

Per una riflessione su formazione degli insegnanti e didattica inclusiva. Alcuni dati di ricerca di un progetto nazionale sulla comprensione del testo

Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo

Abstract – *Teacher training is called to deal with problems of educational and teaching practice, with a reflective, critical and empirical attitude. This requires the acquisition of expertise imbued with knowledge, cognitive attitudes, specific skills. Evidence-based education research orients teacher training to raise the quality of their teaching and the learning level of learners by providing concrete answers to these problems. From this perspective, the skills thus gained by teachers make it possible to regulate educational and teaching processes, and to promote broader activity and participation, also for learners with special educational needs. A quasi-experimental study conducted in the third grade of elementary school is illustrated which involved the use of the "RC-RT" program optimized for the development of text comprehension and summary-making skills. This new study generated a high efficacy effect, amounting to a gain in learning by three to five months in the experimental classes.*

Riassunto – *La formazione degli insegnanti è chiamata a trattare i problemi della pratica educativa e didattica con un atteggiamento riflessivo, critico ed empirico che richiede l'acquisizione di un'expertise intrisa di conoscenze, atteggiamenti cognitivi, abilità specifiche. La ricerca evidence based education orienta ad una formazione dei docenti in grado di elevare la qualità del loro insegnamento ed il livello di apprendimento degli allievi. In questa prospettiva le competenze maturate dagli insegnanti consentono di regolare i processi educativi e didattici e di promuovere una più ampia partecipazione anche da parte degli allievi con bisogni educativi speciali. Nel presente contributo si illustra uno studio sperimentale condotto in una classe terza di scuola primaria che ha previsto l'impiego del programma "RC-RT" ottimizzato per lo sviluppo della comprensione del testo e della capacità di sintesi. Tale programma ha generato un rilevante guadagno negli apprendimenti delle classi sperimentali.*

Keywords – evidence based education, teacher training, inclusive education, reading comprehension, reciprocal teaching

Parole chiave – evidence based education, formazione degli insegnanti, didattica inclusiva, comprensione del testo, reciprocal teaching

Marianna Traversetti è Professoressa Associata di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Psicologia e dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università di Roma e docente di *Progettazione educativa e BES* e di *Didattica generale e dei disturbi specifici dell'apprendimento*. I suoi principali temi di ricerca riguardano la progettazione e la valutazione inclusive, la formazione degli insegnanti, la metodologia della ricerca didattica in ambito educativo speciale, nell'ottica dell'Evidence-Based-Education (EBE), il metodo di studio per tutti gli allievi e per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA). Tra le sue pubblicazioni: *Insegnare a studiare storia e geografia agli alunni con dislessia* (Roma, Carocci, 2021).

Amalia Lavinia Rizzo è Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienza della Formazione dell'Università Roma Tre e docente di *Didattica inclusiva* e di *Pedagogia e didattica speciale per l'inclusione*. I suoi principali temi di ricerca riguardano: la progettazione e la valutazione inclusive a

scuola e in università, la metodologia di ricerca nell'ambito dell'educazione inclusiva secondo l'orientamento dell'Evidence-based-education (EBE), l'impiego della musica per l'innalzamento dei livelli di inclusione dei contesti scolastici ed educativi, i Disturbi Specifici di Apprendimento. Tra le sue pubblicazioni: *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento* (Roma, Carocci, 2021).

1. Il tema della formazione degli insegnanti

Nel nostro Paese la questione della formazione degli insegnanti è un tema molto dibattuto, soprattutto perché non esiste, a tutt'oggi, un sistema organico e preposto *ad hoc* che coniughi efficacemente tanto gli aspetti più squisitamente legati alla carriera e alle posizioni stipendiali dei docenti, quanto quelli relativi alla complessa concezione della professionalità dell'insegnante "legata al superamento di immagini parziali dell'insegnante (stesso): come mero esperto dei contenuti o come puro tecnico della didattica"¹.

Grazie ai riferimenti teorico-culturali forniti dalla letteratura di settore e dai diversi e diffusi modelli di formazione, è ormai noto che, per poter insegnare adeguatamente, gli insegnanti debbano possedere un articolato repertorio di competenze di varia natura: *metodologico-didattiche*, che assicurano la qualità della progettazione educativo-didattica, in consonanza con i bisogni educativi individuali e speciali degli allievi e che deve determinarsi quale cultura didattica di base e condivisa tra tutti gli attori della formazione della scuola; *culturali*, che garantiscono quell'*expertise* che li rende in grado di destrutturare i contenuti di studio, tenendo conto dell'inesauribile trasformazione dei saperi e della loro conseguente implicazione nei vari ambiti di vita e formazione, nonché dell'indispensabile adattamento contenutistico, linguistico e procedurale richiesto dal processo di apprendimento individuale, in considerazione dell'eterogeneità delle classi; *relazionali*, che tutelano la corretta gestione pedagogica "delle dinamiche sociali in direzione tale da tutelare e da valorizzare gli stili comunicativi presenti nella comunità scolastica, secondo modalità capaci di garantire la sua apertura e la sua coesione umana e civile"².

A ben vedere, è altrettanto noto che la professionalità dell'insegnante è una dimensione assai complessa che si qualifica e si determina non solo nell'ambito di tali competenze, bensì anche

in ragione dell'auspicabile e necessario intreccio tra le stesse, che funge da veicolo per renderle operative, applicabili e trasferibili nel contesto scolastico, e per realizzare un reale curriculum integrato, secondo un circuito virtuoso tra teoria e prassi, didattica e valutazione individualizzate e personalizzate³.

¹ Baldacci M., *Quale Modello di formazione del docente. Ricercatore intellettuale* in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (a cura di), *idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 30-38.

² *Ivi*.

³ M. Traversetti, A.L. Rizzo, M. Pellegrini, *Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES*, in A. La Marca, A. Marzano (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, Atti del Convegno nazionale SIPED, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 545-557.

Un tale intreccio virtuoso è la cifra di quella competenza che mette in grado l'insegnante di essere flessibile, in un'ottica di professionalità riflessiva, e capace di operationalizzare l'insegnamento con spirito critico, tale da condurre a riflettere ricorsivamente sui risultati dei percorsi educativi e didattici, nonché da porre in discussione le proprie stesse pratiche, in una logica di continuo ripensamento e miglioramento, come in una sorta di comportamento di ispirazione deweyana:

I problemi che richiedono un trattamento scientifico sorgono dall'effettivo contatto con gli studenti, di conseguenza, è impossibile vedere come possa esserci un flusso adeguato di argomenti che ponga e controlli i problemi di cui trattano gli investigatori, a meno che non vi sia una partecipazione da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento⁴.

2. L'expertise didattica e gli ambiti del processo di insegnamento-apprendimento

In questa visione epistemologica, la formazione degli insegnanti deve mirare a trattare concretamente i problemi emergenti della pratica educativa e didattica, con un atteggiamento riflessivo, critico ed empirico, che richiede necessariamente l'acquisizione di un'expertise didattica⁵ intrisa di conoscenze, atteggiamenti cognitivi, abilità specifiche, di varia natura e di diverso livello. Particolare importanza, allora, assumono i *mind frame* degli insegnanti⁶, che si riferiscono sia al modo di concepire la didattica sia alle aspettative che riversano sugli allievi.

A tale riguardo Hattie, inizialmente, ha individuato cinque macro-dimensioni dell'expertise didattica sottolineando, nello specifico, che l'insegnante esperto: identifica i nuclei essenziali della propria disciplina; dirige l'apprendimento sulla base di relazioni positive in aula; monitora l'apprendimento e fornisce feedback; promuove risultati efficaci, attraverso la relazione educativa con gli allievi; propone compiti sfidanti e coinvolgenti⁷. Più tardi, in studi successivi condotti con altri colleghi⁸, egli ha individuato le strategie didattiche più efficaci da utilizzare per la formazione degli insegnanti, finalizzate a promuovere processi riflessivi e ricorsivi tra teoria e pratica, di cui si è detto.

Tali processi così acquisiti dagli insegnanti in formazione preludono a quello che è considerato un buon insegnamento e che è caratterizzato da tre ambiti insiti nel processo stesso di

⁴ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

⁵ J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erickson, 2016; A. Marzano, *The customization of feedback to support teachers training: the COFACTOR system*, in "Italian Journal of Educational Research", 28, 2022, pp. 48-60.

⁶ *Ivi*.

⁷ J. Hattie, *Teachers make a difference: What is the research evidence?*, Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us, ACER Research Conference, Melbourne, Australia, 2003 (http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/).

⁸ J. Hattie, K. Zierer, *Visible Learning Insights*, London, Routledge, 2019.

insegnamento-apprendimento, che si integrano e si fondono reciprocamente: comunicativo, simbolico-cognitivo-epistemologico e gestionale⁹.

L'ambito comunicativo concerne le modalità comunicative che vengono adottate nella relazione tra insegnante ed allievo, governate dal ruolo fondamentale che svolgono sia il linguaggio verbale¹⁰, sia il linguaggio non verbale¹¹ e che, nell'interazione didattica, devono adeguatamente coniugarsi con la comunicazione testuale/multimediale¹² e con quella mediata dal computer/CMC-Computer Mediated Communication¹³.

L'ambito simbolico-cognitivo-epistemologico riguarda più specificatamente gli elementi fondanti della progettazione educativo-didattica e comprende, pertanto, sia le strategie didattiche, le prassi, le attività, le routine della classe che influiscono sulle prestazioni cognitive degli allievi, sia le procedure di adattamento e trasformazione dei contenuti effettuate dagli insegnanti grazie alla loro *expertise*, al fine di rendere tali contenuti il più possibile accessibili a tutti gli allievi della classe.

L'ambito gestionale è relativo all'organizzazione della didattica e della valutazione in relazione a spazi, tempi ed attività, e al monitoraggio delle relazioni interpersonali e sociali all'interno della classe.

3. La ricerca *evidence based education* per la formazione degli insegnanti

È noto come gli insegnanti, alla luce dei diversi ambiti di loro competenza, siano responsabili dei risultati raggiunti sia sul piano organizzativo sia sul piano metodologico-didattico, ma è altrettanto noto che esiste un gap tra quanto gli esperti hanno definito e quanto gli insegnanti operano in classe¹⁴. Di qui, la necessità di formare insegnanti con competenze metodologico-didattiche, culturali e relazionali fondate su evidenze scientifiche e non solo sulla base di ordinarie prassi didattiche, così da apportare alla formazione di questi un sistema di conoscenze affidabili che contribuisca tanto all'avanzamento della società in generale, quanto all'innalzamento della qualità dell'istruzione in particolare.

Va da sé che, in questa prospettiva, soprattutto in riferimento all'ambito simbolico-cognitivo-epistemologico e all'ambito comunicativo, precedentemente discussi, ciò è ancor più rilevante se l'istruzione riguarda gli allievi con bisogni educativi speciali BES¹⁵, in quanto in presenza di questi ultimi è ancor più necessario che gli insegnanti acquisiscano *hard skills* e *soft skills* in

⁹ Cfr. G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci, 2016.

¹⁰ Cfr. B. Zani, P. Sella, D. David, *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Roma, Carocci, 1994.

¹¹ Cfr. L. Anolli (a cura di), *Psicologia della comunicazione*, Bologna, il Mulino, 2002.

¹² Cfr. A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET, 2008.

¹³ Cfr. P. C. Rivoltella *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2020.

¹⁴ J. Hattie, G. M. Donoghue, *Learning strategies: a synthesis and conceptual model*, in "Science of Learning", 2016, pp. 1-13.

¹⁵ OECD, *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*, Paris, OECD, 2005.

grado sia di rendere i contenuti di apprendimento e di studio il più possibile accessibili, sia di costruire una relazione educativa realmente funzionale alla rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Per poterlo fare, i docenti quindi devono saper trarre dalla formazione competenze didattiche e relazionali, specifiche e affidabili in relazione ai BES, che possano sostenerli nella realizzazione di ambienti educativi inclusivi. La ricerca educativa è dunque chiamata ad attivare forme di collaborazione sinergica con la scuola anche per organizzare la formazione degli insegnanti attraverso la loro diretta partecipazione in progetti di ricerca tesi a generare *soft skills* ed in grado di elevare la qualità dell'insegnamento ed il livello di apprendimento dei loro allievi¹⁶; ciò fornendo, da parte dei ricercatori, risposte concrete ai problemi emergenti della pratica educativa e didattica, con un atteggiamento riflessivo, critico ed empirico. Le *soft skills* così maturate dagli insegnanti, che includono abilità emotive, sociali e cognitive¹⁷, nonché aspetti della personalità, obiettivi di vita e motivazioni individuali¹⁸, insieme alle abilità prettamente tecniche (*hard skills*), consentono di regolare efficacemente i processi educativi e didattici, e di promuovere una più ampia attività e partecipazione anche da parte degli allievi con BES. *Soft skills* e *hard skills* dunque che, guidando nelle scelte e nelle decisioni, si manifestano anche in termini di "intuizioni, schemi esplicativi, programmi di lavoro, forme e metodi di riflessione sulla pratica, (che) possono offrire [...] vasi importanti di conoscenza per i vari tipi di risoluzioni"¹⁹, finalizzati alla qualità dell'interazione didattica che deve mantenere, nel contempo, le caratteristiche di scientificità e di criticità²⁰ e di natura empirico-critica, vale a dire, arricchita dei paradigmi delle scienze empiriche "per illuminare meglio e più in profondità proprio ciò che ormai chiamiamo i processi e i dispositivi di qualificazione dell'umano"²¹.

La ricerca *Evidence Based Education* o EBE²² ha definito, in quest'ottica, un repertorio di conoscenze affidabili sulle strategie didattiche che raggiungono i più alti effetti di efficacia (*effect size*) anche per gli allievi con bisogni educativi speciali²³, frutto delle evidenze scientifiche che sintetizzano i metodi in un programma funzionale e relativo ad un determinato contesto scolastico. Vale la pena precisare che

con l'espressione *effect size* (ES; in it. dimensione o ampiezza dell'effetto), ci si riferisce a una famiglia di indici statistici utilizzati per quantificare la differenza tra due gruppi²⁴, tipicamente

¹⁶ OECD, *Measuring innovation in education: a new perspective*, Paris, OECD Publishing, 2014.

¹⁷ OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, Paris, OECD Publishing, 2018.

¹⁸ J. J. Heckman, T. Kautz, *Hard evidence on soft skills*, in "Labour Economics", 19(4), pp. 451-464, doi: 10.3386/w18121.

¹⁹ U. Margiotta, *Teoria della formazione*, Roma, Carocci, 2015, p. 29.

²⁰ Cfr. R. Laporta, *Avviamento alla pedagogia*, Roma, Carocci, 2001.

²¹ U. Margiotta, *Teoria della formazione*, cit., p. 37.

²² R. E. Slavin, *How evidence-based reform will transform research and practice in education*, in "Educational Psychologist", 55(1), 2020, pp. 21-31.

²³ D. Mitchell, D. Sutherland, *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson, 2022.

²⁴ R. Coe, *It's the Effect Size, stupid: What effect size is and why it is important*, Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September, 2002.

impiegati nella ricerca educativa per misurare l'efficacia di un intervento [...]. Da circa un ventennio, l'utilizzo di tali indici è raccomandato dalle più importanti associazioni di ricerca internazionali psicologiche e pedagogiche (laddove ovviamente pertinente con le finalità dello studio). Tali raccomandazioni rispondono peraltro alle istanze a cui tipicamente la ricerca educativa sperimentale volta alla valutazione di impatto di un intervento è indirizzata – e che si traducono in tre questioni fondamentali²⁵: (i) L'effetto osservato è reale o è attribuibile al caso? (ii) Se l'effetto è reale, quanto grande è l'effetto (e quanto siamo sicuri di tale stima)? (iii) Se l'effetto è grande, è grande abbastanza da avere una significatività per la pratica educativa?²⁶.

Dunque, grazie al repertorio di conoscenze di cui si è detto, così formato, l'insegnante implementa progressivamente le sue competenze e la sua *expertise*, ottenendo una più chiara comprensione dei fattori e della realtà educativa e, dunque, ampliando la sua possibilità di scelta rispetto agli interventi da attuare. In riferimento allo sviluppo della comprensione del testo, la ricerca EBE tiene conto di quanto riportato nel National Reading Panel in cui sono elencate una serie di strategie efficaci (con un buon *effect size*), così come documentato da Hattie (2016): *cooperative learning* (ES=+0.38), schematizzare e trasformare (ES=+0.85), sottolineare ed evidenziare (ES=+0.50), prendere appunti (ES=+0.50), sintesi (ES=+ 0.66), strategie di monitoraggio (ES=+0.71), strategie metacognitive (ES=+0.612), autoregolazione (ES=+0.52), discussione di classe (ES=+0.82). Sulla comprensione del testo, inoltre, diversi studi hanno mostrato l'efficacia del *Reciprocal teaching*: la più nota meta-analisi è quella condotta da Rosenshine e Meister (1994) che riporta un valore di ES medio pari a +0.88 per gli studi che hanno utilizzato misure sviluppate dai ricercatori e un ES pari a +0.32 per quelli che hanno impiegato misure standardizzate, come test di apprendimento nazionali; anche il What Works Clearinghouse - WWC ed altre ricerche²⁷ hanno indagato l'efficacia della strategia. In particolar modo, Hattie (2009) ha analizzato più di 800 metanalisi, sintetizzando un valore di ES pari a +0.74. La WWC ha valutato l'efficacia del *Reciprocalteaching* nel 2010²⁸, includendo nella sua metanalisi cinque studi sperimentali randomizzati e uno studio quasi sperimentale, condotti nella scuola primaria e secondaria (gradi 5-8): 4 studi su 5 hanno evidenziato valori di ES compresi tra +0.14 e +0.65 che indicano un livello di efficacia media; solo il quinto studio ha mostrato un valore di ES negativo (-0.48), ma non statisticamente significativo. Su tali basi, la WWC considera medio alto per la scuola primaria (ES media di +0.34) il livello di evidenza del *Reciprocal teaching* per la

²⁵ R. E. Kirk, *Practical significance: A concept whose time has come*, in "Educational and Psychological Measurement", 56(5), 2016, pp. 746-759.

²⁶ M. Pellegrini, G. Vivaret, R. Trincherò, *Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 18, 2018, pp. 276-277.

²⁷ Cfr. S. H Lee, S. F. Tsai, *Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: A systematic review of treatment outcomes*, in "Reading and Writing", 30, 2017, pp. 917-943.

²⁸ Nel 2013 la WWC non ha trovato studi sull'insegnamento reciproco che rientrassero nell'ambito del protocollo di revisione degli studenti con un disturbo specifico dell'apprendimento e che soddisfacessero gli standard di prova del WWC. Pertanto, al momento, il WWC non è in grado di trarre alcuna conclusione basata sulla ricerca sull'efficacia o l'inefficacia dell'Insegnamento Reciproco per migliorare i risultati in quest'area (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Intervention/727>).

comprensione del testo. Di grande interesse sono i 6 studi di Lee e Tsai²⁹ che hanno valutato l'efficacia della strategia per gli studenti con *specific poor comprehension*; dai risultati ottenuti è emerso un ES medio di +0.86, che indica un alto livello di efficacia.

Alla luce di tali specifici studi e di quanto delineato finora, è possibile affermare che, grazie ai risultati della ricerca scientifica *evidence-based* sull'istruzione, gli insegnanti possono avere a disposizione un sapere professionale che può favorire un cambiamento delle pratiche professionali in materia di insegnamento delle abilità di comprensione del testo, attraverso la conoscenza di metodologie operative validate mediante la comparazione di più sperimentazioni e la realizzazione di meta-analisi. Tale orientamento scientifico, oltre a fornire risposte didattiche valide ed affidabili, consente agli insegnanti di implementare le proprie skills, potendo fare riferimento a modelli reali di intervento ed a sperimentazioni di programmi corredati da prove della loro efficacia.

4. Uno studio quasi sperimentale

In questa sede, si illustra uno studio quasi sperimentale³⁰, sviluppatosi a seguito della precedente indagine nazionale "RC-RT"³¹ condotta da SApIE, in classi quarte di scuola primaria secondo la metodologia EBID- *Evidence-Based Improvement Design*³², volta a realizzare ricerche che possano migliorare i processi di apprendimento grazie alla sperimentazione di pratiche didattiche considerate efficaci, per garantirne maggior efficacia, sostenibilità ed applicabilità su larga scala. È appena il caso di segnalare che, tra gli utilizzatori della metodologia EBID, è rilevante discutere i meriti dell'uso di *benchmark* di *effect-size* per interpretare i risultati della ricerca, tenendo conto del fatto che possono esistere *bias* di pubblicazioni che nascondono, alla vista dei ricercatori, gli sforzi educativi che sono falliti. Secondo Kraft³³, infatti, è necessario riconoscere la frequenza di tali fallimenti (reputati in ordine al 36%) per migliorare l'approccio all'interpretazione della rilevanza politica delle dimensioni degli effetti. Attualmente, ci si muove, dunque, nel quadro dell'attuale dibattito sulla necessità che i parametri di un modello *benchmark* debbano anche tener conto dell'eterogeneità degli *effect size* le cui dimensioni, ad esempio, sappiamo dipendere dalle modalità di misurazione degli esiti (what, when, how)³⁴. Tuttavia, allo

²⁹ S. H. Lee, S. F. Tsai, *Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: A systematic review of treatment outcomes*, in "Reading and Writing", 30, 2017, pp. 917-943.

³⁰ È stata finanziata, nell'anno 2021/2022 dall'Università degli Studi dell'Aquila. Il responsabile scientifico è Marianna Traversetti. Amalia Lavinia Rizzo è componente del gruppo di ricerca (cfr. R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002).

³¹ A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SApIE Scientifica, 2019.

³² A. Calvani, A. Marzano, *Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?*, in "Rivista italiana di ricerca educativa", (24), 2020, pp. 67-83.

³³ M. A. Kraft, *The Effect-Size Benchmark That Matters Most: Education Interventions Often Fail*, in "Educational Researcher", 52(3), 2023, pp. 183-187 <https://doi.org/10.3102/0013189X231155154>.

³⁴ M. A. Kraft, *Interpreting effect sizes of education interventions*, in "Educational Researcher", 49(4), 2020, pp. 241-253.

stato attuale degli studi condotti nel contesto italiano si può affermare che la suddetta indagine ha permesso di elaborare un modello che, al momento, può essere definito “benchmark” per la comprensione del testo in classe quarta di scuola primaria³⁵, che raccoglie il kit didattico per allievi ed insegnanti, e le indicazioni metodologiche per la massima inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali-BES. Tale sperimentazione nelle classi quarte ha rilevato un alto effetto ($ES = +0.54$), corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di sette mesi delle classi sperimentali rispetto alle classi di controllo; ciò ha motivato il gruppo di ricerca a soddisfare le indicazioni fornite dagli insegnanti coinvolti ed a predisporre il kit didattico anche per la classe terza³⁶, proponendo un nuovo progetto con la seguente domanda di ricerca: il RC-RT può migliorare la capacità, da parte degli allievi di classe terza a sviluppo tipico e di coloro i quali presentano BES, di comprendere il testo e di riassumerlo?

Tale progetto propone agli insegnanti di applicare, a seguito della partecipazione ad un Corso di formazione *ad hoc*, la strategia didattica del *Reciprocal Teaching/RT*³⁷ in prospettiva inclusiva, nelle classi frequentate anche da allievi con disabilità intellettiva, disturbi specifici di apprendimento-DNA, altri disturbi evolutivi specifici-DES e svantaggio linguistico e culturale. Il RT, in ottica EBE, ha il più promettente livello di efficacia nella promozione della comprensione del testo e si articola in quattro strategie: *Predicting, Clarifying, Questioning, Summarizing*. RT, proposto nella versione sperimentata in Italia, è basato sulla sollecitazione di tre elementi caratterizzanti: la lettura ad alta voce ed il modellamento cognitivo, il feedback ed il lavoro sul testo a coppie (non di gruppo come nel RT classico, in quanto nel contesto italiano il lavoro di gruppo poteva risultare dispersivo). Nello specifico, infatti, l’attività didattica condotta attraverso l’impiego del RT, si esplicita nella sequenza struttura di queste azioni, come esemplificato nelle tabelle seguenti (Tab.1 e Tab. 2).

³⁵ L. Rizzo, M. Traversetti, *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*, Firenze, SAPE Scientifica, 2021.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ A.S. Palincsar, A.L. Brown, *Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities*, in “Cognition and instruction”, 1(2), 1984, pp. 117-175.



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione Informati da Evidenza

PARTE 2

TESTO 5

DATA: _____

Dopo che l'insegnante avrà letto ad alta voce il testo, tu rileggilo in silenzio e compi da solo le operazioni indicate. Poi inizia a lavorare con il tuo compagno.

Stabilite chi scrive e chi suggerisce.

Lavorate a voce bassa, per non disturbare gli altri compagni.

Scrivete il riassunto che ritenete migliore, rimanendo entro il numero di parole indicato.

Quando non siete d'accordo, cercate di spiegare perché una frase o anche una semplice parola può migliorare la risposta.

Il cucciolo di volpe si allontanò molto dalla madre e, dato che era inesperto dei pericoli del bosco, correva qua e là curiosando. Su uno sperone roccioso un lupo osservava la scena. Poi, ad un tratto, balzò giù lungo il pendio e in poco tempo si trovò alle spalle del volpacchiotto ignaro. Per fortuna, un falco volò molto vicino al lupo e lo distrasse. Il cucciolo di volpe, seguendo un coniglietto selvatico, trovò rifugio in una tana sotto un masso seminascosto da cespugli fitti.

Casadei, B., Cortini, M. (2004). *Ragazzi.it 4-5*. Roma: Leonardo.

Lavoro individuale

Leggi in silenzio una frase o due alla volta. Dopo aver letto la prima frase chiediti: "Di cosa potrà parlare questo testo?" "Cosa potrà venire dopo?".



Mentre procedi nella lettura chiediti fino alla fine del testo: "Tutti gli elementi sono chiari? Ci sono parole/espressioni difficili?". Se hai qualche difficoltà chiedi aiuto al compagno o alla maestra.



Adesso rileggi il testo e chiediti: "Ora devo trovare le informazioni più importanti. Chi, cosa, dove, quando, perché? Dove le trovo?" Sottolinea nel foglio le informazioni importanti.



Il programma RC-RT per la comprensione della lettura (Versione aggiornata 2021)



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione Informati da Evidenza

Lavoro in coppia: adesso inizia il lavoro con il tuo compagno.

Confrontate tra di voi (a voce bassa) le informazioni principali che avete raccolto nelle varie parti del testo.

Scrivete insieme la migliore sintesi su cui vi trovate d'accordo. Potete anche non essere d'accordo, in questo caso lasciate i riassunti distinti.



Attenzione: Controllate che la sintesi non superi 30 parole!

Quando avete finito segnalate all'insegnante che siete pronti per presentare il vostro riassunto.

Adesso confrontate le vostre risposte con quelle dell'insegnante.

Il programma RC-RT per la comprensione della lettura (Versione aggiornata 2021)

*Tabelle 1 e 2 – Esempio di scheda (senza attività inferenziale)
che gli allievi impiegano nella fase di realizzazione del programma RC-RT
(tratte da: A. L. Rizzo, M. Traversetti, Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso
didattico evidence based per la scuola primaria, Firenze, SApIE Scientifica, 2021, pp. 93-94)*

Grazie a tale integrazione, il programma consente l'introduzione di adeguati processi cognitivi appoggiandosi alla riflessione verbale, esplicita, come strumento di autoregolazione. Nel corso delle attività, quindi, gli allievi passeranno da un approccio eterodiretto guidato dall'insegnante, a un approccio autodiretto guidato consapevolmente da loro stessi, ad un approccio automatico, nel senso di interiorizzato. La pratica, cioè l'esercizio ripetuto delle abilità necessarie per comprendere un testo, dunque sarà prima attentamente guidata e poi realizzata all'interno della copia e consentirà agli allievi di acquisire la padronanza richiesta³⁸.

In questo quadro, non potendo impiegare un campione randomizzato, è stato condotto uno studio quasi sperimentale, con i seguenti obiettivi: 1. sperimentare il kit didattico del programma RC-RT in classi terze frequentate da allievi con disabilità intellettiva, DSA, DES e svantaggio linguistico e culturale; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull'applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi coinvolti in riferimento alla comprensione del testo; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con disabilità, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello benchmark per l'applicazione del programma RC-RT in classe terza.

Lo studio ha previsto, per classi sperimentali, lo svolgimento del programma RC-RT per n. 3 mesi e, per le classi di controllo, lo svolgimento dell'ordinaria istruzione scolastica nei medesimi mesi.

5. Il corso di formazione per gli insegnanti e il Questionario

Il Corso di formazione per gli insegnanti ha promosso competenze metodologico-didattiche, attraverso l'applicazione del programma RC-RT ed ha perseguito i seguenti obiettivi: 1. conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; 2. conoscere le fasi del RT; 3. conoscere le difficoltà incontrate dagli allievi con disabilità intellettiva DSA, DES e svantaggio linguistico e culturale nello sviluppo della comprensione del testo; 4. conoscere gli effetti positivi dello sviluppo della comprensione del testo per gli allievi con disabilità intellettiva, DSA, DES e svantaggio linguistico e culturale; 5. conoscere ed applicare le tecniche linguistiche per fare il riassunto; 6. conoscere ed utilizzare il kit didattico per la classe e per gli allievi con disabilità intellettiva, DSA, DES e svantaggio linguistico e culturale; 7. conoscere la procedura del programma RC-RT per la classe. 8. conoscere la procedura del programma per gli allievi con disabilità intellettiva, DSA, DES e svantaggio linguistico e culturale; 9. fare simulazioni di modellamento cognitivo sul repertorio dei testi.

La formazione si è svolta in 2 cicli di n. 4 incontri ciascuno, per un totale di n. 8 ore per ciclo, a cadenza settimanale, in modalità videoconferenza sincrona, a cui se ne sono aggiunti altri individuali con le insegnanti coinvolte, debitamente calendarizzati (con intervento in classe, tramite telefono, email e *face to face*). Gli insegnanti sono stati divisi in 2 gruppi, al fine di rendere più agevole la loro interazione e favorire la loro più ampia e costante partecipazione; sono stati

³⁸ A.L. Rizzo, M. Traversetti, M. Pellegrini, *Potenziare la comprensione del testo*, Roma, Carocci, 2023, p. 54.

forniti loro video dimostrativi dell'applicazione del RT l'opportunità di visionare i materiali didattici per gli allievi, presenti nel kit didattico. I docenti sono dunque stati formati anche sull'impiego del kit didattico che raccoglie: il "Quaderno per la classe", il "Quaderno per gli allievi con disabilità" e la "Guida per gli insegnanti"³⁹. Tali materiali sono stati adattati contenutisticamente, linguisticamente e graficamente anche per gli allievi con BES. Gli insegnanti delle classi sperimentali hanno implementato anche le loro competenze relazionali ed organizzative della didattica e della classe, fornendo un impulso efficace agli stimoli cognitivi, metacognitivi e sociali che il RT sollecita. Ciò anche grazie alla progressiva implementazione delle ore di formazione che è stata fornita dalle ricercatrici in relazione alle specifiche richieste da parte degli insegnanti: tutte le docenti coinvolte, infatti, hanno gradito lo scambio con le esperte, soprattutto nelle fasi iniziali e nel momento in cui il programma prevedeva la proposta di testi gradualmente più complessi. In definitiva, si può affermare che, ferme restando le 8 ore di formazione frontale, considerati gli interventi *ad personam*, la visione dei video e lo studio dei materiali, ciascun gruppo di insegnanti è stato formato per circa n. 20 ore. In particolare, le insegnanti che hanno richiesto un più frequente contatto sono state quelle della regione Abruzzo; è in corso di valutazione se e come questa misura abbia inciso sulla variabilità dei risultati tra le classi, in relazione alle specifiche classi della regione medesima e delle altre coinvolte nel progetto.

Il Corso è stato svolto secondo gli orientamenti efficaci sia dell'istruzione sequenziale interattiva⁴⁰ sia dell'uso di esempi e dimostrazioni di modellamento cognitivo sui testi facenti parte del repertorio del programma, e ha proposto sia esperienze dirette⁴¹ che hanno, a loro volta, generato attività riflessive⁴², sia video modeling e videoregistrazioni. Ha inoltre previsto lo studio dei materiali del kit didattico con cui gli insegnanti hanno effettuato varie simulazioni. Al termine del Corso, è stato proposto ai docenti un Questionario appositamente predisposto, composto da n. 3 sezioni, per un totale di n. 13 domande strutturate con una opzione di risposta:

la sez. n. 1 riguarda la presentazione del Questionario, nonché le sue motivazioni e chiarisce che esso può essere compilato secondo criteri di rispetto della *privacy* a norma di legge e che verrà utilizzato in forma anonima ed aggregata solo a fini di ricerca; la sez. n. 2 è relativa ai dati dell'insegnante e presenta 6 domande; la sez. n. 3 si riferisce alla partecipazione al Corso e comprende 7 domande. Queste ultime riguardano, in particolare: gli aspetti positivi e replicabili del Corso, e quelli negativi e da migliorare, gli ambiti in cui gli insegnanti si sono sentiti maggiormente competenti, quanto hanno ritenuto proficua l'applicazione di RT sia per gli allievi a sviluppo tipico sia per coloro che presentano BES. Gli scopi dello strumento sono stati, infatti, quelli di comprendere se le modalità di svolgimento del Corso, la metodologia perseguita, i contenuti pre-

³⁹A.L. Rizzo, M. Traversetti, *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*, cit.

⁴⁰S. Engelmann, D. W. Carnine, *Theory of instruction: Principles and applications*, New York, Irvington, 1982, citato da Binder C. e Watkins C.L., *Procesion teaching and direct instruction: Measurably superior instructional in schools*, in "Performance Improvement Quarterly", 3(4), 1990, pp. 74-96.

⁴¹K. Metcalf, *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analyticreview of research*, in *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, 1995.

⁴²Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

sentati e gli esempi forniti fossero di gradimento e di supporto agli insegnanti delle classi sperimentali per l'applicazione della strategia in classe, in una prospettiva realmente inclusiva. Hanno compilato il Questionario tutti gli insegnanti del campione (56).

Come risulta dagli esiti del Questionario, il Corso ha consentito agli insegnanti anche di acquisire conoscenze sui modi tramite cui si sviluppa la comprensione del testo e si realizza didatticamente la strategia RT sul materiale del kit. In linea con gli obiettivi di ricerca, il Corso è stato ritenuto ampiamente rispondente alle esigenze metodologico-didattiche dei docenti. Infatti l'80,4 degli insegnanti (n. 45 su 56 rispondenti) ha ritenuto "Molto proficua" la partecipazione al Corso e il 19,6% (n. 11) "Proficua". In particolare, tra gli aspetti ritenuti positivi e che potrebbero essere replicati in un corso successivo, prevalgono: "le indicazioni chiare sull'impostazione metodologica del reciprocal teaching" (25,0%, n. 14), "le indicazioni operative chiare e sostanziate dai materiali di lavoro" (19,6%, n. 11) ed il fatto che "sono state fornite indicazioni operative per favorire la partecipazione degli allievi con BES" (17,9%, n. 10).

6. Il campionamento e le prove di rilevazione dei dati

Per lo studio è stato condotto un campionamento non probabilistico a scelta ragionata⁴³ costituito di 46 classi terze (28 sperimentali e 18 di controllo) di tre regioni italiane (Lombardia, Lazio, Abruzzo), per un totale di 821 allievi, di cui 510 delle classi sperimentali e 311 delle classi di controllo. Gli allievi con disabilità intellettiva sono 33 nelle classi sperimentali e 10 nelle classi di controllo e gli allievi con altro BES (DSA, DES, svantaggio linguistico e culturale) sono 104 nelle classi sperimentali e 24 nelle classi di controllo.

Hanno preso parte allo studio anche 56 insegnanti delle classi sperimentali, di cui 36 su posto comune e 20 su posto di sostegno.

Per la rilevazione dei dati sono state impiegate sia Prove standardizzate e validate sia Prove appositamente elaborate⁴⁴ per gli allievi delle classi sperimentali e di controllo, e due Questionari strutturati per gli insegnanti delle classi sperimentali⁴⁵ (Tab. 3). In particolare, la Prova di Decisione Lessicale⁴⁶ e la Prova di Significato Verbale - P.S.V.nv⁴⁷ si configurano come test-retest della medesima Prova somministrata agli stessi allievi sia in ingresso sia in uscita, al fine

⁴³ Cfr. L. Cohen L., Manion, K. Morrison, *Research methods in education*, London and New York, Routledge, 2007.

⁴⁴ Traversetti M., Rizzo A.L., Pellegrini M., *Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES*, in A. La Marca A., A. Marzano (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, cit., pp. 545-557.

⁴⁵ Attualmente sono in corso interviste agli insegnanti delle classi sperimentali e di controllo.

⁴⁶ N. Calderola, N. Perini, C. Cornoldi, *DLC: una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura*, in "Strumenti applicativi", 9, 1, 2012.

⁴⁷ L. Montesano, *Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci di comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, cit., pp. 463-477.

di valutare la stabilità degli esiti e la loro attendibilità. Le Prove MT⁴⁸ e la Prova di Riassunto (adattamento del Summarizing Test di Calvani e Menichetti del 2019)⁴⁹ presentano invece, in ingresso e in uscita, un repertorio testuale differente e differenti item, e tali da rilevare i diversi livelli di comprensione del testo e di riassumere, confrontati in ingresso e in uscita.

Prove di rilevazione dei dati rivolte agli allievi	Prove di rilevazione dei dati rivolte agli insegnanti
Prove MT pre e post test	Diario di bordo
Prova di Riassunto pre e post test.	Questionario socio-demografico in ingresso
Prova di Significato Verbale-P.S.V.nv pre e post test	Questionario di gradimento del Corso di formazione per gli insegnanti
Prova di Decisione Lessicale pre e post test.	Interviste post intervento didattico

Tabella 3 – Prove di verifica rivolte agli allievi delle classi sperimentali e di controllo, e strumenti di rilevazione dei dati rivolti agli insegnanti

7. Risultati e discussione

Per verificare se le differenze nei risultati delle prove di uscita tra le classi sperimentali e le classi di controllo fossero significative, è stato impiegato il modello ANCOVA *with cluster-adjusted standard error*, includendo il pretest come covariata e la regione di provenienza come moderatore dell'effetto. Le analisi sono state condotte tramite il software R, utilizzando i pacchetti *sandwich* e *lmtest*. L'impatto di efficacia è stato calcolato utilizzando la formula di Morris⁵⁰, comprendente sia i risultati dei due gruppi alle prove di ingresso sia i risultati conseguiti alle prove di uscita.

Il programma RC-RT proposto in classe terza ha generato un elevato effetto di efficacia⁵¹ delle classi sperimentali rispetto alle classi di controllo per le tre misure (Prove) somministrate nello studio: ma la regione di provenienza non risulta influenzare l'effetto del programma. Non

⁴⁸ C. Cornoldi, G. Colpo, B. Carretti, *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*, Firenze, Giunti Edu, 2017.

⁴⁹ A. Calvani, L. Menichetti, *La prova qualitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST)*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di) *Strategie efficaci di comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, cit., pp. 411-429.

⁵⁰ S. B. Morris, *Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs*, in "Organizational research methods", 11(2), 2008, pp. 364-386.

⁵¹ M. A. Kraft, *Interpreting effect sizes of education interventions*, in "Educational Researcher", 49(4), 2020, pp. 241-253.

si rilevano infatti differenze statisticamente significative nei risultati tra classi della Lombardia, dell'Abruzzo o del Lazio.

In particolare, gli *effect size* per gli allievi della classe (sviluppo tipico) mostrano un effetto moderato del programma, corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti (EEF, 2023) di tre mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo⁵², in tutte le misure somministrate: l'effetto sulla comprensione del testo è pari a +0.26, sul riassunto a +0.21 e sul vocabolario a +0.22.

Addirittura, gli allievi con BES delle classi sperimentali hanno guadagnato, nella comprensione del testo, cinque mesi rispetto alle classi di controllo (Prova MT, ES = +0.38), un alto impatto di efficacia con sei mesi di guadagno nell'arricchimento lessicale (Prova di Significato Verbale, ES = +0.45) e sette mesi nella capacità di redigere un riassunto (Prova di Riassunto, ES = +0.56). Di particolare interesse è il confronto, in termini di medie, tra i punteggi dei due gruppi (classi sperimentali e di controllo) al pre test e al post test, laddove emerge una diminuzione del gruppo di controllo, in tutte le Prove, per gli allievi a sviluppo tipico e una diminuzione nella Prova di comprensione del testo degli allievi con BES.

Tale dato è tuttora in via di analisi approfondita che, grazie alla lettura e all'interpretazione del complesso degli strumenti quali-quantitativi utilizzati, tra cui quelli rivolti agli insegnanti, permetterà di trarne le conclusioni più appropriate. In questa sede, vale la pena ipotizzare, sulla base di quanto dichiarato dagli insegnanti, che tale diminuzione potrebbe dipendere dal fatto che

quanto appreso nel Corso di formazione da parte degli insegnanti ha permesso loro di utilizzare al meglio sia la metodologia del RT sia il materiale didattico, continuando a lavorare, pur nelle difficoltà incontrate nella didattica a distanza, sull'obiettivo di comprensione del testo, così come dichiarato nel Questionario loro rivolto: la possibilità, infatti, di essere stati resi consapevoli dell'importanza di acquisire tale capacità e di essere stati messi nelle condizioni di applicare la strategia, grazie al materiale fornito anche in forma digitale, è stata senza dubbio una conferma per proseguire, con una modalità strutturata, il programma⁵³.

⁵² Nello specifico, i valori di *effect size* (ES) sono stati interpretati in termini di progresso in mesi secondo i parametri forniti dall'*Education Endowment Foundation* – EEF (https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/documents/toolkit/Toolkit_guide_v1.2_-_2023.pdf?v=1680200201).

⁵³ M. Traversetti, A. L. Rizzo, M. Pellegrini, *Progettare un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo tra scuola e Università. Un progetto di ricerca*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", X, 2, 2022, p. 99.

	MT	Riassunto	P.S.V.nv
Intercept (β_0)	6.41 (0.20)	6.64 (0.29)	54.01 (1.94)
Pre-test	0.23 (0.05)	0.30 (0.05)	0.25 (0.04)
Treatment effect	0.72 (0.22)	0.75 (0.33)	8.24 (2.20)
Regione: Lazio	0.09 (0.27)	0.37 (0.39)	2.76 (2.46)
Regione: Lombardia	-0.14 (0.24)	-0.03 (0.39)	-1.29 (2.53)

Tabella 4 – Stima dei parametri per l'impatto del programma RC-RT. $p < .05$ in grassetto

	RC-RT M (SD)	Controllo M (SD)	
Pretest studenti a sviluppo tipico			
MT	7.47 (1.86)	7.26 (1.91)	
Riassunto	8.01 (2.50)	7.70 (2.64)	
P.S.V.nv (%)	64.0 (18.0)	60.0 (19.66)	
Posttest studenti a sviluppo tipico			
			Effect size (Morris, 2008)
MT	7.36 (2.04)	6.52 (2.29)	+0.26
Riassunto	7.79 (2.80)	6.86 (2.83)	+0.21
P.S.V.nv (%)	63.0 (22.0)	54.0 (21.20)	+0.22
	RC-RT M (SD)	Controllo M (SD)	
Pretest studenti BES			
MT	5.26 (2.81)	5.67 (2.51)	
Riassunto	4.65 (2.82)	5.58 (2.93)	
P.S.V.nv (%)	52.0 (28.0)	44.5 (25.91)	
Posttest studenti BES			
			Effect size (Morris, 2008)
MT	5.94 (2.60)	5.26 (2.91)	+0.38
Riassunto	7.44 (2.97)	6.75 (2.83)	+0.56
P.S.V.nv (%)	64.5 (27.5)	47.5 (22.88)	+0.45

Tabella 5 – Risultati prove di ingresso e di uscita per gruppo e misura

Alla luce di quanto emerso, è possibile affermare che la lettura ad alta voce ed il conseguente modellamento cognitivo, nonché il feedback ed il lavoro a coppie (aspetti caratterizzanti il RT) hanno sviluppato progressivamente negli allievi la capacità di ragionare sul testo, cogliendone i significati globali e profondi, e giungendo così a saper identificare le informazioni logico-concettuali principali da inserire nel riassunto.

8. Conclusioni

Il presente contributo ha teso ad evidenziare l'importanza strategica dello sviluppo della comprensione del testo, per tutti gli allievi e per coloro i quali presentano un BES, attraverso uno studio quasi sperimentale in classe terza di scuola primaria, che prosegue la sperimentazione già conclusa del programma RC-RT di SAplE.

A tale riguardo, si può affermare che la formazione degli insegnanti predisposta *ad hoc* abbia consentito di realizzare un intervento didattico inclusivo con l'impiego del reciprocal teaching, ottenendo un effetto moderato sullo sviluppo della comprensione del testo e di abilità di riassunto degli allievi a sviluppo tipico e moderato-alto per gli allievi con BES delle classi sperimentali. In riferimento a questi ultimi, dunque, emerge la più elevata efficacia del programma, i cui risultati sono superiori a quelli dei compagni di classe; infatti, l'effetto sulla comprensione del testo è pari a +0.38 (5 mesi di guadagno negli apprendimenti, sul riassunto a +0.56 (7 mesi) e sul vocabolario a +0.45 (6 mesi). Inoltre, a differenza dei compagni, gli allievi con BES hanno progredito in media in tutte le Prove, dall'ingresso all'uscita. Non dicasi altrettanto per le classi di controllo, i cui risultati degli allievi con BES sono diminuiti in modo simile agli allievi a sviluppo tipico.

Pur in considerazione dei doverosi futuri sviluppi della metodologia EBID, necessari per migliorarne l'impatto, sullo sviluppo professionale dei docenti, ciò porta ad ipotizzare che una adeguata formazione degli insegnanti basata sulle evidenze scientifiche in relazione al repertorio di strategie didattiche più efficaci possa condurre alla realizzazione di una didattica efficace e più mirata; infatti, gli insegnanti delle classi di controllo, che non hanno seguito il Corso, non hanno evidentemente adottato strategie adeguate per lo sviluppo della comprensione del testo e tali da permettere agli allievi con BES di sviluppare pienamente le proprie potenzialità.

Del resto, "potersi avvalere di evidenze ormai acquisite, ovviamente nell'ambito della libertà di scelta individuale, può [...] far compiere un salto di qualità ai percorsi didattici che gli insegnanti predispongono per sviluppare la comprensione del testo degli allievi"⁵⁴, oltre la mera *questionarizzazione* ampiamente proposta nei libri di testo ed insegnando agli allievi l'utilizzo di strategie che hanno già dimostrato la loro efficacia per sviluppare e monitorare la propria comprensione scritta, mediante i necessari scaffolding. Trattandosi di un intervento sistematico, completo e sostenibile nelle classi inclusive, la metodologia RT diviene progressivamente un

⁵⁴ A. L. Rizzo, M. Traversetti, M. Pellegrini, *Potenziare la comprensione del testo*, cit., p. 89.

modo abituale di lavoro per gli insegnanti, grazie alle sue caratteristiche: chiarezza degli obiettivi, alternanza di modellamento e lavoro a coppie, scomposizione in passi gradualmente, alleggerimento di ogni forma di sovraccarico, rinforzo e feed-back frequenti, valorizzazione dell'autoefficacia, accettazione dell'errore.

9. Bibliografia di riferimento

- Anolli L. (a cura di), *Psicologia della comunicazione*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Baldacci M., *Quale Modello di formazione del docente. Ricercatore intellettuale*, in Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (a cura di), *idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 30-38.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci, 2016.
- Caldarola N., Perini N., Cornoldi C., *DLC: una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura*, in "Strumenti applicativi", 9, 1, 2012.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SAPIE Scientifica, 2019.
- Calvani A., Marzano A., *Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?*, in "Rivista italiana di ricerca educativa", (24), 2020, pp. 67-83.
- Calvani A., Menichetti L., *La prova qualitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST)*, in Calvani A., Chiappetta Cajola L. (a cura di), *Strategie efficaci di comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SAPIE Scientifica, 2019, pp. 411-429.
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET, 2008.
- Coe R., *It's the Effect Size, stupid: What effect size is and why it is important*, Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September 2002 (<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000-02182.htm>).
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research methods in education*, London and New York, Routledge, 2007.
- Cornoldi C., Colpo G., Carretti B., *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*, Firenze, Giunti Edu, 2017.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Engelmann S., Carnine D.W., *Theory of instruction: Principles and applications*, New York, Irvington, 1982, citato da Binder C., Watkins C.L., *Procesion teaching and direct instruction: Measurably superior instructional in schools*, in "Performance Improvement Quarterly", 3(4), 1990, pp. 74-96.
- Hattie J.A.C., *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us, ACER Research Conference, Melbourne, Australia, 2003 (http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/).
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erickson, 2016.

- Hattie J., Donoghue G.M., *Learning strategies: a synthesis and conceptual model*, in "Science of Learning", 2016, pp. 1-13.
- Hattie J., Zierer, K., *Visible Learning Insights*, London, Routledge, 2019.
- Heckman J. J., Kautz T., *Hard evidence on soft skills*, in "Labour Economics", 19(4), Elsevier, pp. 451-464, doi: 10.3386/w18121
- Kirk R. E., *Practical significance: A concept whose time has come*, in "Educational and Psychological Measurement", 56(5), 2016, pp. 746-759.
- Kraft M. A., *Interpreting effect sizes of education interventions*, in "Educational Researcher", 49(4), 2020, pp. 241-253.
- Kraft M. A., *The Effect-Size Benchmark That Matters Most: Education Interventions Often Fail*, in "Educational Researcher", 52(3), pp. 183-187, 2023, <https://doi.org/10.3102/00-13189X231155154>.
- Laporta R., *Avviamento alla pedagogia*, Roma, Carocci, 2001.
- Lee S. H., Tsai S. F., *Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: A systematic review of treatment outcomes*, in "Reading and Writing", 30, 2017, pp. 917-943.
- Margiotta U., *Teoria della formazione*, Roma, Carocci, 2015.
- Marzano A., *The customization of feedback to support teachers training: the COFACTOR system*, in "Italian Journal of Educational Research", 28, 2022, pp. 48-60.
- Metcalf K., *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research*, in *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, 1995.
- Mitchell D., Sutherland D., *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson, 2022.
- Montesano L., *Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale*, in Calvani A., Chiappetta Cajola L. (a cura di), *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SApIE Scientifica, 2019, pp. 463-477.
- Morris S. B., *Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs*, in "Organizational research methods", 11(2), 2008, pp. 364-386.
- OECD, *Measuring innovation in education: a new perspective*, Paris, OECD Publishing, 2014.
- OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, Paris, OECD Publishing, 2018.
- OECD, *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*, Paris, OECD, 2005.
- Palincsar A. S., Brown A.L., *Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities*, in "Cognition and instruction", 1(2), 1984, pp. 117-175.
- Pellegrini M., Vivanet G., Trincherò R., *Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 18, 2018, pp. 275-309 (doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-pel1>).
- Rivoltella P.C., *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2020.
- Rivoltella P. C., *E-Learning*, vol. 17, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.

Rizzo A.L., Traversetti M., *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*, Firenze, SApIE Scientifica, 2021.

Rizzo A.L., Traversetti M., Pellegrini M., *Potenziare la comprensione del testo*, Roma, Carocci, 2023.

Rosenshine B., Meister C., *Reciprocal teaching: A review of the research*, in "Review of educational research", 64(4), 1994, pp. 479-530.

Slavin R. E., *How evidence-based reform will transform research and practice in education*, in "Educational Psychologist", 55(1), 2020, pp. 21-31.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

Traversetti M., Rizzo A.L., *Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno*, in "QTimes Journal of Education Technology and social Studies", XIV, 1, 2022, pp. 269-285.

Traversetti M., Rizzo A.L., *Per una didattica innovativa e inclusiva evidence based della comprensione del testo: un progetto di ricerca per classi frequentate da allievi con disabilità intellettiva*, in corso di pubblicazione.

Traversetti M., Rizzo A.L., Pellegrini M., *Progettare un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo tra scuola e Università. Un progetto di ricerca*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", X, 2, 2022, pp. 91-101.

Traversetti M., Rizzo A.L., Pellegrini, M., *Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES*, in La Marca A., Marzano A. (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, Atti del Convegno nazionale SIPED, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio, 2022, Lecce, Pensa Multimedia, 2022b, pp. 545-557.

Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Zani B., Sella P., David D., *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Roma, Carocci, 1994.

Data di ricezione dell'articolo: 8 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 11 aprile e 11 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 16 maggio 2023