

Il miglioramento della comprensione del testo attraverso l'insegnamento reciproco: la sperimentazione didattica del programma *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching*

Improving reading comprehension through reciprocal teaching: the didactic experimentation of Reading Comprehension – Reciprocal Teaching program

Rosa Vegliante

Università degli Studi di Salerno – rvegliante@unisa.it

ABSTRACT

Reading literacy, characterized by that set of knowledge, skills and strategies necessary not only in the period of schooling but throughout lifelong, is among the prominent themes of national and international research. It is possible to facilitate the comprehension process and fill the textual gaps when systematic and structured enhancement paths are designed and implemented, which call for specific processes involved in reading text.

This work is part of the wider national *Reading Comprehension - Reciprocal Teaching* (RC-RT) project, promoted by the association S.Ap.I.E, and describes a research-training path implemented in the fourth grade of primary school, aimed at improving text comprehension focusing on the synthesis ability.

The reading comprehension and the ability to synthesis information are closely related as the reader must summarize what he has read in order to reconstruct a global text representation, faithful to the original. Data analysis confirms the effectiveness of the intervention program, reporting an accentuated increase in the final performance in the experimental classes involved.

La *reading literacy*, caratterizzata da quell'insieme di conoscenze, abilità e strategie necessarie non solo nel periodo della scolarizzazione ma durante l'arco della vita, è tra i temi di spicco della ricerca nazionale e internazionale. È possibile favorire il processo di comprensione e colmare le lacune testuali nel momento in cui si progettano e si attuano percorsi di potenziamento, sistematici e strutturati, che sollecitino specifici processi implicati nella lettura del testo.

Il presente lavoro si inserisce all'interno del più ampio progetto nazionale *Reading Comprehension – Reciprocal Teaching* (RC-RT), promosso dalla Società S.Ap.I.E e descrive un percorso di ricerca-formazione implementato nelle classi quarte di scuola primaria, volto a migliorare la comprensione testuale puntando sulla capacità di sintesi. La comprensione del testo e la capacità di sintesi sono strettamente correlate in quanto il lettore per riassumere deve comprendere ciò che ha letto così da ricostruire una rap-

presentazione globale del testo, fedele all'originale. L'analisi dei dati conferma l'efficacia del programma di intervento, riportando un accentuato incremento delle prestazioni finali nelle classi sperimentali coinvolte.

KEYWORDS

Reading Comprehension, Research-Training, Primary School, Teaching Strategies, Reciprocal Teaching.

Comprensione del testo, Ricerca-Formazione, Scuola Primaria, Strategie Didattiche, Insegnamento Reciproco.

Introduzione

Parlare oggi di comprensione del testo significa affrontare una tematica centrale nel dibattito nazionale e internazionale; vuol dire imbattersi in un insieme di problematiche, da esse derivanti, che hanno riguardato e ancora interessano la ricerca in campo educativo. Il rimando va ad una competenza di natura trasversale, espressione di un insieme di abilità e di fattori che afferiscono ad ambiti diversificati della sfera umana e che incidono fortemente sullo sviluppo formativo del soggetto.

Dall'analisi degli ultimi risultati, tratti dalla rilevazione internazionale OCSE-PISA 2018, si riscontra la difficoltà diffusa da parte dei quindicenni italiani nelle prove riguardanti la "lettura", collocandosi al di sotto della media dei Paesi coinvolti, tra il 23° e il 29° posto nel ranking OCSE. Si registra, tra l'altro, l'assenza di un cambiamento statisticamente significativo rispetto agli esiti dell'indagine del 2015. Sebbene i dati riguardanti la rilevazione PIRLS del 2016 (Invalsi, 2016), rivolta alle classi quarte del territorio nazionale, provino un miglioramento da parte dei bambini nei processi di comprensione, ciò induce a ipotizzare che all'avanzare del livello e della difficoltà testuale emerga l'assenza di una maturità adeguatamente raggiunta da lettore. La possibile causa è identificabile nell'inadeguatezza delle conoscenze enciclopediche possedute dal lettore che non consentono di attivare quei meccanismi in grado di ricostruire il significato globale del testo¹.

Le evidenze empiriche sottolineano la complessità dei processi sottesi alla *reading literacy*, connotata da quell'insieme di conoscenze, abilità e strategie messe in atto dal soggetto non solo nel periodo della scolarizzazione ma durante l'arco della vita. La natura versatile del termine è riscontrabile nelle differenti accezioni riportate nei quadri teorici delle principali indagini internazionali OCSE PISA e IEA PIRLS. Sia nell'uno che nell'altro caso viene rimarcato il carattere multidimensionale della *reading literacy* che non si identifica solo con la mera capacità decifratrice, o meglio il "saper leggere", ma si avvale di una serie di elementi necessari

1 Secondo il modello di Kintsch & van Dijk (1978) le macrostrutture proposizionali si formano mediante processi bottom up e top down che integrano i contenuti testuali con le conoscenze pregresse articolate in frame, macroregole e superstrutture.

per consentire al soggetto di partecipare in maniera attiva alla vita sociale. Tale iniziale definizione è stata affinata nelle indagini successive, adeguandosi ai cambiamenti storico-sociali. Ad esempio, nei frame PISA dal 2009 al 2015 essere competenti nella *reading literacy* ha significato persino maturare un processo autoregolativo e metacognitivo puntando sul coinvolgimento emotivo, fino a giungere all'attuale definizione di PISA 2018 che considera altresì la *digital reading* e, con essa, la capacità valutativa nella selezione dei contenuti tratti da fonti disparate (OECD, 2018).

In linea con quanto stabilito nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo (2006; 2018), nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012; 2018), la competenza della lettura rappresenta un traguardo formativo cruciale da avviare già a partire dalla scuola dell'infanzia sino a raggiungere la massima realizzazione nel primo ciclo di istruzione, dove si riconosce il carattere funzionale della comprensione nella socializzazione e nell'interazione così come nelle pratiche di ricerca autonoma.

Sul piano didattico, si assiste al passaggio dall'*alfabetizzazione emergente* a quella *formalizzata* (Ferreiro, 2003; Pinto et al., 2008; Pontecorvo, 1991; Pontecorvo & Fabbretti, 1999) in cui la lettura assume una duplice valenza: inizialmente di carattere *strumentale*, inerente alla capacità di decodifica e alla fluidità; successivamente *funzionale*, legata specificatamente all'elaborazione del significato testuale e ai collegamenti ipertestuali. Queste due modalità sono strettamente interdipendenti nel processo di comprensione seppur diversificate dal punto di vista dei meccanismi cognitivi coinvolti che prevedono specifiche modalità di intervento. Nel primo caso si tende all'acquisizione del riconoscimento delle parole, nel secondo alla costruzione di una struttura mentale in grado di coniugare le caratteristiche del lettore (matrice cognitiva, conoscenze enciclopediche, schemi e script) con la tipologia testuale e la finalità della lettura. Comprendere significa, infatti, produrre una rappresentazione semantica del testo basata sull'integrazione di informazioni esplicite e implicite da armonizzare con le conoscenze preesistenti, fortemente condizionate dalla capienza della memoria a breve termine e dalla capacità di elaborazione di quella a lungo termine (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1992)².

Il lettore mette in campo una serie di strategie risolutive di selezione, soppressione, integrazione che implicano l'organizzazione degli eventi in microstrutture e macrostrutture di informazioni che rispecchino la coerenza testuale (Levorato, 1988). La microstruttura corrisponde al periodo o alla frase complessa; durante la comprensione le microstrutture subiscono una duplice trasformazione: perdono le informazioni ridondanti o irrilevanti e conservano quelle comuni a più proposizioni. Si perviene, in tal modo, all'elaborazione di una macrostruttura che è una sorta di riassunto testuale, nella quale coesistono i contenuti salienti ricavati mediante la lettura. Da ciò deriva che quanto più è fedele e articolata l'integrazione semantica tanto più è efficace la comprensione. Kintsch (1998), nell'ambito della ricerca sulla comprensione, opera una distinzione tra il ragionamento, il pensiero e la comprensione sostenendo che, qualora i processi cognitivi vengano attivati in maniera consapevole, la comprensione coincide con un processo complesso e inconsapevole che solo al termine diviene consapevole (Marzano & Vegliante, 2014, pp. 152-153).

2 La psicologia cognitivista riporta come nella costruzione globale del significato siano sinergicamente coinvolti sia la memoria di lavoro che le conoscenze enciclopediche, precedentemente archiviate e conservate nella memoria a lungo termine.

Come è possibile favorire il processo di comprensione e colmare le lacune testuali? La risposta risiede nell'implementazione di un insieme di strategie che ci consentano di ipotizzare, su basi scientifiche, una serie di interventi didattici per migliorare la comprensione del testo.

Il presente lavoro si inserisce all'interno del più ampio progetto nazionale *Reading Comprehension – Reciprocal Teaching* (RC-RT), promosso dalla Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza (S.Ap.I.E), e implementato sul territorio nazionale nell'anno scolastico 2018-2019 grazie alla partecipazione di otto gruppi di ricerca di diverse università, tra cui l'unità di ricerca di Salerno. Il programma RC-RT (Calvani, 2018a) ha inteso potenziare la comprensione del testo avvalendosi del *Reciprocal teaching*, una metodologia che coniuga al suo interno le potenzialità della regolazione metacognitiva e della cooperazione per orientare i bambini nella produzione di buoni riassunti. Il programma d'intervento RC-RT ha visto coinvolti gli alunni di quarta di scuola primaria di 51 classi dislocate su tutto il territorio nazionale di cui 29 sperimentali e 22 di controllo.

Le positive evidenze sperimentali (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) hanno spinto il gruppo di ricerca salernitano a riproporre il protocollo sperimentale in ulteriori istituti scolastici della Regione Campania per confermare gli effetti della metodologia e per verificare, ancora una volta, l'efficacia del percorso in funzione del livello di competenza iniziale e delle specifiche situazioni contestuali delle classi coinvolte.

1. Premesse metodologiche

La ricerca basata sulle evidenze (*Evidence Based Education*, EBE) riporta l'efficacia di un insieme di modelli didattici a supporto della comprensione del testo tra i quali il *Reciprocal teaching*. Infatti, nel lavoro di sintesi condotto da Hattie (2009), si registra un *effect size* particolarmente significativo ($ES=0,74$) nel momento in cui lo studente, rivestendo a turno il ruolo di docente, è chiamato ad attuare dei meccanismi metacognitivi in un setting formativo dominato dagli interscambi comunicativi.

L'organicità e la regolarità del metodo consentono al lettore di gestire i processi cognitivi agiti e, al contempo, di acquisirne consapevolezza mediante l'anticipazione, il controllo e l'adattamento degli schemi preesistenti alla nuova situazione. L'autoregolazione metacognitiva viene sostenuta dall'interazione sociale, tratto identitario di una metodologia attiva e collaborativa su cui si innesta una *community of learners* (Brown & Campione, 1990; 1994; Flavell, 1978; 1979). Dal punto di vista organizzativo, il *Reciprocal teaching* affonda le sue radici nel pensiero vygotskijano e si avvale di un approccio integrato in quanto, coniugando le potenzialità del lavoro di gruppo a supporto delle strategie metacognitive, si articola a sua volta in tappe interne coincidenti con quattro tecniche specifiche: fare previsioni (*predicting*), chiarire il significato delle parole sconosciute (*clarifying*), porre domande (*questioning*) e riassumere (*summarizing*) (Palincsar & Brown, 1984). Le operazioni, appena richiamate, subiscono un riadattamento nel programma RC-RT e vengono arricchite da un'ulteriore tappa che consente di palesare quei significati impliciti nel testo, stimolando le abilità inferenziali. L'impostazione didattico-metodologica si struttura secondo una modalità progressiva, sistematica e motivante, attraverso "l'integrazione dinamica di tre fattori fondamentali: il modellamento, il feedback e il lavoro cooperativo (in coppia)" (Calvani, Fornili & Serafini, 2018, p. 8). Tutto ciò consente di affinare la *reading comprehension* mediante la scomposizione del testo nelle sue parti costituenti

e, al contempo, di monitorare l'insieme dei passaggi implicati nell'attribuzione di significato alle informazioni acquisite durante la lettura (Anderson, 2009).

Nel programma di potenziamento cognitivo il modellamento coincide con il momento attuativo del protocollo RC-RT e rappresenta una condizione determinante nel processo di insegnamento in quanto basa l'apprendimento sull'osservazione di un modello e sulla sua successiva imitazione (Bandura, 1969). In questo modo vengono stimolati una serie di meccanismi attentivi, conservativi e riproduttivi supportati da capacità previsionali e motivazionali, tali da indurre l'allievo a mettere in atto ciò che ha osservato e a conferire una maggiore strutturazione nella predisposizione del lavoro (Marzano, 2019).

Il modellamento guidato favorisce, altresì, l'acquisizione di quelle strategie di elaborazione non superficiali dei testi nel momento in cui il docente esemplifica le pratiche da adottare (*worked examples*) per raggiungere determinati obiettivi ricorrendo al pensiero ad alta voce (*thinking aloud*) (Clark, 2010; Trincherò, 2013). Nel caso specifico, il compito dell'insegnante si colloca lungo un duplice asse: da un lato orienta l'attenzione del lettore nell'esercizio delle abilità metacognitive, traducibili nella produzione di una rappresentazione semantica globale del testo; dall'altro accresce la probabilità di ottenere prestazioni migliori nell'elaborazione dei riassunti (Gentile, 2017; Raphael & Pearson, 1983). A tal riguardo, alcuni studi sperimentali confermano gli esiti positivi ottenuti nelle pratiche di lettura da parte di allievi addestrati a pensare ad alta voce rispetto a coloro che non hanno esercitato tale tecnica (Bereiter & Bird, 1985; Silvén & Vauras, 1992). Il vantaggio è reciprocamente provato sia quando è il docente a esplicitare la processualità delle azioni da compiere sia quando sono gli stessi allievi a impegnarsi nel ragionamento ad alta voce (Lumbelli, 2009; 2012). La fase di pratica guidata, scandita da una serie di interrogativi che il docente pone per affinare la capacità riflessiva del lettore, lascia spazio al lavoro autonomo dello studente nella duplice modalità: prima a livello individuale e poi in maniera condivisa. A tal punto subentra anche quel rinforzo positivo, tratto dall'interazione tra pari, a sostegno dei processi metacognitivi e rielaborativi, oltre al *teacher feedback*. Dunque, il modellamento guidato e il feedback del docente favoriscono la lettura riflessiva, permettendo agli studenti di ricavare quelle informazioni salienti dal testo per produrre sintesi plausibili (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Nell'operare il passaggio dalla pianificazione all'attuazione del programma d'intervento, la prima fase della ricerca ha previsto la formazione rivolta ai docenti delle classi sperimentali mediante lo strumento del video-modellamento³. Dopo un iniziale incontro in presenza, gli insegnanti hanno autonomamente seguito il percorso di formazione on line (cinque video lezioni dimostrative della durata di circa 6 minuti ciascuna) nel quale sono stati delineati i passaggi chiave, alla base della metodologia adottata (Marzano, 2019), volti ad affinare la capacità di riassumere e all'attuazione del *thinking aloud* per decostruire e ricostruire il significato globale del testo (Bertolini, 2012; Bianco, 2012; Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978; Lumbelli, 2006; Winograd, 1984).

3 Le video-lezioni, adottate da tutte le unità di ricerca partecipanti al progetto nazionale S.Ap.I.E, sono state realizzate all'interno del Laboratorio Rimedia@ del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, sotto la supervisione del responsabile scientifico: Prof. Antonio Marzano.

2. Obiettivi e ipotesi

Il percorso di ricerca-formazione mira a diffondere un modello didattico strutturato per migliorare la comprensione del testo, attraverso una serie di strategie e tecniche replicabili, così da favorire e facilitare negli allievi la capacità di elaborare delle “buone” sintesi (Calvani, 2018a).

In particolare, si ipotizza che l’attuazione di un percorso formativo rivolto agli insegnanti, basato sulla trasposizione pratica del *Reciprocal teaching*, possa coinvolgere attivamente i bambini nell’esercizio sistematico di “interrogare il testo” e incidere positivamente sul livello di comprensione.

Il programma d’intervento ha previsto, in breve, l’adozione di un protocollo formativo e didattico con gli obiettivi di:

- proporre percorsi di formazione in servizio basati sulla tecnica del modeling (Collins, Brown, & Newman, 1987) così da fornire agli insegnanti le conoscenze utili per l’attuazione in classe della metodologia;
- predisporre e dotare di tutti i materiali (quaderni operativi per gli alunni e gli insegnanti) necessari per eseguire le procedure con gli alunni, mediante il modellamento guidato condotto dal docente;
- potenziare l’autoregolazione metacognitiva del bambino attraverso la reiterazione delle tecniche acquisite durante il lavoro di coppia.

In questo lavoro, verranno descritti, in particolare, gli esiti conseguiti dagli alunni coinvolti nella sperimentazione in alcuni istituti scolastici della Regione Campania.

3. La descrizione della ricerca

La sperimentazione ha interessato le classi quarte di scuola primaria di 4 istituti comprensivi siti nella provincia di Salerno e Avellino (a.s. 2019-2020). Il piano di ricerca ha previsto l’adozione di un disegno quasi sperimentale con gruppi non equivalenti, organizzati in classi di controllo e sperimentali a cui sono state somministrate le medesime prove in ingresso e in uscita. La selezione dell’unità di analisi è avvenuta mediante una tecnica di campionamento non probabilistico, detto campionamento per convenienza, che ha consentito di ottimizzare i tempi e le risorse nell’attuazione dell’itinerario progettuale (Lucisano & Salerni, 2002). Nello specifico sono stati coinvolti 250 alunni (47% maschi e 53 % femmine), di cui 135 inseriti in 7 classi che hanno adottato il programma di potenziamento cognitivo (gruppo sperimentale) e 115 nelle 6 classi che hanno proceduto in modalità tradizionale senza apportare alcuna modifica alla didattica curricolare (gruppo di controllo). Nel calcolo dei risultati non si è tenuto conto degli allievi affetti da disabilità intellettive certificate né di coloro che sono risultati assenti in fase pre o post test. Di conseguenza, il campione definitivo risulta composto da 200 unità suddivise in 120 nel gruppo sperimentale e 80 in quello di controllo.

La ricerca si è articolata in tre fasi. La *prima* ha previsto una rilevazione preliminare (pre-test) attraverso la somministrazione di tre strumenti per verificare la situazione in ingresso prima dell’avvio del potenziamento cognitivo⁴. Di seguito si riportano i test utilizzati:

4 Il programma RC-RT prevede anche la somministrazione di un questionario metacognitivo rivolto agli allievi che, in questo caso, non è stato considerato.

- una prova di significato verbale (PSV);
- due prove volte ad accertare le capacità di riassunto da parte dei bambini, definiti *Summary Qualitative Assessment* (SQA) (Menichetti & Bertolini, 2019) e *Summarizing Test* (ST) (Calvani, 2018b; Calvani & Menichetti, 2019; Menichetti, 2018).

La prova di significato verbale⁵ si basa su una batteria di Thurstone (1962), *Primary Mental Abilities* (PMA), e si compone di 30 item da completare scegliendo la parola corretta tra quattro alternative associate ad ogni item; ad ogni risposta esatta viene attribuito 1 punto per un totale massimo teorico di 30 punti. Il *Summary Qualitative Assessment* (SQA) è uno strumento qualitativo e aperto, proposto in due versioni (A e B) diverse ma equivalenti per ciò che concerne i risultati ottenuti dagli studenti e che sono state utilizzate in fase pre e post test. Ciascun testo, contenuto nella prova, è suddiviso in tre parti uniformi (inizio, svolgimento, conclusione) nelle quali viene richiesto di elaborare un breve riassunto (con un numero di parole non superiore a 20). I criteri adottati per la valutazione delle tre sintesi riguardano il *contenuto* e la *lunghezza*. Per ciò che concerne il *contenuto* vengono attribuiti massimo 5 punti per le informazioni rilevanti, nelle prime due parti, e 4 punti nella terza parte; per il rispetto della *lunghezza*, fino a un massimo di 2 punti per ciascuno dei tre elaborati. Il punteggio massimo teorico è pari a 20 punti (14+6).

Il *Summarizing Test* (ST) è una prova strutturata di tipo quantitativo che focalizza l'attenzione su tre aspetti: rintracciare le informazioni più importanti, attribuire un titolo al brano e selezionare le parole chiave. Anche in questo caso si dispone di due versioni equivalenti A e B e all'interno di ciascuna prova sono contenuti 4 brani a cui seguono tre domande nelle quali si chiede di scegliere 3 opzioni tra 6 alternative proposte, attribuendo 1 punto alla risposta esatta (punteggio max pari a 9) per un totale di 36 punti a prova.

La *seconda fase* ha riguardato l'attuazione del programma di potenziamento, realizzato nell'arco di tre mesi (ottobre-dicembre 2019), per un totale di 17 interventi ripartiti in 2 incontri settimanali. Durante il training di stimolazione i docenti, mediante la pratica guidata e il ragionamento ad alta voce, hanno mostrato le differenti tecniche da utilizzare per la realizzazione dei riassunti (cancellazione, generalizzazione e sintesi di più frasi), fornendo a ciascuna coppia un libretto contenente 34 testi di progressiva difficoltà. I primi quattro testi sono di carattere dimostrativo: il docente si avvale del modellamento cognitivo per esemplificare le tecniche di sintesi da adottare e per mostrare "come si riflette" durante la lettura attraverso quattro domande, che corrispondono alle fasi del *Reciprocal teaching* (*predicting, clarifying, questioning e summarizing*).

Dal quinto al decimo testo si utilizza la "modalità canonica": viene data la possibilità ai bambini di mettere in pratica e di reiterare le azioni apprese durante il modellamento guidato. Nello specifico, dopo la lettura dei testi i bambini sono chiamati ad alternare il lavoro individuale con quello di coppia: ai primi due quesiti (fare previsioni e chiarire i significati delle parole) ciascun bambino risponde in autonomia; per i successivi (ricavare informazioni salienti dal testo ed elaborare una sintesi di massimo 30 parole) gli allievi lavorano in coppia. Nel caso in cui vi sia un mancato accordo all'interno della coppia viene richiesto di motivare la posizione assunta. Va precisato che la scelta delle coppie è compito del docente; il

5 In breve si riporta la struttura e l'articolazione di ogni prova e si rinvia al testo di Calvani e Chiappetta Cajola (a cura di, 2019) per ulteriori approfondimenti.

protocollo didattico prevede che vi sia una variazione settimanale della composizione così da evitare il rischio di comporre coppie che abbiano una eccessiva disparità sul piano cognitivo. In tale fase si inserisce anche il *peer feedback* tra pari e il *teacher feedback* condotto dal docente nel momento in cui vengono presentati i lavori al gruppo classe. Dall'undicesimo testo, gli alunni devono rispondere a un'ulteriore domanda riguardante i processi inferenziali, fattori determinanti per la buona riuscita del processo di comprensione che garantiscono quei possibili collegamenti tra le informazioni esplicite e implicite contenute nel testo. In questa seconda parte del programma, dopo un ulteriore intervento di modellamento guidato da parte del docente (con i testi numero 11 e 12), gli allievi riprendono la formulazione ricorrente delle domande organizzate nella duplice modalità: individuale e di coppia.

La *terza fase o post test* è consistita nella somministrazione dei medesimi strumenti utilizzati nella rilevazione in ingresso, fatta eccezione per la prima prova di vocabolario.

4. Analisi dei dati

Si riportano, in sintesi, i risultati relativi alle statistiche descrittive dei punteggi conseguiti, da entrambi i gruppi (sperimentale e controllo), alla prova di significato verbale (PSV), volta ad attestare il livello di partenza degli allievi, per poi passare all'analisi dei successivi test: *Summary Qualitative Assessment* (SQA) e *Summarizing Test* (ST), somministrati prima e dopo il trattamento sperimentale.

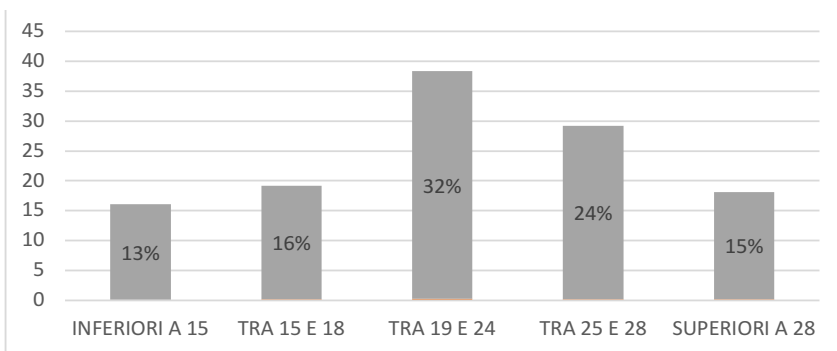
Per ciò che concerne la prova di significato verbale (PSV), nella prossima tabella (Tab.1) si presentano i risultati.

PSV	Pre test	
	GS	GC
Alunni	120	80
Media	21.60	20.53
Mediana	22	20.5
Moda	30	28
Dev.standard	6.22	7.02

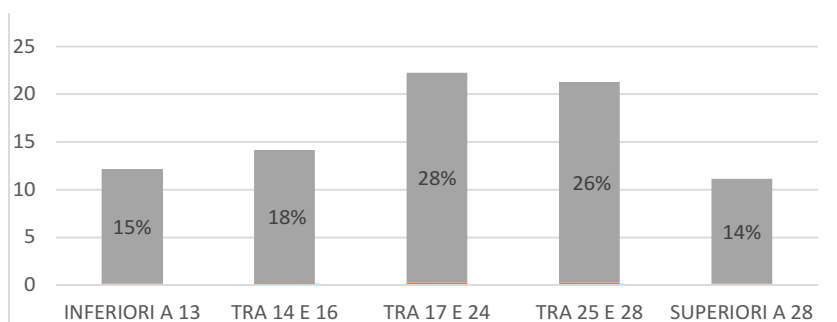
Tab.1: i risultati della prova PSV al pre-test e post-test

Dal calcolo dei principali indici di tendenza centrale deriva che il valore della media nel gruppo sperimentale è superiore di circa un punto rispetto a quello del gruppo di controllo; in entrambi i gruppi il punteggio che si ripete con una frequenza maggiore è più alto della media (moda=30 nel GS e moda=28 nel GC), così come il valore della mediana si situa al di sopra dei valori medi. La deviazione standard risulta maggiore nel gruppo di controllo (DS=7,02) rispetto al gruppo sperimentale (DS=6,22).

Utilizzando i valori della media e della deviazione standard delle due distribuzioni di punteggi, nei grafici seguenti (Graf. 1 e Graf. 2) si ripartiscono i punteggi in 5 fasce (distribuzione pentenaria).

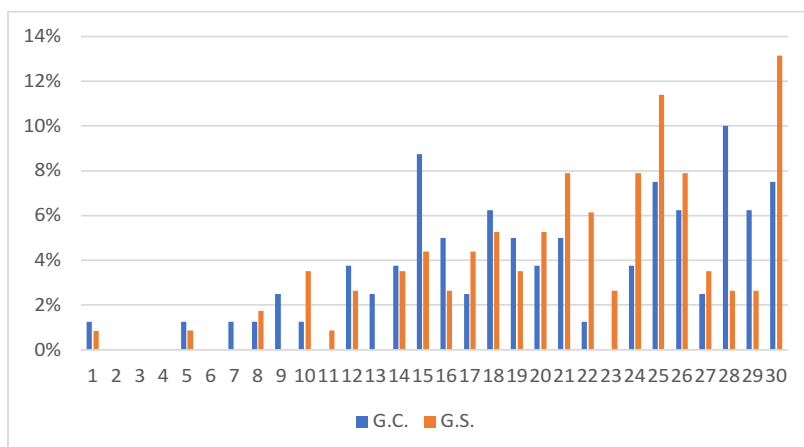


Graf. 1: distribuzione pentenaria GS



Graf. 2: distribuzione pentenaria GC

La più alta percentuale di frequenze si colloca nella fascia C (tra 19 e 24 nel GS; tra 17 e 24 nel GC) e le due distribuzioni sono sostanzialmente equivalenti. Per una visione complessiva dei punteggi, nel grafico 3 (Graf. 3) si sintetizzano, per ciascun item, i valori aggregati delle frequenze percentuali dei due gruppi.



Graf. 3: distribuzione frequenze percentuali dei due gruppi

Per ciascun gruppo, prima e dopo l'intervento, sono stati somministrati due test (SQA; ST). Gli strumenti in questione sono finalizzati ad accertare la capacità di riassunto e si presentano in due versioni diverse (A e B) ma equivalenti.

La tabella 2 (Tab.2) mostra i risultati conseguiti alla prova SQA dal gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test.

SQA	Pre test		Post Test	
	GS	GC	GS	GC
Alunni	120	80	120	80
Media	9,52	7,86	14,09	10,2
Moda	8	7	12	9
Mediana	8	7,5	13	6
Dev. Standard	2,82	2,64	2,21	4,81

Tab. 2: i risultati della prova SQA al pre-test e post-test

Nella fase iniziale, si è rilevato un valore della media ($M=9,52$) superiore nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo ($M=7,86$); i valori della moda, della mediana e della deviazione standard sono sostanzialmente equivalenti. I risultati del post-test, invece, evidenziano un incremento dei punteggi da parte del gruppo sperimentale con valori della deviazione standard decisamente migliori.

Per operare un confronto in termini di risultati delle medie si è ricorso al calcolo della varianza mediante l'ANOVA a un fattore per misure ripetute (Viganò, 1999). L'effetto del programma d'intervento risulta evidente nel gruppo sperimentale; l'ANOVA, infatti, riporta un valore di F elevato rispetto al valore critico F che ci consente di confermare un incremento medio statisticamente significativo (SQA: $F_{(1,238)} = 195,36$) con un valore p estremamente piccolo e minore di $0,05^6$ rispetto al gruppo di controllo (Tab.3).

GS	SQ	gdl	MQ	F	p	F crit
Tra gruppi	1255,84	1	1255,84	195,36	8,16E-33	3,88
In gruppi	1529,96	238	6,43			
Totale	2785,80	239				
GC	SQ	gdl	MQ	F	p	F crit
Tra gruppi	218,56	1	218,56	14,52	0,00	3,90
In gruppi	2378,29	158	15,05			
Totale	2596,85	159				

Tab.3: calcolo della varianza (prova SQA)

La tabella 4 (Tab.4) esplicita i risultati conseguiti alla prova ST dal gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test.

6 Anche nel gruppo di controllo il calcolo dell'ANOVA conferma una differenza significativa tra le medie: SQA: $F_{(1,158)} = 14,52 > F_{crit}=3,90$ con un valore $p < 0,05$.

ST	Pre test		Post Test	
	GS	GC	GS	GC
Alunni	120	80	120	80
Media	18,26	18,16	21,33	19,18
Moda	16	17	22	17
Mediana	17	17	22	18,5
Dev. standard	2,44	1,98	2,25	2,05

Tab. 4: risultati conseguiti alla prova ST al pre-test e post-test

I risultati al *Summarizing test* evidenziano una situazione iniziale piuttosto uniforme in riferimento agli indici di tendenza centrale; fa eccezione il valore della deviazione standard che risulta lievemente maggiore nel gruppo sperimentale (DS=2,44). Dopo il percorso di potenziamento appaiono di un certo interesse i risultati conseguiti dal gruppo sperimentale che mostrano, in riferimento anche alla diminuzione dello scarto quadratico medio (DS=2,25), un miglioramento più accentuato e omogeneo delle prestazioni. Gli studenti del gruppo di controllo, pur conseguendo un punteggio medio superiore nel pre-test, hanno manifestato maggiore difficoltà nello svolgimento della prova finale (media>mediana>moda), risultato confermato anche dal leggero incremento dell'indice di dispersione (DS=2,05).

A sostegno delle evidenze, per verificare la significatività degli incrementi ottenuti dal gruppo sperimentale e di controllo, prima e dopo la sperimentazione, si è ricorso al calcolo della varianza (ANOVA). Seppur dall'ANOVA a un fattore per misure ripetute si coglie un avanzamento in entrambi i gruppi, nel gruppo sperimentale si registra un valore F elevato (pari a 102,79) con un *p-value* decisamente inferiore ad α^7 rispetto al gruppo di controllo⁸ (Tab. 5). Tale risultato, statisticamente significativo, prova la ricaduta positiva del percorso sperimentale sulla capacità di sintesi.

GS	SQ	gdl	MQ	F	p	F crit
Tra gruppi	567,34	1	567,34	102,79	2,61E-20	3,88
In gruppi	1313,66	238	5,52			
Totale	1881,00	239				
GC	SQ	gdl	MQ	F	p	F crit
Tra gruppi	41,01	1	41,01	10,09	0,00	3,90
In gruppi	642,44	158	4,07			
Totale	683,44	159				

Tab. 5: calcolo della varianza (prova ST)

Per stimare l'ampiezza dell'effetto prodotto e per confermare l'efficacia del percorso proposto, è stata applicata la *d* di Cohen (1988) per disegni quasi-speri-

7 $F_{(1,238)} = 102,79 > F_{crit} = 3,88$.

8 $F_{(1,158)} = 10,09 > F_{crit} = 3,90$ con $p < 0,05$.

mentali⁹. Trattandosi di due gruppi disomogenei, sia per la prova qualitativa di riassunto (SQA) che per quella quantitativa (ST), tale indice è stato ricavato dalla differenza delle medie diviso il valore della deviazione standard aggregata (pooled within groups)¹⁰.

Per il *Summary Qualitative Assessment* (SQA) è risultato un *effect size* (ES) finale pari a 0,47 calcolato come differenza tra l'effect size al post-test (ES=0,74) e al pre-test (ES = 0,27). Si desume, dunque, un impatto significativo dell'intervento sperimentale corrispondente a un guadagno di 6 mesi rispetto al gruppo di controllo¹¹. Per quanto riguarda il *Summarizing test* la misura dell'effetto del programma realizzato è pari a 0,55¹², a riprova, anche in questo caso, dell'efficacia delle attività di potenziamento svolte nel gruppo sperimentale.

Dalle differenti rilevazioni emerge un significativo avanzamento del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo, ma per verificare se esistano delle correlazioni tra le prove somministrate, prima e dopo l'intervento, si è ricorso al coefficiente *r* di Bravais-Pearson. Assumendo come livello di significatività $p < 0,05$ risulta un'elevata correlazione tra le differenti prove (Tab. 6). In particolare si riporta un valore di $r > .90$ tra la prova di riassunto (SQA) in fase pre-post test e la prova ST in fase pre test.

	PSV	SQA pre test	SQA post test	ST pre test	ST post test
PSV	1				
SQA pre test	0,88	1			
SQA post test	0,85	0,92	1		
ST pre test	0,81	0,91	0,92	1	
ST post test	0,89	0,80	0,81	0,79	1

Tab. 6: Matrice delle correlazioni nel GS

Discussione e Conclusioni

Le evidenze sperimentali forniscono significative informazioni ai fini della ricerca. Le analisi statistiche confermano l'efficacia del programma RC-RT nelle classi sperimentali in termini di sostanziale progresso delle capacità di riassunto. La misura dell'*effect size* attesta un decisivo miglioramento delle prestazioni nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, in accordo anche con i risultati di precedenti sperimentazioni che rilevano quanto sia fondamentale combinare le abilità sottostanti al processo di comprensione mediante il potenziamento delle strategie metacognitive (Pazzaglia & Rizzato, 2000). Considerando la complessità del processo di *reading comprehension* e gli innumerevoli fattori che in esso coesistono, un riscontro positivo risiede, a nostro avviso, nella sistematicità e nella

9 La scala di Cohen definisce tre valori soglia: 0,20 effetto piccolo; 0,50 effetto medio e 0,80 effetto grande (Pellegrini, Vivanet & Trincherò, 2018).

10 $d = (\text{Media GS} - \text{Media GC}) / \text{DS pooled}$, nel caso specifico il calcolo della deviazione standard dei risultati tra i gruppi si ricava attraverso la seguente formula: $\text{Dev.Stand}(\text{pooled}) = \sqrt{(\text{nGS}-1) \times \text{DS}^2 + (\text{nGC}-1) \times \text{DS}^2} / (\text{nGS} + \text{nGC} - 2)$.

11 Ciò deriva dalla corrispondenza tra la *d* di Cohen e il progresso del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo riscontrabile in Higgins et al., (2016) e convertibile in mesi di progresso del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo

12 Tale valore deriva dalla differenza tra ES al post test (0,57) e l'ES al pre test (0,025).

regolarità del modello didattico proposto che fornisce agli allievi l'insieme delle tecniche per elaborare buone sintesi.

L'attuazione di un protocollo didattico valido induce i bambini a porsi le domande necessarie per ricavare le informazioni più importanti dalla lettura, al fine di costruire il "nuovo testo" che conservi il significato d'origine. In tal senso il potenziamento delle strategie metacognitive consente di "scavare in profondità" il significato veicolato, interrogandosi costantemente durante la comprensione e attivando il pensiero critico.

Nella presente ricerca si evince la forte incidenza del programma di intervento RC-RT su coloro che già partivano da una situazione di vantaggio sia alla prova di significato che alle prove di riassunto. Tale aspetto potrebbe essere ricondotto alla modalità organizzativa del *Reciprocal teaching* che alterna momenti di lavoro individuale a momenti dedicati al lavoro di coppia. In tal caso, è proprio la dimensione collaborativa a rimarcare le differenze tra i "buoni" e i "cattivi" lettori, perdendo di vista le debolezze del singolo (Cavazzini, 1999) che verrebbero colmate mediante l'adozione di strategie didattiche incentrate sul rapporto diadico tra l'adulto-esperto e il bambino, di carattere individualizzato (Bianco, 2012).

Nel gruppo sperimentale è stato registrato un significativo incremento delle prestazioni che, secondo Higgins et al. (2016), corrisponde a un avanzamento di 6 mesi rispetto al gruppo di controllo alla prova SQA e di 7 mesi di progresso per la prova ST. In altri termini e pur con tutte le cautele legate all'oggetto della ricerca, nei due mesi di attività sperimentali, gli allievi hanno ottenuto un "guadagno" equivalente a sei-sette mesi di attività "tradizionali". In tal contesto, già si prospettano altre piste di ricerca e di sviluppo del modello volte ad approfondire ulteriori aspetti inerenti all'esperienza descritta. Una tra queste riguarda, come suggerito da Marzano (2019), il monitoraggio dell'impatto delle pratiche d'aula, integrate con attività di confronto e riflessione, avvalendosi dei numerosi vantaggi derivati dalle tecniche di video-formazione. L'obiettivo, in questo caso, è di coniugare i modelli didattici più efficaci con modalità formative, come il microteaching, per accrescere la *vision* professionale del docente (van Es & Sherin, 2002; 2008) nella sua duplice accezione: (i) rivisitare la propria pratica d'aula per individuare i punti di forza e di debolezza e (ii) attivare un processo riflessivo mirato ad attribuire significato alle situazioni vissute in classe in vista del miglioramento delle attività future.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, J. (2009). *Cognitive Psychology and its Implications (7th edn.)*. New York: Worth.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156.
- Bertolini, C. (2012). *Senza parole*. Bergamo: Junior Spaggiari.
- Bianco, M. (2012). Un insegnamento precoce della comprensione. In R. Cardarello & A. Contini (a cura di), *Parole immagini e metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 55-91). Parma: Junior.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn (Vol. 11)*. Washington, DC: National academy press.
- Brown, A.L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994) Guided Discovery in a Community of Learners. K.

- McGilly (Ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270) Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Calvani, A. (ed.) (2018a). *RC-RT reading Comprehension-Reciprocal teaching. Programma di miglioramento della comprensione del testo con il Reciprocal Teaching*. Documento S.Ap.I.E. <http://www.sapie.it/images/documenti/progetti-miglioramento/2018-nuovo-rc-rt-versione.pdf> (vers. 16.12.2019).
- Calvani, A. (2018b). *Strumenti di verifica del Programma SApIE RC-RT, Il Summarising Test*. Documento SApIE. https://www.sapie.it/images/Documenti_perscuole/S-T-_70418VF.pdf (vers. 16.12.2019).
- Calvani, A., Fornili, F., & Serafini, M.T. (2018). *Comprendere e riassumere testi-primaria. Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze: SApIE.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2019). La prova quantitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola, L. (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: SApIE.
- Cavazzini, G. (1999). Abilità di comprensione della lettura: stimolazione individualizzata o collettiva? *Scuola e città*, 12, 508-524.
- Clark, R. C. (2010). *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*. Alexandria (Va): ASTD Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Collins, A., Brown J. S., & Newman S. E. (1987). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics*. Technical Report No. 403. BBN Laboratories.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. In J. M. Scandura & C. J. Brainerd (Eds.), *Structural/process theories of complex human behavior*. Alphen a. d. Rijn, The Netherlands: Sijthoff & Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente(2006/962/CE)*.<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=ES> (vers.12.11.2019).
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)* [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) (ver.12.12.2019).
- Gentile, M. (2017). Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto. *Form@re*, 17(2), 113-129.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Higgins, S., Katsipatakis, M., Villanueva-Aguilera, A. B., Coleman, R., Henderson, P., Major, L. E., Coe, R., & Mason, D. (2016). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit*. London: Education Endowment Foundation.
- Invalsi (2009). *Rapporto nazionale PISA 2009*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf (vers.11.12.2019).
- Invalsi (2012). *OCSE Pisa 2012. Rapporto Nazionale*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012-rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf (vers.11.12.2019).
- Invalsi (2015). *Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura* http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_07. (vers.11-12.2019).
- Invalsi (2016). *Indagine IEA 2016 PIRLS: Rapporto Nazionale*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri-pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf (vers.11.12.2019).
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension. In H. L. Pick, Jr., P. W. van

- den Broek, & D. C. Knill (Eds.), *Cognition: Conceptual and methodological issues* (pp. 143–163). American Psychological Association.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levorato, M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 29-60). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Lumbelli, L. (2012). Condizioni cognitive di una lettura autonomamente motivate. *Edaforum*, 8(20), 1–8.
- Marzano, A., & Vegliante, R. (2014). La comprensione del testo orale: percorsi didattici e di stimolazione con la lavagna interattiva (LIM) nella scuola dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 165-180.
- 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, L. (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 127-151). Firenze: SApIE.
- Menichetti L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 369-396.
- Menichetti, L. (2019). Comprendere e riassumere testi: l'efficacia del programma Reading Comprehension – Reciprocal Teaching. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 217-268). Firenze: SApIE.
- Menichetti, L., & Bertolini, C. (2019). 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.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (vers. 11.12.2019).
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (vers.11.12.2019).
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmenttpisa/33693997.pdf> (vers.11.12.2019).
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>. (vers.11.12.2019).
- OECD (2018). *PISA 2018 Reading Literacy Framework*. Estratto da https://www.iprase.tn.it/documents/20178/344196/Pisa+2018+reading+literacy+framework+_final.pdf/14f3abfc-966c-46b1-a8d8-4d962193ecfd (vers.11.12.2019).
- Palincsar, A., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring. *Educational Psychologist*, n. 20, 167-183.
- Pazzaglia, F & Rizzato, R. (2000). Efficacia dei trattamenti metacognitivi nel migliorare la comprensione della lettura. *Età evolutiva*, 68, 104-117.
- Pellegrini, M., Vivianet, G., & Trincherò, R. (2018). Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 275-309.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., & Vezzani C. (2008). L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXV (4), 961-978.

- Pontecorvo, C. (1991). Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 29-53). Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C., & Fabbretti, D. (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta. In C. Pontecorvo (ed.), *Manuale di Psicologia dell'educazione* (pp. 173-194). Bologna: Il Mulino.
- Raphael, T.E., & Pearson, P.D. (1985). Increasing students' awareness of source of information for answering questions. *American Education Research Journal*, 22, 217-236.
- Silvén, M., & Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction*, 2(2), 69-88.
- Thurstone, T. G. (1962). *PMA (primary mental abilities)*. Chicago, IL: Science Research Associates.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *FORM@RE*, 13 (2), 52-67.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571-596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.
- Viganò, R. (1999). *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 404-425.