di intervento nel corso della formazione, esse potessero essere realmente impiegate, tanto quali strumenti compensativi per gli allievi con DSA, quanto come modalità di verifica per tutti gli altri allievi. Per la valutazione delle interrogazioni sono stati anche forniti appositi criteri. |
| Uscita | Check list di osservazione dello studio dell’allievo con DSA | Al termine dell’anno scolastico, la proposta di osservare e descrivere in modo puntuale le modalità di studio degli allievi con DSA, è stata ritenuta importante al fine di rilevare dati utili a caratterizzare la situazione in tutta la sua complessità (<i>Quali strumenti compensativi hanno utilizzato nello studio? Quali misure dispensative hanno adottato? Quali strategie di studio hanno preferito?</i>). Come la prova di riassunto, anche questa è stata proposta a tutte le classi, ma la sua somministrazione è stata accettata e realizzata solo dagli insegnanti delle classi di intervento. |
| Uscita | Intervista strutturata agli insegnanti | Rilevare il punto di vista specifico degli insegnanti delle classi di intervento, attivando un’azione riflessiva attenta anche agli aspetti emotivi degli allievi con DSA, è stato necessario per definire, dal punto di vista qualitativo, i contesti reali in cui è stato applicato il kit didattico con le relative strategie. È stato anche ritenuto che ciò consentisse di valorizzare il contesto ecologico della ricerca, aprendo alla conoscenza di dati imprevisti, secondo il principio della serendipità (Lucisano, Salemi, 2002). |

Tabella 2: Strumenti di “approfondimento” qualitativo impiegati nelle classi di intervento: descrizione e motivazione della scelta

In funzione degli allievi con DSA, ad eccezione delle Prove MT, tutte le prove sono state costruite impiegando opportune misure compensative: carattere Open Dyslexic; dimensione 14; suddivisione del testo in capoversi; consegne degli esercizi in grassetto; uso di un lessico e di un contesto situazionale vicini all’esperienza vissuta; lettura del testo da parte dell’insegnante. Agli allievi con DSA è stato consentito un tempo aggiuntivo del 30.0% (MIUR, 2011), calcolato a partire da quando i 4/5 dei compagni di classe avevano completato ciascuna prova.

4.2.1 Le prove MT

In considerazione delle differenze degli strumenti impiegati nelle diverse tipologie di classe, la possibilità di un confronto dei risultati di apprendimento degli allievi è stata garantita dall’impiego in tutte le classi delle Prove MT (Cornoldi, Colpo & Gruppo MT, 1981; Cornoldi & Colpo, 1995; Cornoldi, Colpo & Gruppo MT, 1998).

Esse consentono di raccogliere dati attendibili, affidabili e confrontabili su cogliere inferenze lessicali e semantiche, operare collegamenti tra informazioni, individuare informazioni principali in modo da controllare se ciascun allievo, anche con DSA, comprende i significati del messaggio letto, il grado di decodifica e di competenza linguistica.

Le Prove MT, infatti, presentano i range di prestazione degli allievi per età e classe, permettendo di collocare ciascuno in fasce (tab. 3) che corrispondono ai livelli progressivi di comprensione del testo.

| FASCE DI PRESTAZIONE |
|--|
| • RIDI= Richiesta di Intervento Didattico Immediato |
| • RAD= Richiesta di Attenzione Didattica |
| • PSD= Prestazione Sufficiente Didatticamente |
| • CPRD= Criterio Pienamente Raggiunto Didatticamente |

Tabella 3: Prove MT: fasce di prestazione (Cornoldi, Colpo & Carretti, 2017)

Le Prove MT proposte hanno riguardato la lettura e comprensione dei testi “Il viaggio delle anguille” (in ingresso) e “Dov’è più azzurro il mare” (in uscita).

4.2.2 Il Questionario metacognitivo/QMeta

Il questionario QMeta è stato utilizzato per rilevare le strategie metacognitive sottese alla comprensione del testo di studio (La Marca, Di Martino, Güllbay, 2019). Nel questionario, gli allievi hanno indicato se le affermazioni corrispondevano al loro modo personale di leggere, comprendere e studiare un testo, attraverso una scala di valutazione da 0 a 2.

Il QMeta fornisce i punteggi parziali sugli aspetti critici da approfondire per un’attività didattica mirata e i punteggi complessivi degli aspetti metacognitivi messi in atto dagli allievi durante la lettura, questi ultimi utili per effettuare confronti all’interno del gruppo classe. La compilazione ha avuto la durata di dieci minuti. Gli allievi con DSA, usufruendo della lettura degli items da parte dell’insegnante, non hanno necessitato di tempo aggiuntivo.

4.2.3 Le prove di approfondimento: la prova di riassunto

Per quanto riguarda le prove di approfondimento, qui si dà conto di Prove di riassunto in ingresso e in uscita redatte attraverso un adattamento del *Summary Qualitative Assessment (SQA)* (Menichetti & Bertolini, 2019)⁴. Le prove erano costituite da un testo suddiviso in tre parti, corrispondenti alle sequenze narrative in cui il testo era strutturato. Per ciascuna parte, bisognava produrre un riassunto di massimo 20 parole. I testi presentavano una struttura sintattica semplice e i contenuti si riferivano a narrazioni di eventi realistici, per la cui comprensione si richiedevano conoscenze in linea con l’età anagrafica e la classe frequentata. I testi sono stati adattati, escludendo: termini difficili, contesti situazionali complessi, inferenze complesse (Rizzo, Traversetti & Montesano, 2020).

I criteri di valutazione del contenuto del riassunto (Friend, 2001; Pecjak & Pirc, 2018) sono stati progressivamente definiti e precisati dalle scriventi mediante la lettura di vari riassunti prodotti da allievi di

⁴ Valutare la comprensione del testo di studio attraverso il riassunto è “una strada ancora poco praticata dalla comunità scientifica” (Menichetti & Bertolini, 2019, p. 431).

classe quinta e l'analisi approfondita di quelli redatti da allievi con DSA. Il livello di accordo, analogamente a quello applicato per il Programma RC-RT di SApIE (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019), è stato stabilito a seguito di una fase di condivisione ed allineamento attraverso la quale, separando una serie di riassunti, è stata ottenuta una concordanza del 99,0%. Il confronto su casi relativi ad allievi con DSA ha permesso di procedere sull'intera popolazione del campione.

La valutazione ha tenuto conto dei seguenti criteri: esplicitazione corretta dell'informazione principale e delle idee più importanti, rispetto del numero massimo di parole.

Ad ognuna delle tre parti riassunte correttamente entro le 20 parole sono stati assegnati 2 punti; alle parti riassunte correttamente con più di 20 parole, un punto; a quelle riassunte non correttamente 0 punti.

5. SUST: kit didattico per comprendere e studiare un testo

In linea con il secondo obiettivo della ricerca, il kit didattico SUST è stato costruito come una risorsa inclusiva per la classe quinta di scuola primaria, in quanto prevede l'attuazione di attività sempre comuni a tutta la classe.

SUST si articola in due sezioni: una presenta un quaderno per l'allievo dedicato al *reciprocal teaching*, l'altra un quaderno dedicato agli organizzatori grafici e del riassumere. Analogamente alla metodologia impiegata da SApIE (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), ciascun quaderno raccoglie il repertorio di testi, scelto sulla base degli obiettivi di ricerca, e le attività che consentono l'applicazione delle strategie didattiche sui testi medesimi.

I testi sono narrativi ed informativo-espositivi. I primi raccolgono vari generi di prosa letteraria in cui il racconto passa attraverso l'immaginazione e l'invenzione dell'autore che lo espone impiegando diverse tecniche espressive. I secondi hanno una funzione esplicativo-argomentativa, basandosi sull'intenzione di fornire competenze o di proporre e dibattere tesi.

I testi sono stati adattati per gli allievi con DSA sulla base di precisi criteri: lessicali, sintattici e grafici. La tabella 4 propone esempi dei testi presenti nel SUST.

| |
|---|
| Alcuni esempi di testi narrativi |
| -“Come fui sorpreso dalla tempesta in un bosco” (adatt. da Tolstoj) |
| -“Principessa Laurentina” (B. Pitzorno) |
| -“Due amici e l'orso” (Esopo) |
| -“Paura nella notte” (R. Dahl) |
| -“Robinson Crusoe” (D. Defoe) |
| -“L'albero nuvola” (S. Benni) |
| -“La prima poesia di Pablo Neruda” (P. Neruda) |
| -“Marcovaldo” (I. Calvino) |
| - ... |
| Alcuni esempi di testi informativo-espositivi |
| -“Verso un pianeta deserto” (N. Myers) |
| -“L'acqua, un bene prezioso” (T. Jennings) |
| -“Dal mito alla storia” (A. Verza & A. Bacchielli) |
| -“I boschi delle zone temperate” (adatt. da I. Pratesi) |
| - ... |

Tabella 4: Alcuni esempi del repertorio dei testi narrativi ed informativo espositivi presenti nel SUST

5.1 La sezione dedicata al *reciprocal teaching*

La sezione di SUST per il *reciprocal teaching* è costituita da un repertorio di 20 testi narrativi e informativo-espositivi (8 narrativi e 12 informativo-espositivi), tratti dai “Sussidiari delle discipline” in dotazione alle scuole e da antologie, libri e riviste per l'infanzia e dalla descrizione delle attività didattiche per l'appli-

cazione della strategia. Gli 8 testi narrativi si riferiscono alla disciplina Italiano, mentre i 12 testi informativo-espositivi a: Storia (n. 2), Geografia (n. 3), Scienze (n. 3), Educazione civica (n. 2), Tecnologia (n. 2).

Nel kit sono presenti attività didattiche a corredo di ciascun testo, riassunte in uno schema visivo, nonché il tempo entro cui poterle svolgere. Le attività riguardano: il lavoro individuale, il lavoro a coppie e la discussione con la classe. Il lavoro individuale concerne nello svolgimento delle fasi relative alle strategie di: fare previsioni, cogliere le parole che non si conoscono e cercarne il significato, porsi domande sui contenuti, produrre riassunti. Sulla stregua della citata metodologia SAPIE, è presente anche una quinta fase “Capire ciò che il testo non dice”, per sviluppare abilità di comprensione inferenziale del testo. Ciascuna fase è declinata sulla base di una o più domande standard per ogni testo (tab. 5).

| |
|--|
| Fase del <i>predicting</i> (prima di aver letto tutto) |
| “Secondo te, di che cosa parlerà il testo?” |
| Fase del <i>clarifyng</i> |
| “Ci sono parole di cui non conosci il significato?” |
| Fase del <i>questioning</i> |
| “Secondo te, quali sono le informazioni più importanti?”. Se non riesci a rispondere, chiediti: “Chi? Che cosa? Quando? Dove? Come?” |
| Fase del <i>summarising</i> |
| “Come potresti dire, in poche parole, il succo del discorso?” |
| Fase del <i>capire ciò che il testo non dice</i> |
| “Qual è la morale della storia? “Che cosa puoi imparare da questa storia?” “Che cosa hai capito che il testo non dice?” |

Tabella 5: Fasi del reciprocal teaching e relative domande-guida

Nel *predicting*, l'allievo legge inizialmente solo una o due righe del testo e inizia a fare una previsione, aiutandosi attraverso la lettura della prima domanda (tab. 5); nella fase del *questioning*, legge l'intero testo e si pone le relative domande. Per queste due fasi è assegnato un tempo complessivo di massimo 8 minuti.

Le attività prevedono che, sui primi tre testi di ciascuna tipologia, gli allievi osservino il modellamento cognitivo dell'insegnante che esplicita i propri processi cognitivi durante la lettura e fornisce un modello attraverso la verbalizzazione a voce alta sull'impiego delle strategie. Per i testi successivi, il modellamento è progressivamente ridotto tenendo conto dell'andamento delle competenze via via acquisite dagli allievi e monitorando il processo di uso delle strategie stesse. Terminato il modellamento, gli allievi svolgono il lavoro a coppie (*summarizing* e *capire cosa il testo non dice*) entro un tempo massimo di 15 minuti, in cui uno dei due allievi, oppure tutti e due, alternativamente, scrive il riassunto sul Quaderno. Durante tale lavoro, l'insegnante conferma la correttezza delle risposte, mostrando l'eventuale esigenza di migliorarle, mediante il feedback (ES=0.73, Hattie, 2009). Per gli allievi con DSA, tale feedback correttivo si caratterizza in termini di indicazioni di linee guida utili al completamento o all'integrazione del compito, fornite mediante un linguaggio che consenta una corretta prosecuzione senza perdere l'interesse, l'attenzione e la motivazione, sviluppando strategie di apprendimento e di rilevazione degli errori. Al termine del lavoro a coppie, la discussione in classe prevede che si ascoltino i riassunti prodotti dalle varie coppie, proponendo una soluzione diversa, al fine di negoziare il miglior riassunto da scrivere sul Quaderno.

5.2 La sezione dedicata agli organizzatori grafici e del riassumere

Successivamente, è stata proposta la sezione del SUST per l'applicazione delle strategie degli organizzatori grafici e del riassumere.

Questa sezione è costituita da un Quaderno in cui è raccolta una selezione di testi informativo-espositivi (tab. 4), adattati secondo gli stessi criteri di adattamento previsti nel Quaderno del *reciprocal teaching*.

In totale, sono stati selezionati 21 testi informativo-espositivi, così suddivisi: Storia (n. 6); Geografia (n. 6); Scienze (n. 5); Tecnologia (n. 2); Educazione civica (n. 2).

Rispetto agli organizzatori grafici, la sezione prevede l'evidenziazione in colore di parti di testo e l'elaborazione di mappe concettuali; rispetto al riassumere: l'individuazione di parole chiave, l'elaborazione di glosse a margine dei capoversi del testo e la produzione di parafrasi. L'applicazione degli organizzatori grafici è prevista su un totale di 11 testi, quella degli organizzatori del riassumere su 10 testi. A livello didattico, l'insegnante mostra, sui testi forniti e secondo i principi della *direct instruction* (ES=0.59, Hattie, 2009), le opportune modalità organizzative e grafiche (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017) finalizzate alla comprensione e allo studio del loro contenuto, in modo che gli allievi imparino a: individuare le parole chiave, distinguere le informazioni principali da quelle secondarie, elaborare, a margine di ogni capoverso letto, una glosse che riassume il contenuto più rilevante.

Le attività proposte sono individuali e a coppie e alla fine prevedono interrogazioni programmate i cui esiti vengono registrati dagli insegnanti attraverso una specifica scheda di valutazione (tab. 2).

5.3 Le modalità di formazione degli insegnanti

SUST è stato oggetto di una specifica formazione degli insegnanti svoltasi da gennaio a marzo 2019 con incontri in presenza di tre ore ciascuno, caratterizzati da azioni di supporto e costanti feed-back, secondo un'ottica di circolarità ricorsiva tra teoria e pratica (Marzano, 2019), allo scopo di favorire lo sviluppo dell'expertise didattica.

Sono stati presentati gli elementi essenziali per la promozione della comprensione del testo, illustrate le principali difficoltà incontrate nello studio dagli allievi con DSA e descritte le strategie didattiche più efficaci, in ottica EBE, per migliorare la comprensione, anche allo scopo dello studio disciplinare.

La formazione ha perseguito i seguenti obiettivi: conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; conoscere le difficoltà degli allievi con DSA relative all'acquisizione delle strategie cognitive, di apprendimento e di studio; conoscere le strategie didattiche più efficaci, in ottica EBE, per lo sviluppo della comprensione del testo scritto; applicare le strategie di comprensione del testo di studio più efficaci e ad alto potenziale inclusivo, attraverso attività di simulazione sul repertorio di testi presenti nel kit didattico per l'allievo; applicare le strategie didattiche acquisite anche ad altri testi di studio presenti nel "Sussidiario delle discipline" in dotazione alle classi e/o selezionati dagli insegnanti.

La formazione ha previsto l'impiego di: video modeling sulle strategie didattiche, in particolare sul *reciprocal teaching*; simulazioni di modellamento guidato su testi scelti dalle ricercatrici e dagli insegnanti; attività di applicazione di strategie sul repertorio di testi presenti nel kit didattico per l'allievo; slide.

Ai tre incontri in presenza si sono aggiunti due incontri individuali con gli insegnanti di ciascuna classe di un'ora ciascuno. Su richiesta, gli insegnanti hanno anche ricevuto assistenza e supporto tramite telefono, email ed incontri *face to face* con visite in classe, al fine di offrire una consulenza didattica per migliorare la partecipazione degli allievi con DSA.

6. Risultati

Rispetto ai risultati di apprendimento degli allievi con DSA, si presentano i dati relativi alle seguenti variabili dipendenti: comprensione globale e inferenziale del testo, impiego delle strategie metacognitive e capacità di produrre riassunti, tratti rispettivamente dalle Prove MT e dalle Prove di riassunto. Inoltre, si presentano le considerazioni degli insegnanti delle classi di interventi ricavate dall'Intervista strutturata proposta alla fine del percorso.

6.1 Comprensione globale e inferenziale del testo scritto

Dalla somministrazione delle Prove MT è emerso che, alla fine dell'anno, gli allievi con e senza DSA delle classi di intervento hanno migliorato la capacità di comprensione globale e inferenziale del testo.

Per verificare l'effetto dell'intervento didattico proposto dalla ricerca, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, sono stati condotti due modelli di analisi della varianza (ANOVA) per misure ripetute sulle due tipologie di classi coinvolte (intervento e controllo).

L'analisi dei dati mostra che gli allievi con DSA delle classi di intervento hanno beneficiato dell'azione didattica ($F=13.536$; $p < .001$; $ES=0.108$). Come risulta dal post test, suddetti allievi hanno migliorato la loro prestazione in modo significativo sia rispetto alla loro prestazione iniziale ($M=6.208$ vs 7.375 ; $p < .01$), sia rispetto alle prestazioni degli allievi delle classi di controllo al termine dell'anno scolastico ($M=7.375$ vs $M= 5.167$; $p < .001$) (tab. 6 e fig. 2).

| Tempo | Tipologia classe | Mean | SD | N |
|-------|------------------|-------|-------|----|
| Post | Intervento | 7.375 | 1.569 | 24 |
| | Controllo | 5.167 | 0.651 | 12 |
| Pre | Intervento | 6.208 | 1.466 | 24 |
| | Controllo | 6.167 | 1.482 | 12 |

Tabella 6: Risultati degli allievi con DSA alle Prove MT

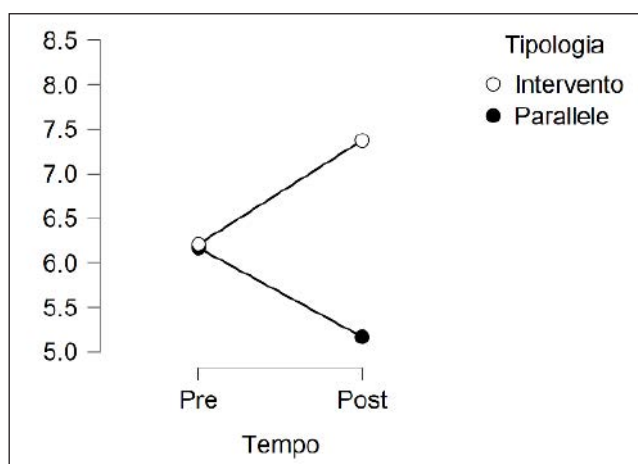


Figura 2: Capacità di comprensione globale e inferenziale del testo negli allievi con DSA all'inizio e alla fine dell'anno scolastico (Prove MT)

L'analisi dei dati mostra che gli allievi senza certificazione di DSA delle classi di intervento hanno beneficiato dell'azione didattica ($F=51.220$; $p < .001$; $ES=0.108$). Al post test, suddetti allievi hanno migliorato la loro prestazione in modo significativo sia rispetto alla loro prestazione iniziale ($M=6.681$ vs 8.000 ; $p < .001$), sia rispetto alle prestazioni degli allievi delle classi di controllo al termine dell'anno scolastico ($M= 8.000$ vs $M= 5.969$; $p < .001$) (tab. 7 e fig. 3).

| Tempo | Tipologia | Mean | SD | N |
|-------|----------------------|-------|-------|----|
| Post | Classe di intervento | 8.000 | 1.083 | 47 |
| | Classe parallela | 5.969 | 0.772 | 32 |
| Pre | Classe di intervento | 6.681 | 1.424 | 47 |
| | Classe parallela | 6.469 | 1.135 | 32 |

Tabella 7: Risultati degli allievi senza certificazione di DSA alle Prove MT.

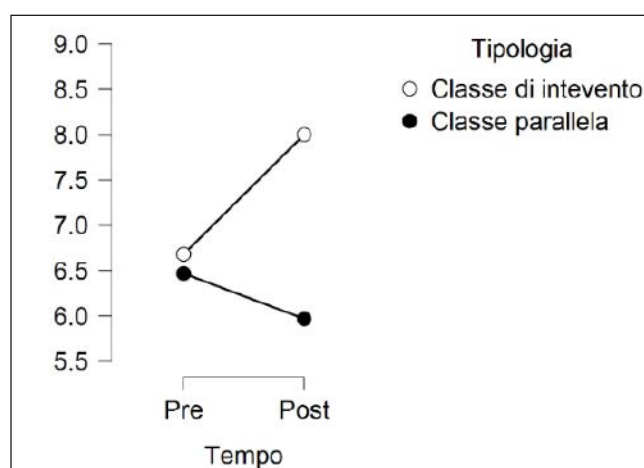


Figura 3: Capacità di comprensione globale e inferenziale del testo negli allievi senza certificazione di DSA, all'inizio e alla fine dell'anno scolastico (Prove MT)

I risultati di ciascun allievo sono stati confrontati con i punteggi medi di riferimento dati dalle Prove MT e gli allievi, con e senza certificazione di DSA, sono stati suddivisi in fasce di prestazione (tabb. 8 e 9).

| | Classi di intervento | | Classi di controllo | |
|------|----------------------|------|---------------------|------|
| | Pre | Post | Pre | Post |
| RIDI | 8 | 3 | 0 | 1 |
| RAD | 9 | 9 | 10 | 8 |
| PSD | 7 | 12 | 2 | 2 |
| CPRD | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 24 | 24 | 12 | 12 |

Tabella 8: Fasce di prestazione degli allievi con DSA

| | Classi di intervento | | Classi di controllo | |
|------|----------------------|------|---------------------|------|
| | Pre | Post | Pre | Post |
| RIDI | 4 | 0 | 0 | 1 |
| RAD | 26 | 12 | 8 | 30 |
| PSD | 15 | 30 | 24 | 1 |
| CPRD | 2 | 5 | 0 | 0 |
| | 47 | 47 | 32 | 32 |

Tabella 9: Fasce di prestazione degli allievi senza certificazione DSA

Confrontando i parametri di riferimento forniti dalle prove MT, e relativi alle medie dei punteggi e alla deviazione standard (tabb. 6 e 7), nonché alle fasce di prestazione (tabb. 8 e 9), emerge quanto segue.

La classe di intervento VA della scuola 1, in ingresso, fa registrare, per gli allievi con DSA, un punteggio superiore a quello degli altri allievi della classe. Per entrambe le tipologie di allievi, il punteggio medio riferito al parametro delle Prove MT si attesta sulla fascia di prestazione RAD e al di sotto dei punteggi medi di riferimento. Nelle prove in uscita, il punteggio medio degli allievi con DSA li colloca sulla fascia RAD, leggermente al di sotto della media di riferimento MT, ma con punteggio leggermente superiore a quello iniziale, indicante un miglioramento; gli altri allievi si collocano al di sopra della media di riferimento MT, e precisamente sulla fascia PSD. Ciò evidenzia che entrambe le tipologie di allievi sono progredite nella comprensione del testo al termine della sperimentazione sulle strategie didattiche previste dal progetto di ricerca.

La classe di intervento VA della scuola 2 colloca, in ingresso, gli allievi con DSA sulla fascia RAD e al di sotto della media di riferimento MT e riporta il punteggio più basso tra le classi del campione per gli altri allievi, attestandoli sulla fascia RAD. In uscita, il punteggio medio degli altri allievi li posiziona sempre sulla fascia RAD, ma con un'implementazione del punteggio, e gli allievi con DSA sempre sulla fascia RAD, ma con un punteggio lievemente superiore rispetto agli altri allievi della classe ed aumentato rispetto all'ingresso, conseguendo così un miglioramento più netto.

La classe di intervento VB della scuola 2, in ingresso, fa registrare gli allievi con DSA sulla fascia RIDI, mentre i compagni di classe sulla fascia RAD, con un punteggio in linea con la media di riferimento MT. In uscita, gli allievi con DSA fanno registrare mediamente una collocazione sulla fascia RAD, che indica un miglioramento tra l'ingresso e l'uscita, mentre gli altri allievi della classe si collocano mediamente sulla fascia PSD, con un aumento del punteggio iniziale superiore alla media di riferimento MT.

Nella classe di controllo VB della scuola 1, in ingresso, entrambe le tipologie di allievi si collocano sulla fascia RAD, al di sotto dei punteggi medi di riferimento MT. Anche in uscita, gli allievi della classe di entrambe le tipologie sono al di sotto delle medie di riferimento MT e rimangono nella fascia RAD.

La classe di controllo VC della scuola 1, in ingresso, fa registrare, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi, punteggi inferiori alla media di riferimento MT, che li collocano sulla fascia RAD. In uscita, gli allievi con DSA peggiorano rispetto alla loro performance in ingresso, così come gli altri allievi, e risultano decisamente al di sotto della media di riferimento MT. Quindi, anche gli allievi con DSA e gli altri allievi di questa classe, come quelli della classe VB della scuola 1, seguendo le attività didattiche ordinarie, non hanno migliorato la comprensione del testo.

In sintesi, è dunque possibile affermare che, al termine della sperimentazione, in tutte e tre le classi di intervento le Prove MT hanno fatto registrare un miglioramento significativo sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi della classe; in due classi, gli allievi con DSA hanno evidenziato un punteggio anche superiore a quello dei loro compagni ed in una classe gli altri allievi sono migliorati, superando la media MT.

Il miglioramento rilevato in tutte e tre le classi di intervento, per entrambe le tipologie di allievi, è ancor più interessante se si considera che, in ingresso, in 2 classi su 3, sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi e, in una classe su 3, gli allievi con DSA, in riferimento ai punteggi medi MT di capacità di comprensione del testo, erano sotto la sufficienza.

6.2 Impiego delle strategie metacognitive

Dalle risposte al questionario metacognitivo QMeta, di cui qui si presentano i dati aggregati, è emerso che alla fine dell'anno gli allievi con e senza DSA delle classi di intervento dichiarano di utilizzare maggiori strategie metacognitive di comprensione e studio sul testo rispetto all'inizio.

Sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi sono stati condotti due modelli di analisi della varianza (ANOVA) per misure ripetute sulle due tipologie di classi coinvolte (intervento e controllo).

L'analisi dei dati per gli allievi con DSA delle classi di intervento mostra che l'azione didattica ha contribuito positivamente ($F=122.645$; $p < .001$; $ES=0.192$) affinché gli allievi impiegassero strategie metacognitive, quali: l'anticipazione, l'individuazione delle informazioni più importanti, il riassumere e la discussione con gli altri. Come risulta dal post test, le risposte di suddetti allievi fanno emergere un miglioramento significativo sia rispetto alla loro prestazione iniziale ($M=3.083$ vs 12.833 ; $p < .001$), sia rispetto alle prestazioni degli allievi delle classi di controllo al termine dell'anno scolastico ($M= 12.833$ vs $M= 6.500$; $p < .001$) (tab.10 e fig. 4).

| Tempo | Tipologia classe | Mean | SD | N |
|-------|------------------|--------|-------|----|
| Post | Intervento | 12.833 | 2.334 | 24 |
| | Parallela | 6.500 | 2.236 | 12 |
| Pre | Intervento | 3.083 | 1.530 | 24 |
| | Parallela | 4.250 | 1.712 | 12 |

Tabella 10: Risposte degli allievi con DSA al questionario QMeta

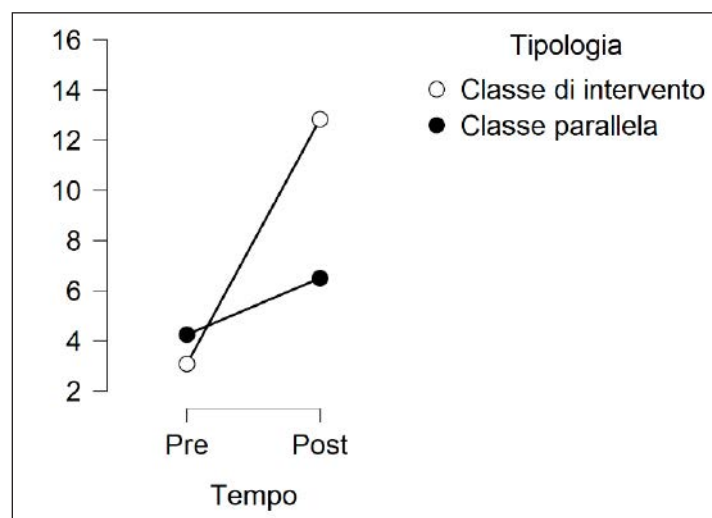


Figura 4: L'impiego delle strategie metacognitive secondo gli allievi con DSA all'inizio e alla fine dell'anno scolastico

L'analisi dei dati mostra che per gli allievi senza certificazione di DSA delle classi di intervento l'azione didattica ha contribuito positivamente all'impiego delle strategie metacognitive ($F=336.310$; $p < .001$; $ES=0.212$). Al post test, le risposte di suddetti allievi fanno emergere un miglioramento significativo sia rispetto alla loro prestazione iniziale sia rispetto alle risposte iniziali ($M=4.820$ vs 12.920 ; $p < .001$), sia rispetto alle risposte degli allievi delle classi di controllo al termine dell'anno scolastico ($M= 12.920$ vs $M= 6.139$; $p < .001$) (tab. 11 e fig. 5).

| Tempo | Tipologia classe | Mean | SD | N |
|-------|------------------|--------|-------|----|
| Post | Intervento | 12.920 | 1.872 | 50 |
| | Parallela | 6.139 | 2.244 | 36 |
| Pre | Intervento | 4.820 | 1.320 | 50 |
| | Parallela | 5.111 | 2.376 | 36 |

Tabella 11: Risposte degli allievi a sviluppo tipico al questionario QMeta

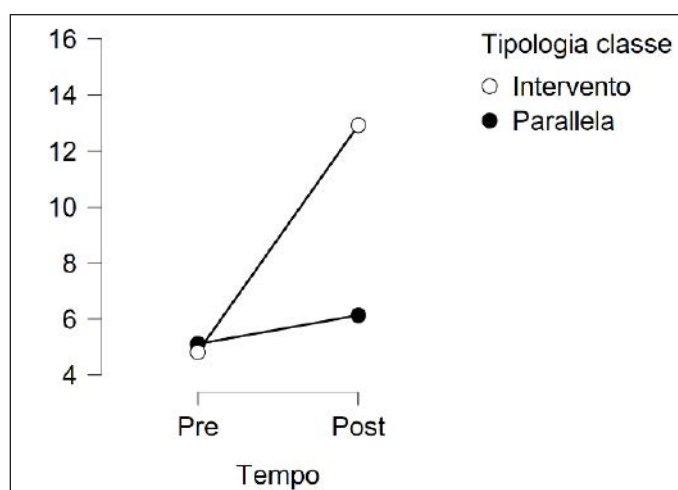


Figura 5: L'impiego delle strategie metacognitive secondo gli allievi senza certificazione DSA, all'inizio e alla fine dell'anno scolastico

6.3 Capacità di produrre riassunti

I risultati sulla capacità di riassumere il testo, riportati nella tabella 12, sono stati calcolati secondo i criteri descritti in precedenza.

| PROVE RIASSUNTO - CLASSI DI INTERVENTO | | | | | |
|--|------------------------------|--------------------------------|------------------------------|--------------------------------|---|
| Classi e scuole | INGRESSO | | USCITA | | d di Cohen e deviazione standard. allievi con DSA |
| | Media punteggi altri allievi | Media punteggi allievi con DSA | Media punteggi altri allievi | Media punteggi allievi con DSA | |
| VA Scuola 1 | 3 su 6 | 2,5 su 6 | 4,7 su 6 | 4,7 su 6 | d= 2,75; ds=1,1 |
| VA Scuola 2 | 3,1 su 6 | 3 su 6 | 4,5 su 6 | 4,8 su 6 | d=1,8; ds=1 |
| VB Scuola 2 | 2,8 su 6 | 2,5 su 6 | 5 su 6 | 5,2 su 6 | d=6; ds=0,5 |

Tabella 12: Risultati relativi alle Prove di riassunto (classi di intervento)

Tali risultati, che in questa sede riportano in particolare l'effetto di efficacia per i soli allievi con DSA, evidenziano che l'attività sull'impiego delle strategie didattiche presenti nelle due sezioni del kit relative all'applicazione del *reciprocal teaching* e degli organizzatori grafici e del riassumere hanno prodotto netti miglioramenti.

Il miglioramento più cospicuo si è verificato nella classe VB della scuola 2, che riporta un maggior effetto di efficacia (d di Cohen=1,8; ds=1) per gli allievi con DSA, cui segue la VA della scuola 1 e la classe

VA della scuola 2 (tab. 12). Nella stessa classe, anche gli altri allievi hanno fatto registrare un miglioramento rilevante tra l'ingresso e l'uscita, con il punteggio medio più alto del campione.

È interessante segnalare che la classe che ha riportato un maggior effetto di efficacia per gli allievi con DSA è quella che, nelle Prove d'ingresso MT, collocava gli 11 allievi con DSA (su n. 24 allievi del campione complessivo delle classi di intervento) sulla fascia di prestazione RAD, e al di sotto della media di riferimento MT, presentando il punteggio più basso tra le classi di intervento.

6.4 Le considerazioni degli insegnanti

A seguito della somministrazione delle prove in uscita, l'Intervista strutturata rivolta agli insegnanti delle classi di intervento ha fatto emergere che il progetto è stato considerato un'ottima occasione di crescita professionale in quanto che le strategie didattiche del SUST hanno consentito di accrescere in maniera evidente e parallela conoscenze e abilità degli alunni, con il risultato di pervenire ad un grado generale di competenze nella comprensione e nello studio del testo.

L'insegnante che ha ottenuto il miglior risultato per gli allievi con DSA ha sottolineato che l'attività della sezione del kit relativa al *reciprocal teaching* ha favorito il recupero delle difficoltà di questi ultimi e si è dimostrata uno strumento potente per l'inclusione, poiché gli allievi con DSA sono progressivamente migliorati nel processo di comprensione del testo, in particolare nel fare domande, ipotesi, nell'arrivare a sintesi e nel gestire il tempo e alcuni di loro sono stati più sicuri nell'intervenire durante le discussioni.

Riguardo alle attività relative agli organizzatori grafici e del riassumere, le insegnanti di 2 classi su 3 classi hanno ritenuto opportuno revisionare i PDP, monitorandoli in itinere e ri-progettandoli per poter tener conto dell'impiego delle suddette strategie che, invece, non erano presenti nei PDP compilati prima della sperimentazione. La revisione dei PDP ha riguardato la pianificazione di una didattica individualizzata/personalizzata che teneva conto dell'impiego di strategie compensative per lo studio sul testo e di misure compensative favorevoli all'attenzione. Le insegnanti hanno evidenziato che soprattutto gli allievi con DSA hanno manifestato molta motivazione al loro impiego, che rappresentava per loro una novità e che si è evinta anche dai risultati ottenuti attraverso le interrogazioni programmate, i cui esiti, tra l'inizio dell'anno scolastico ed il suo termine, hanno fatto registrare una progressione nei voti espressi in decimi per tutti gli allievi con DSA.

Rispetto alle criticità emerse, gli insegnanti di 2 classi di intervento su 3 hanno palesato che la fase più complessa, soprattutto per gli allievi con DSA, è stata quella di produrre il riassunto in 20 parole, in quanto si mostravano più centrati sul gioco di trovare e contare le 20 parole entro cui scrivere il riassunto più che sul riassumerne il contenuto.

L'insegnante della classe che ha ottenuto il maggior effetto di efficacia, per ovviare a tale criticità manifestata fin dall'inizio del lavoro sul kit, ha ritenuto opportuno rallentare il lavoro sui testi successivi presenti nella sezione del kit, soffermandosi piuttosto sulla fase che prevedeva la lettura di più riassunti realizzati dalle diverse coppie e, dunque, soffermandosi maggiormente sulla qualità di questi.

7. Discussione e conclusioni

È possibile ritenere che, pur nei limiti derivanti dall'esiguità del campione, il progetto abbia avuto risultati positivi in relazione allo sviluppo della comprensione del testo di studio da parte degli allievi con DSA e degli altri allievi e che, a seguito dell'intervento, proprio gli allievi con difficoltà hanno ottenuto risultati di apprendimento migliori rispetto agli allievi che hanno ricevuto l'istruzione abituale (classi di controllo), in linea con gli studi nazionali e internazionali (Chall & Jacobs, 2003; Lee & Tsai, 2017).

Le attività comuni sempre proposte sia agli allievi con DSA sia ai compagni hanno fatto registrare un netto miglioramento della capacità di individuare le informazioni principali esplicite ed inferenziali del testo, di verbalizzarle e di produrre riassunti. Hanno inoltre permesso agli allievi di migliorare la capacità di utilizzare le strategie del *reciprocal teaching*, degli organizzatori grafici e del riassumere, e di agire progressivamente in autonomia.

Gli allievi delle classi di intervento hanno dichiarato di impiegare le strategie metacognitive apprese

più frequentemente e più consapevolmente rispetto sia all'inizio dell'anno sia agli allievi delle altre classi.

Ciò spinge a ritenere che le attività didattiche svolte nelle classi di intervento abbiano avuto una forte valenza inclusiva, migliorando l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi delle classi di intervento, con e senza DSA. Infatti, tutti gli allievi hanno manifestato, come sottolineato dalle insegnanti delle classi di intervento, un *grande interesse e divertimento* ad utilizzare le diverse strategie sui testi da studiare. Per loro, si trattava di attività che esulavano da quelle ordinarie.

Tale ricaduta si evince anche nel confronto con gli esiti delle classi di controllo, in cui tutti gli allievi che, in ingresso, si trovavano nella fascia di prestazione RAD hanno peggiorato le loro performances in uscita, senza che le attività didattiche ordinarie riuscissero a migliorare la situazione.

Il livello di inclusività delle classi di intervento è stato potenziato dalla ri-progettazione di PDP degli allievi con DSA e della programmazione di classe, in cui, a seguito della formazione, si è realizzato l'insegnamento ex novo di strategie didattiche efficaci alla comprensione del testo e finalizzate allo studio delle diverse discipline.

Pertanto, appare possibile affermare che l'impostazione metodologica della formazione, prevedendo un'azione in stretta sinergia tra università e scuole del territorio abbia consentito di gettare le basi per coniugare fattivamente la ricerca con la didattica, secondo un modello di intervento sostenibile e utile da replicare in altre situazioni.

La ricerca delinea possibili future applicazioni in scenari più ampi. Tenuto conto dell'utilità dell'impianto metodologico proposto e dell'esistenza di altre strategie didattiche efficaci per la comprensione del testo, si ritiene opportuno proseguire il progetto avviato sia con un campione più ampio, sia per migliorare la messa a punto del SUST. Esso, infatti, potrebbe essere ampliato applicando le strategie didattiche efficaci in ottica EBE su un repertorio di testi di diversa tipologia: non solo narrativi ed informativo-espositivi, ma anche regolativi ed argomentativi. Inoltre, nella messa a punto dell'intervento complessivo, sarà da tener presente la necessità, evidenziata dagli insegnanti, di applicare le suddette strategie in un arco temporale più lungo, verosimilmente dal mese di novembre al mese di maggio dell'anno scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (Eds.), (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SAPIE Scientifica.
- Chall, J.S., & Jacobs, V.A. (2003). The classic study on poor children's fourthgrade slump. *American Educator*, 27(1), 14-15.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. *Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L., & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- CoE-Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Gruppo, M.T. (1981). *Prove di lettura MT: guida all'uso*. Firenze: Giunti Organizzazioni speciali.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1995). *Nuove prove di lettura MT per la scuola media inferiore: manuale*. Firenze: Giunti Organizzazioni speciali.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Gruppo, M. (1998). *Nuove prove di lettura MT*. Firenze: Giunti Organizzazioni speciali.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Carretti, B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*. Firenze: Giunti Edu.
- Dede, C. (2005). Why design-based research is both important and difficult. *Educational Technology*, 45(1), 5-8.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*. URL: https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 3-24.

- Hattie, J. (2017). *Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement*. URL: <https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/250%20Influences%20Final.pdf>. Ver.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Invalsi (2019). *Rapporto prove INVALSI 2019*. URL: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019-/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf
- La Marca, A., Di Martino, V., Gülbay, E. (2019). Il questionario metacognitivo Qmeta. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 479-487). Firenze: SApIE Scientifica.
- Lee, S.H., & Tsai, S.F. (2017). Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment out-comes. *Reading and Writing*, 30(4), 917-943.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Marzano, A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 127-151). Firenze: SApIE Scientifica.
- Menichetti, L., & Bertolini, C. (2019). La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 431-462). Firenze: SApIE Scientifica.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. URL: <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa>
- Novak, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- OECD (2019). PISA 2018 Reading Framework. In *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, URL: <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pecjak, S., & Pirc, T. (2018). Developing Summarizing Skills in 4th Grade Students: Intervention Programme Effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 19(5), 571-581.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Rizzo, A.L, Traversetti, M., Montesano, L. (2020). Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT). *Nuova Secondaria*, 3(38), 95-121.
- Simon, H.A. (1969). *The sciences of the artificial*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Slavin, R. E. (2018). *Effect sizes and the 10-foot man*. URL: <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2018/05/10/effect-sizes-and-the-10-foot-man/>
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.