

What Works to Enhance Lexical Skills: An Umbrella Review

Cosa sappiamo sull'efficacia dei programmi di potenziamento lessicale: Una sintesi delle evidenze

Carmen Pannone

Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari – c.pannone@studenti.unica.it
<https://orcid.org/0009-0008-8905-3462>

Marta Pellegrini

Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari – marta.pellegrini@unica.it
<https://orcid.org/0000-0002-9806-3231>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Lexical competence is the ability to understand and use words and expressions in a language appropriately. This competence is crucial for text comprehension and the development of reading skills. We conducted an umbrella review with two objectives: to identify effective strategies for enhancing lexical and reading competences, and to assess the methodological, instructional, and contextual factors that contribute to the effectiveness of interventions. Our review includes meta-analyses of experimental studies on the impact of lexical programs and provides insights into the process of searching, selecting, and analyzing these studies. The results of the review demonstrate that lexical interventions have a moderate effect on enhancing lexical and reading abilities, both in the native language and in second language contexts, with variations based on age and program type.

Il potenziamento del lessico è definito come lo sviluppo della competenza lessicale, intesa come la capacità di comprendere e utilizzare parole ed espressioni di una lingua in modo appropriato. Questa competenza è indispensabile per la comprensione del testo e per lo sviluppo delle abilità di lettura. Lo studio presenta una sintesi delle evidenze [umbrella review] con un duplice obiettivo: conoscere l'efficacia di interventi sulla competenza lessicale e, più in generale, sulla competenza di lettura; valutare quali fattori metodologici, didattici e contestuali contribuiscono alla qualità e all'efficacia degli interventi. La sintesi include meta-analisi di studi sperimentali sull'effetto di interventi lessicali ed esplicita il processo di ricerca, selezione e analisi degli studi. Dalle evidenze sintetizzate, emerge che tali interventi abbiano un'efficacia moderata sullo sviluppo della competenza lessicale e di quella di lettura, sia nella lingua madre sia nella lingua seconda, con differenze sulla base dell'età dei soggetti e della tipologia di programma.

KEYWORDS

Lexical competence, Reading skills development, Effective strategies, Lexical interventions, Methodological factors, Instructional factors, Contextual factors, Umbrella review

Competenza lessicale, Sviluppo delle competenze di lettura, Strategie efficaci, Interventi lessicali, Fattori metodologici, Fattori didattici, Fattori contestuali, Sintesi della ricerca

Citation: Pannone, C. & Pellegrini, M. (2023). What Works to Enhance Lexical Skills: An Umbrella Review. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 125-135. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_16

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-02-23_16

Received: March 24, 2023 • **Accepted:** May 25, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: Section 1 (C. Pannone); Section 2 (M. Pellegrini), Section 3 (M. Pellegrini), Section 4 (C. Pannone), Section 5 (C. Pannone), Section 6 (M. Pellegrini). Conceptualization, investigation, data collection, and analysis have been shared by the Authors.

1. Introduzione

In Italia, la questione del linguaggio si è intrecciata, fin dalla sua comparsa, con la questione sociale. Don Milani, già dal 1958, ha denunciato lo stato di deprivazione linguistica in cui si trovava gran parte della popolazione, che utilizzava solo parole legate alla necessità del vivere quotidiano, ed era quindi incapace di parlare di argomenti legati alla vita sociale e civile (Milani, 1958).

Un decennio più tardi, il sociolinguista Bernstein, distinguendo tra codice linguistico *elaborato* – analitico, ricco e pieno di sfumature – e *ristretto* – concreto, descrittivo e con scarsi elementi formali – ha elaborato formalmente quella che è conosciuta come la “teoria della deprivazione verbale”, secondo la quale le differenze socioeconomiche influiscono in modo determinante sullo sviluppo del linguaggio (Bernstein, 1971).

In quel periodo usciva anche *Grammatica della Fantasia*, la sintesi teorica della pedagogia di Gianni Rodari. Per condurre il bambino a prendere consapevolezza dei meccanismi che regolano il linguaggio e la comunicazione, lo scrittore faceva uso di giochi linguistici, metafore e paradossi, introducendo l’uso ludico e ironico del linguaggio poetico all’interno del sistema scolastico e aderendo ai principi dell’educazione democratica (Rodari, 1973).

Negli anni Sessanta, e più di recente, il linguista Tullio De Mauro ha denunciato l’emergenza dell’*analfabetismo funzionale* dei giovani italiani, giovani che, seppur capaci di decifrare un testo, non sono capaci di comprenderlo (De Mauro, 1963; 2014).

I risultati dell’ultima indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*)¹, che si è focalizzata proprio sulla lettura, hanno riportato, per l’Italia, un punteggio complessivo di 476, inferiore alla media OECD di 487 (OECD, 2019). Oltre ai risultati PISA, l’ultimo rapporto sulle prove INVALSI mostra che gli allievi stranieri, sia di prima che di seconda generazione, conseguono un esito più basso della media nella prova di italiano in tutti i gradi scolastici, e che il background di origine inizia a fare la differenza, per i risultati delle prove di italiano, a partire dalla classe quinta di scuola primaria (INVALSI, 2022).

La competenza lessicale è alla base della costruzione della competenza linguistica, ed è una componente essenziale, insieme alla capacità di decodifica del testo e alla consapevolezza semantica, per lo sviluppo dell’abilità di base della lettura. La competenza lessicale è definita come la capacità di comprendere e utilizzare parole ed espressioni di una lingua in modo appropriato (Ferreri, 2005), distinguendo fra una competenza passiva, utile alla comprensione, e attiva, volta all’uso appropriato.

Il lessico (o vocabolario) è indispensabile per la comprensione – scritta e orale – e per le abilità di studio, supportando l’acquisizione di nuove conoscenze da un testo (Scarborough, 2001; Stahl & Nagy, 2006). Per tale ragione, numerosi studi condotti nel corso degli anni si sono interessati all’esistenza di una rela-

zione tra lessico e comprensione linguistica (Elleman et al., 2009; Stahl & Fairbanks, 1986), arrivando a ipotizzare alcune tipologie di relazioni possibili che non si escludono a vicenda (Anderson & Freebody, 1981; Mezynski, 1983; Stanovich, 1986).

La letteratura sostiene, infatti, che relazioni diverse caratterizzano fasi diverse della crescita del vocabolario e dello sviluppo della comprensione. Inizialmente, la comprensione scritta avrebbe poche ripercussioni sull’ampiezza del vocabolario, visto che i bambini sono impegnati ad apprendere i meccanismi della decodifica del testo; sarebbe quindi la comprensione a dipendere dall’ampiezza del lessico recettivo. Una volta acquisita la competenza di lettura, gli studenti diventano in grado di utilizzare la lettura per acquisire nuovo vocabolario, e quindi la relazione tra comprensione e lessico cambierebbe (Chall, 1987; Nation, 2001).

Comprendere la variazione di tale relazione è di fondamentale importanza per la didattica della lingua, perché si possano intraprendere scelte metodologiche appropriate nell’avvio di programmi di potenziamento lessicale che risultino efficaci. Questo è evidente, per esempio, nella scelta tra un insegnamento lessicale intenzionale o incidentale. Le strategie intenzionali – come l’uso del dizionario e l’uso di tecniche memoniche per apprendere una lista di parole selezionate – si focalizzano sull’apprendere alcune parole in maniera diretta, intenzionale e attiva (Nation, 2001), mentre le strategie per un apprendimento incidentale sollecitano l’abilità di dedurre il significato di nuove parole da indizi contestuali, come avviene per esempio con l’apprendimento di nuove parole dalla visione di video o da giochi (Webb & Nation, 2017).

Dall’integrazione dei risultati di diverse ricerche, emerge che è necessario conoscere il 95-98% delle parole utilizzate in un testo affinché la comprensione del testo sia adeguatamente sufficiente per rispondere correttamente a domande a risposta multipla, o con risposte brevi, relative al contenuto del testo stesso (Laufer, 2013; Nation, 2006).

Sul versante della valutazione della competenza lessicale, i test e gli strumenti presenti in Italia sono utilizzati soprattutto in ambito clinico. Alcuni sono stati tradotti e riadattati in italiano – come il *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (Dunn & Dunn, 1981), il sub-test “Vocabolario” della *Wechsler Intelligence Scale for Children – IV* (Wechsler, 2003), il *Boston Naming Test* (Kaplan, Goodglass & Weintraub, 2001) e il sub-test “Significato Verbale” della Batteria *Primary Mental Abilities* (PMA; Thurstone & Thurstone, 1962) – altri sono stati progettati direttamente nella nostra lingua, come il *Test Neuropsicologico Lessicale per l’età evolutiva* (TNL; Cossu, 2013) e il *VCLA parole – Valutazione competenze linguistiche alte* (Riccardi Ripamonti et al., 2014). Recentemente, dal sub-test “Significato Verbale” della Batteria PMA è stato riadattato un nuovo strumento, la *Prova di significato verbale*² (Montesano, 2020), con lo scopo di fornire direttamente alla scuola uno strumento di valutazione del lessico.

1 L’ultima indagine PISA risale al 2022, ma, al momento della scrittura del presente articolo, gli ultimi risultati disponibili erano quelli dell’indagine del 2018.

2 Lo strumento è stato realizzato all’interno del progetto *Reading Comprehension–Reciprocal Teaching* (RC-RT) dell’Associazione SApIE (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019).

Il potenziamento lessicale è un tema molto studiato nel campo specifico della didattica della Lingua Seconda (L2)³ in cui la rilevanza del vocabolario per padroneggiare la comunicazione scritta e orale è ben documentata (Ardasheva et al., 2019; Balboni, 2014; Gorjian et al., 2011). Apprendere il vocabolario della L2 risulta però una sfida per studenti e studentesse, dato il tempo limitato di esposizione alla lingua e la possibile distanza tra la lingua da apprendere e la lingua madre.

Negli ultimi decenni, il rapido sviluppo di nuove tecnologie ha implicato un loro utilizzo nell'insegnamento del lessico nella L2, fornendo opportunità di pratica, di supporto e di interazione multimediale altrimenti impossibili. Ciò ha conseguentemente moltiplicato il numero di studi che hanno investigato l'efficacia dell'utilizzo di strumenti tecnologici a supporto della didattica della L2, progredendo di pari passo con lo sviluppo dei supporti tecnologici man mano utilizzati. Le ricerche hanno inizialmente analizzato l'efficacia dell'insegnamento della L2 mediato da tecnologie definite CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), ampliando successivamente, il campo d'interesse fino a integrare l'analisi degli effetti ottenuti con l'utilizzo di tecnologie MALL (*Mobile-Assisted Language Learning* - dispositivi mobili, audio, video, internet, e-book e dizionari elettronici), comparati poi con quelli ottenuti dalle tecnologie CALL (Chen et al., 2018; Yu & Trainin, 2022).

2. Obiettivo della sintesi

Il presente contributo ha l'obiettivo di valutare l'efficacia di interventi di potenziamento lessicale per lo sviluppo di competenza lessicale e di comprensione del testo scritto nella fascia 3 – 18 anni (gradi *preK-12*). La scelta di includere rilevazioni su comprensione, e non produzione, del testo si basa sulla visione di comprensione passiva e produzione attiva come un continuum evolutivo di conoscenze che, da passivo-recettive, si trasformano successivamente in attivo-produttive (Ardasheva et al., 2019). Le specifiche domande di ricerca che hanno guidato questo lavoro sono:

1. Quanto interventi di potenziamento lessicale sono efficaci per lo sviluppo della competenza lessicale e della competenza di lettura⁴ di studenti nella fascia *preK-12*?
2. Quali fattori di natura metodologica, didattica e contestuale moderano l'effetto di interventi di potenziamento lessicale su competenza lessicale e di lettura?

Per quanto riguarda i fattori che ipotizziamo possano moderare l'effetto di questi programmi, abbiamo distinto tre categorie: (i) i fattori metodologici, legati alla qualità degli studi primari che possono influen-

zare il valore di effetto, poiché studi quasi-sperimentali che utilizzano misure ideate dai ricercatori hanno in media effetti superiori rispetto a studi maggiormente rigorosi, ovvero sperimentali randomizzati che impiegano misure standardizzate⁵ (Cheung & Slavin, 2016; Wolf & Harbatkin, 2022); (ii) i fattori didattici, legati al contenuto e alla struttura dell'intervento, ad esempio le strategie didattiche utilizzate, la durata e l'intensità dell'intervento; (iii) i fattori contestuali, che riguardano la situazione in cui gli studi sono stati condotti, quali il Paese, la posizione della scuola, lo stato socioeconomico culturale dell'utenza, l'età dei bambini.

3. Metodo

3.1 Criteri di inclusione/esclusione

Al fine di conoscere l'effetto di programmi di potenziamento lessicale, è stata condotta una *umbrella review*, un metodo elaborato dalla Cochrane Collaboration al fine di integrare in una sintesi di facile lettura le evidenze di *systematic review* o meta-analisi già condotte sul medesimo argomento (Grant & Booth, 2009).

I seguenti criteri sono stati utilizzati per selezionare le meta-analisi in questa sintesi di evidenze. I criteri si basano sul sistema *MUTOS* (*Methods, Units, Treatments, Outcomes, Settings*) ideato da Becker e Aloe (2019) per supportare le fasi di selezione e codifica degli studi:

1. Metodo: meta-analisi di studi sperimentali e quasi-sperimentali;
2. Unità: studi condotti sulla fascia di età 3 – 18 (*preK-12*);
3. Intervento: interventi di potenziamento lessicale;
4. Risultati: almeno un effetto relativo a competenza lessicale o competenza di lettura;
5. Contesto: studi pubblicati dal 2000 a marzo 2022 in inglese.

3.2 Strategia di ricerca

La ricerca è stata condotta nel mese di marzo 2022 su due database, di cui uno di ambito educativo (Education Source) e uno generalista (SCOPUS) attraverso l'impiego delle seguenti categorie di parole chiave: metodo, "*meta-analysis*", "*systematic review*"; unità, "*preK-12*", "*elementary school*", etc.; intervento, "*vocabulary*", "*lexical enhancement*", etc. In entrambi i database la stringa delle parole chiave relativa all'intervento e/o al metodo doveva essere contenuta nell'abstract del contributo.

3 Si intende Lingua seconda la lingua appresa nel contesto dove essa rappresenta il canale di comunicazione principale, ad esempio l'italiano appreso dagli studenti stranieri come lingua seconda nel nostro Paese.

4 Per competenza di lettura si intende la comprensione, l'utilizzo, l'interpretazione e la valutazione del testo scritto.

5 Strumenti di valutazione sviluppati dai ricercatori o dagli sviluppatori di un programma sono spesso allineati all'intervento favorendo risultati migliori nel gruppo sperimentale e sfavorendo il gruppo di controllo, portando di conseguenza a *effect size* più alti. Questi strumenti sono pertanto ritenuti da numerosi autori poco affidabili in comparazione con misure standardizzate (Cheung & Slavin, 2016; Wolf & Harbatkin, 2022).

3.3 Codifica dei dati

Per ciascuno studio incluso, sono state codificate informazioni rilevanti per descrivere gli studi e per in-

dividuare potenziali fattori che moderano l'effetto di interventi lessicali sulla base del sistema *MUTOS* (Tabella 1).

Fattore	Codifica
Metodo	<p>Disegno di ricerca: RCT = inclusione di soli Randomized Controlled Trials (studi sperimentali randomizzati) QED/RCT = inclusione di quasi-experimental design (studi quasi-sperimentali) e RCT</p> <p>Misure dei risultati: Standardizzate = misure indipendenti somministrate a livello nazionale, statale o validate nella letteratura Ideate dai ricercatori = misure ideate dai ricercatori che hanno condotto lo studio o dagli sviluppatori del programma</p>
Unità	<p>Grado scolastico: PreK-K = scuola dell'infanzia K-5 = scuola primaria 6 - 8 = scuola secondaria di primo grado 9 - 12 = scuola secondaria di secondo grado</p>
Intervento	<p>Tipologia di potenziamento lessicale: 1 = Intervento focalizzato solo sul lessico 2 = Intervento focalizzato sul lessico e su altre abilità di lettura 3 = Intervento didattico focalizzato sul lessico con l'uso di tecnologie</p> <p>Focus L2: Sì = Intervento rivolto a studenti non madrelingua inglese, ovvero studenti con inglese L2 No = Intervento rivolto a tutta la classe</p>
Risultati	<p>Tipologia di effetto misurato: Competenza lessicale = risultati riferiti alle conoscenze lessicali Competenza di lettura = risultati riferiti alle abilità di lettura</p>
Contesto	Paesi in cui sono stati condotti gli studi primari

Tabella 1. Schema di codifica dei dati.

4. Risultati

La ricerca ha restituito un totale di 163 studi (Figura 2). Di questi, 20 erano duplicati e, dopo la loro eliminazione, 143 pubblicazioni sono state sottoposte alla fase di selezione. Questa fase ha inizialmente previsto la lettura di titolo e abstract di ogni articolo, con conseguente valutazione del focus e del metodo di ricerca: si è cioè verificato che il focus fosse il

potenziamento lessicale e che lo studio fosse una *systematic review* con meta-analisi. Alla fine di questo processo iniziale, 27 studi sono stati selezionati per il passaggio alla fase successiva, che ha previsto la lettura del testo integrale (*full-text review*). Al termine di questa fase, e in seguito all'applicazione dei criteri di inclusione ed esclusione prima elencati, cinque contributi sono stati selezionati per essere inclusi nella presente rassegna di evidenze

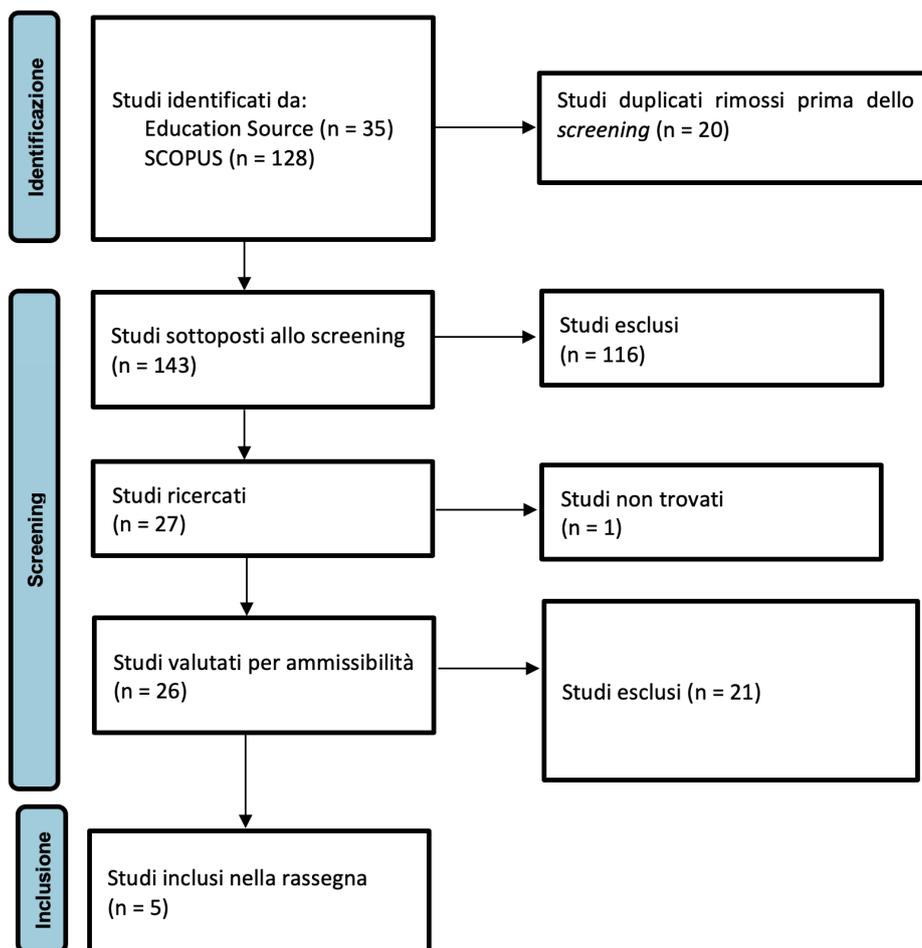


Figura 2. Processo di selezione degli studi, adattato da Page et al. (2021).

La Tabella 3 presenta le caratteristiche principali delle cinque meta-analisi incluse nella presente sintesi di evidenze in termini di: numero di studi inclusi, grado scolastico, tipologia di intervento, focus su L2, risultati misurati e relativi *effect size* (abbreviato in *ES*).

Tutti gli studi hanno misurato gli effetti dei programmi implementati sulla competenza lessicale; alcuni lo hanno differenziato in base alla tipologia di lessico acquisito (attivo-produttivo o passivo-recet-

tivo) o anche in base al tipo di insegnamento attuato (intenzionale o incidentale).

Un altro effetto misurato dalla maggior parte degli studi è stato la comprensione scritta, alcune volte accompagnata dalla comprensione orale; solo uno studio ha misurato l'effetto degli interventi su fonetica e fonologia, e un altro su morfologia e sintassi; due studi hanno misurato la velocità e correttezza della lettura.

Meta-analisi	n. studi	Grado	Tipologia intervento	Focus L2	Effetti misurati	Effect size
Abrami et al. (2020)	17	K-3	Programma di alfabetizzazione ludico-tecnologico (ABRACADABRA)	No	Fonetica Consapevolezza fonologica Velocità e correttezza di lettura Comprensione scritta Comprensione orale Competenza lessicale	0.26 0.30 0.18 0.24 0.31 0.18
Elleman et al. (2009)	37	preK-12	Programma di potenziamento lessicale	No	Competenza lessicale Comprensione scritta	0.20 (test standardizzati) 0.79 (test ad hoc) 0.10 (test standardizzati) 0.50 (test ad hoc)
Hall et al. (2016)	11	4-8	Programma di insegnamento di lettura interdisciplinare (vocabolario e comprensione)	Sì	Competenza lessicale Comprensione scritta	-0.01 (test standardizz.) 0.44 (test ad hoc) 0.02 (test standardizzati) 0.49 (test ad hoc)

Silverman et al. (2020)	43	K-5	Programma di comprensione linguistica	No	Competenza lessicale 1.27 (test ad hoc) Comprensione orale 0.03 (test standardizzati) 0.19 (test ad hoc) Velocità e correttezza di lettura 0.05
Yu e Trainin (2022)	13	K-12 + college	Tecnologico	Sì	Competenza lessicali (lessico recettivo/produttivo; intenzionale/incidentale) 0.30

Tabella 3. Caratteristiche delle meta-analisi incluse nella presente sintesi.

Di seguito sono presentati i risultati degli studi inclusi nella presente sintesi distinguendo fra revisioni che si sono focalizzate sul potenziamento lessicale nella lingua madre e quelli che hanno considerato lo sviluppo lessicale nella L2.

4.1 Interventi lessicali in lingua madre

Abrami et al. (2020) presenta un aggiornamento dei risultati, precedentemente ottenuti dalla revisione condotta nel 2015 dai medesimi autori, sull'efficacia del programma "ABRACADABRA" (*A Balanced Reading Approach for Children Designed to Achieve Best Results for All*), un pacchetto multimediale e interattivo che coinvolge gli studenti nello sviluppo dell'alfabetizzazione di base. Dal 2015, il software, abbreviato in "ABRA", ha infatti continuato ad attrarre l'interesse della comunità di ricerca generando sei nuovi studi empirici, che necessitavano di essere integrati ai risultati ottenuti nella precedente revisione. Il pacchetto prevede un totale di 33 attività alfabetiche, di correttezza e velocità, di comprensione del testo e di scrittura con diversi livelli di difficoltà, tutte collegate a 35 storie. L'obiettivo primario dello studio (Abrami et al., 2020) è di stimare l'efficacia di un'alfabetizzazione precoce mediante l'utilizzo del software ABRA su quelle che sono le sei abilità di lettura delineate dalle linee guida del *National Reading Panel* (NRP, 2000): consapevolezza fonologica, fonetica, velocità di lettura, comprensione scritta, comprensione orale e competenza lessicale (o vocabolario). Gli *effect size* ottenuti dalla meta-analisi dei 17 studi empirici sono risultati positivi su tutte le sei categorie di abilità (Tabella 3), in particolare i risultati più alti si registrano per la consapevolezza fonologica e la comprensione orale.

Lo studio valuta inoltre fattori didattici e contestuali che moderano l'effetto di ABRA (Tabella 4). I risultati sembrano poi indicare un effetto più alto di ABRA su studenti economicamente svantaggiati e delle femmine rispetto a studenti non svantaggiati e maschi. Il programma è efficace per studenti con diversa appartenenza etnica (indigena o non indigena)⁶, soprattutto per la consapevolezza fonologica, suggerendo che ABRA potrebbe potenzialmente prevenire ritardi nell'alfabetizzazione di base, solitamente sperimentata da studenti indigeni. Non si registrano variazioni significative per i fattori didattici analizzati: modalità di tutoraggio a piccolo gruppo o singola (anche se quest'ultima mostra un valore di effetto più

alto), tutor esterno o insegnante di classe, grado scolastico. Abrami et al. (2020), includendo studi empirici effettuati in vari contesti territoriali e in vari Paesi (Asia, Nord America, Africa, etc.) che hanno utilizzato una varietà di test standardizzati per misurarne gli effetti, dimostrano come ABRA abbia ottenuto effetti positivi al di là di fattori metodologici e contestuali.

	Moderatore	Livelli ed ES
Fattori Contestuali	Genere	Femmine = 0.30 Maschi = 0.23
	Svantaggio socioeconomico	Sì = 0.37 No = 0.08
	Appartenenza etnica	Studenti indigeni = 0.16 Studenti non indigeni = 0.26
Fattori didattici	Grado scolastico	Scuola dell'infanzia = 0.13 Classe prima = 0.22 Classe seconda = 0.43 Classe terza = 0.20
	Modalità di tutoraggio	Singola = 0.32 Piccolo gruppo (max 10 studenti) = 0.17 Piccolo gruppo (min 10 studenti) = 0.22
	Tutor	Esperto esterno = 0.17 Insegnante di classe = 0.22

Tabella 4. Fattori moderatori dell'effetto di ABRA.

Elleman et al. (2009) rispondono tramite la loro meta-analisi alle domande "L'insegnamento lessicale influisce sulla comprensione del testo? Quali sono le caratteristiche dei partecipanti, degli interventi, della metodologia che ne moderano l'effetto?" Al fine di rispondere a queste domande, gli autori hanno selezionato 37 studi sperimentali e quasi-sperimentali, pubblicati dal 1950 al 2006 e condotti nella fascia *preK-12*.

Lo studio propone una distinzione fra l'effetto medio ottenuto da studi che hanno impiegato strumenti standardizzati e l'effetto di misure ideate dai ricercatori (*ad hoc* per lo studio), mostrando valori molto diversi. Per la comprensione del testo, l'ES è di 0.10 per strumenti standardizzati e di 0.50 per strumenti creati ad hoc dai ricercatori; per le competenze lessicali, l'ES è rispettivamente di 0.20 e di 0.79.

6 Abrami et al. (2020) si riferisce in particolare alla differenza tra i gruppi etnici riportata dagli studi condotti in Australia.

Gli *effect size* ottenuti dalle misure standardizzate risultano essere omogenei; perciò, non sono stati analizzati potenziali moderatori dell'effetto. Al contrario, sono stati indagati tali fattori per gli effetti misurati tramite strumenti non standardizzati. Per l'effetto sulla comprensione del testo, la difficoltà risulta essere l'unica caratteristica dei partecipanti che modera in modo significativo l'effetto dell'intervento, indicando che chi ha difficoltà di lettura trae maggior vantaggio dai programmi lessicali per la comprensione del testo ($ES = 1.23$, $p < .01$) rispetto a chi non presenta difficoltà ($ES = 0.39$, $p < .01$). Gli autori avanzano due ipotesi per spiegare questa differenza: gli alunni con difficoltà di lettura, imparando prima il significato di parole-target contenute in un testo, possono impiegare le loro capacità cognitive in meccanismi di comprensione più complessi (Mezynski, 1983); oppure, le discussioni sulle parole-target, precedendo la lettura, forniscono agli studenti con difficoltà una maggiore conoscenza dell'argomento, rendendoli più capaci di comprendere testi che li riguardano. Per la competenza lessicale, il livello scolastico è risultato negativamente associato con gli *effect size* lessicali, ma positivamente associato con i risultati della comprensione del testo, suggerendo che gli effetti maggiori degli studenti più giovani si registrano nel lessico, mentre per gli studenti più grandi si registrano nella comprensione del testo. Non sono emerse differenze di effetto, invece, per studenti con difficoltà di lettura. La durata è inoltre un moderatore dell'effetto, con interventi più brevi (meno di circa 10 ore) che congruiscono effetti maggiori; gli autori hanno però incrociato i dati riguardanti la durata e il tipo di strumenti utilizzati per la misurazione, ed è emerso che gli interventi la cui efficacia è stata rilevata da strumenti costruiti ad hoc (che, come già detto, hanno ottenuto gli effetti più alti) erano anche di breve durata (più della metà con durata inferiore alle 10 ore).

Silverman et al. (2020) sintetizzano i risultati ottenuti da 43 studi sperimentali che hanno previsto l'implementazione, nelle scuole primarie statunitensi, di interventi finalizzati allo sviluppo della competenza lessicale; questi interventi hanno previsto un esplicito insegnamento di lessico, di semantica, di morfologia e di sintassi.

L'effetto medio dei programmi sulla competenza lessicale è risultato, complessivamente, alto e statisticamente significativo ($ES = 0.85$) come quello sulle abilità di comprensione orale ($ES = 0.10$), con significative differenze fra strumenti standardizzati e ideati dai ricercatori (Tabella 3). Un effetto basso è stato trovato per la velocità e correttezza della lettura. I pochi studi che hanno registrato gli effetti degli interventi su vocabolario e comprensione scritta a distanza di tempo (minore o maggiore di 20 ore) hanno ottenuto valori positivi, rispettivamente, $ES = 0.73$ e $ES = 0.35$.

Per quanto riguarda l'analisi dei moderatori, gli autori mostrano che il grado scolastico ($K-2$; $3-5$) e la durata dell'intervento non moderano l'effetto negli studi considerati. Sono state invece rilevate differenze nei seguenti fattori:

- studenti appartenenti a famiglia con basso reddito tendono ad ottenere risultati molto bassi per quanto riguarda il vocabolario ($ES = -0.77$), sugge-

rendo la necessità di ricercare le strategie più efficaci per supportare al meglio questi studenti;

- studenti non madrelingua inglese⁷ hanno ottenuto un effetto medio maggiore rispetto ai compagni anglofoni nella competenza lessicale ($ES = 0.72$ contro $ES = 0.65$) e nella comprensione scritta ($ES = 0.55$ contro $ES = 0.05$), suggerendo che questi interventi abbiano risposto ai bisogni specifici di questi studenti;
- gli studi che hanno incluso nel campione solo studenti a rischio di insuccesso hanno riportato un *effect size* sullo sviluppo del lessico solo leggermente minore (0.77) rispetto all'effetto totale per questa variabile (0.85), suggerendo che gli interventi abbiano risposto anche ai bisogni di questo gruppo di studenti;
- interventi rivolti al grande gruppo ($ES = 0.76$) sono risultati più efficaci rispetto a quelli rivolti a piccoli gruppi, a coppie, o con un rapporto uno-a-uno tra insegnante e alunno;
- programmi che pongono l'attenzione sia su lessico sia su morfologia tendono a ottenere risultati più alti sul vocabolario ($ES = 0.66$), mentre programmi che includono insegnamenti sia lessicali sia sintattici tendono ad avere un effetto più alto sulla comprensione scritta ($ES = 0.36$), avvalorando la visione della comprensione linguistica come costruito unificato (Kieffer et al., 2016);
- l'uso di strumenti tecnologici risulta essere efficace per la comprensione scritta ($ES = 0.31$), tuttavia solo pochi studi hanno incluso questi strumenti.

4.2. Interventi lessicali in lingua seconda

Hall et al. (2016) ha effettuato una revisione sistematica di 11 studi primari che hanno previsto l'implementazione di strategie di insegnamento della lettura attraverso contenuti disciplinari come studi sociali, matematica, arte, analizzando i risultati per studenti non madrelingua inglese dalla quarta primaria alla terza secondaria di primo grado.

Tutti gli interventi hanno avuto luogo coinvolgendo l'intero gruppo, inoltre molti interventi hanno previsto l'utilizzo della prima lingua dello studente come supporto nel fornire istruzioni. Tutti gli interventi hanno previsto attività di insegnamento *intensivo* (e quindi intenzionale) di vocabolario con esposizioni ripetute a parole-target (in un range da 2 a 20 nuove parole a settimana), imparandone sinonimi, contrari e parole simili, associando la parola all'immagine che la rappresentava. Le attività previste per l'approccio combinato comprendevano strategie per la comprensione scritta, quali l'auto-interrogazione, il riassunto, il monitoraggio della comprensione e/o la chiarificazione, la previsione, la visualizzazione, il cambio di prospettiva e la creazione di connessioni personali.

L'*effect size* medio ottenuto complessivamente dagli interventi implementati sulla comprensione del

7 L'implementazione di ABRA è avvenuta, per gli studi inclusi dalla meta-analisi presentata, in un contesto di classe, in cui evidentemente risultavano inseriti alunni di lingua straniera.

testo e sul vocabolario risulta essere positivo e statisticamente significativo ($ES = 0.25$ e $ES = 0.38$, rispettivamente), con una differenza sostanziale fra strumenti standardizzati e misure ideate dai ricercatori (Tabella 3).

Non si rileva alcuna differenza significativa per il contesto disciplinare d'insegnamento, per il livello linguistico in L2, per il grado scolastico o per la durata dell'intervento. Il tipo di intervento è invece un fattore che modera l'effetto sulla comprensione globale: è emerso infatti che gli studi che hanno incluso interventi di comprensione scritta, oltre a quelli lessicali, hanno ottenuto un risultato più alto ($ES = 0.39$) rispetto a quelli che hanno previsto solo interventi lessicali ($ES = 0.08$); tuttavia, questi risultati potrebbero anche dipendere dal fatto che i risultati degli interventi comprendenti la comprensione scritta sono stati rilevati solo da strumenti creati dai ricercatori, mentre per rilevare i risultati degli interventi di solo vocabolario sono stati utilizzati strumenti standardizzati.

Lo studio condotto da Yu e Trainin (2022) si è posto come obiettivo la valutazione dell'efficacia dell'uso di tecnologie nell'apprendimento della lingua inglese come L2. Gli autori hanno incluso 34 studi condotti dalla scuola dell'infanzia all'università, di questi 13 studi riguardavano la fascia K-12. L'*effect size* medio per la fascia di età di interesse ($ES = 0.30$) indica un effetto positivo dell'uso di tecnologie, come giochi digitali, messaggistica istantanea, app o software basati su CALL o MALL, nell'apprendimento lessicale in L2.

Siccome l'analisi dei fattori che moderano l'effetto include anche studenti del college, non è possibile valutare la moderazione dell'effetto esclusivamente per la fascia di età considerata nella sintesi. Premesso questo, i risultati rilevano che, tra i programmi tecnologici di potenziamento lessicale in L2, gli studenti beneficiano maggiormente di quelli che stimolano un apprendimento incidentale piuttosto che intenzionale; ciò potrebbe derivare dal fatto che, nell'apprendimento incidentale, gli indizi contestuali sollecitano l'abilità di ricavare il significato di nuove parole, richiedendo un livello più profondo di elaborazione cognitiva. La differenza rilevata tra gli effetti degli interventi sull'apprendimento di lessico passivo ($ES = 0.69$) e sull'apprendimento di lessico produttivo ($ES = 0.47$) non risulta significativa. Invece, la significativa differenza tra gli studenti di lingua indoeuropea ($ES = 0.85$) e quelli di madrelingua non-indoeuropea ($ES = 0.48$) indica che studenti che apprendono una lingua simile alla propria traggono maggior beneficio dalle tecnologie. Infine, l'effetto ottenuto utilizzando CALL ($ES = 0.46$) è risultato inferiore rispetto all'effetto ottenuto utilizzando MALL ($ES = 0.85$); quindi, programmi di potenziamento lessicale di L2 mediati da dispositivi mobili risultano più efficaci di quelli mediati dal computer.

5. Discussione

La presente sintesi ha incluso cinque meta-analisi con l'obiettivo quello indagare l'efficacia di interventi di potenziamento lessicale nella fascia 3-18 anni, considerandone gli effetti su competenze lessicali e di lettura. Le meta-analisi di Abrami et al. (2020), Silverman et al. (2020) ed Elleman et al. (2009) hanno valutato l'ef-

ficacia di interventi linguistici nella lingua madre, mentre le meta-analisi di Hall et al. (2016) e Yu e Trainin (2022) hanno considerato studi sull'effetto di programmi di potenziamento lessicale in L2.

Dai risultati emerge, in media, che i programmi di potenziamento lessicale hanno un'efficacia moderata per il potenziamento lessicale e per lo sviluppo della competenza di lettura, soprattutto di comprensione del testo, nella lingua madre e nella L2.

Abrami et al. (2020) e Silverman et al. (2020) hanno valutato l'efficacia di programmi linguistici a tutto tondo che includono interventi lessicali, di cui non è tuttavia possibile distinguere specificatamente gli effetti; ad ogni modo, entrambe le meta-analisi riportano effetti positivi compresi in un range che va da 0.03 a 0.20 su misure standardizzate. Silverman et al. (2020) ed Elleman et al. (2009) riportano inoltre un effetto medio notevolmente più alto per misure ideate dai ricercatori, che tuttavia secondo la letteratura di riferimento (Cheung & Slavin, 2016; Wolf & Harbatkin, 2022) sovrastimano l'effetto.

I programmi risultano complessivamente efficaci a prescindere dal grado scolastico, ma con differenze sul tipo di risultato: per i più piccoli, i programmi di vocabolario risultano più efficaci sulla competenza lessicale direttamente allenate, mentre per i più grandi risultano più efficaci sulla comprensione del testo (Elleman et al., 2009); inoltre, le tecnologie utilizzate per i programmi di potenziamento lessicale nella L2 risultano essere molto più efficaci per studenti universitari rispetto alla fascia K-12 focus di questo contributo; ciò potrebbe essere conseguenza di una maggiore motivazione oppure di una maggiore competenza linguistica che permetterebbe loro di controllare il carico cognitivo (Yu & Trainin, 2022). Gli studi, invece, non forniscono evidenze chiare circa la durata preferibile di implementazione degli interventi ed effetti su specifiche popolazioni di studenti (es. svantaggio socioeconomico e culturale), a causa degli esiti contrastanti presentati dalle meta-analisi.

Per quanto riguarda invece le combinazioni più efficaci, ad ottenere maggiori benefici sulla competenza lessicale sono quei programmi che pongono l'attenzione sia sulla morfologia sia sul vocabolario ($ES = 0.66$), e non quelli che includono interventi connessi con la decodifica, di cui non si rileva alcun effetto (Silverman et al., 2020). Questi risultati, uniti a quelli di Elleman et al. (2009) sulla differenza in base all'età, avvalorano il modello di Scarborough (2001), secondo il quale, inizialmente, l'abilità di decodifica e quella di comprensione si sviluppano separatamente, per poi unirsi successivamente nella comprensione scritta.

Le tre meta-analisi sugli interventi in lingua madre mostrano una maggiore efficacia sulle competenze lessicali e di lettura per studenti con difficoltà, anche in caso di studenti appartenenti a una minoranza etnica. In particolare, la comprensione di chi ha difficoltà di lettura – spesso legate alla decodifica e alla velocità nel richiamare alla mente il significato delle parole – potrebbe beneficiare maggiormente di interventi lessicali perché, imparando parole-target presenti poi nei testi, le risorse cognitive dello studente non sarebbero impegnate nella decodifica e nel richiamo del significato, e potrebbero così essere utilizzate per la comprensione. Una seconda ipotesi

riguarda invece il livello di conoscenze possedute dagli studenti con difficoltà di lettura: le difficoltà di lettura sono spesso correlate a un basso livello di conoscenze generali, che potrebbero essere colmate, nella misura necessaria alla comprensione del testo, dall'apprendimento di parole-target (Elleman et al., 2009). Queste rilevazioni indirizzano la pratica didattica a condurre, durante la scuola primaria, l'insegnamento della decodifica con interventi separati a quelli finalizzati allo sviluppo della comprensione; esse rimarcano inoltre la necessità di attuare specifici interventi per supportare l'apprendimento della lingua da parte di alunni di lingua straniera e/o con difficoltà di lettura.

È necessaria una considerazione a parte per gli interventi lessicali nella L2. Le due meta-analisi incluse (Hall et al., 2016; Yu & Trainin, 2022) sono molto diverse tra loro, dato che la seconda si focalizza nello specifico sull'efficacia dell'uso delle tecnologie nei programmi lessicali. Hall et al. (2016) rileva l'effetto positivo di interventi che prevedono un insegnamento intensivo di vocabolario in L2 sulla comprensione del testo ($ES = 0.25$), mentre Yu e Trainin (2022) rileva l'effetto positivo ($ES = 0.30$) dell'uso di tecnologie nell'apprendimento lessicale in L2.

In particolare, l'efficacia di interventi lessicali a prescindere dal contesto disciplinare (Hall et al., 2016) e la maggior efficacia di interventi di natura incidentale rispetto agli interventi intenzionali (Yu & Trainin, 2022) suggeriscono alla pratica didattica di non affidare gli interventi finalizzati all'acquisizione lessicale in L2 esclusivamente alle discipline linguistiche (che maggiormente adottano metodi intenzionali a questo scopo), ma di coinvolgere tutti gli ambiti disciplinari nell'insegnamento incidentale del lessico, rapportandolo al livello di competenza linguistica posseduto dagli alunni stranieri.

Per quanto riguarda gli interventi nella L2 basati sull'uso di tecnologie emerge che un'applicazione che funziona sia su computer sia su dispositivi mobili risulta più efficace di una a cui si può accedere solo tramite computer. Ai designer dei software i risultati suggeriscono di creare versioni differenziate in base alla complessità delle operazioni e di sviluppare delle strategie di autoregolazione all'interno dei software, per renderli più efficaci ed efficienti nel contesto scolastico (Yu & Trainin, 2022).

5.1 Limiti

Nell'interpretazione dei risultati, è necessario considerare alcuni limiti della sintesi condotta e degli studi sintetizzati. Per quanto riguarda i limiti della sintesi, i criteri d'inclusione stabiliti hanno circoscritto il campo di ricerca agli ultimi 22 anni; gli stessi hanno inoltre escluso meta-analisi di studi non sperimentali, non includendo quindi contributi quali meta-analisi di natura correlazionale, le quali potrebbero fornire alla pratica didattica indicazioni altrettanto rilevanti.

Un limite piuttosto evidente riguarda l'inclusione di studi condotti esclusivamente all'estero, a causa di mancanza di meta-analisi italiane che rispettassero i criteri stabiliti per l'inclusione nella presente revisione. Gli studi inclusi hanno quindi previsto l'implementazione di programmi di potenziamento lessicale

in una lingua diversa dall'italiano. Questo pone l'inevitabile problema della trasferibilità di programmi che sono risultati efficaci (come ad esempio ABRA), che sarebbe necessario analizzare più da vicino per ipotizzare un possibile adattamento in lingua italiana. Un ulteriore limite riguarda la mancanza di indicazioni riguardo all'integrazione di programmi per lo sviluppo lessicali in più ampi interventi sullo sviluppo linguistico e comunicativo. Le meta-analisi considerate non consentono infatti di analizzare questo aspetto.

Dal punto di vista metodologico, quasi la totalità delle meta-analisi ha incluso studi che hanno impiegato misure standardizzate e misure create dagli stessi ricercatori. Hall et al. (2016) rileva come l'effetto degli interventi e la qualità degli studi sia inversamente proporzionale: più alta è la qualità dello studio, più basso è l'effetto dell'intervento. Questi risultati appaiono anche in precedenti ricerche (Cheung & Slavin, 2016), e vengono interpretati come comprovanti che, se gli studi con più alta qualità, più rigorosi e validi indicano un effetto dell'intervento più basso, è probabile che il vero effetto ottenuto globalmente dagli interventi sia meglio rappresentato da *effect size* con valori più bassi. È opportuno, pertanto, nella lettura dei risultati soffermarsi sui valori prodotti da test standardizzati piuttosto che da misure ideate dai ricercatori.

6. Indicazioni pratiche e direzioni di ricerca

In conclusione, sulla base delle meta-analisi incluse nella revisione, interventi di potenziamento lessicale sembrano supportare lo sviluppo della competenza lessicale di bambini fin dai cinque anni, e avere effetti positivi sulla competenza di lettura dei più grandi. I risultati presentati potrebbero essere di interesse anche per i decisori politici e i dirigenti scolastici, che, consapevoli della situazione linguistica italiana, possono incoraggiare l'implementazione di programmi di potenziamento del vocabolario come una delle misure per fronteggiare il problema ancora presente dell'analfabetismo funzionale.

Ai professionisti dell'educazione si consiglia, sulla base di questi risultati, di:

- pianificare e attuare attività finalizzate al potenziamento lessicale in ogni grado scolastico;
- pianificare e attuare programmi di potenziamento lessicale per supportare l'apprendimento della lingua da parte di alunni stranieri e/o con difficoltà di lettura;
- con i più piccoli, evitare di intraprendere attività che prevedano l'apprendimento contemporaneo di decodifica del linguaggio scritto e di vocabolario;
- supportare l'insegnamento lessicale mediante tecnologie (per esempio, con l'uso di giochi digitali, app e software), prestando tuttavia attenzione al carico cognitivo a cui gli alunni sono sottoposti e valutando lo strumento (*CALL* o *MALL*) più adatto a seconda dell'età degli studenti, fino a quando la ricerca non avrà prodotto risultati più approfonditi;
- nella L2 non affidare gli interventi finalizzati all'acquisizione lessicale esclusivamente alle discipline linguistiche, ma coinvolgere tutti gli ambiti disci-

plinari nell'insegnamento incidentale del lessico anche attraverso il supporto di tecnologie.

Dal punto di vista della ricerca, sono necessari studi che indaghino l'efficacia di specifici programmi di potenziamento lessicale e che forniscano maggiori dettagli sui fattori che moderano l'efficacia di questi programmi. In particolare, risultano da analizzare più approfonditamente:

- l'effetto moderatore di alcune caratteristiche degli interventi e dei partecipanti, fra le più rilevanti ancora da indagare la struttura dei programmi e il contesto socioeconomico e linguistico-culturale di appartenenza degli alunni;
- il numero di parole-target insegnate dall'intero programma (o in ogni intervento) per fornire un range di parole per cui si ottiene un effetto migliore. Inoltre, il numero di volte in cui gli studenti sono stati esposti a queste parole, per comprendere la frequenza di esposizione più efficace, e il tipo di contesto didattico in cui queste parole sono presentate, per indirizzare le scelte su materiali, strategie e attività e didattiche più efficaci.
- la struttura dei test utilizzati per valutare la conoscenza lessicale con lo scopo di compiere una riflessione critica sulla loro composizione. Le caratteristiche delle misure influiscono, come già discusso, sul livello di efficacia dei programmi.

Riferimenti bibliografici

- Abrami, P. C., Lysenko, L., & Borokhovski, E. (2020). The effects of ABRACADABRA on reading outcomes: An updated meta analysis and landscape review of applied field research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 260 – 279. <https://doi.org/10.1111/jcal.12417>
- Anderson, R., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77 – 117). Newark, DE: International Reading Association.
- Ardasheva, Y., Hao, T., & Zhang, X. (2019). Pedagogical implications of current SLA research for vocabulary skills. In N. Polat, P. MacIntyre, & T. Gregersen (Eds.), *Research-driven pedagogy: Implications of L2A theory and research for the teaching of language skills* (pp. 125 – 144). Routledge.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Becker, B. J., & Aloe, A. M. (2019). Model-based meta-analysis and related approaches. In H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 339 – 363). Russell Sage Foundation.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* (Vol. 1). London: Routledge & Kegan Paul.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo: Il Reciprocal teaching*. Firenze: SAPIE Scientifica.
- Chall, J. (1987). *Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning*. McKeown and Curtis.
- Chen, M. H., Tseng, W. T., & Hsiao, T. Y. (2018). The effectiveness of digital game-based vocabulary learning: A framework-based view of meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 69 – 77. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12526>.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283 – 292.
- Cossu, G. (2013). *TNL – Test Neuropsicologico lessicale per l'età evolutiva*. Firenze: Hogrefe.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana. Dal 1946 ai nostri giorni*. Roma-Bari: Laterza.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *P.P.V.T. Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*. Circle Pines, MI: American Guidance Service.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. [10.1080/19345740802539200](https://doi.org/10.1080/19345740802539200)
- Ferreri, S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Gorjian, B., Moosavinia, S. R., Kavari, K. E., Asgari, P., & Hydarrei, A. (2011). The impact of asynchronous computer-assisted language learning approaches on English as a foreign language high and low achievers' vocabulary retention and recall. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 383 – 391. <https://doi.org/10.1080/095882-21.2011.552186>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91 – 108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hall, C., Roberts, G. J., Cho, E., McCulley, L. V., Carroll, M., & Vaughn, S. (2017). Reading instruction for English learners in the middle grades: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 29(4), 763 – 794. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9372-4>
- INVALSI. (2022). *Rapporto INVALSI 2022*. Retrieved May 15, 2023, from https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf
- Kaplan, E., Goodglass, H., & Weintraub, S. (2001). *Boston Naming Test* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kieffer, M. J., Petscher, Y., Proctor, C. P., & Silverman, R. D. (2016). Is the whole greater than the sum of its parts? Modeling the contributions of language comprehension skills to reading comprehension in the upper elementary grades. *Scientific Studies of Reading*, 20(6), 436 – 454. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1214591>
- Laufer, B. (2013). Lexical Thresholds for Reading Comprehension: What They Are and How They Can Be Used for Teaching Purposes. *TESOL Quarterly*, 47(4), 867 – 872. Retrieved May 15, 2023, from <http://www.jstor.org/stable/43267941>
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253 – 279. <https://doi.org/10.2307/1170386>
- Milani, L. (1958). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Montesano, L. (2020). *Vocabolario e Comprensione del testo. Uno strumento per la valutazione del lessico nella scuola Primaria*. SAPIE Scientifica, Firenze.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59 – 82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel—Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.

- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Riccardi Ripamonti, I., Cividati, B., Russo, V., Zerbini, A. & Rossoni, I. (2014). *Test VCLA-PAROLE. Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte. Prove per l'individuazione delle abilità logico-verbali, espressive e morfologiche*. Trento: Erickson.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della Fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97 – 110). New York, NY: Guilford.
- Silverman, R., Johnson, E., Keane, K., & Khanna, S. (2020). Beyond Decoding: A Meta Analysis of the Effects of Language Comprehension Interventions on K – 5 Students' Language and Literacy Outcomes. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S207 – S233. <https://doi.org/10.1002/rrq.346>
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72 – 110. <https://doi.org/10.2307/1170287>
- Stahl S. & Nagy W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences for the individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360 – 407. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/747612>
- Thurstone, T. G., & Thurstone, L. L. (1962). *P.M.A. Primary Mental Abilities*. Science Research Associates.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC-IV*. New York: The Psychological Corporation.
- Wolf, B., & Harbatkin, E. (2023). Making sense of effect sizes: Systematic differences in intervention effect sizes by outcome measure type. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 16(1), 134 – 161. <https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2071364>
- Yu, A., & Trainin, G. (2022). A meta-analysis examining technology-assisted L2 vocabulary learning. *ReCALL* 34(2), 235 – 252. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000239>