

Comprendere meglio: una sperimentazione con la didattica per competenze nella scuola primaria

Federico Batini e Laura Lana¹

Vengono presentati i risultati di un progetto di ricerca-formazione condotto presso l'Istituto comprensivo "Melanzio-Parini" di Castel Ritaldi. Lo studio ha preso in esame due classi prime di scuola primaria e si è focalizzato sullo sviluppo della competenza linguistica attraverso didattiche attive e lettura ad alta voce. I risultati hanno mostrato un incremento della comprensione del testo nei soggetti coinvolti. Il presente lavoro rientra in un percorso pluriennale di ricerca-formazione, che coinvolge insegnanti e ricercatori dell'Università degli studi di Perugia².

The paper presents the results of a research-training project conducted at the comprehensive school "Melanzio-Parini" of Castel Ritaldi. The study has examined two groups of children in first grade of primary school and has focused on the development of linguistic competence using active didactics and reading aloud. The results show an increase of reading comprehension. This work is a part of a multi-year research-training project, which involved teachers and researchers of the University of Perugia.

Parole chiave: didattica attiva, didattica per competenze, lettura ad alta voce, comprensione del testo, competenza linguistica

Key-words: active teaching, teaching for skills, reading aloud, reading comprehension, linguistic competence

1. Introduzione

1.1. Comprendere ed essere compresi: la competenza linguistica

Comunicare è da sempre un'esigenza fondamentale per gli esseri umani. Per essere in grado di comprendere gli altri e di farsi compren-

¹ A Federico Batini si possono attribuire tutti i paragrafi 1, a Laura Lana i paragrafi 2 e 3. Il paragrafo 4 è attribuibile a entrambi gli autori.

² F. Batini, G. Toti, L. Busti, F. Filippucci, *Contro la paura della matematica*, in "Annali della Didattica e della Formazione Docente", 11(18), 2019, pp. 117-147; F. Batini, M. Bartolucci, F. Mattioli, *Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze, nell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi*, in "Italian Journal of Educational Research", 24 (XIII), 2020, n. 24, pp. 183-205.

dere è necessario, però, un utilizzo competente del linguaggio: per tale ragione lo sviluppo della competenza linguistica risulta determinante.

La competenza linguistica è la prima competenza chiave individuata dall'Unione europea in quanto “il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo”³. È intesa come la “capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni”⁴.

La competenza linguistica, quindi, comprende la capacità di leggere e scrivere, di comprendere il testo e la capacità di esercitare il pensiero critico argomentando le proprie idee.

Padroneggiare la lingua costituisce, infatti, lo strumento per eccellenza per comprendere il mondo e adattarsi ai suoi continui mutamenti – cogliendone le opportunità e fronteggiando eventuali pericoli – per accedere ai suoi significati, per esercitare il pensiero critico, per conoscere i propri diritti ed esercitarli.

Tale competenza ha, inoltre, una sostanziale rilevanza per tutta l'esperienza di apprendimento durante l'infanzia⁵: infatti, difficoltà nello sviluppo delle abilità iniziali di lettura e scrittura generano nei bambini scarsa fiducia in se stessi, bassa autostima e bassa motivazione, ansia, depressione e problemi nelle relazioni sociali, in particolare con i pari.

Eppure, diverse indagini statistiche testimoniano una crescente difficoltà degli studenti in questo ambito. Una difficoltà che si spiega con una predominante attenzione all'apprendimento della lettura quale abilità strumentale, non supportata da altrettante adeguate attività di sostegno allo sviluppo della comprensione del testo.

Queste, infatti, nella maggioranza dei casi, sono ridotte, alla compilazione di esercizi e verifiche sul testo proposte dai libri scolastici. Esercizi spesso inadatti o “troppo semplici”, come dimostra una ricerca condotta da Anello⁶, che ha esaminato 70 libri di lettura per la scuola primaria (riferibili all'80% delle case editrici riconosciute dal

³ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), in “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea”, C189(2018), 2018, p. 8.

⁴ *Ibidem*.

⁵ D. Traficante, V. R. Andolfi, M. Wolf, *Abilità di lettura e benessere nei bambini: primi risultati dell'applicazione di EUREKA, adattamento italiano del programma RAVE-O*, in “Form@re”, 17(2), 2017, pp. 12-38.

⁶ F. Anello, *Libri di lettura per la scuola primaria: strumenti di promozione e valutazione della reading literacy*, in “Studium Educationis”, 14(2), 2013, pp. 33-54.

MIUR per l'adozione di libri di testo per la primaria), confrontandoli con quelli proposti nelle prove standardizzate di misurazione dei livelli di apprendimento in lettura, come l'Invalsi. I risultati hanno mostrato forti differenze: nei libri di testo i brani proposti sono risultati più semplici e quasi sempre narrativi, mentre nelle prove si propongono anche brani di carattere informativo ed argomentativo con un livello di complessità più elevato e informazioni da cogliere anche in modo implicito. È quanto mai fondamentale, quindi, che i docenti siano consapevoli di quali strategie didattiche si siano rivelate scientificamente efficaci rispetto allo sviluppo della comprensione del testo.

1.2. *La competenza linguistica degli studenti italiani*

La competenza linguistica degli studenti italiani è oggetto d'indagine nelle rilevazioni Invalsi, nel progetto IEA PIRLS e nelle rilevazioni Ocse Pisa.

I risultati emersi dal Rapporto Invalsi 2019 indicano che al termine della scuola secondaria di primo grado il 30% circa degli studenti del Nord e Centro Italia – quasi uno su tre – non raggiunge il livello 3, considerato adeguato rispetto ai traguardi delle Indicazioni Nazionali e delle Linee Guida. La percentuale aumenta nel Sud fino al 40% e nel Sud e Isole arriva fino al 46%, quasi uno studente su due.

Al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado non raggiunge il livello 3 in Italiano circa il 20% degli studenti del Nord, il 29% degli studenti del Centro, il 40% degli studenti del Sud e il 44% degli studenti del Sud e Isole. Infine, al momento del diploma la quota di studenti che non arriva al livello 3 è in Italiano del 22-23% nel Nord, del 34% nel Centro, del 46% nel Sud, del 50% nel Sud e Isole. I dati si commentano da soli.

La ricerca internazionale IEA PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) valuta la *reading literacy* degli studenti al quarto anno di scolarità. Dagli ultimi dati disponibili relativi al 2016 si nota come l'Italia si collochi al 17esimo posto su 50 con un punteggio medio di 548, un dato superiore alla media dei 22 Paesi europei partecipanti (540) e a quella dei 26 Paesi Ocse (541). Di contro, questo dato è significativamente più basso dei Paesi in cima alla classifica, cioè la Federazione Russa (581) e Singapore (575). La soglia del livello alto sulla scala di lettura è fissata a 550.

Gli studenti italiani si collocano principalmente nel livello “intermedio” e “base”. Dalla lettura dei dati si evince come la percentuale di

studenti italiani che raggiunge il livello “avanzato” (11%), rispondendo con successo ai quesiti più difficili di PIRLS, è circa la metà di quella dei Paesi che si situano in cima alla classifica (Singapore 29%, Federazione Russa 26%), mentre non si discosta da quella media di UE e OCSE.

Gli studenti che raggiungono il livello “alto” sono il 52%, al di sotto dei Paesi migliori (Singapore 66%, Federazione Russa 70%), ma al di sopra della media dei Paesi OCSE e dell’UE (48%).

Il livello “intermedio” è raggiunto dall’87% degli studenti italiani, rispetto all’82% della media OCSE e UE. Infine, quasi tutti gli studenti italiani (98%) riescono a rispondere ai quesiti più semplici, in linea con gli altri Paesi.

Gli studenti del Nord che si collocano nel livello “avanzato” (14%) sono quasi il triplo di quelli del Sud (5%), al contrario gli studenti che sono sotto la soglia elementare, ovvero coloro che non riescono a rispondere nemmeno agli item più elementari, sono al Sud circa il doppio di quelli del Nord (5% contro 2%). Le disparità territoriali nella competenza di lettura sono ben visibili già alla fine della scuola primaria.

Nell’ultima indagine internazionale del progetto OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*) relativa al 2018, i dati dimostrano che gli studenti italiani ottengono un punteggio di 476, inferiore alla media OCSE (487), collocandosi tra il 23° e il 29° posto tra i Paesi interessati dalla rilevazione.

Nel tempo, inoltre, le competenze di lettura sono diminuite in tutte le tipologie di scuola. Nel 2018 si osserva un peggioramento rispetto a tutti i cicli precedenti: 2000 (-11 punti), 2009 (-10 punti), al 2012 (-18 punti) e 2015 (-16 punti).

1.3. *Sviluppare la competenza linguistica con la lettura ad alta voce*

Le ricerche degli ultimi anni hanno messo in luce come la lettura ad alta voce e la didattica attiva siano le strategie più efficaci per promuovere lo sviluppo della competenza linguistica.

La lettura ad alta voce di storie da parte dell’insegnante, svolta in modo sistematico e intensivo, genera, nel lungo periodo, importanti benefici per ciò che concerne le competenze sociali e la capacità di

comprendere le emozioni proprie e degli altri⁷. Sollevato dallo sforzo della lettura strumentale, infatti, il bambino ha la possibilità di immergersi completamente nella narrazione.

Sul piano cognitivo, l'esposizione alla lettura ad alta voce permette al bambino di sviluppare abilità di comprensione, di arricchire il proprio lessico, di migliorare le abilità di produzione del testo, incidendo fino al 20% sull'apprendimento, ma anche sulla motivazione, sul senso di autoefficacia e sul clima di classe in ottica inclusiva⁸.

La lettura, infatti, promuove e accompagna lo sviluppo del bambino. Nella scuola dell'infanzia, la lettura di storie⁹ e la loro produzione da parte dei bambini¹⁰ si configurano come fondamentali strategie in grado di migliorare la capacità di riconoscimento delle azioni e delle emozioni proprie e altrui, di facilitare la costruzione della lingua orale e scritta e la consapevolezza fonologica per un successivo positivo apprendimento della letto-scrittura.

⁷ S. Wilkinson, *Literature review: The impact of reading for pleasure and empowerment*, London, The Reading Agency, 2015; F. Batini, M. Bartolucci, *Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni*, in C.A. Bollino et al. (a cura di), *Le emozioni nei contesti individuali e sociali*, Perugia, Morlacchi editore, 2019.

⁸ F. Batini, M. Bartolucci, *Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment*, in "Mind, Brain and Education", 13(1), 2020; Idem, *La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale*, in L. Castelli J. Marcionetti, A. Plata, A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems*, Bern, Hografe, 2019; F. Batini, M. Bartolucci, A. Timpone, *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, in "Psychology and education", 55, 2018, pp. 111-122.

⁹ S. Gallagher, D. Hutto, *Understanding others through primary interaction and narrative practice*, in "The shared mind: Perspectives on intersubjectivity", 12, 2008, pp. 17-38; M. Sclaunich, *La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia*, in "Lifelong Lifewide Learning", 20, 2012; F. Batini, M. Bartolucci, *Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni*, cit.

¹⁰ F. Anello, *Sviluppare l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia: un'esperienza laboratoriale per la costruzione della lingua scritta*, in "Form@re", 17(2), 2017, pp. 39-51; R. Isbell, J. Sobol, L. Lindauer, A. Lowrance, *The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*, in "Early childhood education journal", 32(3), 2004, pp. 157-163; Å. Wedin, *Narration in Swedish pre-and primary school: a resource for language development and multilingualism*, in "Language, culture and curriculum", 23(3), 2010, pp. 219-233.

Tuttavia, i livelli di esposizione alla lettura variano fortemente a seconda del *background* socio-economico-culturale di provenienza, a discapito di coloro che si trovano in condizioni più svantaggiate¹¹. Pertanto, ragionando in un'ottica inclusiva, il compito di colmare tale gap è affidato alla scuola, istituzione che ha l'obiettivo di garantire il successo formativo di tutti e tutte.

Infatti, gli studi nell'ambito delle neuroscienze¹² hanno permesso di osservare differenze a livello neuronale nei bambini che hanno fruito di pratiche di lettura fin dalla primissima infanzia e in maniera continuativa: a differenza dei coetanei non esposti a questo genere di esperienze, questi bambini mostrano invece di aver rafforzato maggiormente i circuiti neuronali alla base della comprensione di testi, dell'elaborazione semantica e delle capacità narrative. Per tale ragione, la lettura ad alta voce si configura come la strategia più efficace per promuovere l'acquisizione delle abilità legate alla comprensione del testo e all'arricchimento del vocabolario¹³.

Batini, Bartolucci e Timpone¹⁴ hanno rilevato come un training di lettura svolto nell'ambito della scuola primaria abbia generato effetti positivi in relazione all'empatia, alla creatività e al benessere scolastico, ma anche sulle capacità cognitive di organizzazione, analisi e sintesi delle informazioni e sulla pianificazione.

Come evidenziato da Duke e Pearson¹⁵, risulta quindi fondamentale supportare lo sviluppo delle competenze di lettura e comprensione mediante l'adozione di strategie adeguate, investendo tempo e offrendo continue opportunità “per leggere, scrivere e discutere sul testo”¹⁶.

¹¹ P. Causa, *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*, in “Medico e Bambino”, 21, 2002, pp. 611-5.

¹² J. S. Hutton, T. Horowitz-Kraus, A. M. Mendelsohn, T. DeWitt, S. K. Holland, the C-MIND Authorship Consortium, *Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories*, in “Pediatrics”, 136(3), 2015, pp. 466-478.

¹³ P. Hickman, S. Pollard-Durodola, S. Vaughn, *Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for English-language learners*, in “Reading Teacher”, 57(8), 2004, pp. 720-731.

¹⁴ F. Batini, M. Bartolucci, A. Timpone, *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, cit., pp. 111-122.

¹⁵ N. K. Duke, P. D. Pearson, *Effective practices for developing reading comprehension*, in A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Eds), *What Research has to say about Reading Instruction. Third Edition*, Newark, International Reading Association, 2002, pp. 205-242.

¹⁶ *Ibidem*, p. 207. Traduzione propria.

In ambito scolastico, quindi, sarebbe opportuno dedicare quotidianamente del tempo a sessioni di lettura, selezionando libri adatti all'età e agli interessi dei lettori e stimolando riflessioni e discussioni a più livelli sui testi proposti (dal riconoscimento delle informazioni di base al collegamento con esperienze di vita o altri testi).

1.4. Sviluppare la competenza linguistica con la didattica attiva

Oltre alla lettura ad alta voce, le ricerche dimostrano come sia fondamentale per lo sviluppo della comprensione del testo sostituire ad una didattica tradizionale una didattica attiva declinabile in: esperienze concrete in cui il bambino è protagonista del suo sapere, in cui è fondamentale la componente sociale di confronto e scambio fra pari, in cui si inserisce sempre la riflessione metacognitiva sul proprio operare.

Traficante et al.¹⁷ hanno condotto una ricerca su bambini della scuola primaria basata su un training volto al rafforzamento della fluidità e accuratezza nella lettura e nella scrittura attraverso attività creative, gradualmente sfidanti (dalla più semplice alla più complessa), che prevedevano lavori in gruppo. I risultati hanno dimostrato un miglioramento non solo nella lettura e nella scrittura, ma anche nella percezione del benessere scolastico da parte degli alunni.

Bertolini e Cardarello¹⁸ hanno proposto uno studio finalizzato a sviluppare la comprensione di testi e la capacità inferenziale dei bambini con due gruppi sperimentali: il primo prevedeva incontri individualizzati bambino-adulto, il secondo incontri in piccolo gruppo. L'adulto aveva il compito di stimolare le letture e sostenere il confronto tra pari. I risultati delle prove di comprensione del testo in entrambi i gruppi sperimentali sono stati migliori del gruppo di controllo, ma il dato più interessante è che l'intervento condotto in piccolo gruppo ha determinato i progressi più rilevanti, soprattutto tra i bambini che prima del training avevano maggiori difficoltà di comprensione.

Se ne deduce che l'attivazione dei bambini e il confronto fra pari, con una conseguente "restrizione" del ruolo dell'adulto, sono stati

¹⁷ D. Traficante, V. R. Andolfi, M. Wolf, *Abilità di lettura e benessere nei bambini: primi risultati dell'applicazione di EUREKA, adattamento italiano del programma RAVE-O*, cit., pp. 12-38.

¹⁸ C. Bertolini, R. Cardarello, *Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi*, in "Italian Journal of Educational Research", 8, 2012, pp. 13-24.

fondamentali per l'apprendimento. Basti pensare che, rispetto ai turni di parola, “il 43% risulta essere dell'adulto e il 57% dei bambini” a fronte di una normale interazione quotidiana in cui è stato misurato come l'insegnante parli per circa il 70% del tempo¹⁹.

Inoltre, i risultati hanno dimostrato come anche i bambini più “taciturni”, con minor tasso di partecipazione verbale, abbiano avuto riscontri positivi: “la loro partecipazione è da intendere attiva anche quando ascoltano gli altri ed in silenzio raffinano e modificano i propri percorsi cognitivi²⁰”.

In una sperimentazione condotta in alcune scuole primarie del Comune di Reggio Emilia²¹ si è lavorato sulla produzione di testi scritti attraverso attività di *cooperative learning* e *peer assessment* (valutazione tra pari, ossia dei lavori dei propri compagni senza l'intervento dell'insegnante). I risultati finali della sperimentazione hanno dimostrato che nel campione di classi analizzate, gli alunni hanno prodotto testi più lunghi, più completi sia di informazioni principali sia di dettagli secondari, meglio articolati in capoversi e con un buon uso della punteggiatura.

Inoltre, è emerso un ulteriore dato importante, specialmente in un'ottica inclusiva, relativamente al coefficiente di variazione, che è risultato essere sistematicamente più basso nelle classi sperimentali. “Ciò significa che chi ha preso parte alla sperimentazione non solo ha imparato a scrivere meglio, ma che questo miglioramento della media di classe non risulta da pochi alunni eccellenti, ma da un innalzamento generalizzato delle medie di tutti i ragazzi: insomma, la media di classe si alza mentre le differenze tra gli alunni diminuiscono²²”.

Benefici analoghi sono stati dimostrati anche da Jones *et al.*²³, che hanno usato il *peer-tutoring* come strategia di intervento per migliorare la lettura e comprensione di testi in una classe terza primaria. I risultati sono stati molto positivi, determinando un miglioramento nei livelli degli oltre millequattrocento bambini coinvolti.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 19-20.

²⁰ *Ibidem*, p. 22.

²¹ G. Pallotti, F. Rosi, *Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia*, in L. Corrà, *Educazione linguistica nelle classi multietniche*, Roma, Aracne Editrice, 2017, pp. 87-106.

²² *Ibidem*, p. 103.

²³ G. Jones, D. Ostojic, J. Menard, E. Picard, C. J. Miller, *Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades*, in “The Journal of Educational Research”, 110(2), 2017, pp. 171-176.

Una ricerca condotta su bambini dell'infanzia e della prima classe primaria²⁴ ha dimostrato che anche l'interazione fisica riveste un ruolo fondamentale nella comprensione di testi. Sono stati messi a confronto due gruppi di bambini: al primo è stata proposta la lettura di storie affiancate da immagini, al secondo è stato, invece, chiesto di rappresentare concretamente i momenti della storia appena ascoltata attraverso l'uso di pupazzetti Playmobil. Dai test finali, è emerso che i bambini che avevano rappresentato la storia con i Playmobil non solo ricordavano meglio le storie ascoltate, ma avevano sviluppato una maggior capacità immaginativa e di comprensione del testo anche rispetto a storie successive solo narrate.

A conclusioni simili sono giunti anche un gruppo di ricercatori dei Paesi Bassi²⁵. Partendo da numerose evidenze scientifiche che dimostravano come la comprensione del testo comporti l'*attivazione* a livello neuronale di esperienze senso-motorie, i ricercatori hanno coinvolto bambini di terza e quarta primaria in una serie di esperienze di lettura multisensoriale: i bambini sono stati sollecitati e stimolati a prestare attenzione non solo alla visualizzazione della situazione descritta, ma anche ad "entrare nei panni" dei personaggi assimilando suoni, odori, sapori, movimenti ed emozioni di cui si faceva menzione nei racconti. Il tutto veniva presentato in forma ludica, come un corso per imparare a fare i registi; gli alunni erano gradualmente responsabilizzati dagli insegnanti che progressivamente diminuivano il loro supporto iniziale per lasciar spazio all'autonomia, man mano che crescevano le competenze dei bambini; infine, ogni incontro si concludeva con una riflessione collettiva rispetto a ciò che avevano imparato. I risultati finali hanno dimostrato un significativo incremento nella comprensione del testo.

Va evidenziato, inoltre, che gli allievi con disturbi della comprensione testuale presentano una serie di aspetti deficitari nei confronti della consapevolezza metacognitiva, in quanto "tendono a focalizzarsi sui processi di decodifica piuttosto che su quelli di comprensione, e presentano scarsa consapevolezza delle strategie di lettura"²⁶.

²⁴ S. C. Marley, Z. Szabo, *Improving children's listening comprehension with a manipulation strategy*, in "The Journal of Educational Research", 103(4), 2010, pp. 227-238.

²⁵ B. B. De Koning, L. T. Bos, S. I. Wassenburg, M. van der Schoot, *Effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school children*, in "Educational Psychology Review", 29(4), 2017, pp. 869-889.

²⁶ S. Fontani, *Difficoltà di comprensione testuale. Strategie metacognitive per*

Per questo, come evidenza una ricerca condotta da Rosati²⁷, l'uso di una didattica metacognitiva fin dalla scuola dell'infanzia può facilitare il successivo processo di apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola primaria

Lo studio è stato condotto su bambini di cinque anni ed ha previsto una serie di attività integrate nel curriculum della scuola dell'infanzia (disegno con funzione narrativa, ascolto di brevi storie da sintetizzare tramite sequenze disegnate, invenzione di storie, ricerca di finali nuovi per storie conosciute, lettura tramite immagini di storie note, etc..) in ottica metacognitiva: ogni attività, infatti, è stata accompagnata “da domande-guida perché i bambini non soltanto svolgessero quanto richiesto, ma diventassero consapevoli di come avevano raggiunto il risultato atteso. È stato loro chiesto, per esempio, di spiegare a un compagno più piccolo il succedersi delle azioni compiute ...”²⁸.

Grazie a ciò, i bambini del gruppo sperimentale hanno dimostrato un miglioramento delle abilità propedeutiche alla lettura, alla comprensione del testo e alla scrittura. Altri studi pervengono alle medesime conclusioni²⁹.

La metacognizione, infine, è in grado di migliorare anche la produzione di testi³⁰. Una ricerca condotta in una scuola primaria della provincia di Milano³¹ ha dimostrato l'efficacia di un intervento metaco-

l'intervento educativo, in “Form@re”, 17(2), 2017, p. 94.

²⁷ N. Rosati, *Metacognizione e apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola dell'infanzia*, in “Ricerche Pedagogiche”, 206, 2018, pp. 128-149.

²⁸ *Ibidem*, pp. 142-143.

²⁹ B. Carretti, N. Caldarola, C. Tencati, C. Cornoldi, *Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory*, in “British Journal of Educational Psychology”, 84(2), 2014, pp. 194-210; C. Cornoldi et alii, *Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory*, in “British Journal of Educational Psychology”, 85(3), 2015, pp. 424-439; J. A. García y Madruga et al., *Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students*, in “Reading Research Quarterly”, 48(2), 2013, pp. 155-174.

³⁰ M. De Simone, S. Scassillo, M. R. Strollo, *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education”, 10(2), 2015, pp. 1-38.

³¹ V. Banfi, S. Ornaghi, G. M. Marzocchi, *La riflessione metacognitiva in età scolare: un percorso metacognitivo di potenziamento all'interno della classe*, in “Difficoltà di apprendimento”, 17(4), 2012, pp. 523-543.

gnitivo per il potenziamento dell'espressione scritta nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo.

2. *Presentazione della ricerca*

2.1. *Ipotesi di ricerca*

Il presente progetto di ricerca poggia le sue basi sulla convinzione che l'adozione di una didattica attiva, nella quale gli obiettivi da conseguire sono espressi in termini di competenze, risulti maggiormente efficace nel garantire adeguati livelli di apprendimento rispetto a una didattica trasmissiva tradizionale, che invece si focalizza prevalentemente sull'acquisizione delle conoscenze.

Nello specifico, si è posta l'attenzione sullo sviluppo della competenza linguistica (apprendimento della letto-scrittura, comprensione e produzione di testi) in un gruppo di alunni, frequentanti la classe prima della scuola primaria, che è stato coinvolto in attività narrative, laboratoriali, ludiche e volte a sviluppare la creatività, la discussione, l'autonomia e la metacognizione.

La metodologia adottata è quella della ricerca-formazione³², che ha coinvolto parallelamente insegnanti, tesisti e ricercatori dell'Università degli studi di Perugia. L'azione specifica, infatti, si colloca all'interno di un progetto pluriennale di ricerca-formazione che ha già prodotto alcuni esiti in vari campi disciplinari³³.

2.2. *Disegno della ricerca*

La ricerca si è svolta nell'arco dell'intero anno scolastico 2018/19 (da settembre a maggio) e si è articolata in tre fasi principali. Nella fase iniziale di progettazione, sono stati definiti traguardi e obiettivi di apprendimento per l'anno scolastico di riferimento e sono state progettate le attività in accordo con il gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia sperimentale dell'Università di Perugia. La seconda fase ha riguardato la somministrazione dei test (*ex ante*) al gruppo sperimentale e al grup-

³² G. Asquini (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³³ F. Batini, G. Toti, L. Busti, F. Filippucci, *Contro la paura della matematica*, cit., pp. 117-147; F. Mattioli, M. Bartolucci, F. Batini, *Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze nell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 2020, in press.

po di controllo, per poi procedere con la fase di sperimentazione didattica (mentre il gruppo di controllo proseguiva con le normali attività didattiche) delle attività progettate, accompagnata da una riflessione costante sul feedback degli alunni e sulla necessità di eventuali modifiche/miglioramenti. A conclusione del percorso, nella terza e ultima fase, sono stati somministrati nuovamente i test (*ex post*).

2.3. Il campione

La ricerca ha previsto il coinvolgimento di un campione composto da 64 alunni frequentanti la prima classe della scuola primaria, suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Il gruppo sperimentale comprendeva 30 alunni di due classi prime dell'Istituto comprensivo "Melanzio-Parini" di Castel Ritaldi (PG). Al momento della rilevazione, l'età media dei bambini corrispondeva a 6,4 anni.

Il gruppo di controllo, invece, era costituito da 34 alunni di due classi prime dell'Istituto omnicomprensivo Giano dell'Umbria – Bastardo (PG). L'età media dei bambini corrispondeva a 6,5 anni.

2.4. Strumenti di rilevazione

Al fine di valutare i livelli di competenza linguistica del campione ci si è avvalsi delle Prove MT³⁴ per la scuola primaria³⁵.

I test iniziali (*ex ante*) sono stati somministrati al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo nei mesi di gennaio e febbraio 2019. I test finali (*ex post*) sono stati somministrati nel mese di maggio 2019.

L'obiettivo principale delle Prove MT è quello di valutare le abilità di lettura e comprensione del testo da parte degli alunni: le due abilità vengono esaminate in maniera separata, motivo per cui ogni test si divide in due parti.

³⁴ Le Prove MT sono una batteria per valutare le abilità di lettura in velocità e correttezza e di comprensione di brani in bambini e ragazzi dal primo anno della scuola primaria fino al biennio della scuola secondaria di secondo grado. Sono state elaborate nel 1981 presso il dipartimento di Psicologia Generale dell'Università di Padova dal gruppo di ricerca MT e, successivamente, sperimentate in molte scuole del territorio nazionale. Nel tempo sono state poi revisionate e aggiornate.

³⁵ C. Cornoldi, G. Colpo, B. Carretti, *Prove MT – Kit scuola Primaria*, Firenze, Giunti Edu, 2017.

La prima parte è dedicata alla valutazione della comprensione (somministrazione collettiva): ai bambini vengono forniti uno o più brani o liste di parole da leggere individualmente per poi rispondere ad una serie domande di comprensione a risposta chiusa.

Nel caso della prima e seconda primaria, metà delle domande sono poste tramite modalità visiva per minimizzare il peso della difficoltà dovuta alla comprensione della domanda.

La seconda parte è dedicata alla valutazione della decodifica (somministrazione individuale): ad ogni bambino viene chiesto di leggere ad alta voce un brano, l'esaminatore misura il tempo con un cronometro e riporta eventuali errori di lettura commessi (i parametri esaminati sono quindi rapidità e correttezza di lettura).

Le prove rientrano nella tipologia "semi-criteriale", in cui non si prende in considerazione soltanto l'avvenuto raggiungimento dell'obiettivo prefissato, ma anche la variabilità nelle modalità di raggiungimento dell'obiettivo stesso attraverso cui è possibile offrire maggiori informazioni³⁶.

Sulla base dei punteggi, vengono individuate quattro fasce di prestazione:

- RIDI (Richiesta di intervento didattico immediato): presenza di un caso di grave difficoltà, con ipotesi di rinvio a specialisti;
- RAD (Richiesta di attenzione didattica): caso in cui gli stessi insegnanti possono intervenire attraverso azioni che rientrano nella progettazione didattica di classe;
- PSD (Prestazione sufficiente didatticamente): casi nella media, sufficiente padronanza delle abilità;
- CPRD (Criterio pienamente raggiunto didatticamente): piena padronanza delle abilità.

2.5. *Il training*

Il training ha coinvolto le classi del gruppo sperimentale dell'istituto comprensivo "Melanzio – Parini" di Castel Ritaldi durante le ore curricolari ed ha avuto una durata di tre mesi (da febbraio a

³⁶ I testi scelti sono il risultato di un'analisi comparativa di numerosi materiali che ha portato a selezionare brani giudicati dalle insegnanti di media difficoltà su una scala a cinque punti (1=estremamente difficile; 5=estremamente facile) e che presentano un numero adeguato di parole rare e frequenti.

maggio 2019). I gruppi di controllo, invece, hanno seguito una didattica tradizionale.

Durante tutto l'arco della sperimentazione, le insegnanti hanno svolto, su base quotidiana, pratiche di lettura ad alta voce, incrementando in maniera graduale il tempo di lettura giornaliera, la lunghezza e il livello di difficoltà dei testi proposti in linea con l'età, il livello di attenzione e cognitivo dei bambini. Inizialmente, le letture hanno avuto una durata massima di dieci/quindici minuti, per poi estendersi fino a circa un'ora. Si è iniziato con storie in rima e ricche di illustrazioni per poi passare a fiabe e romanzi privi di figure.

Inoltre, i bambini, suddivisi in piccoli e grandi gruppi, sono stati coinvolti in attività laboratoriali spesso caratterizzate dall'uso del gioco e mirate alla promozione della scoperta e della creatività. In questo modo, gli alunni hanno svolto un ruolo attivo all'interno del loro processo di apprendimento, potendo esprimere e condividere le proprie idee con i compagni. Il gioco ha permesso di rendere l'apprendimento della letto-scrittura – spesso di natura fortemente meccanica e passiva nelle classi prime – creativo e stimolante. Per esempio, gli alunni hanno potuto individuare nuove consonanti “disperse” nel bosco o associate ad animali o esseri magici, ma anche produrre brevi storie di fantasia costruendo personaggi immaginari con i Lego.

Inoltre, è stato possibile lavorare sulla riflessione metacognitiva al fine di rendere gli alunni consapevoli del perché si legge e si scrive e delle loro sensazioni rispetto a queste nuove esperienze.

3. Risultati

Dall'analisi delle Prove MT somministrate al gruppo sperimentale e di controllo (*ex ante* ed *ex post*) è emerso quanto segue.

Dai risultati relativi alla correttezza della decodifica, cioè al numero di errori commessi dal campione durante la lettura, nel gruppo sperimentale si osserva una diminuzione media più forte degli errori commessi (anche se non statisticamente significativa) rispetto al gruppo di controllo: -7,217 errori contro -6,064 (*Grafico 1*).

Un andamento simile si riscontra nell'abilità di lettura come rapidità, cioè come rapporto tra il tempo in secondi e il numero di sillabe lette (*Grafico 2*). Anche in questo caso, è evidente un maggior incremento della velocità di lettura nel gruppo sperimentale (anche se non statisticamente significativo) rispetto al gruppo di controllo con una

diminuzione media del tempo necessario per leggere una sillaba: -149,213 secondi/sillabe contro -117,234.

Ma il dato sicuramente più interessante è quello relativo alla comprensione del testo (*Grafico 3*). I risultati, statisticamente significativi, mostrano chiaramente come i bambini del gruppo sperimentale abbiano mediamente migliorato le loro abilità nella comprensione del testo di +0,586, mentre quelli del gruppo di controllo siano peggiorati di -1,645 ($t=4.513$, $p<0,001$).

Il quadro complessivo appare decisamente interessante. Da un lato, infatti, in entrambi i gruppi si evince una tendenza di sviluppo in merito alla lettura come abilità strumentale, tendenza pienamente in linea con la classe e l'età dei bambini, dall'altro, però, è chiaro come questa tendenza non sia accompagnata nel gruppo di controllo da un miglioramento nella comprensione del testo, dove, al contrario, i risultati peggiorano. I bambini riconoscono e pronunciano correttamente fonemi e grafemi, ma impegnandosi in questa attività non riescono a capire quello che stanno leggendo.

Scendendo poi nel dettaglio del gruppo sperimentale, la distribuzione degli alunni nelle fasce di prestazione previste dalle Prove MT riconferma quanto sopra. Dai dati sulla correttezza della lettura (*Grafico 4*) risulta palese come la situazione sia mutata in meglio. Nei test *ex ante*, ben il 68% dei bambini rientrava nella fascia di prestazione più bassa RIDI (Richiesta di intervento didattico immediato), fascia che si riduce al 7% negli *ex post*. Di contro, negli *ex ante* nessun bambino rientrava nella fascia CPRD (Criterio pienamente raggiunto didatticamente), a fronte di un 39% negli *ex post*, la percentuale più alta nella seconda rilevazione.

Rispetto alla rapidità di lettura (*Grafico 5*), i cambiamenti nelle fasce sono i seguenti: nonostante le fasce RAD (28% - 29%) e CPRD (4%-3%) restino praticamente invariate, va notato che quasi raddoppiano i bambini nella fascia PSD (dal 36% al 57%) e diminuiscono ad un terzo i bambini nella fascia RIDI (dal 32% all'11%).

I risultati più importanti sono, tuttavia, quelli relativi alla variazione nella distribuzione dei bambini del gruppo sperimentale in merito alla comprensione del testo (*Grafico 6*). La situazione appare completamente rovesciata. Nei test *ex ante* la fascia RIDI comprendeva ben il 60,71% dei bambini, nei test *ex post* questa fascia è scomparsa. La fascia CPRD è passata da 0% a 46,43%. La quasi totalità del campione, ben il 92,86%, occupa le fasce più alte PSD e CPRD.

Ciò conferma che tutti i bambini, anche quelli che mantengono alcune difficoltà nella lettura strumentale, hanno incrementato la comprensione del testo. E soprattutto che la tendenza di miglioramento non è frutto di poche eccellenze, ma di un miglioramento complessivo di tutta la classe, a prescindere dalle caratteristiche individuali di partenza.

4. Conclusioni e sviluppi

L'ipotesi alla base del progetto di ricerca illustrato è che una didattica per competenze, affiancata da attività di lettura ad alta voce, risulti maggiormente efficace rispetto ad una didattica di tipo trasmissivo-tradizionale in termini di miglioramento dei livelli di competenza linguistica. Mediante l'attività ludica, l'esplorazione, la riflessione, la collaborazione e, in special modo, l'ascolto di storie su base quotidiana, gli alunni hanno la possibilità di comprendere in modo migliore ciò che ascoltano e ciò che leggono in quanto sviluppano sinapsi, arricchiscono il proprio vocabolario, sviluppano la capacità di eseguire previsioni, collegamenti e inferenze.

Al termine del percorso, i risultati dei test somministrati hanno confermato in maniera significativa l'ipotesi di partenza. Gli alunni facenti parte del gruppo sperimentale hanno mostrato una tendenza di sviluppo generale sia nell'abilità di lettura in termini di correttezza e rapidità, sia nella comprensione del testo. Ma ciò è avvenuto in maniera significativamente differente rispetto a quanto emerso nel gruppo di controllo. Infatti, il miglioramento nella lettura come abilità strumentale, di tipo meccanico, è stato riscontrato anche nel gruppo di controllo e rientra in una prevedibile fase di sviluppo legata all'età e all'inserimento nella scuola primaria. Ben diverse sono invece le considerazioni in merito alla comprensione del testo: a fronte di un miglioramento del gruppo sperimentale, si osserva un peggioramento del gruppo di controllo (i test *ex ante* ed *ex post*, nelle prove MT sono a difficoltà crescente). Questo dato è tanto interessante quanto in linea con ciò che riporta la letteratura di riferimento: il saper leggere inteso come riconoscimento di fonemi e grafemi non coincide con il capire cosa si sta leggendo. È difficile, infatti, trovare studenti che, a partire dalla seconda o terza primaria, non sappiano leggere affatto dal punto di vista meccanico, non è così scontato, invece, che tutti gli studenti comprendano quanto hanno letto.

Nel corso del tempo, le capacità non stimolate non restano stabili, ma tendono a peggiorare, in quanto – come messo in evidenza dalle

neuroscienze – il cervello depotenzia e, via via, elimina i legami sinaptici non considerati “utili”, in quanto poco utilizzati.

Va, inoltre, sottolineato come una buona capacità di comprensione del testo sia alla base di tutti gli apprendimenti: significa capire cosa ci chiede un quesito di matematica, saper cogliere le informazioni fondamentali in una pagina di storia o di geografia, afferrare il senso di una canzone o, più semplicemente, capire cosa gli altri ci stanno chiedendo, comunicando, esprimendo.

Come evidenziano numerose ricerche, avere buone abilità di comprensione può significare non solo “andare meglio” a scuola in termini di risultati scolastici, ma anche “stare meglio” a scuola, in termini di motivazione all’apprendimento, autostima e senso di autoefficacia³⁷.

Per la classe prima, infatti, le Prove MT non prevedono un test iniziale, ma soltanto una prova intermedia da somministrare a metà anno. Ciò ha comportato la necessità di avviare il training a febbraio e di poterlo condurre per soli tre mesi. Un training più lungo avrebbe potuto incidere più profondamente sui bambini del gruppo sperimentale. Inoltre, le prove stesse prendono in esame soltanto lettura e comprensione del testo, mentre sarebbe stato interessante analizzare anche gli sviluppi prodottisi in merito alla produzione del testo.

Questi limiti possono considerarsi uno spunto importante per i possibili sviluppi futuri della ricerca. Aver utilizzato una didattica attiva fin dalla prima classe primaria potrebbe, infatti, essere un’ottima base per permettere di seguire gli stessi bambini fino al termine della primaria e rilevarne i cambiamenti in ottica diacronica, di anno in anno e poi complessivamente nel quinquennio.

Con l’obiettivo di passare da una fotografia al film di quello che una scuola potrebbe e dovrebbe essere: non è solo la dotazione naturale a determinare il nostro successo o insuccesso, ma l’ambiente e la didattica adeguati possono incidere significativamente sulle prospettive future. La scuola, quando riflette su stessa, impara dalle proprie azioni e dai propri studenti e può essere il vero luogo in cui si costruisce il futuro e la democrazia.

³⁷ Si veda, ad esempio: Batini F., Bartolucci M., Timpone A., *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, in “Psychology and education”, 55, 2018, pp. 111-122; Batini F., Bartolucci M., *La promozione del benessere scolastico e l’empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale*, in L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems*, cit.

5. Grafici

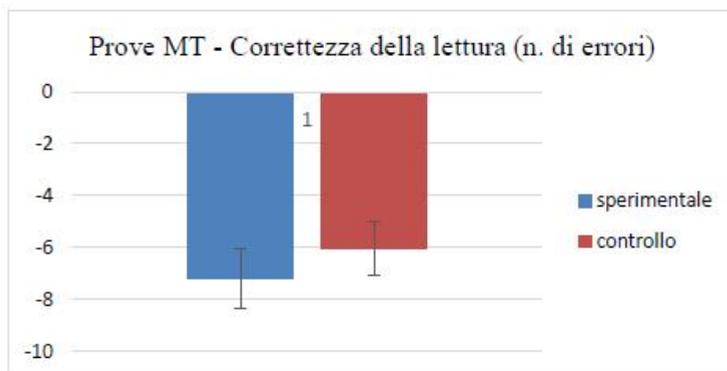


Grafico 1. Risultati Prove MT – Correttezza della lettura

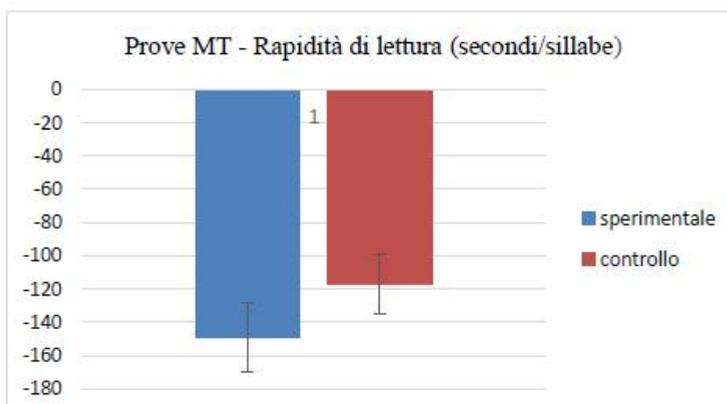


Grafico 2. Prove MT - Rapidità di lettura

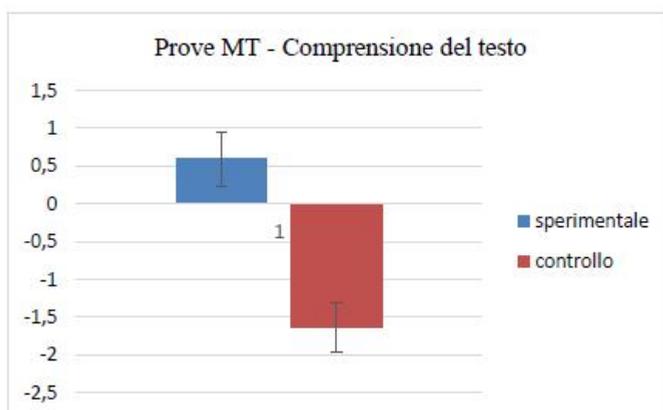


Grafico 3. Prove MT - Comprensione del testo

85 – *Comprendere meglio: una sperimentazione con la didattica per competenze nella scuola primaria*

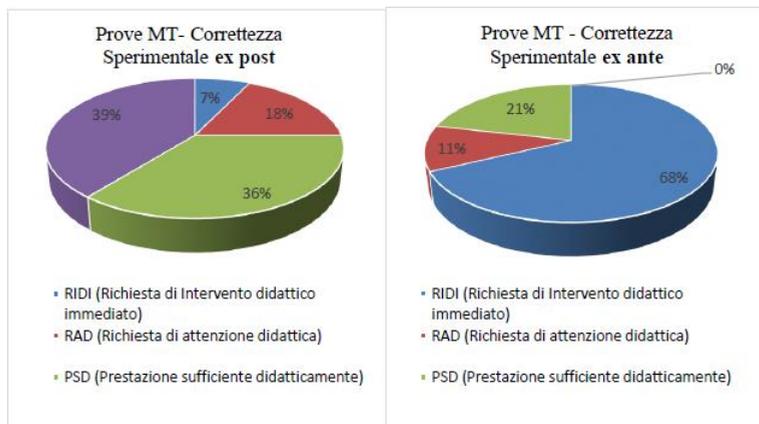


Grafico 4. Prove MT - Correttezza Gruppo sperimentale ex ante ed ex post

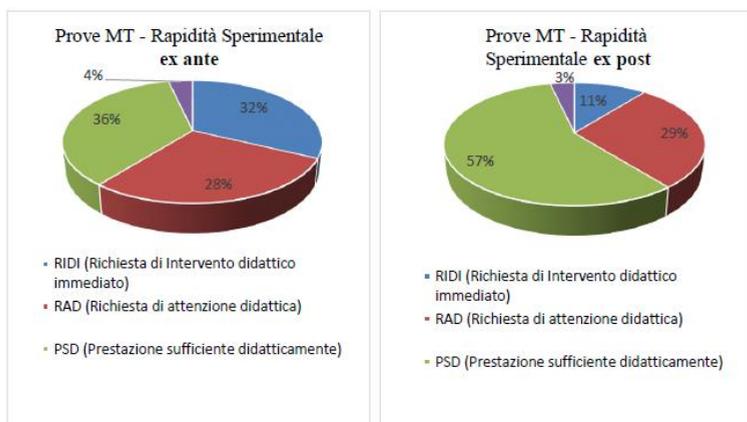


Grafico 5. Prove MT - Rapidità Sperimentale ex ante ed ex post

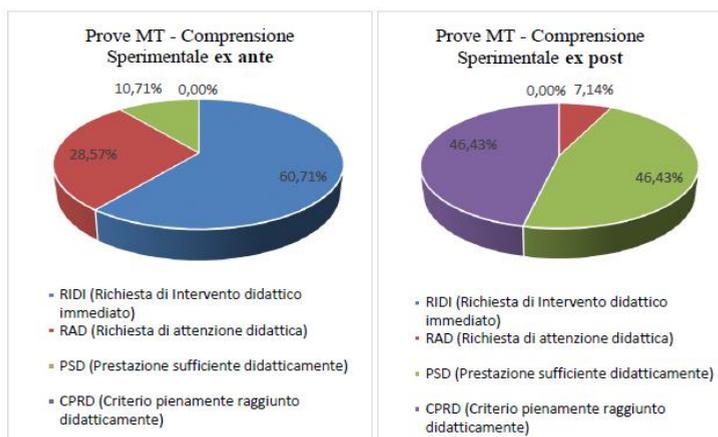


Grafico 6. Prove MT - Comprensione Sperimentale ex ante ed ex post

Riferimenti bibliografici

Anello F., *Libri di lettura per la scuola primaria: strumenti di promozione e valutazione della reading literacy*, in “*Studium Educationis*”, 14(2), 2013, pp. 33-54.

Eadem, *Sviluppare l’alfabetizzazione emergente nella scuola dell’infanzia: un’esperienza laboratoriale per la costruzione della lingua scritta*, in “*Form@re*”, 17(2), 2017, pp. 39-51

Asquini G. (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Banfi V., Ornaghi S., Marzocchi G. M., *La riflessione metacognitiva in età scolare: un percorso metacognitivo di potenziamento all’interno della classe*, in “*Difficoltà di apprendimento*”, 17(4), 2012, pp. 523-543

Batini F., Bartolucci M., Timpone A., *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, in “*Psychology and education*”, 55, 2018, pp. 111-122

Batini F., Toti G., Busti L., Filippucci F., *Contro la paura della matematica*, in “*Annali della Didattica e della Formazione Docente*”, 11(18), 2019, pp. 117-147

Batini F., Bartolucci M., *La promozione del benessere scolastico e l’empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale*, in L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems*, Bern, Hografe, 2019

Idem, *Sviluppo emotivo e narrazione, dall’empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni*, in C. A. Bollino et al. (a cura di), *Le emozioni nei contesti individuali e sociali*, Perugia, Morlacchi editore, 2019

Idem, *Reading aloud narrative material as a means for the student’s cognitive empowerment*, in “*Mind, Brain and Education*”, 13(1), 2020

Batini F., Bartolucci M., Mattioli F., *Un’esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze, nell’Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi*, in: “*Italian Journal of Educational Research*”, 24 (XIII), 2020, n.24, pp.183-205

Bertolini C., Cardarello R., *Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi*, in “*Italian Journal of Educational Research*”, 8, 2012, pp. 13-24

Carretti B., Caldarola N., Tencati C., Cornoldi C., *Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory*, in “*British Journal of Educational Psychology*”, 84(2), 2014, pp. 194-210

Causa P., *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*, in “*Medico e Bambino*”, 21, 2002, pp. 611-5

Consiglio dell’Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, in “*Gazzetta ufficiale dell’Unione europea*”, C189(2018), 2018, pp. 1-14

Cornoldi C., Carretti B., Drusi S., Tencati S., *Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory*, in “*British Journal of Educational Psychology*”, 85(3), 2015, pp. 424-439

Cornoldi C., Colpo G., Carretti B., *Prove MT – Kit scuola Primaria*, Firenze, Giunti Edu, 2017

De Koning B. B., Bos L. T., Wassenburg S. I., van der Schoot M., *Effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school*

children, in “Educational Psychology Review”, 29(4), 2017, pp. 869-889

De Simone M., Scassillo S., Strollo M. R., *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education”, 10(2), 2015, pp. 1-38

Duke N. K., Pearson P. D., *Effective practices for developing reading comprehension*, in A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Eds), *What Research has to say about Reading Instruction*, Third Edition, Newark, International Reading Association, 2002, pp. 205-242

Fontani S., *Difficoltà di comprensione testuale. Strategie metacognitive per l'intervento educativo*, in “Form@re”, 17(2), 2017, pp. 89-100

Gallagher S., Hutto D., *Understanding others through primary interaction and narrative practice*, in “The shared mind: Perspectives on intersubjectivity”, 12, 2008, pp. 17-38

García-Madruga J. A. et al., *Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students*, in “Reading Research Quarterly”, 48(2), 2013, pp. 155-174

Hickman, P., Pollard-Durodola, S., Vaughn, S., *Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for English-language learners*, in “Reading Teacher”, 57(8), 2004, pp. 720-731

Hutton, J. S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A. M., DeWitt T., Holland S. K., the C-MIND Authorship Consortium., *Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories*, in “Pediatrics”, 136(3), 2015, pp. 466-478

Invalsi, *Indagine IEA 2016 PIRLS: Rapporto Nazionale*, Roma, Invalsi, 2016 (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/index.php?page=pirls2016_it_00. Ultima consultazione: 04 maggio 2020)

Idem, *Rapporto Nazionale OCSE PISA 2018*, Roma, Invalsi, 2018 (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_07. Ultima consultazione: 04 maggio 2020)

Idem, *Rapporto Prove Invalsi 2019*, Roma, Invalsi, 2019 (<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>. Ultima consultazione: 04 maggio 2020)

Isbell R., Sobol J., Lindauer L., Lowrance A., *The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*, in “Early childhood education journal”, 32(3), 2004, pp. 157-163

Jones G., Ostojic D., Menard J., Picard E., Miller C. J., *Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades*, in “The Journal of Educational Research”, 110(2), 2017, pp. 171-176

Marley S. C., Szabo Z., *Improving children's listening comprehension with a manipulation strategy*, in “The Journal of Educational Research”, 103(4), 2010, pp. 227-238

Mattioli F., Bartolucci M., Batini F., *Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze nell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, 2020, in press

Nadler R. T., Rabi R., Minda J. P., *Better mood and better performance: Learning rule-described categories is enhanced by positive mood*, in “Psychological Science”, 21(12), 2010, pp. 1770-1776

Pallotti G., Rosi F., *Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia*, in L. Corrà, *Educazione linguistica nelle classi multietniche*, Roma, Aracne Editrice, 2017, pp. 87-106

Rosati N., *Metacognizione e apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola dell'infanzia*, in "Ricerche Pedagogiche", 206, 2018, pp. 128-149

Sclaunich M., *La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia*, in "Lifelong Lifewide Learning", 20, 2012

Traficante D., Andolfi V. R., Wolf M., *Abilità di lettura e benessere nei bambini: primi risultati dell'applicazione di EUREKA, adattamento italiano del programma RAVE-O*, in "Form@re", 17(2), 2017, pp. 12-38

Wedin Å., *Narration in Swedish pre-and primary school: a resource for language development and multilingualism*, in "Language, culture and curriculum", 23(3), 2010, pp. 219-233

Wilkinson S., *Literature review: The impact of reading for pleasure and empowerment*, London, The Reading Agency, 2015