

Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA*

Reading comprehension and study strategies with high inclusive potential for students with learning difficulties

Marianna Traversetti

Assistant Professor of Didactics and Special Education | Department of Human Sciences | University of L'Aquila (Italy) | marianna.traversetti@univaq.it

Amalia Lavinia Rizzo

Assistant Professor of Didactics and Special Education | Department of Education | University of Roma Tre (Italy) | amalia.rizzo@uniroma3.it

abstract

In the field of school and social inclusion, this paper presents results from the project *Reading comprehension and study strategies with high inclusive potential for students with learning difficulties*. The project was created in order to identify and convey teaching strategies that are able to respond promptly to the multiple and diverse training needs that derive from the heterogeneity of classes, and it paid specific attention to the needs of students with learning difficulties whose risk of educational and social disadvantage is consistently high. Designed for use in fifth grade classes of primary school, the project provided for both the construction of a school kit, and teacher training in the application of strategies considered effective by the evidence-based education studies. The experimentation showed the effectiveness of the project and opened up interesting perspectives for creating an educational model for the development of reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, learning difficulties, study strategies, evidence-based education, inclusive teaching

Nel filone di ricerca sull'inclusione scolastica e sociale, il contributo presenta l'impianto teorico, la metodologia di indagine e alcuni risultati del progetto *Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA*. Il progetto è nato per individuare e diffondere strategie didattiche in grado di rispondere in maniera pun-

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, M. Traversetti ha redatto i paragrafi 1, 2, 3, 4 e A.L. Rizzo ha redatto i paragrafi 5, 6, 7, 8.

tuale alle molteplici e variegata esigenze formative derivanti dall'eterogeneità delle classi e, in particolare, dai bisogni degli allievi con DSA che sono ad elevato rischio di disagio educativo e sociale. Il progetto ha previsto la costruzione di un kit didattico composto da testi linguistici ed informativo-espositivi scelti ad hoc e, in vista della sperimentazione in classi quinte della scuola primaria, la formazione dei docenti per l'applicazione di strategie didattiche efficaci in ottica *evidence-based-education* (EBE). La sperimentazione ha avuto un riscontro positivo e ha aperto interessanti prospettive per la costruzione di un modello didattico per lo sviluppo della comprensione del testo in prospettiva inclusiva.

Parole Chiave: comprensione del testo, disturbi specifici di apprendimento, strategie di studio, evidence-based-education, didattica inclusiva

1. La didattica inclusiva per ridurre il disagio sociale e scolastico degli allievi con DSA

La *full inclusion* richiede un grande impegno per la costruzione di contesti ricchi di “fattori ambientali” facilitanti l'apprendimento e la partecipazione di ciascun allievo (UNESCO, 2017) e sollecita la promozione di modelli didattici finalizzati a ridurre il disagio sociale e scolastico degli allievi “più vulnerabili” (ONU, 2015). Da questo punto di vista, tra le finalità della didattica inclusiva rientra il compito di agevolare la prevenzione dell'abbandono scolastico e dell'esclusione sociale. In questo quadro, un caso emblematico è rappresentato dagli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA (Legge 170/2010) che rappresentano il 3,2 % della popolazione scolastica, con un trend in continua crescita (MIUR, Ufficio Statistica e Studi, 2019).

I disturbi di tali allievi¹, infatti, se non adeguatamente affrontati dal punto di vista didattico e riabilitativo, possono incidere negativamente sul rendimento scolastico (APA, 2014) e comportare la mancata conclusione degli studi e il ritardo sul termine dell'obbligatorietà (Trisciuzzi, Zappaterra, 2005).

1 Nel *Manuale diagnostico dei disturbi mentali-DSM-5*, i DSA sono definiti come disturbi “che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o di processare informazioni verbali o non verbali in modo efficiente e preciso” (APA, 2014, p. 79).

Il rischio del drop-out e del conseguente svantaggio sociale (Stella, Savelli, 2011), dunque, implica l'inserimento, nel curricolo di classe, di modelli didattici che, attraverso modalità attive, flessibili e motivanti (Consensus Conference, 2011; Penge, 2010; Zappaterra, 2012), facilitino in primo luogo il superamento delle difficoltà nella comprensione del testo di studio², supportando la capacità di “comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e interagire con i testi al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società” (Invalsi, 2018, p. 8).

La comprensione del testo, infatti, è determinante anche per la costruzione del metodo di studio in caso di allievi con DSA, per i quali rappresenta la prima misura compensativa (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017) per l'apprendimento delle diverse discipline del curricolo e per lo sviluppo della competenza chiave “imparare ad imparare” (CoE, 2018).

La questione - particolarmente rilevante in quanto le difficoltà di comprensione del testo, unitamente all'impossibilità di utilizzare il metodo di studio basato sulla lettura ripetuta del testo (Cornoldi, Colpo, Garretti, 2017), rende tali allievi a elevato rischio di esclusione scolastica e sociale - sollecita anche la promozione di adeguate modalità di formazione dei docenti. Essi sono infatti chiamati a concorrere per ridurre i disagi culturali, socio-relazionali e di apprendimento degli allievi con DSA attraverso un'organizzazione delle attività didattiche adeguata a garantire il raggiungimento delle competenze previste dal curricolo e dai Piani Didattici Personalizzati-PDP³ (MIUR, 2011).

2. Le strategie efficaci per la comprensione del testo degli allievi con DSA

Per la promozione della comprensione del testo finalizzata a imparare a studiare è centrale l'insegnamento agli allievi con DSA di strategie didat-

- 2 Vale ricordare che promuovere la comprensione del testo è fondamentale per tutti gli allievi (Cardarello, Pintus, 2019).
- 3 Il PDP è il documento che le scuole sono tenute a predisporre in relazione alle discipline coinvolte nel disturbo specifico: dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia. Esso deve contenere anche “attività didattiche individualizzate, attività didattiche personalizzate, strumenti compensativi utilizzati, misure dispensative adottate, forme di verifica e valutazione personalizzate, percorsi extrascolastici documentati in raccordo con la famiglia” (MIUR, 2011, p. 7).

tiche singole e multiple⁴ risultate efficaci in ottica *evidence based education-EBE*⁵ per l'apprendimento della lettura (Pellegrini, 2019).

Le strategie singole sono:

- *cooperative learning*: consiste nella suddivisione della classe in gruppi di lavoro per lavorare insieme – allenando l'ascolto reciproco – su un determinato compito: lettura collettiva di un testo, riassunto di parti di esso e previsione del contenuto di quelle parti ancora non lette (ES=0,41), (Hattie, 2009)⁶;
- *organizzatori grafici*: consistono in supporti visivi che mostrano i nodi concettuali (informazioni principali e secondarie; rapporti di causalità tra gli eventi) e le relazioni tra di essi. Tra di essi vi sono: mappe concettuali e mentali, schemi visivi, story map, evidenziazione in colore di parti di testo. Sono utili per farsi un'idea sul contenuto del testo e per organizzare i concetti da apprendere in testi informativo-espositivi. Una recente meta-analisi (Okkinga, 2018) conferma la loro efficacia nella scuola primaria, sintetizzando un valore di ES pari a 0.26 per l'apprendimento della lettura. In particolare, risulta molto efficace l'impiego sistematico delle mappe concettuali con un ES=0,55 (Hattie, 2009);
- *generare domande*: consiste nel formulare domande da parte dell'allievo per supportare la comprensione del contenuto del testo e divenire attivo e progressivamente più autonomo nella lettura, e sintetizza un valore di ES pari a 0,36 quando sono utilizzati test standardizzati e di 0,86 quando sono utilizzati test sviluppati da ricercatori (Rosenshine, Meister, 1994);

4 La strategia didattica è proposta sistematicamente dall'insegnante durante una lezione o un percorso, e può contemplare l'impiego di vari strumenti, materiali e sussidi. La strategia multipla è una combinazione di due o più strategie didattiche singole (Davis, 2013).

5 Cfr. Hattie, 2009; Mitchell, 2014; Cottini, 2017; Slavin, 2018.

6 L'*effect size* (ES) "è un indice che esprime la dimensione di un effetto, in questo caso l'efficacia didattica di un fattore. Più è alto il suo valore e più la strategia didattica è risultata efficace. Si considera generalmente significativo un valore di efficacia oltre 0,40" (Calvani, Vivanet, 2014, p. 134). In particolare, l'ES relativo al *cooperative learning* si riferisce all'apprendimento in classi eterogenee. Inoltre, "nello specifico sono state riscontrate le seguenti differenze: [...] *cooperative learning* rispetto all'apprendimento individualistico: ES=0,59; *cooperative learning* rispetto a modelli di apprendimento competitivo: ES=0,54" (Bonaiuti, 2014, pp. 120).

- *elaborare il riassunto*: consiste nel produrre un testo analogo all'originale, riportando esclusivamente le informazioni principali, escludendo le informazioni di dettaglio, ridondanti o superflue (NICHD, 2000);
- *struttura della storia*: consiste nell'individuazione dell'organizzazione della trama della storia in singoli episodi. Aiuta a comprendere e a riassumere i nodi principali della storia stessa. Il valore di ES è di 0,34 (Lee, Tsai, 2017).

Le strategie multiple sono:

- *Cooperative Integrated Reading and Composition*[®] (CIRC): è caratterizzata dall'istruzione diretta da parte dell'insegnante, da attività a coppie o a piccoli gruppi e da attività di scrittura (Slavin, Madden, 1983), e riporta un valore di ES pari a 0,31 (WWC, 2012);
- *Peer-Assisted Learning Strategy* (PALS): prevede che i docenti, con il modellamento, mostrino agli allievi la procedura che dovranno svolgere collaborando in coppia (Fuchs *et alii*, 1997) e registra un valore di ES pari a 0,23⁷;
- *Reciprocal teaching* (Palincsar, Brown, 1984): è stata appositamente ideata per sviluppare la comprensione del testo degli allievi con *specific poor comprehension*. Prevede il coinvolgimento attivo dell'insegnante e degli allievi in un dialogo che supporta la costruzione del significato del testo, agendo sulle capacità metacognitive e di autoregolazione. Fornisce strumenti utili per leggere e comprendere in modo autonomo, e per acquisire maggiore consapevolezza del processo di regolazione del proprio apprendimento. La strategia si basa sull'applicazione integrata di 4 strategie singole (Palincsar, 2013): 1. *predicting* (fare previsioni); 2. *clarifying* (chiarire le parole sconosciute); 3. *questioning* (porre domande); 4. *summarizing* (riassumere). Fa registrare un valore di ES per allievi con *specific poor comprehension* pari a 0,86 (Lee, Tsai, 2017).

7 Cfr. Evidence for Essa. Strategia PALS. <https://www.evidenceforessa.org/programs/-reading/elementary/peer-assisted-learning-strategies-pals-reading-elementary-wholeclass>.

3. I modelli efficaci per la formazione dei docenti

Per prevenire il rischio di disagio educativo e sociale degli allievi con DSA, una grande attenzione va prestata alla formazione dei docenti. A tal fine, è opportuno far confluire nel Piano di Miglioramento della scuola (DPR 80/2013) scelte che tengano conto di modelli di formazione considerati efficaci, quali:

- *Visible Learning* (Hattie, 2017): articolato in workshop formativo iniziale (filosofia generale del metodo, principi fondamentali dell'efficacia, modalità tecniche per la valutazione dell'impatto, valutazione della capacità all'accoglienza e al perseguimento del programma); interventi sui *mind frame* dei docenti; osservazione in classe delle azioni effettuate; valutazione a distanza di tempo dei risultati dei miglioramenti da parte degli allievi;
- *Video modeling* (Santagata, Guarino, 2011; Seidel, Stürmer, 2014): si avvale dei video per mostrare le modalità più adeguate all'organizzazione e alla presentazione di specifici argomenti, indicando nel dettaglio i passaggi da effettuare, gli artefatti da utilizzare, le sollecitazioni da proporre. Il suo valore aggiunto nello sviluppo della *professional vision* dei docenti (van Es, Sherin, 2002) dipende sostanzialmente da due fattori: la percezione selettiva della varietà dei contenuti emersi e l'attivazione del ragionamento e della riflessività (Bonaiuti, Santagata, Vivanet, 2017);
- *Lesson study*: centrato su un ciclo continuo di ricerca-formazione-azione, attraverso modalità collaborative che consentono di porre attenzione alla processualità delle azioni d'insegnamento-apprendimento (Lewis, Hurd, 2011; Chen, Yang, 2013; Bartolini Bussi, Ramploud, 2018).

4. Una ricerca per migliorare la comprensione del testo e le strategie di studio degli allievi con DSA

Nel quadro brevemente presentato, il progetto *Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA* è nato per individuare e diffondere strategie didattiche utili a rispondere

in maniera puntuale alle già descritte esigenze formative degli allievi con DSA⁸.

Seguendo la metodologia della *Design Based Research* (Dede, 2005), il progetto ha previsto la costruzione di un kit didattico composto da testi linguistici ed informativo-espositivi scelti *ad hoc* e, in vista della sperimentazione in classi quinte della scuola primaria, la formazione dei docenti per l'applicazione di strategie didattiche efficaci in ottica EBE. In coerenza con gli obiettivi di ricerca⁹, sono stati predisposti gli strumenti di rilevazione¹⁰ ed è stato individuato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) costituito da cinque classi quinte di scuola primaria in due scuole di Roma (tabb. 1, 2 e 3)¹¹. I criteri di scelta del campione sono stati i seguenti: le scuole sono state individuate sia sulla base della numerosità degli allievi con DSA presenti nelle classi sia in relazione alla disponibilità di partecipare alla ricerca da parte del dirigente scolastico e degli insegnanti; le classi quinte sono state scelte in quanto è in questo anno scolastico che è prevista, sulla base del Decreto Ministeriale 13/2015, la certificazione delle competenze, tra le quali la competenza chiave (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) "Competenze personali, sociali e dell'imparare ad imparare". In partico-

- 8 Il progetto, di durata triennale, avviato nell'A.A. 2017/2018, si è sviluppato con un assegno di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Coordinatore scientifico: Lucia Chiappetta Cajola,
- 9 Gli obiettivi di ricerca sono: 1. delineare un quadro teorico aggiornato al recente quadro scientifico e normativo di riferimento rispetto alla comprensione del testo e alle strategie didattiche efficaci in ottica EBE; 2. promuovere la partecipazione degli allievi con DSA ad un programma inclusivo di comprensione del testo e applicazione di strategie di studio; 3. costruire un kit di base per l'insegnamento/apprendimento inclusivo di strategie di comprensione e di studio del testo; 4. definire una modalità di formazione degli insegnanti; 4. verificare i risultati di apprendimento degli allievi con DSA.
- 10 Gli strumenti di rilevazione dei dati impiegati nella ricerca sono stati i seguenti: Prove MT (Cornoldi, Colpo, Carretti, 2017) di abilità di comprensione per la classe quinta, in ingresso e in uscita; Prove di riassunto, in uscita; Questionario metacognitivo sullo studio per gli allievi in entrata; check list di osservazione dello studio dell'allievo con DSA, da compilare da parte degli insegnanti, in uscita; scheda di valutazione dello studio del testo linguistico e storico-geografico, in ingresso e in uscita; intervista strutturata (Trincherò, 2002) agli insegnanti, in uscita. In itinere, sono stati impiegati i seguenti strumenti: interrogazioni programmate e colloqui non strutturati con gli insegnanti.
- 11 Nella scuola 2 non sono state inserite classi parallele, in quanto non presenti nella scuola medesima altre classi quinte, oltre a quelle di intervento.

lare, l'imparare ad imparare si raggiunge, come sottolineato nella Risoluzione citata, attraverso la capacità di gestire il proprio apprendimento e, dunque, di acquisire ed utilizzare un metodo di studio. Tale acquisizione prende avvio in classe quarta di scuola primaria, quando gli allievi iniziano a cimentarsi con lo studio delle diverse discipline del curriculum, mediante la lettura del libro di testo in dotazione delle scuole. È dunque in classe quinta che tale acquisizione si consolida e può essere verificata.

<i>Campione (classi quinte)</i>	
Allievi con DSA	Altri allievi
n. 36	n. 79

Tabella n. 1 - Campione complessivo allievi

<i>Classi di intervento</i>			
Scuola	Classe	Allievi con DSA	Altri allievi
N. 1	VA	7	19
N. 2	VA	11	14
	VB	6	18
		tot. 24	tot. 51

Tabella 2 - Allievi delle classi di intervento

<i>Classi parallele con funzioni di controllo</i>			
Scuola	Classe	Allievi con DSA	Altri allievi
N. 1	VB	1	24
	VC	11	14
		tot. 12	tot. 28

Tabella 3 - Allievi delle classi parallele

La maggior parte degli allievi con DSA presenta altri disturbi in comorbilità con altri DSA o disturbi evolutivi specifici¹² che aumentano il

12 Le tipologie di DSA e le comorbilità sono state tratte dalle sintesi delle valutazioni diagnostiche presenti nei PDP degli allievi con DSA delle classi partecipanti all'indagine.

rischio di dispersione scolastica e disagio sociale, poiché incidono sull'espressività delle difficoltà scolastiche e sullo svolgimento delle attività quotidiane (Consensus Conference, 2011, APA, 2014) Nelle classi di intervento tali allievi sono 16 su 24 (66,7%), nelle classi parallele 7 su 12 (58,3%) (tab.4).

Classi di intervento		Classi parallele	
Diagnosi	n. allievi	Diagnosi	n. allievi
Dislessia e disortografia	4	Dislessia e disortografia	3
Dislessia e disgrafia	2	Disgrafia e discalculia	1
Dislessia, disortografia e disgrafia	4	DSA misto e disturbo della comprensione del testo	1
Discalculia e disturbo della comprensione del testo	1	Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia	2
DSA misto e disprassia	1	Totale	7
DSA misto e ADHD	1		
Dislessia e discalculia	2		
Disturbo della comprensione del testo	1		
Totale	16		

Tabella 4 - Comorbilità degli allievi con DSA con altri disturbi

I docenti in servizio nelle classi di intervento sono stati 10: 6 su posto comune e 4 su posto di sostegno; gli insegnanti in servizio nella classi parallele sono stati 5: 4 su posto comune e 2 su posto di sostegno.

5. Il kit didattico per la scuola primaria

Il kit didattico presenta una sezione relativa all'impiego del *reciprocal teaching* e una sugli organizzati grafici e del riassumere.

Nella sezione sul *reciprocal teaching*, il kit propone un repertorio complessivo di n. 20 testi, tra narrativi e informativo-espositivi, riferiti a diverse discipline (tab. 5).

Tipologia dei testi	Disciplina	Numero testi
Narrativi	Italiano	8
Informativo-espositivi	Storia	2
	Geografia	3
	Scienze	3
	Educazione civica	2
	Tecnologia	2

Tabella 5 - Caratteristiche dei testi per il *reciprocal teaching*

Sulla stregua della metodologia recentemente sperimentata da SApIE¹³ (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), le attività didattiche per ciascun testo riguardano le citate quattro fasi del *reciprocal teaching* e una quinta lo sviluppo della comprensione inferenziale. La tabella 6 illustra le domande-guida utilizzate nelle varie fasi per costruire i processi di pensiero messi in atto dai buoni lettori.

Le attività valorizzano il confronto e la collaborazione proponendo momenti di riflessione in coppia e con l'intera classe per individuare le risposte maggiormente appropriate alla redazione del riassunto.

Fase	Domande-guida	
<i>Predicting</i>	"Secondo te, di che cosa parlerà il testo?", "Secondo te, cosa potrebbe essere scritto dopo?"	Prima di aver letto tutto, si avanzano ipotesi sulle informazioni che si ricaveranno dal testo.
<i>Clarifying</i>	"Ci sono parole di cui non conosco il significato?"	Ci si occupa degli aspetti per i quali il testo è difficile da comprendere: parole, espressioni, ecc.
<i>Questioning</i>	"Secondo te, quali sono le informazioni più importanti?". Se non riesci a rispondere, chiediti: "Chi? Che cosa? Quando? Dove? Come?"	Si generano domande mentre si legge il testo.
<i>Summarising</i>	"Come potresti dire, in poche parole, il succo del discorso?"	Si identificano, si parafrasano e si sintetizzano le informazioni, tralasciando i dettagli di minore importanza.
<i>Capire ciò che il testo non dice</i>	"Qual è la morale della storia? "Che cosa puoi imparare da questa storia?" "Che cosa hai capito che il testo non dice?"	Si opera un'inferenza, cogliendo il messaggio dell'autore non esplicitato nel testo.

Tabella 6 - Fasi del *reciprocal teaching*, domande-guida e processi di pensiero messi in atto dai buoni lettori

I testi sono stati scelti ed adattati per gli allievi con DSA sulla base di precisi criteri lessicali, sintattici e grafici (tab. 6).

13 <http://www.repubblica.it/salute/interattivi/2010/11/23/news/anziani_pi_in_salut_e_ma_pi_soli-9408532/> (ultima consultazione: 11/12/2010).

Adattamenti lessicali e sintattici	Adattamenti grafici
Scelta di contenuti vicini al vissuto dell'allievo di classe quinta	Impiego di alcune parole o frasi in grassetto
Inserimento di frasi di raccordo tra l'informazione precedente e quella successiva.	Segmentazione del testo in capoversi
Inserimento di protagonisti di cui l'allievo potesse facilmente avere un'esperienza diretta o indiretta.	Carattere di scrittura Open Dyslexic

Tabella 6 - Adattamento dei testi per gli allievi con DSA

Sui primi tre testi di ciascuna tipologia, era previsto che gli allievi osservassero il modellamento cognitivo dell'insegnante che si è posta come una guida attraverso la riflessione ad alta voce (*think aloud*) e l'uso dei feedback (ES=0,73), (Hattie, 2009).

Durante il modellamento, l'insegnante leggeva a voce alta, rivolgendo a sé stessa le domande che un buon lettore deve porsi mentre legge, ricercando il collegamento delle parole tra di loro (principio di coesione), la connessione semantica tra le frasi (principio di coerenza) e l'integrazione delle informazioni nuove con quelle precedentemente acquisite o inferite.

Per l'attività sui testi successivi, in linea con la citata metodologia SApIE, gli allievi hanno lavorato in coppia e successivamente hanno condiviso con la classe le loro risposte. In questa fase, l'insegnante poteva confermare la correttezza di queste ultime, ma anche evidenziare la necessità di migliorarle, facendo molta attenzione ad usare un linguaggio che non scoraggiasse gli allievi con DSA, bensì che ne aumentasse la motivazione e l'impegno.

Nella seconda sezione, il kit ha previsto 21 testi informativo-espositivi¹⁴: 11 sugli organizzatori grafici e 10 sul riassumere. I testi, di diverse discipline (tab. 7), sono stati tratti dai "Sussidiari delle discipline" in dotazione alle scuole, da antologie e da libri e riviste per l'infanzia.

14 I testi sono stati adattati secondo gli stessi criteri di adattamento previsti per il kit del *reciprocal teaching* (tab. 6).

Tipologia dei testi	Disciplina	Numero
Informativo-espositivi	<i>Storia</i>	6
	<i>Geografia</i>	6
	<i>Scienze</i>	5
	<i>Educazione civica</i>	2
	<i>Tecnologia</i>	2

Tabella 7 - Caratteristiche dei testi proposti per gli organizzatori grafici e il riassumere

Per l'applicazione degli organizzatori grafici, il kit ha proposto le strategie singole dell'evidenziazione in colore di parti di testo e dell'elaborazione di mappe concettuali; per la strategia del riassumere, il kit ha proposto: individuazione di parole chiave; elaborazione di glosse a margine dei capoversi del testo; produzione di parafrasi.

6. La formazione dei docenti

La formazione dei docenti ha mirato a sviluppare le loro capacità di proporre il modellamento guidato, attraverso esperienze dirette (Metcalf, 1995) che hanno stimolato attività riflessive (Schön, 1993), a partire dalla condivisione dei presupposti teorici, nonché da simulazioni di modellamento guidato sui repertori di testi e dal video modeling (Seidel, Stürmer, 2014).

La formazione, sistematica e flessibile, ha presentato il kit didattico e ciascuna strategia didattica da applicare in base alle diverse tipologie di testi, ed è stata articolata, nel corso di 3 mesi (gennaio-marzo 2019), in tre incontri in presenza di tre ore ciascuno, a cui si sono aggiunti due incontri individuali calendarizzati con i docenti di ciascuna classe, di un'ora ciascuno. Quando necessario, su richiesta, i docenti hanno ricevuto assistenza e supporto tramite telefono, email ed incontri face to face.

7. Alcuni risultati

Al termine del progetto¹⁵, con un'intervista strutturata è stato chiesto agli allievi delle classi di intervento quale strategia didattica avessero uti-

15 Il report completo dei risultati di ricerca è in corso di pubblicazione.

lizzato di più nello studio, durante e al termine della sperimentazione (tab. 9).

Strategie maggiormente utilizzate dagli allievi con DSA nello studio		n. allievi
Reciprocal teaching	Reciprocal teaching	5
Organizzatori grafici	Evidenziazione di parti di testo con colori diversi	4
	Mappe concettuali	5
	Glosse a margine del capoverso	2
Riassumere	Parole chiave	3
	Parafrasi	2
Altro	Ripetere ad alta voce	3
		Tot. 24

Tabella 9 - Strategie maggiormente utilizzate dagli allievi con DSA delle classi di intervento

Le strategie più utilizzate sono state il *reciprocal teaching* (n. 5 allievi) e gli organizzatori grafici, in particolare le mappe concettuali (n. 5).

Al termine del progetto, n. 22 allievi con DSA su n. 24, hanno dichiarato di aver già cominciato in autonomia ad utilizzare le strategie apprese nel corso della sperimentazione, prima del suo termine e successivamente.

Ultimata l'attività del *reciprocal teaching*, i docenti delle classi di intervento hanno esposto, in un'intervista semistrutturata, le osservazioni sintetizzate nella tabella 10.

Grado di interesse degli allievi della classe per la strategia: interesse molto elevato, notevole (n. 3 classi)
Grado di interesse degli allievi con DSA per la strategia: molto elevato, come i compagni di classe (n. 3 classi)
Modalità di interazione nella coppia: positiva, serena
Progressione degli allievi della classe nella capacità di fare il riassunto nel numero richiesto di parole: tutti gli allievi delle classi (n. 3) hanno progredito, in una classe permane la tendenza a fare più attenzione al numero di parole piuttosto che al significato del contenuto del riassunto prodotto
Progressione degli allievi con DSA nella capacità di fare il riassunto nel numero richiesto di parole: necessità di maggior tempo per la progressione (n. 1 classe), progressi evidenti (n. 2 classi)
Capacità di comprendere il testo da parte degli allievi con DSA usando il reciprocal teaching: netto miglioramento; aumento evidente di interventi spontanei e pertinenti durante le conversazioni comuni (n. 1 classe); molto buona per tutti che ha dato loro una "sensazione piacevole" (n. 1 classe); abbastanza sviluppata (n. 1 classe)
Altre osservazioni: l'applicazione del reciprocal teaching ha consentito di aumentare in maniera evidente e parallela conoscenze e abilità degli alunni, favorendo l'integrazione di quelli in difficoltà, con il risultato di essere pervenuti ad un grado generale di competenze nella comprensione e nella sintesi dei testi molto positivo (n. 1 classe). La strategia, non discriminando gli allievi, toglie i disagi che l'etichetta DSA provoca e, liberando l'energia creativa, facilita una migliore comprensione del testo (n. 1 classe).

Tab. 10 - Riflessioni dei docenti delle classi di intervento al termine dell'applicazione della strategia *reciprocal teaching*

8. Osservazioni conclusive

Il progetto di ricerca – messo in atto per adottare forme di prevenzione dal rischio di disagio sociale e di abbandono scolastico – ha dimostrato la sua fattibilità in una prospettiva inclusiva in classi frequentate da allievi con DSA. Questi ultimi, infatti, sono venuti a conoscenza di strategie, quali il *reciprocal teaching*, gli organizzatori grafici e il riassumere, e le hanno sapute impiegare per migliorare la comprensione del testo. In particolare, i risultati qui descritti mettono in luce la piena partecipazione degli allievi con DSA alle attività didattiche proposte alla classe nell'ambito del progetto di ricerca ed aprono la strada a modalità didattiche, finalizzate a sviluppare la comprensione del testo, che presentano un alto potenziale inclusivo.

L'elevata motivazione ad apprendere ed a partecipare, ad esempio, mediante il *reciprocal teaching*, da parte di suddetti allievi, è stata osservata dai docenti, unitamente alla positività delle modalità di lavoro in coppia e al miglioramento delle capacità di comprensione e di riassunto.

L'impostazione metodologica della formazione in prospettiva EBE, per i docenti delle classi di intervento, ha dunque consentito sia la condivisione di aspetti teorico-valoriali relativi alla tematica dell'inclusione, sia la modifica delle prassi didattiche.

L'azione svolta a fianco delle scuole del territorio, coniugando ricerca e didattica, si è quindi rivelata opportuna per la diffusione dei saperi accademici e la realizzazione dell'impegno sociale propri della Terza missione dell'università, secondo un modello di intervento sostenibile e utile da replicare in altre situazioni.

Riferimenti bibliografici

- APA-American Psychiatric Association (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bartolini Bussi M. G., Ramploud A. (eds.) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti G., Santagata R., Vivanet G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica. *Italian journal of educational research*, X, 401-418.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valuta-

- zione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-46.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE Scientifica.
- Cardarello R., Pintus A. La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE Scientifica.
- Cheng W.M., Wong Y. W. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
- CoE-Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Consensus Conference (2011). *Disturbi specifici dell'Apprendimento*. Roma: Ministero della Salute.
- Cornoldi C., Colpo G., Carretti B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*. Firenze: Giunti.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Davis D.S. (2013). Multiple comprehension strategies instruction in the intermediate grades: three remarks about content and pedagogy in the intervention literature. *Review of Education*, 1(2), 194-224.
- Dede C. (2005). Why design-based research is both important and difficult. *Educational Technology*, 45(1), 5-8.
- DPR 28 marzo 2013, n. 80 - *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- Fuchs D., Fuchs L.S., Mathes P.G., Simmons D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* Routledge. London-New York: Routledge.
- Hattie J. (2017). Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement. In <https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/250%20Influences%20Final.pdf> (ultima consultazione: 19/08/2020).
- Invalsi (2018). *Programme for International Student Assessment*.
- Lee S.H., Tsai S.F. (2017). Experimental intervention research on students with

- specific poor comprehension: a systematic review of treatment out-comes. *Reading and Writing*, 30(4), 917-943.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Lewis C., Hurd J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Metcalf K. (1995). *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research*. San Francisco: Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR, Ufficio Statistica e studi (2019). *Gli alunni con DSA per ordine di scuola*.
- NICHD-National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Okkinga M., van Steensel R., van Gelderen A.J., Slegers P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents: The importance of specific teaching skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Palincsar A.S., Brown A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Palincsar A. S. (2013). Reciprocal Teaching. In J. Hattie, E. M. Anderman (Eds.). *International guide to student achievement* (pp. 369-371). London, New York: Routledge.
- Pellegrini M. (2019). L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 77-98). Firenze: SApIE Scientifica.
- Penge R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. In G. Simoneschi (ed.), *Annali della Pubblica Istruzione* 2 (pp. 37-50). Firenze: Le Monnier.
- Rosenshine B., Meister C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational research*, 64(4), 479-530.
- Santagata R., Guarino J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 43(1), 133-145.

- Schön D.A (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (trad. it., Nuova Biblioteca Dedalo, Bari, 1999).
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Slavin R.E., Madden C (2011). Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 370-380.
- Slavin R. E. (2018). *Effect sizes and the 10-foot man*. In <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2018/05/10/effect-sizes-and-the-10-foot-man> (ultima consultazione 20/08/2020).
- Stella G., Savelli E. (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*. Trento: Erickson.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. (2005). *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*. Milano: Guerini Scientifica.
- Unesco (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- van Es E.A., Sherin M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- WWC-What Works Clearinghouse (2012). *Cooperative Integrated Reading and Composition*. In https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_circ_062612.pdf (ultima consultazione 20/08/2020).
- Zappaterra T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.