

La lettura ad alta voce per prevenire la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo

Reading aloud to prevent early school leaving and promote educational success

Federico Batini¹

Sapienza Università di Roma

Diego Izzo², Giulia Barbisoni³, Mattia Iovita⁴

Università di Perugia

Sintesi

La dispersione scolastica in Italia rappresenta una sfida, spesso correlata al background socio-economico. Questo studio, condotto nell'ambito del PRIN "Aloud!", esamina l'efficacia della lettura ad alta voce condivisa nella scuola secondaria di primo grado come strumento di equità educativa. Il disegno quasi-sperimentale prevede il coinvolgimento di oltre 1.000 studenti, suddivisi in un gruppo sperimentale (80 sessioni di lettura condotte dai docenti) e un gruppo di controllo (didattica ordinaria). Le misurazioni, effettuate in tre tempi, hanno indagato la dimensione cognitiva, la comprensione orale del testo e la cognizione sociale. Si osservano miglioramenti statisticamente significativi nel gruppo

sperimentale rispetto al controllo in tutte le dimensioni indagate, con effetti che tendono a consolidarsi nel tempo, suggerendo che la lettura ad alta voce possa costituire una promettente strategia didattica per potenziare le competenze fondamentali e prevenire l'insuccesso scolastico.

Parole Chiave: Lettura ad alta voce condivisa; Dispersione scolastica; Scuola secondaria di primo grado; Opportunità educative.

¹ federico.batini@uniroma1.it

² diego.izzo@unipg.it

³ giulia.barbisoni@unipg.it

⁴ mattia.iovita@unipg.it

Abstract

Early school leaving in Italy is a challenge, often linked to socio-economic background. This study, conducted as part of the PRIN “*Aloud!*” project, examines the effectiveness of shared reading aloud in lower secondary school as a tool for educational equity. The quasi-experimental design involves over 1,000 students, divided into an experimental group (80 reading sessions conducted by teachers) and a control group (ordinary teaching). The measurements, carried out in three stages, investigated cognitive functions,

oral text comprehension and social cognition. Statistically significant improvements were observed in the experimental group compared to the control group in all dimensions investigated, with effects tending to consolidate over time, suggesting that reading aloud may be a promising teaching strategy for enhancing fundamental skills and preventing school failure.

Keywords: Shared reading aloud; School leaving; Middle school; Learning opportunities.

1. La sfida della dispersione scolastica in Italia

Nonostante un lento e lieve miglioramento nei dati complessivi, il fenomeno della dispersione scolastica continua a coinvolgere una quota significativa di adolescenti: numerosi studi confermano come il background familiare, l'esiguità di risorse culturali e le difficoltà linguistiche e relazionali siano fattori determinanti, soprattutto nella transizione tra scuola primaria e secondaria di primo grado. La dispersione scolastica incrociata al tema dell'equità rappresenta, da sempre, la sfida più complessa e rilevante per il sistema educativo di un Paese democratico; una sfida che, allo stato attuale, nel nostro sistema di istruzione risulta purtroppo persa. Come è noto siamo in presenza di uno squilibrio territoriale, con una distribuzione più preoccupante scendendo da Nord a Sud (con le debite eccezioni) e uno squilibrio sociale con i divari socio-economici fortemente predittivi dei possibili risultati.

La scuola secondaria di primo grado si configura come un momento particolarmente delicato: le difficoltà di apprendimento si riflettono spesso sulla motivazione e possono costituire fattori precipitanti, rendendo più probabile un

gap di apprendimenti che si concretizza, nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, in una uscita precoce dal sistema formativo, in ripetenze, in presenza senza partecipazione, in frequenza saltuaria. Le indagini nazionali (INVALSI) e internazionali (OCSE-PISA, IEA-PIRLS, TIMSS) richiamano l'attenzione su una preoccupante tendenza alla “predittività sociale”: l'impatto del background socio-economico e culturale sui risultati sociali è molto rilevante. Il sistema scolastico di fatto, seppur non deliberatamente, tende a favorire la conservazione delle differenze; si muove, cioè, in direzione conservativa (e, di conseguenza, contro-distributiva) contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze anziché al loro contrasto.

Numerose evidenze dimostrano che, se realizzata in modo strutturato (con frequenza quotidiana o quasi), con continuità, con attenzione alla bibliovarietà e progressività, seguendo, cioè, le indicazioni fondamentali del metodo, la lettura ad alta voce condivisa di storie, può agire su differenti aspetti linguistici, cognitivi, emotivo-relazionali e contribuisce alla prevenzione della

dispersione scolastica (Batini, 2021a; 2021b; 2022a; Batini & Marchetta, 2023), producendo effetti che si distribuiscono in modo equitativo (Batini, 2021a; 2021b; 2022a).

2. La lettura ad alta voce come pratica evidence-based

Nel corso degli ultimi anni, la lettura ad alta voce si è affermata come pratica didattica autonoma e riconosciuta, in grado di sostenere in modo trasversale lo sviluppo linguistico, cognitivo, socio-affettivo e relazionale di bambine, bambini, ragazze e ragazzi.

La regolarità dell'esposizione a testi letti ad alta voce dagli insegnanti (al nido come alle secondarie) secondo il metodo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2022b; 2022c; 2023) contribuisce significativamente all'arricchimento del vocabolario, al potenziamento della comprensione del testo e alla capacità di utilizzare le parole per restituire quanto appreso, per pensare, per comprendere le istruzioni ricevute, nonché alla fluidità con cui possono essere utilizzate le parole medesime. La lettura ad alta voce condivisa ha mostrato effetti rilevanti sullo sviluppo di competenze emotive e relazionali (Batini & Bartolucci, 2019; Batini *et al.*, 2020b; Batini & Toti, 2024; Candela *et al.*, 2022; D'Autilia *et al.*, 2023; Klein & Kogan, 2013; Lonigan & Shanahan, 2009; Nurkaeti *et al.*, 2019), fino a incidere sull'incremento dell'intelligenza multifattoriale (Batini *et al.*, 2025). Gli effetti osservati suggeriscono con forza l'opportunità di estendere in modo sistematico tale pratica a tutti i livelli del percorso scolastico, non solo nelle fasce di età prescolari, ma anche nelle scuole primarie e secondarie (Batini, 2021b; Batini *et al.*, 2018).

3. Il progetto PRIN "Aloud!"

A partire da questi presupposti ha preso forma il progetto di ricerca PRIN "Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school). Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities. A contribution from educational research to the rebirth and resilience of the country". Il progetto nasce con l'intento di raccogliere e potenziare l'eredità di esperienze e iniziative già avviate in più territori negli anni precedenti (Batini, 2021a), per contribuire alla costruzione di una scuola democratica e centrata sulle potenzialità di ogni studente. Uno degli obiettivi del progetto è indagare, in un disegno sperimentale ampio e rigoroso, gli effetti della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di primo grado, un segmento scolastico già definito come critico e strategico (Batini & Corsini, 2024).

La ricerca-intervento prevista dal PRIN coinvolge scuole e classi di due contesti territoriali differenti del nostro Paese (Parma e Capo di Leuca), già impegnati in progetti di lettura ad alta voce condivisa e di confrontarli anche con un terzo territorio (Torino). L'obiettivo generale del progetto è duplice: da un lato, promuovere direttamente, attraverso le centinaia di insegnanti formati e mobilitati, il successo scolastico delle migliaia di ragazzi e ragazze coinvolte attraverso lo sviluppo di competenze cognitive, linguistiche e sociali e prevenire l'abbandono intervenendo precocemente sui fattori di rischio legati alla demotivazione, al disagio relazionale e all'efficacia limitata degli approcci didattici tradizionali; dall'altro valutare e definire l'impatto della lettura ad alta voce condivisa su dimensioni come l'intelligenza verbale, le funzioni cognitive, la cognizione sociale sino alla redazione di protocolli replicabili fondati su solide evidenze scientifiche, per proporre l'implementazione sistematica nelle scuole secondarie di primo grado.

La ricerca adotta un disegno quasi-sperimentale e si avvale di strumenti di rilevazione validati a livello nazionale e internazionale per l'età di riferimento e il dominio specifico indagato.

4. Struttura e metodologia della ricerca

4.1. Campione

La ricerca ha coinvolto oltre 1000 studenti della scuola secondaria di primo grado, distribuiti in 54 classi di tre aree del Paese afferenti a progetti territoriali già in essere: Parma ("Lettrici & Lettori Forti"), Capo di Leuca ("Ad Alta Voce - Capo di Leuca") e Torino-Pinerolo ("Ad Alta Voce - Porta Palazzo"). Questa articolazione territoriale ha permesso di osservare l'efficacia dell'intervento in contesti scolastici eterogenei, sia dal punto di vista socio-economico che culturale. Le classi coinvolte hanno lavorato secondo due diversi setting operativi, secondo un disegno di ricerca quasi-sperimentale: il gruppo sperimentale ha condotto un ciclo massimo di 80 sessioni consecutive di lettura ad alta voce condivisa, condotte da insegnanti specificamente formati; il gruppo di controllo ha invece proseguito con le attività didattiche ordinarie.

Questa impostazione ha consentito di osservare l'impatto dell'intervento, isolando rispetto alle altre variabili gli effetti specifici della lettura ad alta voce sugli studenti.

Il disegno della ricerca ha previsto tre momenti di misurazione:

- Tempo 0 (T0). Rilevazione iniziale, prima dell'inizio del training;
- Tempo 1 (T1). Valutazione al termine delle 80 sessioni;
- Tempo 2 (T2). Follow-up a circa sei mesi dalla conclusione del percorso.

4.2. Strumenti

Sono stati utilizzati sia strumenti a somministrazione collettiva che test individuali, al fine di rilevare in modo articolato le diverse dimensioni coinvolte dall'intervento. Tra gli strumenti collettivi si segnalano il CO-TT (Carretti *et al.*, 2013) per la valutazione della comprensione del testo

orale, il test *Imposing Memory Task* (Kinderman *et al.*, 1998) e il RMET (Baron-Cohen *et al.*, 2001) impiegati per indagare la cognizione sociale.

I test individuali si sono invece concentrati sulle funzioni cognitive, attraverso la somministrazione del CAS-2 (Das *et al.*, 1994), strumento che valuta i processi cognitivi fondamentali che sono attenzione, pianificazione, simultaneità e successione secondo la teoria PASS (Lurija, 1973).

L'intervento di lettura è stato preceduto da momenti di formazione iniziale e da un monitoraggio e una documentazione costante dell'azione degli insegnanti, con l'obiettivo di assicurare coerenza metodologica e aderenza al protocollo sperimentale (o di differenziare i risultati secondo i gradi di adesione effettiva al metodo). Integrano le rilevazioni i numerosi materiali qualitativi – diari di bordo, poster, testimonianze – che consentono di ricevere maggiori indicazioni circa l'effettiva esperienza vissuta dagli studenti e dai docenti.

5. Risultati preliminari

5.1. Miglioramenti nelle funzioni cognitive (CAS-2)

Le statistiche descrittive relative al gruppo di controllo (*Control*) e al gruppo sperimentale (*Reading Aloud*), calcolate sui punteggi della Scala Totale del CAS-2 nei tre momenti di somministrazione (T0: pre-intervento; T1: post-intervento; T2: follow-up), sono riportate nella Tab. 1. L'ANOVA a misure ripetute ha rilevato un'interazione significativa Tempo*Gruppo ($p < .001$; *Observed Power* = 1.00). Tale interazione indica che l'evoluzione della performance cognitiva nel tempo ha seguito un andamento significativamente differente nei due gruppi, confermando l'effetto specifico dell'intervento di lettura condivisa ad alta voce sul gruppo sperimentale.

In Fig. 1 è evidenziata la differenza statisticamente significativa dell'incremento medio delle abilità cognitive tra gruppo sperimentale e di controllo. Prima dell'inserimento del training narrativo in classe (T0), il gruppo sperimentale riportava

Descriptive Statistics	Group	Mean	Std. Deviation	N
Full Scale CAS-2 _ T0	Control	93,12	11,17	83
	Reading Aloud	87,85	11,96	102
	Total	90,22	11,87	185
Full Scale CAS-2 _ T1	Control	97,31	13,62	83
	Reading Aloud	97,52	13,75	102
	Total	97,43	13,66	185
Full Scale CAS-2 _ T2	Control	99,37	15,13	83
	Reading Aloud	101,96	13,69	102
	Total	100,80	14,38	185

Tab. 1 - Analisi descrittiva dei punteggi della Scala Completa del CAS-2 del gruppo di controllo (Control) e del gruppo sperimentale (Reading Aloud) al Tempo 0 (T0), Tempo 1 (T1) e Tempo 2 (T2).

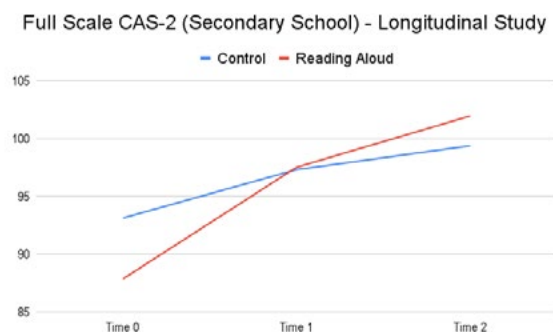


Fig. 1 - Differenza statisticamente significativa nell'aumento medio dei punteggi della Scala Totale del CAS-2 tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

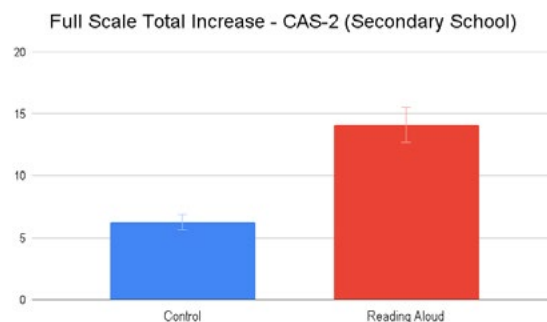


Fig. 2 - Differenza nell'incremento medio dei punteggi della Scala Totale del CAS-2 (Tempo 2 – Tempo 0) tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

punteggi medi inferiori alla Scala Totale del CAS-2 ($M = 87,85$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 93,12$). Tale divario iniziale è stato progressivamente colmato e successivamente invertito nelle fasi di valutazione successive. Al T1 (post-intervento), entrambi i gruppi hanno mostrato un miglioramento delle prestazioni cognitive: il gruppo di controllo ha raggiunto un punteggio medio pari a 97,31, mentre il gruppo Lettura ad alta voce ha ottenuto un valore analogo ($M = 97,52$), evidenziando un incremento particolarmente rilevante. Al follow-up (T2), la divergenza tra i gruppi si è

ulteriormente accentuata: il gruppo di controllo ha registrato un incremento contenuto, con una media di 99,37, mentre il gruppo sperimentale ha proseguito nel trend positivo, raggiungendo un punteggio medio pari a 101,96. Questo andamento suggerisce un effetto cumulativo a favore degli studenti coinvolti nell'intervento di lettura ad alta voce condivisa. Al fine di quantificare più precisamente l'impatto dell'intervento, è stato calcolato il guadagno complessivo nei punteggi della Scala Totale del CAS-2 tra il T0 (pre-intervento) e il T2 (follow-up). I risultati sono rappre-

sentati graficamente nella Fig. 2, che mostra i punteggi medi di incremento per ciascun gruppo. Il gruppo sperimentale ha registrato un incremento significativamente superiore, con un guadagno medio di circa 14 punti, rispetto al gruppo di controllo, il quale ha evidenziato un miglioramento medio di poco superiore ai 6 punti nello stesso periodo, probabilmente imputabile ad un effetto maturazione.

5.2. Evoluzione delle competenze di comprensione orale del testo (CO-TT)

Le statistiche descrittive relative al gruppo di controllo (*Control*) e al gruppo sperimentale (*Reading Aloud*), calcolate sui punteggi medi del CO-TT nei tre momenti di somministrazione (T0: pre-intervento; T1: post-intervento; T2: follow-up), sono riportate in Tab. 2. L'analisi dei dati ha evidenziato un'interazione statisticamente significativa Tempo*Gruppo ($p = 0,01$; *Observed Power* = 0,793), indicando che il cambiamento nel tempo nei punteggi di comprensione del te-

sto orale è risultato significativamente diverso tra i due gruppi. Questi risultati sembrano indicare un'associazione tra esposizione all'intervento di lettura ad alta voce condivisa e potenziamento delle abilità di comprensione del testo orale nel tempo, coerente con differenze nei pattern di cambiamento osservate tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo negli studenti e nelle studentesse di scuola secondaria di primo grado.

La Fig. 3 mostra l'andamento dei punteggi medi al test CO-TT (Comprensione Orale del Testo) nei tre momenti di rilevazione (T0, T1 e T2) per il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale (*Reading Aloud*). Al T0, il gruppo sperimentale riportava un punteggio medio inferiore ($M = 5,65$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 6,72$), evidenziando una disparità iniziale nella comprensione del testo orale. Al T1 (post-intervento), il gruppo di controllo ha mostrato una lieve diminuzione ($M = 6,45$), mentre il gruppo sperimentale ha registrato un modesto miglioramento ($M = 5,79$), indicando un primo segnale positivo dell'intervento. Al T2 (follow-up), entrambi i gruppi hanno evidenziato un miglioramento, ma l'incremento nel gruppo sperimentale è stato più marcato ($M = 7,17$) rispetto a quello del gruppo di controllo ($M = 7,25$), con un annullamento del gap iniziale.

Descriptive Statistics	Group	Mean	Std. Deviation	N
CO-TT _ T0	Control	6,72	2,29	89
	Reading Aloud	5,65	1,97	77
	Total	6,22	2,20	166
CO-TT _ T1	Control	6,45	2,73	89
	Reading Aloud	5,79	2,15	77
	Total	6,14	2,50	166
CO-TT _ T2	Control	7,25	2,20	89
	Reading Aloud	7,17	2,28	77
	Total	7,21	2,23	166

Tab. 2 - Analisi descrittiva dei punteggi del CO-TT del gruppo di controllo (*Control*) e del gruppo sperimentale (*Reading Aloud*) al Tempo 0 (T0), Tempo 1 (T1) e Tempo 2 (T2).

Per quantificare in modo più preciso l'efficacia dell'intervento, è stato calcolato l'incremento totale nei punteggi CO-TT dal T0 al T2 per ciascun gruppo. Come rappresentato in Fig. 4, il gruppo sperimentale ha mostrato un guadagno medio nettamente superiore rispetto al gruppo di controllo.

5.3. Indicatori di cognizione sociale (IMT)

Le statistiche descrittive relative al gruppo di controllo (*Control*) e al gruppo sperimentale (*Reading Aloud*), calcolate sui punteggi medi all'IMT nei tre momenti di somministrazione, sono riportate in Tab. 3. L'analisi statistica mediante ANOVA

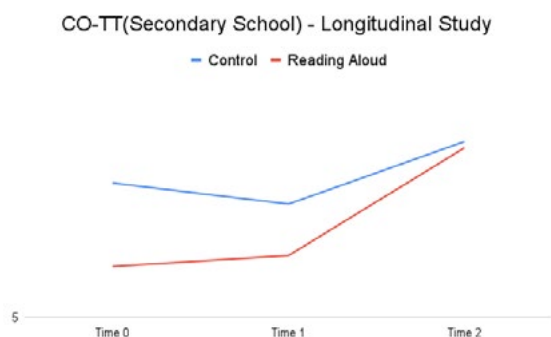


Fig. 3 - Differenza statisticamente significativa nell'aumento medio dei punteggi al CO-TT tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo

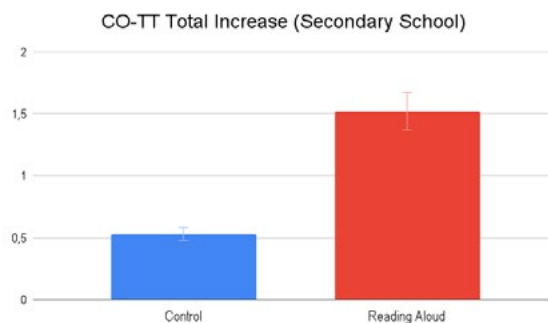


Fig. 4 - Differenza nell'incremento medio dei punteggi al CO-TT (Tempo 2 - Tempo 0) tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

Descriptive Statistics	Group	Mean	Std. Deviation	N
IMT _ T0	Control	18,34	3,97	82
	Reading Aloud	17,32	4,20	78
	Total	17,84	4,10	160
IMT _ T1	Control	18,06	4,28	82
	Reading Aloud	17,33	4,49	78
	Total	17,71	4,39	160
IMT _ T2	Control	19,24	2,88	82
	Reading Aloud	19,46	3,40	78
	Total	19,35	3,14	160

Tab. 3 - Analisi descrittiva dei punteggi dell'IMT del gruppo di controllo (*Control*) e del gruppo sperimentale (*Reading Aloud*) al T0, T1 e T2.

a misure ripetute ha rivelato un'interazione significativa tra Tempo*Gruppo ($p = 0,05$; *Observed Power* = 0,512), suggerendo una tendenza a un miglioramento più marcato nel gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo, nelle abilità mnestiche associate alla cognizione sociale, potenzialmente correlato all'intervento di lettura ad alta voce condivisa. In Fig. 5 è illustrato l'andamento dei punteggi medi al test IMT nei tre momenti di rilevazione (T0, T1 e T2) per il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale (Reading Aloud). Al T0, il gruppo sperimentale presentava punteggi inferiori ($M = 17,32$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 18,34$), indicando un livello iniziale più basso nelle abilità di memoria legate alla cognizione sociale. Al T1 (post-intervento), il gruppo di controllo ha mostrato un lieve calo ($M = 18,06$), mentre il gruppo sperimentale ha mantenuto una performance stabile ($M = 17,33$). Al T2 (follow-up), entrambi i gruppi hanno evidenziato un miglioramento, ma il gruppo sperimentale ha registrato un incremento più rilevante, con un punteggio medio di 19,46, rispetto al gruppo di controllo ($M = 19,24$). Questo andamento suggerisce un effetto positivo dell'intervento sul potenziamento della memoria in compiti di cognizione sociale. In Fig. 6 è sintetizzato l'incremento complessivo nei punteggi IMT tra T0 e T2. Il gruppo di controllo ha mostrato un guadagno medio contenuto di circa 0,90 punti, mentre il gruppo sperimentale ha registrato un miglioramento medio sostanzialmente più elevato, pari a 2,14 punti.

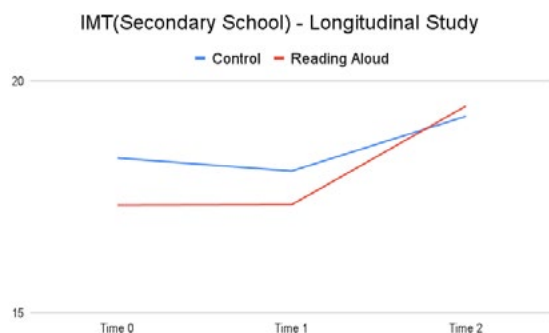


Fig. 5 - Differenza statisticamente significativa nell'aumento medio dei punteggi all'IMT tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

5.4. Indicatori di cognizione sociale (RMET)

Le statistiche descrittive relative al gruppo di controllo (*Control*) e al gruppo sperimentale (*Reading Aloud*), calcolate sui punteggi del RMET nei tre momenti di somministrazione (T0: pre-intervento; T1: post-intervento; T2: follow-up), sono riportate in Tab. 4. L'ANOVA a misure ripetute ha rilevato un'interazione significativa tra Tempo e Gruppo ($p = 0,05$; *Observed Power* = 0,507). Sebbene la forza osservata risulti moderata, i risultati sono coerenti con un potenziale effetto dell'intervento di lettura ad alta voce sull'abilità di riconoscimento emotivo tramite lo sguardo, misurata dal Test degli Occhi.

In Fig. 7 è mostrato l'andamento temporale delle performance nel Test degli Occhi per i due gruppi. In fase pre-intervento (T0), il gruppo *Reading Aloud* mostrava punteggi inferiori ($M = 15,55$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 16,67$). Dopo l'intervento (T1), entrambi i gruppi hanno mostrato un miglioramento, con un incremento più marcato nel gruppo sperimentale ($M = 16,88$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 17,34$). Al follow-up (T2), mentre il gruppo di controllo ha mantenuto pressoché stabile la propria prestazione ($M = 17,29$), il gruppo sperimentale ha continuato a migliorare, raggiungendo una media di 17,55. Tale andamento suggerisce un effetto positivo cumulativo dell'intervento di lettura ad alta voce sull'abilità di lettura delle emozioni dal-

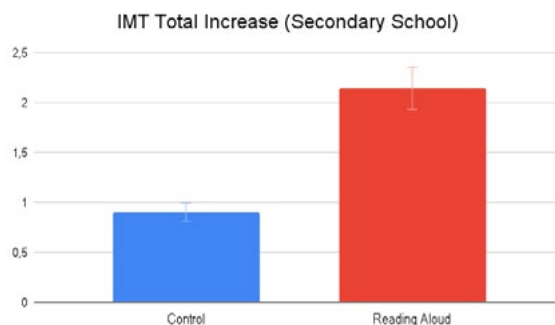


Fig. 6 - Differenza nell'incremento medio dei punteggi all'IMT (T2 - T0) tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

Descriptive Statistics	Group	Mean	Std. Deviation	N
RMET _ T0	Control	16,6706	3,06823	85
	Reading Aloud	15,5513	3,69502	78
	Total	16,135	3,41839	163
RMET _ T1	Control	17,3412	3,6304	85
	Reading Aloud	16,8846	3,44523	78
	Total	17,1227	3,5395	163
RMET _ T2	Control	17,2941	4,26174	85
	Reading Aloud	17,5513	3,77499	78
	Total	17,4172	4,02587	163

Tab. 4 - Analisi descrittiva dei punteggi del RMET del gruppo di controllo (Control) e del gruppo sperimentale (Reading Aloud) al T0, T1 e T2.

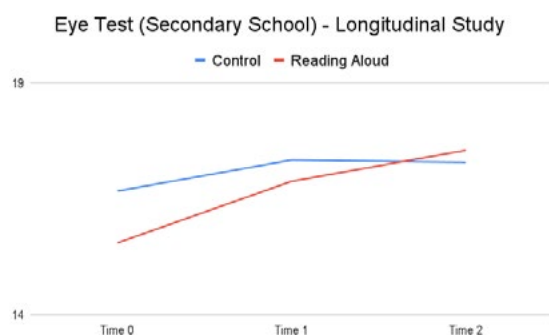


Fig. 7 - Differenza statisticamente significativa nell'aumento medio dei punteggi al RMET tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

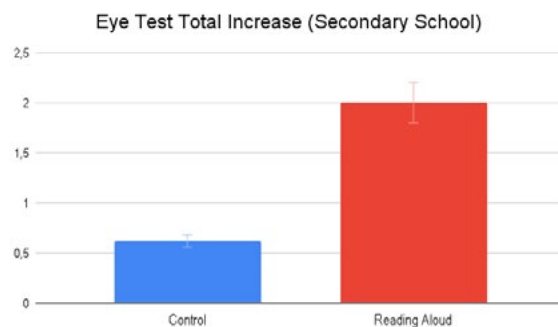


Fig. 8 - Differenza nell'incremento medio dei punteggi al RMET (T2 - T0) tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

lo sguardo. Per valutare l'impatto complessivo, è stato calcolato il guadagno tra il T0 e il T2 (Fig. 8). Il gruppo sperimentale ha mostrato un incremento totale di 2 punti, rispetto ai 0,62 punti del gruppo di controllo.

6. Le voci di studenti e docenti

L'analisi qualitativa ha riguardato le testimonianze raccolte attraverso diari di bordo e poster. I diari di bordo costituiscono strumenti di monitoraggio compilati settimanalmente dai docenti, i quali hanno annotato l'attività di lettura svolta, i benefici osservati, le eventuali criticità emerse e i commenti più significativi. I poster, realizzati in due versioni distinte per studenti e docenti, rap-

presentano invece documenti di restituzione finale elaborati al termine di ciascun ciclo di letture: veri e propri artefatti finalizzati a valorizzare l'attività di lettura e a dare voce anche agli studenti.

Tali strumenti sono stati sottoposti a un'analisi interpretativa dei commenti formulati da docenti e studenti, dalla quale sono state estrapolate le categorie ricorrenti. Il processo metodologico ha adottato un approccio induttivo, basato sulla lettura approfondita e sulla codifica a posteriori delle unità di significato emerse dalle risposte aperte contenute nei diari e nei poster. La triangolazione interpretativa condotta tra ricercatori e coordinatori ha assicurato il rigore metodologico e la validità interna dell'analisi (Trincherò, 2013; Batini *et al.*, 2020a).

Di seguito, si propongono i risultati di un'analisi esemplificativa (Fig. 9) e il prospetto delle categorie tematiche emerse più frequenti per ciascuno strumento (Tab. 5).

L'importanza di questi strumenti risiede nel valore idiografico: infatti essi permettono di fornire testimonianze circostanziate e concrete dell'esperienza dei protagonisti in relazione e a conferma dei dati quantitativi esposti nei para-

grafi precedenti. Nella Tab. 6 sono presentati i commenti ritenuti più significativi associati ai benefici percepiti su più dimensioni.

L'obiettivo è disegnare un quadro completo che includa e valorizzi anche il punto di vista degli attori anche allo scopo di validare le interpretazioni dei dati da parte del gruppo di ricerca: al di là degli esempi rappresentati infatti, tra le notazioni qualitative si trovano conferma, sia nelle voci dei docenti che in quelle degli studenti, circa le dimensioni indagate con gli strumenti standardizzati.

7. Conclusioni e prospettive future

I risultati provvisori del PRIN *"Aloud!"* confermano l'efficacia trasformativa della lettura ad alta voce condivisa nella scuola secondaria di primo grado. Gli effetti statisticamente significativi su funzioni cognitive, comprensione del testo e cognizione sociale, uniti alle testimonianze qua-

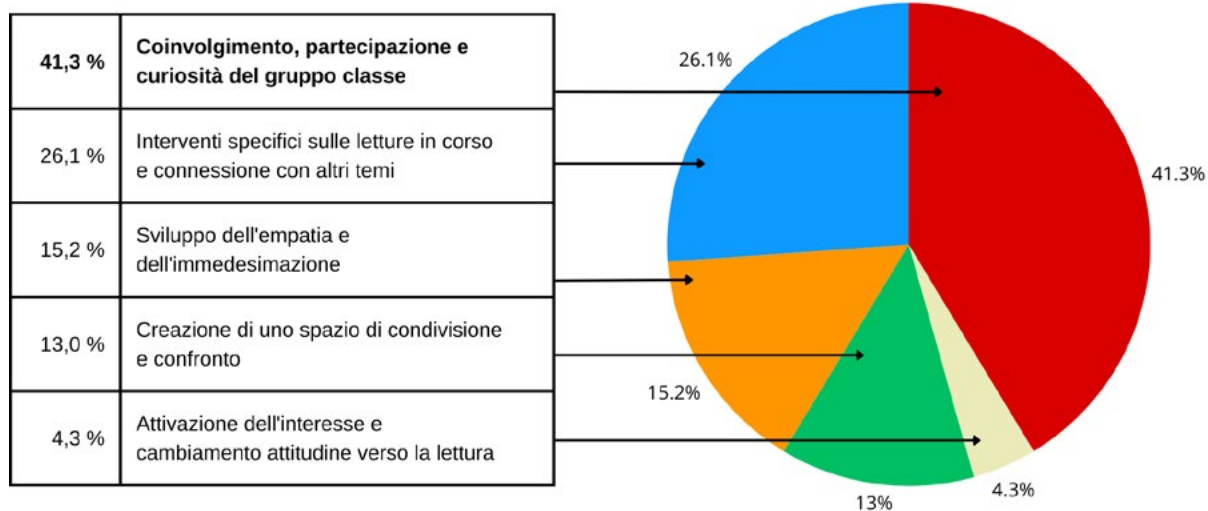


Fig. 9 - Categorie emerse dall'analisi delle risposte alla sezione: *"L'episodio più significativo della settimana/ Il commento che più l'ha colpita"*, dai diari di bordo relativi alla territorialità di Leuca, da settembre 2024 a marzo 2025.

Strumento	Domanda	Categorie più frequenti	
Poster docenti	Perché usare la lettura ad alta voce condivisa?	25,5%	Creazione di uno spazio di condivisione e confronto
		18,1%	Creazione di uno spazio di condivisione e confronto
	Guadagni e benefici osservati	19,2%	Sviluppo cognitivo, miglioramento dell'attenzione e della concentrazione
		16,6%	Benefici emotivo-relazionali
Poster studenti	Perché vogliamo continuare la lettura ad alta voce?	16,2%	Ampliare le conoscenze
		15,1%	Coinvolgimento e gradimento dell'attività
Diari di bordo (es. Torino)	Benefici emersi dai commenti sull'esperienza personale	42,4%	Coinvolgimento, partecipazione e gradimento dell'attività
		14,2%	Creazione di uno spazio di condivisione e confronto
Diari di bordo (es. Parma)	L'episodio più significativo della settimana	24,7%	Coinvolgimento, gradimento, curiosità durante l'attività di lettura
		14,0%	Sviluppo dell'empatia e dell'immedesimazione

Tab. 5 - Estratto delle categorie più frequenti emerse dall'analisi qualitativa, da settembre 2023 a marzo 2025.

litative di docenti e studenti, delineano un primo quadro di evidenze solide circa la funzione protettiva di questo approccio didattico.

L'intervento ha dimostrato particolare efficacia redistributiva che ha una particolare rilevanza per il contrasto delle disuguaglianze educative. La persistenza e, spesso, l'incremento degli effetti al follow-up sottolineano gli effetti cumulativi dell'esposizione e la permanenza dei benefici. Le prospettive future includono l'estensione della ricerca ad altri target anagrafici, osservazioni longitudinali di medio periodo e l'investimento sulla formazione docenti.

Partecipazione collettiva e inclusione

“La lettura ad alta voce è presentato come un tratto caratterizzante nella nostra scuola, in occasioni, come quella del Festival dell’Accoglienza, in cui la scuola si apre al territorio. I ragazzi sono entusiasti di replicare per i bambini più piccoli ciò che l’insegnante fa per loro in classe. Due alunni neo arrivati che non parlano l’italiano, sono stati coinvolti con letture in arabo e bengalese e questo li ha resi molto felici.”

“Il coinvolgimento e la partecipazione durante le letture sembrano essere contagiosi: anche quelle ragazze e quei ragazzi che apparivano meno interessati nel corso delle prime settimane, sono ora assolutamente ‘dentro’ le storie.”

Competenze letterarie e disposizione alla letteratura

“Le richieste dopo la lettura si fanno più specifiche, soprattutto in merito allo stile degli autori e al genere.”

“I ragazzi apprezzano anche i testi letterari più complessi e difficili.”

“Hanno fatto collegamenti e sono in grado di raccontare le storie molto più di quanto non si aspettassero.”

“Un alunno ha mostrato un notevole intuito nel cogliere alcuni indizi presenti nella narrazione e prevedendone gli sviluppi, mostrando tra l’altro ottime capacità di memoria nel ricordare particolari letti diversi giorni fa.”

“I ragazzi stanno riscoprendo sempre più il piacere della lettura, anche individuale: diverse ragazze sono diventate assidue frequentatrici della biblioteca scolastica.”

Attenzione

“I ragazzi/e si sono dimostrati molto coinvolti durante l’ascolto e curiosi di scoprire l’epilogo, rivelando tempi di attenzione prolungati. Hanno espresso il loro desiderio di concludere il romanzo prima delle vacanze per non interrompere la tensione emotiva.”

“La classe è composta da 19 alunni di cui 11 sono alunni BES. Il problema che accomuna tutti è la bassissima capacità attentiva e la scarsa conoscenza della lingua italiana. Durante le letture c’è silenzio e sembrano più attenti rispetto alle tradizionali ore di lezione.”

Benessere emotivo e relazionale

“L’albo Non imparerò mai a volare ha suscitato grandissima emozione, due alunni e due alunne si sono commossi, hanno pianto e poi hanno condiviso loro esperienze molto forti. Si è creato un forte clima di empatia e partecipazione. Uno degli alunni dopo aver raccontato la sua esperienza dolorosa ha anche aggiunto che non ne aveva mai parlato con nessuno e che era la prima volta che riusciva a tirare fuori questo malessere.

“[...] Gli alunni si sono immedesimati nel racconto e sono stati davvero molto empatici con il testo e fra di loro, nella condivisione delle proprie sensazioni, che abbiamo poi analizzato insieme.”

Tab. 6 - Commenti esemplificativi associati alle categorie che rappresentano i benefici percepiti dai docenti.

Ringraziamenti e finanziamenti

Il progetto PRIN “Aloud!” è realizzato in partenariato dall’Università di Perugia (Principal Investigator: Prof. Federico Batini) e dall’Università Roma Tre (Responsabile di Unità: Prof. Cristiano Corsini) e finanziato nell’ambito del PRIN 2022 (Cod. Prog. 2022HH4XNP. CUP J53D23011380006) finanziato dall’Unione Europea - Next Generation EU.

Bibliografia

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I.** (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Batini, F.** (Ed.) (2021a). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F.** (Ed.) (2021b). *Ad Alta Voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Batini, F.** (2022a). La lettura ad alta voce come pratica equitativa. In M. Fiorucci, & A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 271-281). Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F.** (2022b). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini, F.** (2022c). Reading aloud as a stimulus and facilitation for children's narratives. *Debates em Educação*, 14(34), 113-126.
- Batini, F.** (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A. L., & Scipione, L.** (2020a). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercAzione*, 12(2), 47-71.
- Batini, F., & Bartolucci, M.** (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, & A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems* (pp. 170-173). Bern: Hografe.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A.** (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and education*, 55(1-2), 111-122.
- Batini, F., Bartolucci, M., Toti, G., & Castano, E.** (2025). Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school. *Intelligence*, 108, 101896. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.intell.2024.101896> [Accessed 13.02.26].
- Batini, F., & Corsini, C.** (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *CADMO*, 1, 45-60.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G.** (2020b). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68.
- Batini, F., Marchetta, G.** (Eds.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Toti, G.** (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education 3-13*, 52(7), 946-962.
- Candela, V., Cei, E., & Pera, E.** (2022). La lettura ad alta voce nella prima infanzia. Un resoconto del primo anno di ricerca-azione con Leggere: Forte. *Bambini*, 38(3), 16-19.
- Carretti, B., Tencati, C., Caldarola, N., & Cornoldi, C.** (2013). *Test CO-TT scuola primaria-Comprensione Orale-Test e Trattamento*. Trento: Erickson.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R.** (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Bonvecchi, G.** (2023). Gli effetti della lettura ad alta voce sulle abilità di comprensione verbale in studenti di scuola primaria. Effects of reading aloud on verbal comprehension skills in primary school students. In F. Batini, & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del primo convegno scientifico internazionale* (pp. 175-186). Lecce: Pensa Multimedia.
- Kinderman, P., Dunbar, R., & Bentall, R. P.** (1998). Theory-of-mind deficits and causal attributions. *British Journal of Psychology*, 89, 191-204.

- Klein, O., & Kogan, I.** (2013). Does reading to children enhance their educational success? Short- and long-term effects of reading to children in early childhood on their language abilities, reading behavior and school marks. *Child Indicators Research*, 6, 321-344.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T.** (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf> [Accessed 13.02.26].
- Lurija, A. R.** (1973). *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y.** (2019). Read aloud: a literacy activity in elementary school. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3(2), 55-61. Retrieved from <https://doi.org/10.22460/pej.v3i2.1377> [Accessed 13.02.26].
- Trinchero, R.** (2013). *La ricerca interpretativa*. Bari: Laterza.

Nell'ambito del progetto *PRIN -Aloud!* - sono stati pubblicati i seguenti volumi open access:

- Batini F., Barbisoni G.** (a cura di, 2026), *Leggere ad alta voce sulla base delle evidenze*. La lettura ad alta voce condivisa per l'equità nella scuola secondaria di primo grado, Lecce, Pensa Multimedia.
- Batini F.** (a cura di, 2025), *Aloud! Against early school leaving*. Effetti equitativi della lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado, Milano: Franco Angeli.