

Il Literary Response Questionnaire (LRQ): esiti dell'Analisi Fattoriale Esplorativa

Il Literary Response Questionnaire (LRQ): esiti dell'Analisi Fattoriale Esplorativa

Giovanni Moretti

Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Roma

Arianna L. Morini

Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Roma

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Moretti, G. & Morini, A.L. (2024). The Literary Response Questionnaire (LRQ): outcomes of Exploratory Factor Analysis. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 118-129.
<https://doi.org/10.7346/sird-022024-p118>

Corresponding Author: Giovanni Moretti
Email: giovanni.moretti@uniroma3.it

Copyright: © 2024 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: November 15, 2024

Accepted: October 11, 2024

Published: December 20, 2024

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022024-p118>

Abstract

The paper explores the issue of reader education and training by reporting national data on the propensity to read and examines the phenomenon of disaffection with reading that occurs especially at the end of schooling. To counter this problem, educational research can make an important contribution to designing specific interventions aimed at training motivated and resilient readers by sharing tools to detect information on the profile of readers. Specifically, the Literary Response Questionnaire (LRQ) by Miall & Kuiken (1995) is presented; it is a multidimensional instrument capable of delineating the variety of reader profiles through a self-report approach. The research involved 904 participants, including 441 secondary school students and 463 college students. The data collected made it possible to start the process of adapting and validating the instrument to the Italian context. The Exploratory Factor Analysis confirmed the original structure of the questionnaire, reducing its items from 68 to 62 items, and demonstrated the robustness of the instrument even in the translated version. The positive outcomes of the research make it possible to enrich and develop the debate on strategies to overcome the traditional idea of book and reading promotion, by developing evidence-based actions.

Keywords: Exploratory Factor Analysis, Reading Education, Young Adult Reader, Literary Response Questionnaire, Empirical Research.

Riassunto

Il contributo approfondisce il tema dell'educazione e formazione del lettore riportando i dati nazionali sulla propensione alla lettura e prende in esame il fenomeno della disaffezione che si manifesta soprattutto a conclusione del percorso scolastico. Per contrastare tale problema la ricerca educativa, condividendo strumenti per rilevare informazioni sul profilo dei lettori, può dare un contributo importante per progettare interventi specifici volti a formare lettori motivati e resilienti. Nello specifico viene presentato il Literary Response Questionnaire (LRQ) di Miall & Kuiken (1995): uno strumento multidimensionale in grado di delineare, attraverso un approccio self-report, la varietà dei profili dei lettori. La ricerca ha coinvolto 904 partecipanti, di cui 441 studenti delle scuole secondarie di secondo grado e 463 studenti universitari. I dati rilevati hanno consentito di avviare il processo di adattamento e validazione dello strumento al contesto italiano. L'Analisi Fattoriale Esplorativa ha confermato la struttura originaria del questionario, riducendone gli item della versione inglese da 68 a 62, e dimostrato la solidità dello strumento anche nella versione tradotta. Gli esiti positivi della ricerca consentono di arricchire e sviluppare il dibattito sulle strategie per superare l'idea tradizionale di promozione del libro e della lettura, sviluppando azioni basate su evidenze.

Parole chiave: Analisi Fattoriale Esplorativa, Educazione Alla Lettura, Giovane Adulto Lettore, Literary Response Questionnaire, Ricerca Empirica.

Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare i paragrafi 1 e 4 sono stati redatti da Giovanni Moretti; i paragrafi 2 e 3 da Arianna Morini.

1. Introduzione

In Italia, così come in vari contesti internazionali, le iniziative focalizzate sulla promozione del libro e della lettura, hanno scarsa efficacia e raramente sono sottoposte a verifica degli esiti anche al fine di rilevare evidenze per ridefinire le politiche culturali con particolare riferimento alla lettura. A fronte degli investimenti effettuati e delle molteplici iniziative svolte – ad esempio Manifestazioni, Festival e Feste della lettura, Premi letterari, Donazioni di libri –, è assai difficile capire se e come gli obiettivi stabiliti siano stati effettivamente raggiunti (Solimine, 2010; Savioli & Vannucchi, 2011). Da una parte il problema dipende dalla genericità e scarsa verificabilità degli obiettivi delle attività di promozione, dall'altra dalla necessità di superare l'idea tradizionale di promozione del libro e della lettura per operare in modo sistematico sulla educazione e formazione del lettore insieme alla promozione della lettura. In questo senso va riconosciuto ai sistemi educativi formali, scuola e università in particolare, un ruolo fondamentale per aiutare i lettori a orientarsi in modo consapevole dentro gli ecosistemi informativi, comunicativi e formativi in cui sono sempre più immersi.

I dati nazionali sulla propensione alla lettura evidenziano come sia urgente intervenire al fine di rafforzare le strategie volte a promuovere il piacere della lettura e a contrastare il fenomeno della disaffezione, che tende a diffondersi e a manifestarsi in modo più marcato dopo il termine del percorso scolastico. In Italia nel 2022 i lettori di libri si riducono rispetto al biennio pandemico 2020-2021, e la contrazione rilevata porta la quota dei lettori al livello più basso mai registrato in quasi venticinque anni (ISTAT, 2023). Sono il 39,3% le persone di più di 6 anni che hanno letto almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali nei 12 mesi precedenti l'intervista. La quota più alta di lettori si concentra nelle ragazze di fascia di età tra gli 11 e i 14 anni, ma il calo più significativo si evidenzia intorno ai 19 anni e si consolida a partire dai 25 anni di età.

Per affrontare questa situazione i docenti, indipendentemente dalla propria disciplina, dovrebbero riconoscere il valore delle pratiche di lettura, in quanto fonte primaria di esercizio di libertà, di immaginazione e di visione critica da parte del cittadino-lettore (Bettelheim & Zelan, 1987; Moretti, 1993; Chambers & Zucchini, 2011; Batini, 2022). Ciò implica la necessità di dedicare maggiore attenzione alla formazione iniziale e in servizio dei docenti, affinché siano in grado di conoscere in modo approfondito i comportamenti e gli atteggiamenti dei propri studenti in quanto lettori e conseguentemente di progettare percorsi formativi potenziati da opportunità di scelta e da esperienze di lettura significative e stimolanti (Cremin, 2014). L'obiettivo è quello di contribuire a formare lettori maturi, resilienti e motivati a leggere autonomamente per tutto il corso della propria vita (Lumbelli, 2012).

In questa prospettiva la ricerca educativa può dare un notevole contributo mettendo a disposizione dei docenti e degli educatori una varietà di strumenti ritenuti efficaci per raccogliere informazioni sui lettori (Moretti, 2017; Morini, 2017). Attraverso la rilevazione di dati affidabili, infatti, è possibile attuare interventi mirati volti a sviluppare e consolidare il profilo del lettore. Una proposta progettuale da sviluppare in modo diacronico nei contesti formativi formali dovrebbe prevedere l'introduzione di un modello integrato e sistemico di educazione alla lettura (Moretti & Morini, 2023). Per questo è necessario disporre di strumenti che rilevino le capacità di comprensione del testo, le abilità e le strategie metacognitive utilizzate durante il processo di lettura, nonché gli interessi e le motivazioni che sostengono la pratica spontanea della lettura (Moretti & Morini, 2024).

Specificata attenzione dovrebbe essere rivolta alle criticità evidenziate tra i giovani adulti lettori, sia nella fase conclusiva della scuola secondaria superiore, sia in quella di avvio del percorso universitario (Pressley, Beard El-Dinary & Brown, 1992; Lumbelli & Paoletti, 1999). Da numerose indagini emerge che gli studenti universitari mostrano carenze nelle competenze di base, in particolare nella comprensione dei testi (Rosa & Truffelli, 2019; Castellana & Lucisano, 2021; Campagnolo, 2022). Nel contesto universitario agli studenti che non raggiungono il livello sufficiente nelle competenze di base, verificate tramite prove di accesso, vengono assegnati Obblighi Formativi Aggiuntivi, che devono essere assolti per poter proseguire con successo nel percorso di studi. La rilevazione di tali carenze all'inizio del percorso universitario risulta strategica per poter intervenire per tempo mettendo in atto strategie e strumenti che possono concorrere positivamente nel compensare le lacune manifestate.

Tenendo in considerazione la circolarità positiva tra comprensione, piacere della lettura e valore attri-

buito dai giovani adulti alla lettura, il contributo di ricerca presenta gli esiti dell'Analisi Fattoriale Esplorativa di un questionario validato a livello internazionale, il *Literary Response Questionnaire* (LRQ) di Miall & Kuiken (1995), appositamente tradotto e adattato al contesto italiano per la fascia di età di giovani adulti, dagli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado all'università. Nel contesto internazionale lo strumento LRQ è stato oggetto di interesse e di studio in diversi Paesi in cui gruppi di ricerca hanno validato il questionario a livello locale. In Olanda il gruppo di Van Schooten et al. (2001) ha validato il LRQ per gli adolescenti nella fascia di età 13-15 anni, verificando come al crescere dell'età diminuiva l'interesse verso la lettura. In Giappone, la ricerca condotta da Osanai e Okada (2011) ha coinvolto un target più ampio di età compresa tra i 9 e i 17 anni. Il loro studio ha fatto emergere una nuova proposta con una struttura diversificata che prende il nome di LRQ-J. Più recentemente uno studio spagnolo (Muela-Bermejo et al., 2024), prendendo a riferimento la versione olandese del LRQ adattata per gli adolescenti, ha lavorato con un campione di 413 studenti di 14-15 anni conducendo, sui dati rilevati, le analisi psicometriche che hanno consentito di validare lo strumento confermandone l'alta adattabilità e replicabilità in contesti differenti.

Lo strumento è stato quindi scelto in quanto ritenuto in grado di approfondire l'orientamento dei giovani adulti lettori e di riflettere sulla loro esperienza di lettura di testi narrativi. Numerosi studi sottolineano la funzione strategica svolta dalle storie, dalla narrazione e dalla letteratura nel coinvolgere il lettore e nell'attivare processi di immedesimazione, di empatia, di consapevolezza di sé e conoscenza del punto di vista dell'altro (Levorato, 2000; Gottshall, 2014; Steinberg, 2015; Cometa, 2017). Si tratta di dimensioni cognitive ed emotive ritenute indispensabili per formare un lettore maturo che legge per piacere e desiderio di crescita personale e non per scopi meramente funzionali, utilitaristici o contingenti.

2. Metodologia della ricerca

La ricerca ha avuto come principale obiettivo quello di esplorare il profilo del giovane adulto lettore. L'indagine è stata svolta nell'ambito delle linee di ricerca del «Laboratorio di didattica e valutazione degli apprendimenti e degli atteggiamenti» del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF), Università degli Studi Roma Tre. L'interesse è stato di individuare strumenti efficaci per raccogliere dati utili a contrastare il fenomeno della disaffezione alla lettura. L'analisi condotta nel contesto italiano ha evidenziato la carenza di strumenti adeguati a rilevare informazioni affidabili sul profilo del giovane adulto lettore: le sue pratiche di lettura, le convinzioni e gli atteggiamenti. Pertanto, si è cercato uno strumento multidimensionale in grado di rappresentare, attraverso un approccio self-report, la varietà dei possibili profili dei lettori. Il *Literary Response Questionnaire* (LRQ) di Miall e Kuiken (1995) è stato scelto perché risponde a questa esigenza, rilevando diversi fattori che influenzano le pratiche di lettura. Nella fase di traduzione dello strumento dall'inglese all'italiano è stato coinvolto un gruppo di esperti che ha discusso ciascun item restituendo *feedback* sulla correttezza della traduzione e sulla comprensibilità del testo. A seguire gli item sono stati sottoposti a *try-out* coinvolgendo un gruppo di giovani adulti della scuola secondaria di secondo grado e un gruppo frequentante un corso di laurea triennale. Il questionario è stato quindi revisionato puntualmente per poi essere successivamente ritradotto in inglese da esperti al fine di rilevare possibili difformità confrontando la nuova traduzione con l'originale. Sulla base delle osservazioni emerse è stata quindi sviluppata la versione definitiva dello strumento in lingua italiana.

È stata condotta una ricerca empirica esplorativa che ha coinvolto 904 partecipanti: 441 studenti delle scuole secondarie di secondo grado (frequentanti gli ultimi tre anni, di età compresa tra i 16 e i 19 anni) e 463 studenti universitari iscritti a un corso triennale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. All'unità di analisi sono stati somministrati due strumenti: un questionario semistrutturato, finalizzato a raccogliere dati sia quantitativi sia qualitativi sulle abitudini di lettura e sulla motivazione alla lettura e il LRQ, tradotto e adattato.

Il questionario LRQ è stato quindi sottoposto a preliminare verifica della validità e attendibilità. Quale primo step è stata effettuata un'Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE) con metodo di estrazione "Fattorizzazione dell'asse principale", adottando una soluzione ruotata con metodo Promax con normalizzazione di Kaiser. L'AFE ha permesso l'identificazione delle variabili latenti a cui gli indicatori osservati possono essere ricon-

dotti. È stata poi verificata la coerenza interna di ogni scala attraverso il calcolo dell'Alpha di Cronbach¹. Successivamente alla verifica della validità e attendibilità dello strumento sono state calcolate le medie per ogni singola dimensione ed effettuate delle comparazioni sui partecipanti sulla base di variabili di raggruppamento². In particolare, sono stati confrontati i rispondenti in base a tre variabili di confronto categorizzate: il genere (1= maschio, 2= femmina), il numero di libri letti nell'ultimo anno (0=Nessuno, 1= Tra 1 e 3, 2=Tra 4 e 6, 3= Tra 7 e 11, 4=Più di 12), e al numero di libri presenti in casa (1= Nessuno o pochi, 1-10 libri; 2= Abbastanza da riempire una mensola, 11-50 libri; 3= Abbastanza da riempire uno scaffale, 51-100 libri; 4=Abbastanza da riempire due o tre scaffali, 101-250 libri; 5= Abbastanza da riempire più di tre scaffali, 251-500 libri; 6= Molti, più di 500 libri). Per le analisi dei dati sono stati utilizzati i software statistici SPSS versione 27 e Mplus v.8.

3. Principali esiti della ricerca

3.1 L'Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE)

L'AFE ha fatto emergere una soluzione a 7 fattori che spiega il 58,61% della varianza totale. Gli indici di saturazione degli item nei singoli fattori hanno valori ricompresi tra 0,375 e 0,891. Nella tabella 1 viene riportata la matrice di modello della soluzione fattoriale dove è possibile apprezzare l'appartenenza di ogni indicatore ai singoli fattori e le saturazioni degli item. La struttura fattoriale identificata conferma la soluzione della versione inglese del *Literary Response Questionnaire* (Miall & Kuiken, 1995) da cui ha preso avvio l'adattamento della versione italiana oggetto di questo studio.

I fattori identificati nella soluzione definitiva e riportata in Tabella 1 sono rinominati come segue: Fattore 1 *Consapevolezza* (13 item), Fattore 2 *Interesse per l'autore* (10 item), Fattore 3 *Lettura per piacere nel tempo libero* (9 item), Fattore 4 *Lettura guidata dalla storia* (8 item), Fattore 5 *Rifiuto dei valori letterari* (8 item), Fattore 6 *Intensità delle immagini mentali* (8 item), Fattore 7 *Empatia* (6 item).

È stata tuttavia necessaria l'eliminazione di 6 item rispetto allo strumento sviluppato in origine che hanno riportato saturazioni significative multiple in diverse dimensioni, mostrando una evidente mancata comprensione e condivisione dei significati sottostanti. Il questionario è quindi passato dalla versione originale di 68 item alla versione tradotta e adattata al contesto italiano costituita in totale da 62 item.

Nello specifico gli item "Talvolta leggendo la letteratura i sentimenti mi attirano verso una visione decisamente inquietante della vita" e "Dopo aver letto un romanzo o una storia che mi è piaciuta, continuo a chiedermi dei personaggi quasi come se fossero persone reali" sono stati eliminati perché è stata verificata una doppia saturazione fortissima tra i fattori *Consapevolezza* ed *Empatia*. L'item "Spesso sono così coinvolto in quello che sto leggendo che non sono più consapevole di me stesso" rientrava nel fattore *Lettura per piacere nel tempo libero* ma correlava molto anche con il fattore *Empatia*. Probabilmente il motivo dipende dal fatto che l'aspetto del coinvolgimento possa richiamare processi connessi all'empatia. Considerato che l'Alpha di scala sarebbe rimasta invariata si è stabilito di eliminare l'item.

L'item "Una volta che ho scoperto un'opera di un autore che mi piace, di solito provo a leggere tutte le altre opere di quell'autore", rientrava nel fattore *Lettura per piacere nel tempo libero* ma correlava anche con il fattore *Interesse per l'autore*. Anche in questo caso, rimanendo l'Alpha di scala la stessa, si è proceduto togliendo l'item in questione. L'item "Se voglio passare del tempo a leggere, non scelgo testi letterari" apparteneva alla scala *Rifiuto dei valori letterari* ma correlava anche con *Lettura guidata dalla storia*. Eliminando l'item si è ottenuto un piccolo miglioramento dell'Alpha della scala. L'ultimo item che si è deciso di rimuovere è "Spesso riesco a vedere chiaramente i luoghi nelle storie che leggo, come se stessi guardando un'immagine" che dall'analisi fattoriale risultava appartenere al fattore *Lettura per piacere nel tempo libero*, non manifestando coerenza tra l'item e il fattore.

1 Tale indicatore è generalmente compreso tra 0 e 1 e consente di misurare la coerenza interna di un test o di un questionario, ovvero la misura in cui gli indicatori sono correlati tra loro e misurano la stessa dimensione latente. Un valore elevato dell'Alpha di Cronbach indica che gli indicatori ricondotti a una dimensione misurano la stessa cosa. Valori ricompresi tra 0,7 e 1 indicano un'affidabilità da buona ad ottima.

2 Attraverso il "One Way Anova Test" con test post hoc Tukey, che determina l'esistenza di una differenza statistica significativa tra le medie di diversi gruppi.

| | Fattori | | | | | | |
|---|---------|-------|-------|-------|-------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| La letteratura ti permette di capire le persone che probabilmente ignoreresti nella vita normale. | 0,765 | | | | | | |
| A volte trovo che leggere un testo letterario mi faccia comprendere come cambiare il mio modo di vivere. | 0,753 | | | | | | |
| Spesso vedo somiglianze tra eventi in letteratura ed eventi nella mia vita. | 0,718 | | | | | | |
| Nella letteratura a volte riconosco i sentimenti che ho trascurato durante la mia vita quotidiana. | 0,715 | | | | | | |
| Trovo spesso i miei difetti esplorati attraverso i personaggi nei testi letterari. | 0,706 | | | | | | |
| Leggere la letteratura mi rende sensibile agli aspetti della mia vita che di solito ignoro. | 0,684 | | | | | | |
| La lettura di libri di narrativa spesso mi dà un'idea della natura delle persone e degli eventi nel mio mondo. | 0,683 | | | | | | |
| Trovo che alcune opere letterarie mi aiutino a comprendere i miei sentimenti più negativi. | 0,674 | | | | | | |
| Spesso trovo che le mie motivazioni vengano esplorate attraverso personaggi in testi letterari. | 0,66 | | | | | | |
| Trovo che la letteratura mi aiuti a capire la vita delle persone che differiscono da me. | 0,646 | | | | | | |
| Leggendo imparo a riconoscere più facilmente determinati tipi di persone o eventi, ad esempio, posso comprendere più chiaramente le persone dopo aver letto di un esempio particolare in un testo letterario. | 0,589 | | | | | | |
| Quando comincio a capire un testo letterario, è perché sono stato in grado di metterlo in relazione con le mie preoccupazioni sulla vita. | 0,454 | | | | | | |
| La letteratura spesso dà particolare enfasi a quelle cose che hanno una implicazione morale. | 0,375 | | | | | | |
| Quando leggo di solito cerco di identificare i temi distintivi di un autore. | | 0,799 | | | | | |
| Mi piace vedere come il lavoro di un particolare autore si collega ad altra letteratura del periodo dell'autore. | | 0,762 | | | | | |
| Uno dei miei principali interessi nella lettura della letteratura è quello di conoscere i temi e gli interessi di un determinato autore. | | 0,755 | | | | | |
| Quando trovo un'opera letteraria, di solito cerco di scoprire qualcosa sull'autore. | | 0,737 | | | | | |
| Nella lettura mi piace concentrarmi su ciò che è distintivo dello stile dell'autore. | | 0,712 | | | | | |
| Uno dei miei principali interessi nella lettura della letteratura è apprezzare la comprensione dell'autore della società e della cultura. | | 0,707 | | | | | |
| La sfida della letteratura è di comprendere la visione complessiva dell'autore e di conoscere la sua vita. | | 0,697 | | | | | |
| Spesso sono incuriosito dalla tecnica letteraria di un autore. | | 0,692 | | | | | |
| Penso che la letteratura sia particolarmente interessante quando illumina fatti sulla vita dell'autore. | | 0,682 | | | | | |
| Uno dei miei interessi principali riguardo la lettura è conoscere i diversi generi di letteratura. | | 0,601 | | | | | |
| Quando ho del tempo libero la mia attività preferita è leggere un romanzo. | | | 0,891 | | | | |
| Leggere libri di letteratura è un modo piacevole di passare il tempo quando non ho nient'altro fare. | | | 0,802 | | | | |
| A volte mi piace rannicchiarmi con un buon libro solo per divertirmi. | | | 0,777 | | | | |
| Mentre leggo dimentico completamente che ore sono. | | | 0,767 | | | | |
| Leggere una storia è un modo piacevole per rilassarmi. | | | 0,733 | | | | |
| Mi piace essere così assorbito dal mondo di un testo letterario tanto che dimentico le preoccupazioni di tutti i giorni. | | | 0,702 | | | | |
| Trovo che leggere la letteratura sia di grande aiuto per distogliere la mente dai miei problemi. | | | 0,666 | | | | |
| Spesso vorrei avere più tempo per leggere libri di letteratura. | | | 0,582 | | | | |
| Molto spesso non riesco a lasciare una storia fino a quando non ho finito di leggerla. | | | 0,506 | | | | |
| Mi piace di più quando una storia ha un finale inaspettato. | | | | 0,824 | | | |
| Il tipo di letteratura che mi piace di più racconta una storia interessante. | | | | 0,799 | | | |
| Quando leggo un romanzo, il mio interesse principale è vedere cosa succede ai personaggi. | | | | 0,75 | | | |
| Preferisco leggere una storia in cui c'è molta azione. | | | | 0,704 | | | |
| Mi piace vedere crescere la suspense nella trama di una storia. | | | | 0,676 | | | |
| Trovo difficile leggere un romanzo in cui non sembra accadere molto. | | | | 0,645 | | | |
| Penso che la parte più importante della finzione o del dramma sia la trama. | | | | 0,644 | | | |
| Quando leggo un romanzo, ciò che più voglio sapere è come la storia si sviluppa. | | | | 0,629 | | | |
| Penso che i testi letterari dei secoli passati dovrebbero essere lasciati agli studiosi letterari e agli storici. | | | | | 0,756 | | |
| Non credo che la letteratura sia socialmente rilevante. | | | | | 0,75 | | |
| Per me un'opera letteraria viene distrutta quando si cerca di analizzarla. | | | | | 0,743 | | |

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|-------|--|-------|
| Anche se la letteratura fosse ben insegnata, penso che le scuole superiori non dovrebbero dedicare così tanto tempo ad essa. | | | | | 0,74 | | |
| Non mi è piaciuto l'italiano al liceo perché la maggior parte dei testi che mi è stato chiesto di leggere non li avrei scelti autonomamente. | | | | | 0,726 | | |
| Una delle cose che non mi piacciono di essere uno studente di letteratura è l'insegnante che ti dice cosa significa un testo letterario. | | | | | 0,666 | | |
| Penso che le persone dovrebbero passare meno tempo a parlare o scrivere di letteratura. | | | | | 0,649 | | |
| Penso che la letteratura spesso renda le questioni della vita più complicate di quanto non siano in realtà. | | | | | 0,545 | | |
| Quando leggo un testo letterario, una scena che è solo in parte descritta spesso diventa un posto definito, chiaramente presente nella mia mente. | | | | | 0,797 | | |
| Spesso ascolto il dialogo in un romanzo come se stessi ascoltando una vera conversazione. | | | | | 0,761 | | |
| A volte una scena di una storia o di una poesia è così chiara che riconosco il suo odore, il suo tocco, la sua «sensazione». | | | | | 0,73 | | |
| Spesso quando leggo testi letterari, riesco a provare le sensazioni descritte come ad esempio i colori, gli odori e così via. | | | | | 0,689 | | |
| Riesco a visualizzare facilmente le persone e i luoghi descritti in un romanzo o racconto. | | | | | 0,688 | | |
| Quando leggo una storia a volte riesco quasi a sentire come sarebbe essere lì. | | | | | 0,676 | | |
| Di solito sento il tono del discorso in un dialogo di una storia o di un romanzo. | | | | | 0,671 | | |
| A volte penso di poter disegnare una mappa dei luoghi di cui ho letto in un'opera di finzione. | | | | | 0,564 | | |
| A volte ho dialoghi immaginari con persone dei libri. | | | | | | | 0,693 |
| A volte mi chiedo se ho davvero vissuto qualcosa o se ne ho letto in un libro. | | | | | | | 0,65 |
| Provo attivamente a proiettarci nel ruolo di personaggi di fantasia, quasi come se mi stessi preparando per recitare in una commedia. | | | | | | | 0,649 |
| A volte i personaggi dei romanzi diventano quasi come persone reali nella mia vita. | | | | | | | 0,62 |
| Quando leggo un libro penso spesso a me stesso come a uno dei personaggi della storia. | | | | | | | 0,551 |
| A volte mi sembra di essere quasi «diventato» un personaggio di cui ho letto nel libro. | | | | | | | 0,519 |

Nota: Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale. Metodo di rotazione: Promax con normalizzazione Kaiser

Tabella 1: AFE, Matrice del modello

L'analisi di affidabilità condotta sui 7 fattori estratti mostra indici dell'Alpha di Cronbach compresi tra 0,918 e 0,843. La coerenza interna riscontrata nelle singole dimensioni rientra tra i valori molto buono ed ottimo (Tabella 2).

| | Alpha di Cronbach | N. item |
|---|-------------------|---------|
| FATTORE 1_ Consapevolezza | 0,918 | 13 |
| FATTORE 2_ Interesse per l'autore | 0,923 | 10 |
| FATTORE 3_ Lettura per piacere nel tempo libero | 0,929 | 9 |
| FATTORE 4_ Lettura guidata dalla storia | 0,898 | 8 |
| FATTORE 5_ Rifiuto dei valori letterari | 0,887 | 8 |
| FATTORE 6_ Intensità delle immagini mentali | 0,916 | 8 |
| FATTORE 7_ Empatia | 0,843 | 6 |

Tabella 2: Indice dell'Alpha di Cronbach per fattore

Un'analisi effettuata sugli indici di modificazione ha inoltre mostrato che nessuno degli indicatori, una volta eliminato, porterebbe ad un miglioramento complessivo degli indici di scala.

3.2 Analisi delle differenze tra medie

Una volta stabilita la struttura definitiva dello strumento, si è proceduto analizzando le medie rilevate per ogni fattore avvalendosi dell'unità di analisi di riferimento. Per ogni item si chiede, facendo riferimento alla propria esperienza di lettori, di rispondere avvalendosi di una scala Likert a 5 punti così composta: (1) assolutamente falso, (2) abbastanza falso, (3) né vero né falso, (4) abbastanza vero, (5) assolutamente vero. Nella Tabella 3 vengono riportate le medie per i 7 fattori identificati tramite l'Analisi Fattoriale Esplorativa.

| Fattori | Media | Dev. St. |
|---|-------|----------|
| <i>Lettura guidata dalla storia</i> | 3,63 | 0,89 |
| <i>Consapevolezza</i> | 3,51 | 0,80 |
| <i>Intensità delle immagini mentali</i> | 3,47 | 0,99 |
| <i>Lettura per piacere nel tempo libero</i> | 3,30 | 1,03 |
| <i>Empatia</i> | 2,98 | 1,00 |
| <i>Interesse per l'autore</i> | 2,97 | 0,93 |
| <i>Rifiuto dei valori letterari</i> | 2,44 | 0,93 |

Tabella 3: Medie dei fattori

Il fattore in cui è stata rilevata la media più alta è *Lettura guidata dalla storia* (media 3,63). Gli item che compongono questo fattore riflettono l'interesse del lettore nei confronti della trama della storia, con particolare attenzione alle sequenze narrative in cui viene descritto lo svolgimento di un'azione e alle conclusioni avvincenti. A seguire troviamo, con una media di 3,51, il fattore *Consapevolezza*. Questo fattore rivela come il lettore venga guidato, attraverso la lettura, verso un progressivo riconoscimento di qualità individuali precedentemente ignorate, acquisendone maggiore consapevolezza. Alcuni item si riferiscono a cambiamenti nella comprensione di sé, altri a trasformazioni nella capacità di comprensione di questioni meno personali. Con il fattore denominato *Intensità delle immagini mentali* viene espressa l'elaborazione che il lettore attiva nel processo di lettura, coniugando memoria e immaginazione ma anche percezione di sensazioni, suoni e odori (media 3,47). Il quarto fattore in ordine di media (3,30) è stato rinominato *Lettura per piacere nel tempo libero*. I relativi item indicano un approccio alla lettura vissuto come un'evasione piacevole e coinvolgente dalle attività quotidiane. Due valori simili sono stati riscontrati nei fattori *Empatia* e *Interesse per l'autore*. Con il fattore *Empatia* ci si riferisce all'identificazione proiettiva del lettore con i personaggi della storia. Tale identificazione, caratterizzata ad esempio dalla frequenza di dialoghi immaginari, sembra considerata un mezzo per far sembrare quasi reali i personaggi conosciuti nelle letture. Per *Interesse per l'autore* invece si intende la motivazione a leggere guidata dal voler approfondire la prospettiva, i temi e lo stile che caratterizzano un determinato autore. Infine il fattore *Rifiuto dei valori letterari* rappresenta l'opposizione da parte del lettore per una lettura orientata allo studio scolastico o accademico e per la presentazione didattica dei testi letterari. Coloro che maturano un rifiuto in questo senso considerano la lettura della letteratura un compito obbligatorio e irrilevante.

I dati rilevati ci restituiscono un quadro di riferimento utile per approfondire il profilo multidimensionale del giovane adulto lettore. L'unità di analisi non ha manifestato un forte rifiuto dei valori letterari, in questo senso la proposta percepita nel contesto scolastico, con particolare riferimento a quanto vissuto nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, non sembra concorrere negativamente al fenomeno della disaffezione nei confronti della lettura. Ad attrarre i potenziali lettori risulta essere maggiormente l'interesse verso una storia con una narrazione solida, con molta azione, suspense e personaggi adeguatamente caratterizzati. Queste evidenze da una parte consentono di operare in modo da guidare e accompagnare in modo consapevole la crescita dei giovani adulti lettori, dall'altra suggeriscono ai docenti di avvalersi di un modello integrato e sistemico di educazione alla lettura che favorisca la bibliodiversità e il confronto con un vasto patrimonio librario. Riguardo alla *Consapevolezza* è interessante confrontare il dato rilevato con quanto emerso nell'ambito delle ricerche condotte in Olanda (Van Schooten, Oostdam,

& De Gloppe, 2001) e in Spagna (Muela-Bermejo et al., 2024) in cui i gruppi presi a riferimento sono costituiti da studenti e studentesse di età tra i 14 e i 15 anni. Dall'analisi dei risultati è emerso come il fattore *Consapevolezza* non caratterizzi il profilo degli studenti adolescenti: in entrambe le ricerche infatti le medie sono risultate relativamente basse. Con il crescere dell'età invece i lettori iniziano ad apprezzare la possibilità di qualificare la conoscenza di sé anche attraverso la pratica della lettura. Dalla presente ricerca, i cui partecipanti hanno oltre 16 anni, la media del fattore *Consapevolezza* (3,51) è tra le più alte a confronto con gli altri fattori (Tab.3). Tale evidenza è da ritenersi strategica per promuovere, soprattutto nella fase in cui secondo i dati ISTAT (2023) si registra un sensibile allontanamento dei lettori (a partire dai 19 anni), azioni che possano consolidare sia la sfera cognitiva, sia quella affettiva ed emotiva del giovane adulto lettore.

Per approfondire l'analisi sono stati individuati gli item che, per ciascuna scala, hanno ottenuto i punteggi medi più alti e più bassi. Nella Tabella 4 vengono riportati gli esiti.

| | Media | Dev. Std. |
|---|-------|-----------|
| LETTURA GUIDATA DALLA STORIA | | |
| Mi piace di più quando una storia ha un finale inaspettato. | 3,92 | 1,15 |
| Penso che la parte più importante della finzione o del dramma sia la trama. | 3,42 | 1,14 |
| CONSAPEVOLEZZA | | |
| Nella letteratura a volte riconosco i sentimenti che ho trascurato durante la mia vita quotidiana. | 3,69 | 1,11 |
| Quando comincio a capire un testo letterario, è perché sono stato in grado di metterlo in relazione con le mie preoccupazioni sulla vita. | 3,22 | 1,16 |
| INTENSITÀ DELLE IMMAGINI MENTALI | | |
| Riesco a visualizzare facilmente le persone e i luoghi descritti in un romanzo o racconto. | 3,63 | 1,22 |
| A volte penso di poter disegnare una mappa dei luoghi di cui ho letto in un'opera di finzione. | 3,02 | 1,28 |
| LETTURA PER PIACERE NEL TEMPO LIBERO | | |
| Leggere una storia è un modo piacevole per rilassarmi. | 3,55 | 1,24 |
| Quando ho del tempo libero la mia attività preferita è leggere un romanzo. | 2,78 | 1,28 |
| EMPATIA | | |
| Quando leggo un libro penso spesso a me stesso come a uno dei personaggi della storia. | 3,49 | 1,26 |
| A volte ho dialoghi immaginari con persone dei libri. | 2,43 | 1,38 |
| INTERESSE PER L'AUTORE | | |
| Uno dei miei principali interessi nella lettura della letteratura è apprezzare la comprensione dell'autore della società e della cultura. | 3,19 | 1,20 |
| La sfida della letteratura è di comprendere la visione complessiva dell'autore e di conoscere la sua vita. | 2,80 | 1,18 |
| RIFIUTO DEI VALORI LETTERARI | | |
| Penso che la letteratura spesso renda le questioni della vita più complicate di quanto non siano in realtà. | 2,77 | 1,20 |
| Anche se la letteratura fosse ben insegnata, penso che le scuole superiori non dovrebbero dedicare così tanto tempo ad essa. | 2,15 | 1,25 |

Tabella 4: Item con valori medi più alti e più bassi per ciascun fattore

Gli item con valori medi più alti per ciascun fattore fanno riferimento ai seguenti aspetti, che paiono particolarmente apprezzati o esperiti nella pratica della lettura letteraria: l'interesse per l'inaspettato e per il riconoscimento dei sentimenti personali trascurati; la possibilità di far proprie e di visualizzare le traiettorie spazio-temporali del racconto; la possibilità di rilassarsi, di immedesimarsi nei personaggi, di com-

prendere meglio la società e la cultura attraverso il punto di vista dell'autore. Con riferimento al rifiuto dei valori letterari, l'item con valore medio più alto è quello che, indipendentemente dalla qualità dell'insegnamento della letteratura, ritiene opportuno dedicare meno tempo ad essa in ambito scolastico.

Gli item con valori medi più bassi per ciascun fattore fanno riferimento ai seguenti aspetti, che sembrano meno apprezzati o esperiti dai rispondenti nella pratica della lettura letteraria: la trama, la possibilità di mettere in relazione quanto letto con le preoccupazioni personali, di rappresentare e disegnare mappe dei luoghi in cui sono ambientate le storie lette, di impegnarsi nella lettura di romanzi quando si dispone di tempo libero; la possibilità di intrattenere dialoghi immaginari con i personaggi; la possibilità di comprendere la visione complessiva dell'autore e di conoscere la sua vita. Con riferimento al rifiuto dei valori letterari l'item con valore medio più basso è quello che rappresenta la letteratura come forma espressiva volta a rendere più complicate le questioni della vita rispetto alla realtà effettiva.

È stata inoltre esplorata la presenza di differenza tra medie. Sono state calcolate le medie per ogni singola scala ed effettuati dei confronti sui partecipanti sulla base di variabili di raggruppamento attraverso il "One Way Anova Test" con test post hoc Tukey.

Riguardo al genere, una differenza statisticamente significativa è stata identificata per tutte le dimensioni del questionario. Valori medi più alti sono emersi in quasi tutti i fattori confrontando le femmine rispetto ai maschi. Il dato corrisponde a quanto riportato dall'indagine nazionale ISTAT (2023) che rileva come, in assoluto, le femmine siano lettrici più forti e più costanti ed è allineato anche a quanto emerso nell'indagine sviluppata nel contesto spagnolo (Muela-Bermejo et al., 2024).

Rispetto alla variabile "Numero di libri letti negli ultimi 12 mesi" sono state riscontrate differenze significative in tutte le dimensioni (Tab. 5), tranne che in *Rifiuto dei valori letterari* (Sign. 0,18).

| | F | Sign. |
|---|-------|-------|
| <i>Consapevolezza</i> | 18,90 | 0,00 |
| <i>Interesse per autore</i> | 7,70 | 0,00 |
| <i>Lettura per piacere nel tempo libero</i> | 54,00 | 0,00 |
| <i>Lettura guidata dalla storia</i> | 12,64 | 0,00 |
| <i>Rifiuto dei valori letterari</i> | 1,56 | 0,18 |
| <i>Intensità delle immagini mentali</i> | 21,17 | 0,00 |
| <i>Empatia</i> | 7,53 | 0,00 |

Tabella 5: Differenze nelle medie per numero di libri letti negli ultimi 12 mesi

Dai test post hoc si è evidenziato in particolare un trend crescente delle medie coincidente con il progressivo aumento del numero di libri letti (Tab. 6³). Da segnalare in particolare è che il gruppo di persone che ha dichiarato di non aver letto nessun libro nell'ultimo anno si allontana da tutti gli altri gruppi per medie inferiori.

Più nello specifico è possibile rilevare come nel fattore *Lettura per piacere nel tempo libero* la differenza tra i gruppi che leggono fino a 11 libri e coloro che sono lettori assidui e costanti, leggendo oltre 12 libri, determini un valore medio che si distanzia sensibilmente passando da 3,79 a 4,09. Sempre osservando il passaggio tra le categorie di lettori che dichiarano di leggere durante l'anno "tra 7 e 11 libri" e "12 e oltre", si nota come dei 6 fattori, in 3 si mantiene il trend crescente: *Lettura per piacere nel tempo libero*, *Intensità delle immagini mentali* ed *Empatia*. Negli altri, anche se di poco, le medie scendono leggermente; è il caso di *Consapevolezza*, *Interesse per l'autore* e *Lettura guidata dalla storia*. Sarebbe interessante una distinzione nelle dimensioni che richiamano ad aspetti affettivi e più connessi all'*engagement* del lettore nella storia rispetto alle dimensioni che si riferiscono ad aspetti più cognitivi come ad esempio l'interesse verso la trama, l'autore o la comprensione di sé e del mondo.

3 Nella Tab. 6 non viene riportato il fattore *Rifiuto dei valori letterari* in quanto non sono state riscontrate medie statisticamente significative.

| Fattori | Gruppi | Medie |
|--------------------------------------|------------|-------|
| Consapevolezza | Nessuno | 2,93 |
| | Tra 1 e 3 | 3,48 |
| | Tra 4 e 6 | 3,60 |
| | Tra 7 e 11 | 3,75 |
| | 12 e oltre | 3,74 |
| Interesse per autore | Nessuno | 2,53 |
| | Tra 1 e 3 | 2,94 |
| | Tra 4 e 6 | 3,08 |
| | Tra 7 e 11 | 3,12 |
| | 12 e oltre | 3,11 |
| Lettura per piacere nel tempo libero | Nessuno | 2,41 |
| | Tra 1 e 3 | 3,07 |
| | Tra 4 e 6 | 3,51 |
| | Tra 7 e 11 | 3,79 |
| | 12 e oltre | 4,09 |
| Lettura guidata dalla storia | Nessuno | 3,08 |
| | Tra 1 e 3 | 3,61 |
| | Tra 4 e 6 | 3,77 |
| | Tra 7 e 11 | 3,81 |
| | 12 e oltre | 3,78 |
| Intensità delle immagini mentali | Nessuno | 2,78 |
| | Tra 1 e 3 | 3,37 |
| | Tra 4 e 6 | 3,63 |
| | Tra 7 e 11 | 3,75 |
| | 12 e oltre | 3,85 |
| Empatia | Nessuno | 2,53 |
| | Tra 1 e 3 | 2,97 |
| | Tra 4 e 6 | 3,02 |
| | Tra 7 e 11 | 3,11 |
| | 12 e oltre | 3,28 |

Tabella 6: Valori medi per numero di libri letti negli ultimi 12 mesi

Uno studio più approfondito degli item che appartengono a queste dimensioni specifiche consentirà di rilevare con precisione le convinzioni e gli atteggiamenti dei giovani adulti lettori più deboli. Queste informazioni si configurano come particolarmente rilevanti al fine di individuare le strategie più adeguate ad attivare interventi che non si limitino alla tradizionale promozione del libro e della lettura ma che approfondiscano percorsi di educazione alla lettura più centrati sul lettore, considerato nella sua identità globale, comprendendo anche la sfera emotiva, percettiva e affettiva.

4. Considerazioni conclusive

Nel contesto nazionale è emersa una tendenza alla diminuzione del numero di libri letti al termine del percorso scolastico (ISTAT, 2023). La sfida principale è quindi quella di formare lettori più maturi e resilienti, in grado di mantenere nel tempo la propria autonomia nella pratica della lettura.

Per identificare gli interventi più efficaci in questa direzione, è fondamentale disporre di strumenti di rilevazione dati validi e affidabili. Il *Literary Response Questionnaire* (LRQ) di Miall e Kuiken (1995) ha dimostrato la sua solidità anche nella versione tradotta e adattata per il contesto italiano. L'Analisi Fattoriale Esplorativa ha infatti confermato la struttura originaria del questionario, riducendone il numero di item.

Le linee di ricerca future prevedono l'ampliamento dell'unità di analisi di riferimento e la conduzione di un'Analisi Fattoriale Confermativa. Considerato il valore strategico degli interventi mirati messi in atto alla fine del ciclo di istruzione secondario, uno degli obiettivi futuri è approfondire lo studio coinvolgendo gli studenti universitari con Obblighi Formativi Aggiuntivi. L'uso del LRQ in questo contesto consentirebbe di rilevare possibili correlazioni tra capacità di comprensione della lettura e piacere della lettura nei giovani adulti. In questa prospettiva di azione ci si propone di validare e rendere disponibile in versione

digitale il LRQ, integrando e ampliando la linea di ricerca avviata dal Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti del Dipartimento di Scienze della Formazione (Università degli Studi Roma Tre), con la messa a disposizione nella versione digitale del Questionario sulla Motivazione alla Lettura (QML), tradotto dal *Motivation for Reading Questionnaire* di Allan Wigfield e John Guthrie (1997) e adattato al contesto nazionale da Moretti e Morini (2019) rivolto a studenti del primo ciclo di istruzione (<http://laboratoriodidatticaevalutazione.uniroma3.it/QML>).

Nel complesso gli esiti della ricerca hanno consentito di individuare un ulteriore dispositivo il cui utilizzo da parte dei docenti appositamente formati può aiutare a superare l'idea tradizionale di promozione del libro e della lettura per concentrarsi sulla educazione e formazione del lettore, in particolare del lettore giovane adulto, che presenta alcuni elementi di criticità su cui è indispensabile intervenire assumendo decisioni basate su evidenze.

Bibliografia

- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Bettelheim, B. & Zelan K. (1987). *Imparare a leggere: come affascinare i bambini con le parole*. Milano: Feltrinelli.
- Campagnolo, A. (2022). Competenze di accesso all'università: dalla comprensione del testo alla scrittura di sintesi. *Italiano LinguaDue*, 14(1), 633-659. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18319>
- Castellana, G., & Lucisano, P. (2021). Studio pilota del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per il triennio della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (23), 113-135. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-calu>
- Chambers, A., & Zucchini, G. (2011). *Siamo quello che leggiamo: crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cremin, T. (2014). Reading teachers: Teachers who read and readers who teach. In T. Cremin, M. Mottram, S. Powell, R. Collins, K. Safford (Eds.), *Building communities of engaged readers* (pp. 67-88). London-New York: Routledge.
- Gottshall J., (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 2012).
- ISTAT (2023). Produzione e lettura di libri in Italia. Anno 2022. Disponibile in: https://www.istat.it/it/files/-/2022/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2021.pdf
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli, L. (2012). Condizioni cognitive di una lettura autonomamente motivata. *Lifelong Lifewide Learning*, 8(20), 54-63. <https://doi.org/10.19241/lll.v8i20.246>
- Lumbelli, L., & Paoletti, G. (1999). Imparare a leggere all'università? Per un controllo consapevole del primo impatto con il testo. *Orientamenti pedagogici*, 46(274), 657-675.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29(1), 37-58.
- Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura: seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Roma: Anicia.
- Moretti, G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica. In L. Cantatore (ed.), *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura* (pp. 53-76). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Moretti, G., Morini, A.L. (2023). Pratiche di lettura ad alta voce: una prospettiva multilivello. In F. Batini (ed.), *La lettura condivisa ad alta voce. Un metodo in direzione dell'equità*. (pp. 167-187). Bologna: il Mulino.
- Morini, A. & Moretti, G. (2024). How to counteract the drop in adult readers: validation in the Italian context of the literary response questionnaire. In L. Gómez Chova C. González Martínez & J. Lees (Eds.), *INTED2024 Proceedings 18th International Technology, Education and Development Conference*, (pp. 4778-4785), IATED Academy.
- Morini, A.L. (2017). *Leggere in digitale: nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.
- Muela-Bermejo, D., Mendoza-Cercadillo, I. & Hernández-Heras, L. (2024). Literary responses in Spanish adolescents: Adaptation, validation, and analysis of the Literary Response Questionnaire. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 68, 82-93. <https://doi.org/10.1002/jaal.1328>
- Osanai, H., & Okada, H. (2011). Construction of the literary response questionnaire for Japanese (LRQ-J). *The Japanese Journal of Psychology*, 82(2), 167-174. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.82.167>
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. In M. Pressley, K. Harris, J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91-127). San Diego, CA: Academic Press.

- Rosa, A., & Truffelli, E. (2019). Competenze chiave in ingresso all'università: una ricerca sugli studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA). *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 65-86. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i33.155>
- Savioli, M., & Vannucchi, F. (2011). *La promozione della lettura in Italia: criticità, interventi e prodotti*. Roma: Centro per il libro e la lettura.
- Solimine, G. (2010). Biblioteche e promozione della lettura. *Accademie e Biblioteche d'Italia*, 5(3-4), 7-16.
- Steinberg, L. (2015). *Il cervello adolescente. L'età delle opportunità*. Torino: Codice Edizioni.
- Van Schooten, E., Oostdam, R., & De Glopper, K. (2001). Dimensions and predictors of literary response. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/10862960109548101>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>