



Teacher's Verbal Communication in the Use of Reciprocal Teaching for Reading Comprehension: An Exploratory Study

La comunicazione verbale dell'insegnante nell'uso del *Reciprocal Teaching* per la comprensione in lettura: Uno studio esplorativo

Francesca Anello

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo, Italy
francesca.anello@unipa.it
<https://orcid.org/0000-0002-6830-695X>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In primary school, particularly in grades 3, 4, and 5, many students struggle with comprehension difficulties when it comes to reading, as evident in scientific literature and national and international surveys. Reciprocal Teaching (RT) has emerged as a cooperative learning practice that effectively supports and enhances the understanding of written texts. This study involved 10 primary school teachers and 73 fifth-grade students who participated in a guided reading activity using RT. The researchers observed and analysed the verbal interactions within the classroom setting. Specifically, the focus was on examining the communicative functions employed by the teacher to enhance students' reading performance. The analysis of the teachers' actions encompassed the use of reading strategies, modelling techniques, and providing support for teamwork. The progress made by the students in terms of their comprehension of the text was assessed through the administration of two carefully constructed tests.

Nelle classi di scuola primaria delle tre ultime annualità, molti alunni hanno difficoltà a comprendere quello che leggono male, come si ricava dalla letteratura scientifica e dalle rilevazioni nazionali e internazionali. Il *Reciprocal Teaching* (RT) è una pratica di apprendimento cooperativo implementata con successo per sostenere e facilitare la comprensione del testo scritto. Alla ricerca hanno partecipato 10 insegnanti di scuola primaria, 73 alunni di classe quinta primaria hanno svolto un'attività di lettura guidata con il RT. Le interazioni verbali in classe sono state osservate; successivamente sono stati analizzati i protocolli raccolti durante le osservazioni nei gruppi per verificare le funzioni comunicative attivate dall'insegnante, riguardo alle prestazioni di lettura degli alunni. L'analisi delle azioni degli insegnanti si è concentrata sull'uso delle strategie di lettura, sul modellamento e sul supporto del lavoro di gruppo. I miglioramenti ottenuti dagli alunni nella comprensione del testo sono stati verificati con due prove costruite ad hoc.

KEYWORDS

Reading comprehension, Reciprocal teaching, Verbal interaction, Communicative functions, Observation indicators
Comprensione in lettura, Insegnamento reciproco, Interazione verbale, Funzioni comunicative, Indicatori di osservazione

Citation: Anello, F. (2023). Teacher's Verbal Communication in the Use of Reciprocal Teaching for Reading Comprehension: An Exploratory Study. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 62-70. https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_09

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_09

Received: October 11, 2022 • **Accepted:** April 18, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Nella scuola primaria i bambini dagli otto agli undici anni presentano diverse difficoltà di comprensione in lettura: non hanno un'esperienza adeguata a quella richiesta dal testo letto; non sono in grado di effettuare un ragionamento deduttivo, di ricavare inferenze, limitandosi a ciò che è detto in modo esplicito e tralasciando significati impliciti del testo; inoltre è problematico per loro mettere in relazione le diverse informazioni, identificare l'idea principale e realizzare una sintesi.

Questa condizione è causata da diversi fattori (De Mauro, 1994; Cornoldi & Oakhill, 1996; Bente, 2003). Le abilità di lettura degli studenti dipendono da conoscenze eterogenee pregresse, enciclopediche e linguistiche, che vanno esercitate e sviluppate. Molti bambini e ragazzi hanno un vocabolario limitato; anche la loro motivazione ad imparare è bassa. Altri fattori possono derivare dagli stessi insegnanti, che tendono ad applicare tecniche e metodi centrati su un agire consueto, che finisce con risultare limitante l'interesse degli studenti.

Spesso gli insegnanti danno agli studenti un materiale di lettura per poi chiedere loro di leggerlo. Quindi gli alunni cercano e tentano di capire parole difficili, o quelle che ancora non capiscono da soli. Alla fine, l'insegnante assegna agli studenti il compito di rispondere alle domande relative al testo. Per Bond et al. (1979, p. 110), questi metodi monotoni producono un'atmosfera di apprendimento infelice orientato all'esito più che alle operazioni di pensiero; non implementano strategie appropriate che supportino il processo di comprensione; non si preoccupano di guidare gli allievi nel regolare l'attività di lettura rispetto allo scopo, ai generi e alle tipologie testuali.

Se si fa riferimento alle prove di verifica utilizzate per la comprensione della lettura viene subito sottolineato come esse facciano capo a delle domande, proposte nell'apparato didattico del libro di testo. In questo modo gli studenti non hanno alcuna possibilità di interagire con il testo, non hanno modo di interrogarlo per costruire attivamente il suo significato. Ciò ha fatto emergere alcune problematiche che hanno condotto a una pluralità di strumenti specifici per la valutazione della comprensione; la maggior parte di essi propongono compiti con risposte a scelta multipla, i più utilizzati nelle ricerche nazionali e internazionali. Ma i compiti con risposta a scelta multipla hanno un valore limitato perché valutano la comprensione del testo soltanto al termine della lettura e non prendono in considerazione tutti i processi cognitivi messi in atto dal soggetto mentre legge.

Alle difficoltà nella valutazione dell'avvenuta comprensione di un testo si aggiunge la carenza di validi strumenti di rilevazione, capaci di considerare le abilità cognitive e metacognitive del soggetto protagonista dell'attività di lettura; infatti gli esercizi volti a verificare l'effettiva comprensione di un brano si limitano generalmente all'esecuzione di brevi prove o alla risposta ad alcune domande contenute nei libri di testo, dove sono presenti dei brani estrapolati dalle opere originali e talvolta riadattati per la scuola primaria; ne consegue una perdita del senso complessivo del testo, un'interpretazione tronca del significato ori-

ginale dell'opera.

Nella scuola primaria le abilità necessarie per la comprensione della lettura si affinano quando l'insegnante chiede all'allievo di operare autonomamente delle inferenze che comportino un impegno cognitivo consapevole e orientato allo scopo della costruzione del significato del testo. Kelly, Moore e Tuck (1994) affermano che, per migliorare il processo di comprensione in lettori deboli, il docente può avvalersi di strategie finalizzate alla padronanza come il *reciprocal teaching* (RT) dove modella i comportamenti degli alunni e ne accompagna le azioni affinché imparino in modo efficace (Erwanto et al., 2018).

Se adotta questo metodo l'insegnante deve sapere discernere quando il suo intervento è indispensabile e quando, invece, anche se con sforzo, è possibile per gli allievi pervenire da soli a cogliere il significato del testo. Nella prospettiva di perfezionare il RT, è utile identificare le modalità di interazione verbale in classe tra insegnante e alunni, che risultino più adatte a sostenere gli alunni nell'elaborazione autonoma dei contenuti della lettura.

2. Come aiutare a capire il significato del testo

La lettura si applica a vari ambiti, sono diversi i generi letterari con cui il lettore può interfacciarsi e i termini nuovi che si presentano. La competenza di lettura si sviluppa in un'ottica trasversale a tutte le discipline, la grammatica interna e il linguaggio specifico di ogni testo è differente e lo studente deve padroneggiarli a pieno, per migliorare il suo apprendimento.

Negli ultimi decenni sono state condotte diverse indagini nazionali (a cura dell'INVALSI) e internazionali per accertare la competenza di lettura negli alunni. Gli esiti mostrano significative difficoltà di comprensione del testo scritto nei bambini e nei ragazzi italiani facenti parte di ampi campioni internazionali (studio IEA PIRLS 2021, rilevazione OCSE PISA 2022).

Per estrapolare dal testo scritto il suo significato, per cogliere le finalità dell'autore e il contenuto implicito, l'allievo non può semplicemente tuffarsi nel mare di parole in esso contenute, ma deve avere una strategia di azione. La comprensione è ascrivibile a un processo di soluzione di un problema: il lettore, utilizzando gli indizi provenienti dal testo e le proprie conoscenze, avanza ipotesi successive sul contenuto di quanto legge e le conferma durante la lettura.

Secondo il modello HIP (*Human Information Processing*) la comprensione è un processo nel quale il lettore costruisce il significato attivando conoscenze relative alle strutture del testo e al suo contenuto. È essenziale la produzione di inferenze fondate sull'utilizzo di schemi di conoscenze che il lettore possiede ma che vengono utilizzati e ristrutturati per scopi diversi. I processi inferenziali riguardano il collegamento di informazioni nuove con quelle preesistenti, l'individuazione del significato di singole parole nel contesto, il cogliere informazioni implicite espresse dal testo.

Il problema di come capire un testo va percepito come tale dallo stesso allievo, in modo che sia motivato intrinsecamente ad affrontare la situazione di ri-

cerca della soluzione. Deve però trattarsi di un problema vero e proprio, non di un compito assegnato dall'insegnante; occorre che il problema sia presente non solo nel testo scolastico ma soprattutto nella testa dell'alunno, cioè deve esserci un'elaborazione personale da parte del lettore (Lumbelli, 2009). Un'altra condizione fondamentale per stimolare l'abilità di comprensione e attivare la mente riguarda il tipo di soluzione, cioè l'integrazione inferenziale in grado di garantire la coerenza della rappresentazione mentale, che deve poter essere ricercata nel testo e non solamente nella memoria a lungo termine di chi legge.

L'insegnante ha il compito di formulare il problema e di indicare al lettore inesperto la parte del testo da rileggere per trovare la soluzione invitandolo, durante la riletture, a pensare ad alta voce (*Thinking-Out-Loud*) e ad effettuare ipotesi di soluzione (De Beni & Pazzaglia, 1995). La ricerca sulla lettura suggerisce la necessità di insegnare strategie di comprensione a tutti i livelli scolastici.

Prima di proporre una lettura il docente dovrebbe operare una diagnosi di comprensibilità del testo, per anticipare difficoltà e intervenire di conseguenza (Broek *et al.*, 2011; Kendeou *et al.*, 2014). Se il bambino non possiede un lessico sufficientemente ampio o una vasta gamma di conoscenze pregresse, durante la frequenza della scuola primaria, è l'insegnante a mostrargli come si può affrontare il problema della comprensione e dell'interpretazione del testo (Bertolini & Cardarello, 2012). Infatti, l'interazione con il testo, e l'estrapolazione del suo significato implicito, non è immediata per i bambini; il ruolo dell'insegnante è determinante quando i testi sono complessi.

L'attività di lettura coinvolge interattivamente l'adulto e il bambino, che insieme apprendono dal testo cercando di attribuirgli un senso. Dal raffronto con l'adulto il bambino è stimolato nella ricerca di una relazione che leghi gli eventi o gli argomenti letti con le proprie esperienze, e quindi nella delimitazione di un proprio pensiero o significato da attribuire al testo. Tale passaggio è fondamentale per il bambino ma è importante che egli sviluppi un'autonomia rispetto al sostegno dell'adulto. Questa non può ovviamente essere raggiunta in breve tempo, perché l'alunno dovrà prima affinare la capacità di decodifica e solo successivamente quella di comprensione. Anche quando il bambino è diventato esperto nel decodificare il testo ed è in grado di capire i brani con cui si è confrontato, necessita dell'intervento dell'adulto per l'elaborazione del significato di generi letterari nuovi, o per intendere il significato di un lessico specifico in determinati contesti d'uso.

In tale prospettiva il RT è un'attività di lettura condivisa che amalgama alcune strategie che i lettori efficaci utilizzano; essa prende la forma di un dialogo tra insegnante e alunno, e tra alunni, su segmenti di testo allo scopo di costruirne il significato. Tre sono le caratteristiche principali del RT: il *modeling* assai importante nelle prime fasi di lavoro, il lavoro cooperativo e il dialogo come elemento che funge da collante per l'intera attività proposta.

Palincsar e Brown (1984, p. 83) precisano che in questa tecnica di lettura, in cui i partecipanti si alternano assumendo il ruolo di insegnante, si forniscono agli alunni quattro strategie di lettura da utilizzare attivamente e consapevolmente per migliorare la com-

preensione: *questioning* (strategia dell'interrogazione), *clarifying* (strategia del chiarimento), *predicting* (strategia della previsione), *summarizing* (strategia del riassunto). Quest'ultima è una delle strategie più utilizzate per la valutazione della comprensione del testo, a prescindere dall'uso della metodologia in questione.

Gli studi comparativi di Meister e Rosenshine (1993) hanno analizzato il metodo del RT e ne hanno dimostrato la validità confermando gli effetti positivi che esso ha nella comprensione del testo; Oczkus (2018) lo definisce *the powerful reading vitamin*. In Italia l'efficacia del RT è risultata evidente dai controlli sperimentali di: Calvani, Fornili e Serafini (2018), di Calvani e Chiappetta Cajola (2019), di Cardarello e Bertolini (2020). L'analisi di Okkinga *et al.* (2018, p. 23) ha evidenziato che gli allievi che praticano il RT ottengono risultati medi nei test standardizzati e risultati ottimali nei test sviluppati dagli stessi ricercatori.

Nel RT la metacognizione favorisce nel lettore la capacità di volgere l'attenzione verso i contenuti considerati più importanti, setacciando tutte le informazioni presenti nel testo per lasciare emergere quelle fondamentali per coglierne il significato. Il metodo può essere utilizzato in tutte le aree tematiche per la lettura dei contenuti, è stato originariamente progettato per insegnare ai *poor readers* a utilizzare le attività di lettura impiegate da buoni lettori per migliorare la comprensione.

Il processo di comprensione si realizza come interazione dinamica tra il lettore e il testo nel tentativo di elaborare la sua rappresentazione semantica. Il lettore ri-costruisce il testo mettendolo in parallelo con la propria esperienza, per confermare o confutare ciò che l'autore afferma; la conoscenza precedente è un canale che gli consente di apprendere nuove informazioni, distinguere le idee principali dalle secondarie, creare collegamenti e ricavare il senso generale o gli aspetti particolari dell'argomento di studio.

3. Interazione tra insegnante e alunni

Il metodo dell'insegnamento reciproco concorda con la definizione di lettura come problema; esso fornisce una semplice introduzione alle strategie di discussione di gruppo volte a comprendere e ricordare il contenuto del testo. Il termine "reciproco" descrive la natura dialogica delle azioni che ogni soggetto produce in risposta agli altri: «students and teachers talk to one another about the meaning of text, taking turns leading the dialogue» (Palincsar, Ransom & Derber, 1988, p. 37).

I principi di riferimento nell'implementazione del RT sono quattro: l'insegnante fornisce agli studenti le strategie necessarie per costruire il significato del testo e per monitorarne la comprensione; l'insegnante e gli studenti condividono la responsabilità di acquisire le strategie di lettura; l'insegnante sposta gradualmente la responsabilità sugli studenti; ogni studente deve partecipare alla discussione, se necessario l'insegnante sostiene tale partecipazione; l'insegnante cerca di trasferire il controllo dei dialoghi sugli studenti. Il dialogo è strutturato mediante l'uso delle strategie del prevedere, chiarire, mettere in discussione e riassumere (Palincsar, 1986).

Con questo metodo gli insegnanti si abituanano a promuovere il senso di autoefficacia negli alunni e a rispettarne ritmi e strategie di apprendimento. Secondo la prospettiva di Vygotskij della zona di sviluppo prossimale, l'insegnante funge da facilitatore e fornitore di supporto.

La crescita delle abilità di comprensione del testo negli alunni dipende dal metodo didattico usato, ma tale scelta non è disgiunta dal controllo della comunicazione verbale usata dall'insegnante per interagire con la classe. La mediazione costituisce una variabile centrale nell'elaborazione del significato e del rapporto dell'alunno con il testo letto. L'insegnante assume il ruolo di sostegno del processo didattico, egli traduce in atti verbali le proprie abilità e le scelte in merito alla conduzione delle attività di promozione di una lettura significativa.

Tarchi e Pinto (2016) hanno condotto uno studio specifico sulle dinamiche di interazione comunicativa che nel RT portano alla co-costruzione del significato di un testo. Sono stati confrontati due gruppi con un diverso background didattico: uno con un approccio incentrato sull'insegnante e uno con un approccio incentrato sullo studente. I due gruppi non differivano in modo significativo nei processi seguiti, indicando che il *reciprocal teaching* è indipendente dal contesto e in grado di creare un ambiente ricco e diversificato di interazione.

Nel RT il docente si propone come modello linguistico ed elemento cardine dell'interazione, deve adoperarsi perché le potenzialità dei suoi alunni siano direttamente esercitate, deve impegnarsi a sostenerli durante le operazioni di lettura (inferenziale, critica e valutativa) orientando all'uso delle strategie. Quando lo studente ha bisogno di massima guida e assistenza, l'insegnante fornisce *impalcature* per garantire che i costrutti dello studente diventino più forti e più complessi. Quando lo studente richiede meno aiuto, l'insegnante rimuove lentamente le impalcature che sostengono lo studente e lo studente diventa sempre più autodiretto e auto-responsabilizzato.

È necessario che l'insegnante fornisca un contesto stimolante che motivi gli alunni a richiamare le conoscenze su un determinato argomento; rivolga domande di esplicitazione e di spiegazione; riformuli i contributi per chiarirli e valorizzarli; puntualizzi le principali informazioni emerse e fissi punti di sintesi; solleciti previsioni, soluzioni e tesi contrapposte; richiami il punto di vista di un interlocutore quando c'è una discordanza di idee o giudizi. Per ridurre l'ansia prodotta da una situazione nuova, l'insegnante offre un supporto emotivo sia in fase preparatoria che esecutiva, orienta la preparazione degli alunni al compito di sostegno dell'altrui comprensione (*peer tutoring*).

Nei momenti iniziali l'insegnante incoraggia ad intervenire liberamente, a parlare senza timore e senza troppi problemi di ordine formale. Il docente sollecita gli alunni a chiarirsi e a chiarire, con altre parole e/o con proprie parole, termini e pensieri, a riformulare quanto letto, a parafrasare le informazioni. Il docente che dimostra interesse e attenzione dà subito segni di conferma e chiede chiarimenti in un secondo momento; l'aiuto formale e contenutistico si può articolare con interventi di ripresa della comunicazione dell'allievo e conseguente invito all'autocorrezione e alla continuazione. L'invito a chiarire si realizza in for-

mule verbali quali: "Che ne dici? Si possono ricavare altre informazioni? Si può capire meglio, in modo diverso".

Alla fine di ogni attività l'insegnante sollecita gli alunni a riflettere sulle conoscenze ricavate dalla lettura e sulle esperienze di approfondimento, a verificare le modalità del percorso. L'analisi valutativa si basa sulla disponibilità a ripensare le azioni compiute dall'insegnante, e insieme all'insegnante, a trasferire nell'attività di lettura le operazioni di analisi e sintesi, di previsione e ricerca, di esplicitazione e problematizzazione, sperimentate come efficaci (Williams, 2010).

Specificare quali comportamenti verbali del docente si correlano di più ai miglioramenti nella capacità di comprensione degli alunni, quando usano il RT, significa identificare i modi di interagire in classe dell'insegnante. Riprendendo lo strumento di De Landsheere (1979), le ricerche di Franta e Colasanti (1991) e di Lumbelli (1994), con adattamenti, si è riflettuto su tre funzioni comunicative fondamentali per la buona riuscita nella comprensione del testo: incoraggiamento, facilitazione, affettività positiva.

L'insegnante agevola gli alunni a capire meglio ciò che leggono con azioni di conferma e incoraggiamento. La definizione di conferma come rispecchiamento, nel significato che ha dato nelle sue ricerche Lumbelli (1981; 1982), si può usare come criterio fondamentale di categorizzazione, per evidenziare gli atti comunicativi valutabili come incoraggianti, perché dimostrano attenzione a quanto detto dall'interlocutore. L'azione confermatrice inizia quando l'insegnante ascolta con attenzione l'alunno mentre parla; l'insegnante incoraggiante si propone di suscitare negli allievi uno stato d'animo positivo, di fiducia nelle proprie possibilità di superare le diverse situazioni e di esprimere le proprie idee.

Il docente assume un ruolo di facilitatore della comprensione, adotta un linguaggio semplice, chiaro, accessibile e corretto. I suoi comportamenti comunicativi sono diretti a sostenere gli allievi nelle operazioni cognitive coinvolte nel pensiero in atto, e ad agevolare la situazione comunicativa, attraverso interventi integrativi, quali specificazioni e chiarimenti. Per la realizzazione di una buona comprensione l'insegnante sceglie forme relazionali capaci di creare un rapporto positivo in classe; egli si impegna a realizzare uno stile comunicativo caratterizzato da affettività positiva.

Alle funzioni comunicative fondamentali si collegano le funzioni specifiche di regolazione e sviluppo. La categoria della regolazione riunisce tutte le azioni dell'insegnante che modulano la partecipazione degli alunni, stabiliscono la successione degli interventi, attribuiscono i turni di parola. La caratteristica comune dei comportamenti dell'insegnante, all'interno delle funzioni di regolazione, è rappresentata dal controllo che egli esercita sulla comunicazione durante il suo svolgimento. L'insegnante articola le fasi dell'interazione, favorisce la coesione del discorso e indirizza il ragionamento verso direzioni produttive. L'aspetto essenziale delle funzioni di sviluppo è favorire e ampliare i contributi degli alunni. Così il ruolo dell'insegnante è definibile come quello del provocatore (Santi, 1997); egli stimola i partecipanti a capire di più e meglio, ad approfondire le posizioni, problema-

tizza anche contrapponendosi ed offrendo nuovi spunti per la riflessione.

4. Obiettivi e metodo della ricerca

Per promuovere l'attività di lettura e di comprensione del testo utilizzando la metodologia del *reciprocal teaching*, è stato realizzato un intervento didattico che ha coinvolto 73 studenti (41 femmine, 32 maschi) di 10-11 anni (frequentanti la classe quinta primaria) e 10 docenti (8 donne e 2 uomini) con età media di 37 anni e 10 anni di esperienza di insegnamento.

Il campione è stato scelto a seguito di libera adesione al progetto di ricerca di un gruppo di insegnanti-tutor del tirocinio, che seguono nelle scuole primarie di Palermo gli studenti universitari che si preparano a diventare maestri.

Con la ricerca si è inteso esplorare fino a che punto le modalità comunicative degli insegnanti con la classe, con coppie o con gruppi composti da tre alunni, producessero dei miglioramenti significativi nella comprensione del testo scritto da parte di bambini palermitani che vivono in un contesto socioculturale medio e sono seguiti con costanza e interesse dalle famiglie. È stato svolto un lavoro preparatorio per la formulazione di ipotesi operative sull'incidenza del metodo RT nel miglioramento della capacità di comprensione della lettura in alunni di scuola primaria.

Prima di avviare il lavoro di ricerca, che si è svolto da ottobre 2021 a febbraio 2022 per complessive 60 ore, è stato condotto un esame preliminare per identificare la condizione iniziale delle classi partecipanti riguardo alla lettura. La difficoltà di molti allievi di comprendere un testo è risultata evidente. La lettura dei bambini era fluente e scorrevole nella maggior parte dei casi, ma a questa abilità tecnico-strumentale non seguiva l'assimilazione e la capacità di esporre con chiarezza quanto appena letto. Gli alunni proseguivano la lettura di un brano anche senza aver individuato il significato di diverse parole chiave; non riuscivano poi a rispondere in modo esaustivo o esplicito a semplici domande. L'esercizio di decifrazione e decodifica era insufficiente per la comprensione approfondita e, conseguentemente, per lo studio.

I docenti di classe hanno confermato l'esistenza del problema. Dopo la fase di analisi del contesto, al fine di monitorare l'attuazione della procedura didattica in classe sono stati predisposti gli strumenti di indagine, consistenti in prove per la verifica e in moduli di osservazione.

La comprensione della lettura negli alunni è stata valutata con una prova scelta e adattata tra quelle standardizzate usate nelle rilevazioni Invalsi di italiano per la classe quinta: "L'Useliera" (a.s. 2009/2010, pre-test) e "Il cavallo selvaggio" (a.s. 2008/2009, post-test). Per una rilevazione più esauriente e attendibile è stata anche applicata una prova di verifica iniziale e finale, costruita *ad hoc*, costituita da quattro item. I tre item a risposta aperta, che sondavano le capacità di prevedere e di sintetizzare il contenuto di un testo proposto e di produrre inferenze, erano così formulati: leggere il titolo e le prime righe e scrivere di che cosa può parlare il testo (max punti 3); leggere attentamente il testo e

fare un breve riassunto in 30 parole (max punti 7); guardare oltre il testo e rispondere a domande (max punti 5). Il quarto, item a risposta chiusa, chiedeva di individuare i sinonimi di 16 parole in un elenco definito (max punti 4).

I moduli di osservazione sono stati utilizzati per annotare e raccogliere dati sull'operatività del docente ("Che cosa fa l'insegnante") e sull'attività degli alunni ("Che cosa fa l'alunno") durante il processo di insegnamento-apprendimento. Sul versante dell'insegnante, il modulo ha raccolto le performance nel lavoro di modellamento, i modi di interagire mentre mostrava come comprendere un testo utilizzando le quattro strategie dell'insegnamento reciproco: interrogazione, chiarimento, previsione, riassunto. Per gli allievi, i moduli hanno raccolto le loro modalità di risposta alle richieste e di attuazione delle strategie attuate dall'insegnante.

4.1 Descrizione della procedura didattica

L'attività formativa ha inteso promuovere la comprensione del testo mediante un processo metacognitivo e autoriflessivo. Come previsto, il metodo del RT si è articolato nel modellamento e nel lavoro collaborativo.

Nella fase di modellamento il docente ha presentato le funzionalità, gli step di svolgimento del metodo e le quattro strategie in cui esso si articola. Egli ha mostrato agli alunni "come si fa, come si può fare, come si deve fare" per comprendere un testo quando si legge; ha simulato azioni comunicative, cognitive e metacognitive. Alla fase preliminare di delineazione del lavoro da svolgere, è seguito un esercizio di prova in cui l'insegnante ha aiutato gli allievi a familiarizzare con la corretta applicazione delle quattro strategie.

Nelle diverse fasi in cui si è realizzata la partecipazione guidata, l'insegnante ha posto domande agli studenti, per permettere loro di comprendere meglio e di confrontare in modo critico processi e performance (Collins et al., 1995). Il docente ha accompagnato il lavoro e ha fornito loro indicazioni per l'applicazione della metodologia e le conseguenti scelte.

Dopo la fase di modellamento i bambini sono divenuti operativi sul piano pratico. Ogni alunno, messo in situazione, ha appreso imitando il docente esperto (*modeling*) che lo indirizzava (*coaching*) e gli forniva un'impalcatura di supporto (*scaffolding*); quando ha acquistato maggiore esperienza ed autonomia, l'insegnante gli ha lasciato più spazio (*fading*).

Divisi in micro-gruppi di tre bambini, o in coppie eterogenee per stili di lettura, apprendimento e capacità, gli alunni si sono alternati nell'uso del: *predicting*, *questioning*, *clarifying* e *summarizing*. Prima della lettura del testo, basandosi sul titolo e sulle immagini, gli alunni hanno scritto le loro previsioni, ciò che si aspettavano di leggere. Al termine della lettura, è stato proposto di stendere un riassunto e di provare a ipotizzare e/o immaginare gli eventi successivi.

Il docente si è alternato con i suoi studenti nel percorso di comprensione del significato, li ha aiutati nell'apprendimento per renderli autonomi nella costruzione del senso, riducendo progressivamente la sua presenza (dissolvenza). In questa fase si è te-

nuto presente quanto sostengono Tarchi e Pinto (2016, pp. 518-519), vale a dire che il docente si assicura che gli alunni stiano acquisendo la competenza di comprensione del testo, li monitora ed eventualmente fornisce loro dei feedback. Quindi gli studenti tentano di costruire il significato del testo attraverso un dialogo che non vede come protagonista il docente ma loro stessi.

4.2 L'osservazione delle funzioni comunicative del docente

Non è infondato ritenere che i miglioramenti di un gruppo di alunni che utilizzano il RT si possano spiegare non solo con la validità del metodo in sé ma anche con il comportamento verbale degli insegnanti che lo implementano. Per verificare questa ipotesi è stata condotta un'osservazione sistematica sui dieci insegnanti che hanno lavorato utilizzando il metodo RT.

Il metodo prevede alcuni interventi di sostegno agli alunni da parte dell'insegnante nei momenti di lettura del testo e presentazione delle azioni da compiere per la comprensione; conversazione in classe finalizzata all'individuazione di dati e informazioni, concetti-chiave, eventuali punti oscuri o fraintendimenti; stesura di una scaletta di informazioni per l'esposizione orale; organizzazione e redazione di un riassunto scritto.

Per mettere in relazione i risultati conseguiti con gli interventi realizzati, è stato annotato quello che faceva l'insegnante e i comportamenti di risposta degli alunni. Tali annotazioni sono risultate utili per ricostruire le attività e i comportamenti di insegnamento e di apprendimento, quando si sono valutati sia gli effetti dell'azione di *modeling* durante la comprensione in lettura sia i processi effettivamente attivati e le difficoltà incontrate dagli alunni.

Durante l'applicazione del RT le situazioni di interazione in classe sono state oggetto di osservazione sistematica. L'analisi del comportamento verbale degli insegnanti si è reso necessario per due ragioni: c'è sempre una differenza tra quello che gli insegnanti dicono di fare e quello che effettivamente fanno; solo con l'osservazione sistematica si riesce a distinguere, nei comportamenti dell'insegnante, quelli legati alla sua personalità e quelli che sono caratteristici del metodo didattico in quanto tale. I risultati delle osservazioni costituiscono poi la base per un'autoanalisi finalizzata al miglioramento della professionalità docente (Bertolini, 2018).

Il comportamento verbale degli insegnanti delle classi coinvolte nell'indagine è stato annotato dagli studenti tirocinanti del corso LM85bis dell'Università di Palermo; successivamente i protocolli scritti sono stati analizzati usando un'apposita griglia contenente i segni (indici) come di seguito riportati, raggruppati in cinque indicatori. Gli indicatori e i segni sono stati costruiti e validati nel corso delle attività di tirocinio che erano state monitorate negli ultimi dieci anni.

Il discorso del docente è stato osservato non per il suo contenuto (di ciò si occupa la ricerca dei significati del linguaggio), ma riguardo all'*efficacia* dell'interazione comunicativa nel favorire modificazioni produttive nella capacità di leggere e capire dei discenti. L'elenco focalizza il complesso di *azioni insegnative*, di abilità verbali, di manifestazioni comportamentali attuate dal docente mentre modella gli alunni nella lettura.

I segni previsti per l'osservazione della comunicazione verbale dell'insegnante variano da un minimo di 10 ad un massimo di 13 per ciascuna delle funzioni; in totale i segni sono 57.

Per ciascuno dei 10 insegnanti partecipanti sono stati analizzati cinque moduli di osservazione, per complessive 50 rilevazioni.

Indicatori e segni

I. INCORAGGIAMENTO E CONFERMA: 1. accetta la risposta dell'alunno ripetendo fedelmente parole o frasi; 2. riformula l'intervento dell'alunno per riproporlo agli altri; 3. approva l'intervento dell'alunno (sì, va bene, certo, mhm...) perché continui a dire ciò che pensa; 4. specifica ad un alunno ciò che ritiene esatto o adeguato riguardo ad un contenuto espresso; 5. invita l'alunno a chiarire e/o precisare con altre parole il suo pensiero, le idee espresse (Che ne dici? Si potrebbe dire anche in questo modo?); 6. rivolge all'alunno domande di conferma relativamente a ciò che ha detto; 7. formula domande di chiarimento con lo scopo di spiegare meglio ciò che si ricava dal testo; 8. sostiene chi è in difficoltà a non avere paura di sbagliare, a riconoscere l'errore per ciò che è; 9. valuta la risposta dell'alunno/i con affermativi o forme di giudizio (buono, giusto, interessante, perfetto bene, proprio così, sbagliato); 10. valorizza gli aspetti positivi, anche se parziali, di un intervento.

II. FACILITAZIONE E SUPPORTO: 11. risponde a una richiesta di informazione e/o a domande esplicitamente poste da un alunno; 12. esemplifica ed espande l'informazione fornita (cioè, appunto, quello che volevo dire è, questo è importante ...); 13. rapporta i contenuti alle esperienze e alle conoscenze degli alunni; 14. richiama le conoscenze degli alunni su un determinato argomento o contenuto; 15. chiarisce, mette in evidenza in modo ordinato, l'argomento oggetto della lettura; 16. richiama l'attenzione degli alunni su un particolare interessante nel testo; 17. dà diverse informazioni per approfondire l'argomento trattato e/o l'attività da svolgere; 18. indica il modo di procedere per arrivare alla soluzione di un problema di comprensione; 19. fornisce uno o più indizi, propone suggerimenti, per ricavare inferenze adeguate; 20. chiarisce il significato di un termine nuovo o di un vocabolo poco noto attraverso la sua etimologia e/o facendo esempi concreti; 21. riordina le principali informazioni e le osservazioni in modo che abbiano unità e senso; 22. conclude il discorso utilizzando informazioni ripetitive e riassuntive e/o usando i connettivi (allora, quindi, così, infine ...).

III. REGOLAZIONE E MODULAZIONE: 23. guida l'analisi del testo indicando l'alunno o gli alunni che devono rispondere ad una domanda; 24. incita indistintamente tutti gli allievi a parlare liberamente, ad intervenire in modo impersonale (su, coraggio, alzate pure la mano, presto, procediamo ..., chi non ha ancora parlato, chi non è ancora intervenuto?); 25. invita un alunno scelto dalla classe a riassumere brevemente i contenuti analizzati; 26. invita l'alunno a chiedere la parola, a rispettare il suo turno, per evitare di interrompere chi parla; 27. controlla i comportamenti con interventi del tipo "stai fermo, si parla ad uno ad uno, smettetela di fare rumore ..."; 28. richiama gli alunni per azioni o atteggiamenti di mancato ascolto o rispetto dell'altro; 29. cerca di introdurre nella riflessione gli alunni isolati o che non parlano spontaneamente; 30. regola l'andamento della comunicazione con atti di verifica (chiaro? pronti? sentiamo...); 31. riconduce il filo del discorso al punto precedente (torniamo a quello che dicevamo prima); 32. puntualizza gli equivoci di comprensione, i malintesi, i fraintendimenti; 33. sollecita l'alunno a non ripetere cose già dette dagli altri; 34. fa notare i ragionamenti poco corretti e le argomentazioni non pertinenti; 35. termina l'attività mettendo in luce la conclusione o le conclusioni a cui si è arrivati.

Indicatori e segni
IV. SVILUPPO: 36. fa domande aperte, di proposta, per sollecitare gli interventi sul contenuto; 37. usa un approccio problematico per far vedere l'argomento sotto altri punti di vista; 38. propone agli alunni delle alternative di soluzione ad un problema; 39. chiede di individuare effetti e/o conseguenze di un fatto o evento; 40. esorta gli alunni a vedere la realtà di un fatto o di un'azione nei suoi diversi aspetti e significati; 41. stimola gli alunni ad arrivare a delle conclusioni, sia pur provvisorie, su un argomento; 42. esprime nuove idee, informazioni o dati importanti riguardo al contenuto del testo; 43. rivolge domande stimolo per nuove idee e/o proposte, strategie di soluzione; 44. mette in dubbio la risposta di un alunno per sollecitare la riflessione; 45. propone agli alunni di verificare quanto affermato, a ricercare le ragioni delle proprie idee; 46. chiede ad un/agli alunno/i di esprimere un giudizio, una valutazione personale sul significato complessivo del testo; 47. chiede il parere dell'alunno a proposito di un problema posto dall'alunno stesso.
V. AFFETTIVITÀ POSITIVA/PERSONALIZZAZIONE: 48. accetta la manifestazione spontanea di un alunno; 49. accoglie una critica, una disapprovazione, un rifiuto; 50. invita gli alunni a parlare di esperienze personali coerenti con il contenuto del testo; 51. esprime un dissenso e spiega il motivo della valutazione negativa; 52. mantiene l'attenzione con l'uso di parole-contatto, variazioni del tono e dello stile del discorso; 53. loda un alunno e lo porta ad esempio; 54. promette una ricompensa; 55. dimostra senso umoristico; 56. rivolge all'alunno parole affettuose o usa un tono affettuoso; 57. si rivolge all'alunno dolcemente o con tono caloroso.

5. Risultati

L'analisi dei risultati di apprendimento è stata effettuata sulla base del lavoro degli alunni durante le attività in classe e sui risultati del test di comprensione della lettura. Gli esiti riguardano l'individuazione delle parti più importanti di un testo, la rielaborazione in forma orale e/o scritta delle informazioni in esso contenute e la conseguente stesura di un riassunto.

L'esame principale si focalizza sulle quattro strategie di comprensione del testo: la formulazione di ipotesi sul testo a partire dalle prime righe di esso o dal suo titolo; la strategia del chiarire termini sconosciuti presenti nel testo; la generazione di domande sul testo; infine, la produzione di un riassunto del testo analizzato. Si rileva nei bambini un miglioramento della loro capacità di prevedere, chiarire, formulare domande e riassumere il testo (Tabella 1).

Strategie	Rilevazione iniziale		Rilevazione finale	
	M	DS	M	DS
Predicting (max 3)	1.74	0.98	2.55	0.45
Questioning (max 5)	2.15	1.69	3.51	0.55
Clarifying (max 4)	2.05	0.75	3.17	0.55
Summarizing (max 7)	3.15	2.40	5.14	1.41
<i>Esito complessivo (max 19)</i>	<i>9.09</i>	<i>2.78</i>	<i>14.37</i>	<i>2.24</i>

Tabella 1. Media e deviazione standard uso di strategie di comprensione (n = 73)

Conoscere parole nuove e il loro uso specifico è risultato un lavoro utile per gli alunni, che hanno avuto l'opportunità di partire dal contesto in cui una determinata parola era inserita per ipotizzare il suo significato; quando non si arrivava alla soluzione, si procedeva con l'utilizzo del dizionario. Chiarire una parola sconosciuta ha permesso di confrontare le molteplici definizioni e distinguere tra i diversi significati di un termine.

Riguardo ai risultati delle prove di comprensione, nella verifica iniziale è emersa una tendenza generale alla lettura distratta e svogliata. I bambini hanno sottolineato interamente o quasi il testo, hanno evidenziato informazioni del tutto secondarie dimostrando di non discernere le informazioni fondamentali da quelle trascurabili, non sono riusciti a individuare le parole chiave. Nella prova finale i risultati raggiunti dagli allievi si discostano da quelli iniziali; gli esiti più significativi riguardano l'individuazione delle parole chiave e delle informazioni salienti, la produzione di inferenze, la formulazione di idee sullo scopo dell'autore.

Gli esiti positivi sono confermati dalla prova di rilevazione Invalsi; il miglioramento delle abilità di lettura degli alunni ha riguardato sia la comprensione letterale sia quella inferenziale e valutativa.

I protocolli di osservazione delle unità di lavoro per la promozione della comprensione del testo sono stati analizzati attraverso i cinque indicatori relativi alle funzioni comunicative dell'insegnante, prima presentati. Dopo aver applicato a ciascun modulo le definizioni comportamentali previamente stabilite, i dati ottenuti sono stati unificati per ricavare il valore medio e lo scarto quadratico. Gli esiti ricavati dall'attività di interazione comunicativa durante l'uso del RT in classe sono presentati nella Tabella 2.

Confrontando i valori medi ottenuti dall'osservazione degli insegnanti con i punteggi massimi teorici, previsti per ciascuna delle funzioni comunicative, si può rilevare che le funzioni di incoraggiamento e facilitazione dell'insegnante presentano un punteggio abbastanza elevato; nell'uso del RT prevalgono modalità comunicative confermantanti sotto l'aspetto emotivo-affettivo e supportanti a livello cognitivo.

Non sembrano, invece, avere un significato predominante le funzioni di modulazione e regolazione degli interventi degli alunni. Le funzioni di sviluppo, di personalizzazione e di affettività positiva sono ben presenti ma non manifestano una centralità nel lavoro didattico del RT.

Funzioni	M	DS
I. Incoraggiamento e conferma (max 10)	7.31	1.52
II. Facilitazione e supporto (max 12)	9.27	1.93
III. Regolazione e modulazione (max 13)	6.17	1.79
IV. Sviluppo (max 12)	6.68	2.02
V. Affettività positiva e personalizzazione (max 10)	4.88	1.43
Totale (max 57)	34.31	5.23

Tabella 2. Interazione verbale dell'insegnante con gli alunni (n = 10)

Si può ipotizzare che quando gli insegnanti manifestano a livello verbale incoraggiamento e affettività positiva mentre mostrano la metodologia del RT, quando stimolano la classe a rispondere a domande in modo proattivo e agevolano la condivisione discorsiva, è più probabile che gli alunni migliorino i punteggi ottenuti nella comprensione del testo.

6. Conclusioni

Al termine della ricerca si può affermare che gli alunni hanno lavorato sulla competenza di comprensione testuale sostenuti dal docente come *guida modellante* dell'apprendimento. Di massima efficacia educativa è risultata la loro partecipazione attiva; infatti il dialogo dei bambini, sia con l'insegnante che tra loro, è stato una risorsa fondamentale per comprendere un brano scritto.

L'insegnante si è assunto la responsabilità delle attività iniziali di apprendimento del gruppo; durante i dialoghi ha suggerito modelli e ha dato indicazioni agli alunni riguardo alle strategie metacognitive, anche offrendo loro dei feedback per indurli al loro utilizzo. Andando avanti con il lavoro, i bambini si sono assunti la responsabilità dell'interazione; le quattro strategie di lettura hanno fornito un quadro di riferimento per la discussione sul testo, in coppia o in piccoli gruppi.

I risultati ottenuti con il campione palermitano di alunni di classe quinta primaria confermano quelli di ricerche svolte in contesti culturalmente diversi. Le abilità di comprensione del testo scritto migliorano negli alunni quando l'insegnante adotta il *Reciprocal Teaching*. Applicando una strategia che consiste nel commentare in gruppo ogni singola frase di un brano, i lettori sono incoraggiati a divenire interpreti attivi del loro processo di lettura. Risulta abbastanza evidente che il pensiero si attiva quando i compiti assegnati consistono nella soluzione di problemi significativi per l'alunno, che non li percepisce perciò come meri esercizi scolastici imposti dall'insegnante.

Per Meister e Rosenshine (1993) è nella relazione che gli alunni imparano ad utilizzare strategie di comprensione e di monitoraggio del testo: generare domande, riassumere, chiarire e prevedere. Non si creda però che l'applicazione in successione delle quattro strategie sia il punto di arrivo del metodo, poiché que-

sta costituisce solo una fase di passaggio per permettere allo studente di imparare ad applicare spontaneamente e individualmente le suddette strategie, superando anche la necessità di usufruire di un compagno di lavoro, di fronte alla lettura di un nuovo testo (Komariah, Ramadhona & Silviyanti, 2015; Islam, 2020).

Gli alunni palermitani sono stati costruttori attivi del processo di comprensione del testo, produttori di riflessioni critiche autonome, grazie al sistematico aiuto del docente. La centralità del discente nell'applicazione del metodo è indiscussa poiché nel RT il bambino è promotore del proprio apprendimento, ma non va sottovalutato il ruolo del docente, che per facilitare l'apprendimento degli alunni deve padroneggiare il metodo RT, possedere delle competenze gestionali, saper favorire il processo collaborativo in differenti gruppi di studenti anche in modo simultaneo. Nella scuola il processo di insegnamento-apprendimento non è sempre centrato sull'alunno (Okkinga *et al.*, 2018) e ciò ostacola l'implementazione del lavoro di gruppo collaborativo, la pratica della discussione e lo stesso uso delle strategie di lettura.

Si può ragionevolmente affermare che l'efficacia del metodo RT per la comprensione della lettura dipende in buona misura dalla capacità del docente di creare un ambiente di apprendimento favorevole e stimolante, considerando le dinamiche relazionali e gli stili di apprendimento degli studenti. L'adeguatezza dei comportamenti comunicativi e la qualità delle interazioni verbali e non verbali, tra loro coerenti, promosse dal docente sono risultate fondamentali per la riuscita delle attività anche in Sicilia, come già avevano notato De Landsheere e Delchambre (1981) in Belgio. In particolare si è notato come la comunicazione non verbale abbia svolto una funzione talmente rilevante nella strutturazione della relazione e nel sostegno di modalità incoraggianti, personalizzanti e di sviluppo, da giustificare un'estensione del campo di ricerca.

Nonostante l'esiguità numerica del campione e i limiti dell'indagine empirica, la presente riflessione ha consentito di precisare l'oggetto di studio e di predisporre procedure per l'implementazione del metodo RT nella comprensione della lettura. Lo studio esplorativo ha inteso sviluppare strategie e strumenti, che saranno impiegati per sperimentare il RT in un ampio campione strutturato di alunni delle terze classi di scuola primaria.

Nello studio dei comportamenti comunicativi

dell'insegnante non era programmata la rilevazione degli aspetti extralinguistici e paralinguistici. Nella successiva ricerca, per accertare le modalità espressive non verbali si utilizzeranno segni quali: regolare l'interazione con gli alunni attraverso la direzione dello sguardo, rivolgersi a tutti per dare e ricevere feedback; manifestare sentimenti ed emozioni con l'espressione del volto; punteggiare l'espressione verbale con movimenti delle mani e delle braccia; gestire la propria posizione rispetto a chi ascolta; controllare tono della voce, ritmo dell'esposizione, enfasi, pause.

Riferimenti bibliografici

- Bente, E. H. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505 – 539. Retrieved December 30, 2022, from <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025521722900>
- Bertolini, C. (2018). Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, 173 – 187. Retrieved December 30, 2022, from <https://hdl.handle.net/11380/1204662>
- Bertolini, C., & Cardarello, R. (2012). Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 13 – 23. Retrieved December 30, 2022, from <https://hdl.handle.net/11380/737061>
- Bond, G. L., Tinker, M. A., & Wasson, B. W. (1979). *Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction* (4th ed.). London: Prentice Hall.
- Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 259-268. Retrieved December 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068603>
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (Eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE.
- Calvani, A., Fornili, F., & Serafini, M. T. (2018). *Comprendere e riassumere testi. Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1995). L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto. In Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccherma-glio, C. (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 181 – 231). Milano: LED.
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. (Eds.) (1996). *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- De Landsheere, G. (1979). *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1981). *I comportamenti non verbali dell'insegnante*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Erwanto, E., Sri Maryatmi, A., & Budiyanto, A. (2018). The Effects of Reciprocal Teaching Learning Strategy and Self efficacy on Learning Outcomes of Early Childhood (AUD) Mathematical Logic. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 9(1), 41 – 50. <http://dx.doi.org/10.24042/ajpm.v9i1.2567>
- Franta, H., & Colasanti, A.R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento*. Roma: Carocci.
- Islam, S. (2020). Implementing Reciprocal Teaching Method in Improve the Students' Reading Comprehension Ability. *Eternal. English, Teaching, Learning & Research Journal*, 6(1), 96 – 110. <http://dx.doi.org/10.24252/Eternal-V61.2020.A9>
- Kelly, M., Moore, D.W., & Tuck, B.F. (1994). Reciprocal Teaching in a Regular Primary School Classroom. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 53 – 61. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1994.9944834>
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10 – 16. <http://dx.doi.org/10.1111/ldrp-12025>
- Komariah, E., Ramadhona, P.A.R., & Silviyanti, T.M. (2015). Improving Reading Comprehension through Reciprocal Teaching Method. *Studies in English Language Education*, 2(2), 87 – 102. <http://dx.doi.org/10.24815/siele.v2i2.2693>
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L. (Ed.) (1994). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: Angeli.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Meister, C., & Rosenshine, B. (1993). Reciprocal teaching: A Review of 19 Experimental Studies. *Review of Educational Research*, 64, 479 – 530.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A.J.S., & Sleepers, P.J.C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20 – 41. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12082>
- Oczkus, L.D. (2018). *Reciprocal Teaching at Work. Powerful Strategies and Lessons for Improving Reading Comprehension (3rd Ed.)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Palincsar, A.S. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73 – 98. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1986.9653025>
- Palincsar A.S., & Brown A.L., (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117 – 175. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Palincsar, A.S., Ransom, K., & Derber, S. (1988). Collaborative Research and Development of Reciprocal Teaching. *Educational Leadership*, 46(4), 37 – 40. https://soe.umich.edu/sites/default/files/2021-08/Palincsar_CV%202021.pdf
- Santi, M. (1997). Discussione in classe e co-costruzione della conoscenza. Uno studio esplorativo. In N. Paparella & B. Vertecchi (Eds.), *La ricerca didattica per la riforma della scuola. L'insegnante, la scuola, la didattica* (pp. 75 – 95). Napoli: Tecnodid.Tarchi, C., & Pinto, G. (2016). Reciprocal Teaching: Analyzing Interactive Dynamics in the Co-Construction of a Text's Meaning. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 518-530. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.992583>
- Williams, J.A. (2010). Taking on the role of questioner: Revisiting reciprocal teaching. *The Reading Teacher*, 64(4), 278 – 281. <http://dx.doi.org/10.2307/40962078>