

Leggere, Interagire, Scrivere, Apprendere: un approccio integrato allo sviluppo della competenza alfabetica funzionale

Reading, Interacting, Writing, Learning: An integrated instructional approach to fostering literacy competence

Maurizio Gentile^{1,2}

LUMSA Università di Roma

Agnese Vezzani, Chiara Bertolini

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Sintesi

Lo scritto presenta due modelli di lavoro per lo sviluppo della competenza alfabetica-funzionale e un'ipotesi di integrazione tra i due, al fine di offrire agli insegnanti protocolli didattici strutturati, utili nelle classi dalla quarta primaria alla scuola secondaria di primo grado. Il primo modello è centrato sul testo e sulle difficoltà che il lettore incontra nell'affrontare il processo di comprensione. Il secondo approccio considera i processi di comprensione e produzione del testo come strettamente integrati. Di entrambi i modelli saranno descritte le caratteristiche salienti, i contesti di Ricerca-Formazione nei quali sono stati proposti, gli esiti delle verifiche sperimentali. L'integrazione dei modelli è stata sottoposta ad una prima valutazione esplorativa in occasione del workshop condotto durante il Convegno CRESPI del 2025 "Alla ricerca della formazione perduta". Di esso saranno riportate le attività e le principali osservazioni offerte dai partecipanti.

Parole Chiave: Competenza alfabetica-funzionale; Comprensione del testo; Produzione del testo; Sviluppo Professionale; Evidenze.

Abstract

This paper presents two complementary models for developing students' literacy competence and proposes a theoretically grounded hypothesis for their integration, aimed at designing coherent and scalable instructional protocols for Grades 4-8. The first model adopts a text-centered perspective, addressing the cognitive and linguistic challenges of reading comprehension. The second conceptualizes literacy as the result of a tightly integrated relationship between reading and writing, emphasizing their reciprocal functions. The article outlines the theoretical foundations and core features of both models, situates them within Research-based Teacher Professional Development initiatives, and reports evidence from field implementation. An exploratory test conducted during the CRESPI 2025 workshop informed further refinement of the integrated framework.

Keywords: Literacy competence; Comprehension; Writing; Professional Development; Evidence.

¹ m.gentile@lumsa.it

² Lo scritto è il frutto della mutua collaborazione tra gli autori che ne hanno curato l'impostazione, la scrittura e la revisione finale. In particolare: Maurizio Gentile ha redatto le sezioni 1, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4; Agnese Vezzani ha curato le sezioni 2, 2.1, 2.2, 4; Chiara Bertolini ha redatto la sezione 5.

1. Introduzione

Lo scopo dell'articolo è offrire agli insegnanti dei riferimenti teorici e delle pratiche di lavoro didattico coerenti per lo sviluppo della competenza alfabetica-funzionale. A tal proposito, si presentano due modelli di lavoro. Il primo modello è centrato sul testo e sulle difficoltà che lo studente affronta durante la lettura. Il secondo modello si basa sulla sinergia tra lettura e scrittura, attivando nelle medesime attività compiti di scrittura a supporto della comprensione, e al contrario.

L'ipotesi di integrazione dei due modelli si fonda sul concetto di competenza alfabetica-funzionale, ovvero sulla

«capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione» (Consiglio dell'Unione Europea, RACC, 2018, C 189/01, p. 8).

Con riferimento specifico ai processi di lettura e scrittura, la competenza è alimentata dallo sviluppo di ulteriori componenti. Essa comprende «la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio» (Consiglio dell'Unione Europea, RACC, 2018, C 189/01, p. 8).

Il quadro di riferimento richiamato apre a metodi e approcci nei quali si cerca di integrare i compiti di lettura con quelli di scrittura, cercando nel contempo di sostenere il lavoro degli insegnanti che progettano per competenze le attività didattiche orientate alla promozione della literacy globalmente intesa (Castoldi, 2016). Nell'ambito di queste riflessioni è maturato il presente contributo, che risponde ad un duplice obiettivo:

1. rendere conto di un'ipotesi di possibile ibridazione tra due modelli a sostegno alla literacy (il primo centrato sulla competenza di lettura e di comprensione e il secondo più orientato alla scrittura e al lessico);
2. offrire agli insegnanti modelli operativi strutturati come protocolli didattici replicabili e validati, oltre che dalla letteratura di riferimento, anche da un'esperienza di workshop congiunto tra ricercatori e insegnanti, nell'ottica della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018; Dodman *et al.*, 2025).

L'ipotesi è che l'integrazione tra i due modelli possa creare un protocollo didattico strutturato e sostenibile, che supporti gli insegnanti nella progettazione didattica, a partire dalla classe quarta della scuola primaria e per tutta la scuola secondaria di primo grado; l'auspicio è che il modello configuri un "effetto fionda": si scrive per imparare a leggere, si legge per imparare a scrivere. In questa cornice, la progettazione di attività e consegne chiaramente focalizzate su entrambi i processi può costituire una sorta di "coefficiente di spinta" ai fini di evolvere livelli più profondi di comprensione delle letture (Wolf, 2018). L'ambizione è formare lettori e scrittori competenti promuovendo negli alunni una percezione positiva della lettura/scrittura e di sé come lettori e autori di testi. Oltre a ciò, l'insegnamento diretto di pratiche di apprendimento efficaci per l'elaborazione di contenuti testuali costituisce il presupposto per ulteriori apprendimenti. Essere in grado di comprendere i testi, saperli utilizzare per la vita e per lo studio e intervenire su di essi può condurre gli studenti ad affinare i propri approcci di apprendimento, anche a favore della personale rielaborazione dei contenuti disciplinari.

2. Il modello di didattica della comprensione "centrata sul testo"

In questo paragrafo viene presentato il quadro teorico a cui il primo modello fa riferimento, seguito dalla presentazione dei contesti in cui

gli insegnanti hanno sperimentato la proposta in occasioni operative di Ricerca-Formazione; successivamente sono presentate le verifiche sperimentali che hanno testato empiricamente la solidità dell'approccio.

2.1. Cornice teorica della didattica della comprensione “centrata sul testo”

Cardarello & Bertolini (2020) distinguono i modelli di didattica della comprensione del testo in due grandi famiglie: una più centrata sulle difficoltà specifiche del testo e una più focalizzata sulle strategie ricorrenti che mette in pratica il lettore. In entrambi i casi, le soluzioni didattiche che sostengono il lettore nella comprensione del testo hanno l'obiettivo principale di rendere attivo il lettore stesso, per coinvolgerlo consapevolmente nelle molteplici azioni che accompagnano la costruzione del significato di ogni testo. Questa rappresentazione di significato consente la comprensione profonda del testo se il lettore rende disponibili schemi e script presenti nella sua memoria semantica, se li seleziona in modo pertinente e se riesce a riconoscere nel testo delle connessioni che rendano inferibili le informazioni non date esplicitamente. Inoltre, il lettore deve poter selezionare i significati e integrare le frasi che via via legge per creare microstrutture di significato, le quali trattengono e integrano tra loro solo alcuni dei significati, cioè quelli coerenti con le informazioni che il lettore via via legge (Van Dijk & Kintsch, 1983). In questo contesto si colloca l'approccio didattico “centrato sul testo”, sviluppato a partire dagli studi di Lumbelli (2009) e successivamente approfondito da Cardarello e colleghi (Bertolini, 2012; Cardarello & Bertolini, 2020; Cardarello & Contini, 2012; Cardarello & Lumbelli, 2019; Cardarello & Pintus, 2018), che si propone di promuovere la comprensione attraverso un'architettura didattica strutturata in tre momenti: lettura individuale segmentata da domande inferenziali, discussione a coppie e confronto collettivo guidato. Il presupposto da cui muove l'approccio centrato sul testo è che ogni testo porti con sé delle difficoltà specifiche, per esempio relative a nodi narrativi par-

ticolarmente impliciti oppure a schemi e script non riconosciuti correttamente. In altre parole, il lettore deve poter mettere in gioco, contemporaneamente e oltre all'atto della decodifica, la memoria di lavoro, la memoria a lungo termine, le abilità metacognitive e la capacità di generare inferenze corrette. Questo modello si distingue per l'uso di una comunicazione non direttiva da parte dell'insegnante e per una situazione didattica volta a sostenere l'esercizio e il ragionamento del lettore: l'attenzione, cioè, è *insegnare* la comprensione nel dialogo, anziché certificare a posteriori l'avvenuta comprensione, intesa come numero di risposte esatte. Le domande inferenziali sono inserite strategicamente nei punti critici del testo, con l'obiettivo di stimolare il lettore durante la lettura, mentre la memoria di lavoro è attiva, per aiutarlo ad integrare le informazioni anche implicite in parti diverse del testo e a cercare queste connessioni con un atteggiamento di problem solving (Bertolini, 2012; Cardarello & Contini, 2012). Tale approccio è applicabile fin dalla scuola dell'infanzia, anche in assenza, cioè, della competenza di decodifica del codice verbale scritto (Bertolini, 2012). Le attività sono progettate per attivare il lettore, sollecitandolo a esplorare il contesto testuale alla ricerca di indizi utili alla comprensione, piuttosto che semplificare il testo stesso. Tale impostazione si è rivelata particolarmente efficace nel sostenere gli alunni con maggiori difficoltà, come evidenziato da Cardarello e Pintus (2018), i quali hanno riscontrato un impatto più marcato dell'intervento proprio tra gli studenti meno competenti. L'elemento collaborativo, in particolare la discussione a coppie, assume un ruolo centrale nel processo di costruzione del significato, configurandosi come una forma di “pensiero collaborativo” che valorizza il confronto tra pari e la negoziazione del significato reso evidente dall'espressione ad alta voce di ciò che ciascun membro della coppia ha capito (Vezzani, 2023). Le attività proposte prevedono che gli alunni, organizzati in coppie, leggano brani naturali, tratti cioè da testi di letteratura per l'infanzia e non creati appositamente per ridurre le difficoltà, e rispondano congiuntamente a domande aperte e chiuse, confrontandosi sulle rispettive interpretazioni. La fase successiva di discussione collettiva consente di consolidare le inferenze emerse, offrendo agli insegnanti l'opportunità di fornire feedback mirati e di guidare

la riflessione metacognitiva. L'intero percorso si articola in almeno 10-12 lezioni, ciascuna delle quali segue una struttura ricorrente che favorisce la familiarità con il metodo e la progressiva interiorizzazione delle strategie di comprensione (Cardarello & Lumbelli, 2019). In prospettiva, il gruppo di ricerca intende ampliare questo approccio integrandolo con i principi della didattica inclusiva e promuovendo percorsi di formazione professionale per gli insegnanti, al fine di consolidare le competenze necessarie per un insegnamento efficace della comprensione del testo.

2.2. Contesti di Ricerca-Formazione

La Ricerca-Formazione (R-F), intesa come metodologia collaborativa tra scuola e università, mira a trasformare l'agire educativo e promuovere la riflessività docente, sviluppando pratiche professionali fondate sull'indagine condivisa tra ricercatori e insegnanti e sul miglioramento continuo (Asquini, 2018). Si tratta, cioè, di un'esperienza professionale di riflessione costante sulle pratiche didattiche quotidiane, che supera il tradizionale modello formativo prevalentemente trasmissivo a favore di un lavoro costante e monitorato che modifichi realmente la pratica quotidiana. L'applicazione del modello di comprensione centrato sul testo prevede, dunque, che l'insegnante sia in grado di produrre *buone domande* (Dickinson & Smith, 1994; Duke & Pearson, 2011), cioè domande di alto livello cognitivo, che stimolino un esercizio di ragionamento ad alta voce del lettore, per fargli acquisire consapevolezza e controllo dei legami di significato inconsapevolmente creati, in modo tale da permettergli di correggere fraintendimenti intervenuti nel corso del testo. La creazione di queste domande dipende dallo specifico testo preso in esame, dalle sue difficoltà non solo di ordine lessicale, ma legate alla disponibilità di schemi e script nelle conoscenze enciclopediche del lettore. L'insegnante, cioè, va allenato a produrre domande non centrate sulla semplice localizzazione di informazioni esplicite, ma sull'integrazione

delle idee evocate nel brano e che siano orientate alla costruzione di un modello situazionale a supporto della generazione di inferenze corrette. L'insegnante impara, inoltre, a mantenere una comunicazione non direttiva né giudicante, ad ascoltare le ipotesi che emergono dai lettori, sostenendo un atteggiamento di problem solving. Questo modo di stimolare il pensiero del lettore è stato sperimentato in alcuni corsi di formazione con gli insegnanti, ispirati ai principi della R-F (Agrusti & Dodman, 2021; Asquini, 2018; Nigris *et al.*, 2020; Vannini, 2018). Alcuni istituti comprensivi del territorio emiliano e lombardo³ hanno chiesto la collaborazione del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane per migliorare gli esiti nella comprensione del testo dei bambini e delle bambine di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. In ogni corso si è costituito un gruppo di lavoro che ha previsto la presenza, oltre agli insegnanti interessati, di due ricercatrici che hanno lavorato presentando i due modelli sopra esposti (centrati sul testo e centrati sulle strategie) e seguendo le linee di approfondimento di interesse dei docenti per rispondere ai loro bisogni formativi. Il percorso è stato monitorato e discusso costantemente da ricercatori e insegnanti insieme.

2.3. Verifiche sperimentali

Il modello centrato sul testo è stato sottoposto alla verifica sperimentale nel corso di un più ampio progetto PRIN, "*Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible*" (codice progetto 2022WC8JJ4; CUP E53D23012010006), con un campione di 423 alunni di classe quarta primaria. Il progetto (Bertolini & Bartolucci, 2022) complessivo ha previsto una sperimentazione della durata di dodici settimane, basata sulla proposta di altrettanti testi (Cardarello & Lumbelli, 2019). Sono stati creati tre gruppi sperimentali: un gruppo ha lavorato su materiali cartacei, un gruppo ha lavorato su materiali digitali e il restante ha utilizzato un materiale ludiforme.

L'approccio "centrato sul testo" è stato seguito nei soli gruppi cartaceo e digitale. Il pro-

3 Istituto Comprensivo di Correggio 2 (RE), nell'ambito del corso di formazione inerente al Lesson Study; Istituto Comprensivo 5 di Cremona; Istituto Comprensivo di Luzzara (RE) nell'ambito del corso sui Piani di miglioramento d'Istituto; Istituto Comprensivo di Podenzano (PC) e Istituto Comprensivo di Sorbolo (PR) come istituti capofila della rete relativa al progetto di tirocinio "Ti racconto una storia".

getto complessivo ha previsto una *R-F* contemporanea degli insegnanti coinvolti. Gli esiti, in corso di stampa (Bertolini *et al.*, *in press*), sono decisamente incoraggianti e mostrano progressi evidenti nei gruppi cartaceo e digitale rispetto al gruppo di controllo, in tutti i test utilizzati: MT (Cornoldi & Colpo, 2004); *SQA – Summary Qualitative Assessment* (Menichetti & Bertolini, 2019); prova di Significato Verbale (Montesano, 2019); prove INVALSI. Di seguito, nella Fig. 1, la sintesi dei principali risultati riferiti ai soli gruppi che hanno seguito l’approccio centrato sul testo.

Il modello centrato sul testo è stato sperimentato anche in altri due contesti formativi che non possono essere rubricati come Ricerca-Formazione, ma che hanno accompagnato la pratica e il confronto costante sullo stesso approccio. Il primo contesto è il progetto di tirocinio “Ti racconto una storia”, che ha previsto una formazione di 12 ore rivolta agli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Modena e Reggio Emilia (circa 20 studenti ogni anno a partire dall’anno accademico

2022-23) e dei loro tutor accoglienti. Studenti e insegnanti hanno progettato, con la supervisione dei ricercatori universitari (referenti scientifici del progetto) e dei tutor universitari di tirocinio, Unità di Apprendimento della durata di circa 25 ore di attività, realizzate poi nelle sezioni e nelle classi in cui gli stessi studenti sono stati accolti. Il secondo contesto formativo è il laboratorio di didattica integrativa all’insegnamento “Didattica della lettura e della comprensione”, rivolto agli studenti del quarto anno dello stesso corso di laurea (circa 150 ogni anno dall’anno accademico 2020-21 in poi). Durante il laboratorio gli studenti (spesso già in servizio come insegnanti) hanno sperimentato lo studio delle difficoltà inferenziali di ogni brano e la generazione delle “buone domande” attraverso le quali segmentare il brano stesso. Gli studenti/insegnanti in formazione hanno poi praticato a coppie il pensiero ad alta voce con cui l’insegnante può modellare il ragionamento e fornire un feedback efficace ai lettori.

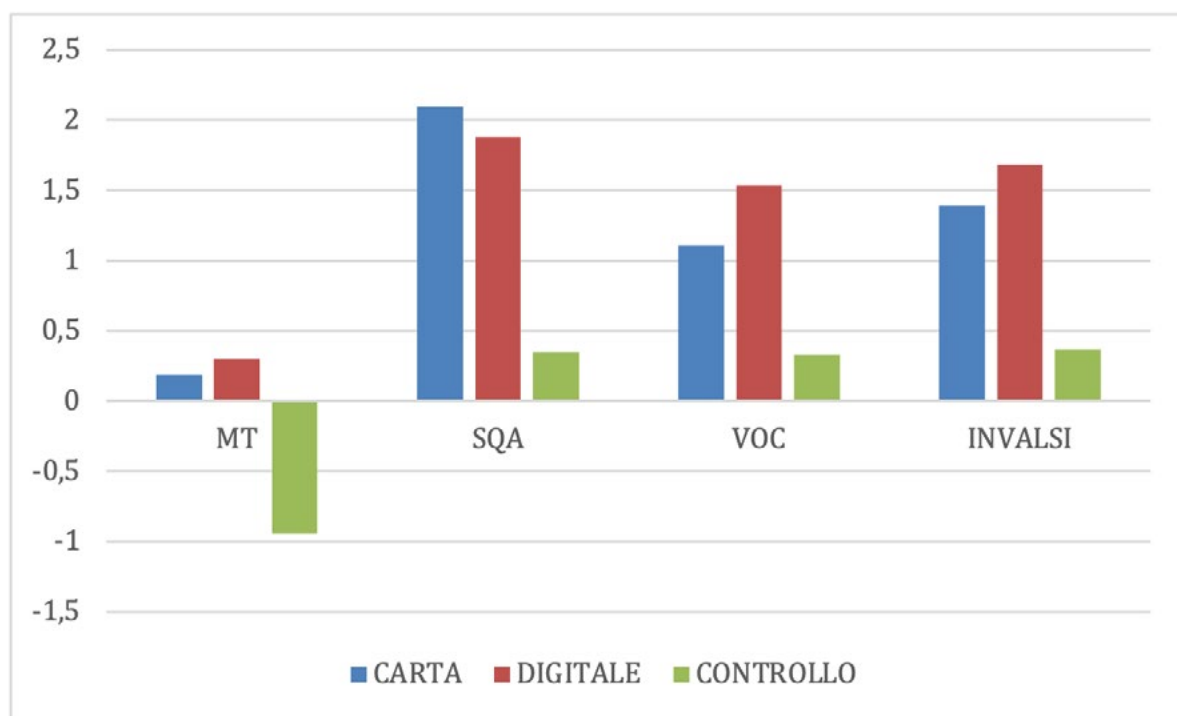


Fig. 1 - Differenze tra T1-T0 tra condizioni sperimentali nelle diverse misure d’impatto previste dallo studio.

3. Il modello centrato su comprensione e produzione del testo

In questo paragrafo viene presentato il quadro teorico a cui fa riferimento il modello che integra lettura e scrittura, seguito dalla presentazione dei contesti in cui gli insegnanti hanno sperimentato la proposta in occasioni operative di Ricerca-Formazione; successivamente sono presentate le verifiche sperimentali che hanno testato empiricamente la solidità dell'approccio.

3.1. Cornice teorica della didattica della comprensione che integra lettura e scrittura

Gli studi sui rapporti tra scrittura e lettura sottolineano l'importanza di vedere i processi di comprensione e produzione del testo come strettamente integrati poiché condividono una base comune di conoscenze e abilità (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Lettori e autori di testi attivano, infatti, risorse cognitive simili come le conoscenze di background e delle strutture testuali (Kintsch, 2013). Questo legame è fondamentale per promuovere una comprensione e una produzione del testo efficaci (Graham & Hebert, 2011). Scrivere a partire dai testi letti migliora la comprensione della lettura, soprattutto quando la scrittura è focalizzata sull'analisi e la sintesi di quanto letto (Graham & Hebert, 2010). L'integrazione di compiti di lettura e scrittura ha dimostrato di essere efficace nella promozione delle abilità di comprensione, come evidenziato in studi su diverse popolazioni scolastiche (Cho & Brutt-Griffler, 2015). Tale relazione si può, in alcuni casi, estendere alle abilità linguistiche di base, con effetti positivi su decodifica, fluidità e comprensione del testo scritto (Snowling & Hulme, 2005). Uno studio di Turcotte e Caron (2020), ad esempio, ha dimostrato che l'insegnamento combinato di lettura e scrittura di testi informativi migliora

la comprensione rispetto a metodi didattici che trattano queste due componenti separatamente.

Sulla base di tali presupposti, sono state sviluppate le "Attività Integrate di Lettura e Scrittura" (AILS). Il modello è basato su sei dispositivi didattici. I primi tre sono stati mutuati dai lavori di Poletti e Pognante (2022), e hanno come obiettivo accompagnare l'attività di lettura in interazione con quella di scrittura (Kim *et al.*, 2024; Teruggi, 2019). Essi sono: il *taccuino*, gli *organizzatori grafici*, le *scritture brevi*. A questi sono stati aggiunte tre scelte didattiche trasversali: la *valutazione formativa* (Gentile, 2019; Gentile & Pisanu, 2023), la *didattica attiva e cooperativa* (Gentile & Chiappelli, 2016), l'*apprendimento centrato sull'alunno* (Marzano *et al.*, 2001; Rosenshine, 2012). Pertanto, le attività e i materiali AILS riflettono l'intreccio dei sei elementi.

3.2. Contesti di Ricerca-Formazione

Il primo contesto di applicazione è stato il progetto INFERODANTIS-AILS. Esso rappresenta un ampliamento di una prima convenzione siglata con ARETE⁴ e realizzata nell'anno scolastico 2022, consistente in quattro webinar centrati sul tema della valutazione formativa. Il nuovo accordo, siglato nel 2023, è stato finalizzato alla realizzazione di una R-F (Asquini, 2018) sul tema del potenziamento delle competenze linguistiche nel primo ciclo d'istruzione⁵. L'iniziativa ha coinvolto 5 scuole, distribuite geograficamente nelle province di Latina, Rieti, Roma per un totale di 22 docenti sperimentatori e 320 alunni appartenenti a 11 classi quinte di scuola primaria e 8 terze di scuola secondaria di primo grado. Il progetto è stato articolato in tre fasi. Le fasi I e II sono state dedicate allo sviluppo professionale dei docenti, mentre la fase III è stata orientata alla valutazione degli effetti del metodo (Gentile *et al.*, 2024).

Prima dell'avvio dei lavori di aula, il gruppo di ricerca ha fornito un kit di otto attività organizzate in un materiale operativo per la scuola primaria e otto attività analoghe per la scuola secondaria di primo grado, affiancato da un percorso autonomo di lettura e rielaborazione di un testo. Il numero di ore medio a settimana in cui ragazzi sono stati coinvolti è stato pari a 4,5, per un totale di

⁴ Rete di scuole interprovinciale che coinvolge 45 Istituti delle cinque province laziali con capofila l'I.C. Goffredo Mameli di Palestrina.

⁵ Il progetto è stato finanziato dal Ministero dell'Istruzione con fondi Monitor 408 (Progetto "INFERODANTIS", CUP: d91I21000980001 – CIG: Z28395C7AF).

36 ore, distribuite lungo le otto settimane di percorso (Stragapede *et al.*, 2024). I kit hanno offerto spunti operativi per organizzare il lavoro degli alunni in base ai dispositivi didattici del modello.

3.3. Verifiche sperimentali

Nella fase III, sono stati esaminati i risultati ottenuti prima e dopo il percorso di otto settimane, considerando i punteggi nella “comprensione e nella produzione del testo” e nella “percezione di sé” intesa in termini di “opinioni su lettura e scrittura” e “senso di auto-efficacia” (Gentile, 2025). I risultati di pre-test/post-test sono stati trattati come effetti fissi mentre i partecipanti come effetto casuale. Questo approccio permette di controllare le variazioni individuali tra i soggetti, isolando l’effetto delle due rilevazioni sulle variabili dipendenti. Successivamente, è stata svolta delle ANOVA ai fini di ottenere i valori di F e p , con lo scopo di determinare la significatività statistica dell’effetto fisso su ciascuna variabile dipendente. Un ulteriore livello di analisi ha previsto l’inserimento di variabili predittive quali grado scolastico (“Scuola primaria” *versus* “Scuola secondaria”), profilo (“Studenti con BES” *versus* “Sviluppo tipico”) e urbanizzazione (“Città”, “Piccole città e sobborghi”, “Zone rurali”), includendo anche l’interazione tra rilevazione e ciascun predittore. Queste interazioni sono state inserite al fine di valutare se il miglioramento era generalizzato per tutti gli studenti, indipendentemente dalle differenze scolastiche, dal profilo e dal contesto.

Comprensione del testo

Per valutare la capacità di comprensione del testo sono state selezionate, rispettivamente, due prove standardizzate per grado scolastico, selezionate dal pacchetto *MT 3-4-5*, di scuola primaria (Cornoldi *et al.*, 2017a), e *MT 1-2-3 - Kit scuola secondaria di primo grado* (Cornoldi *et al.*, 2017b). Per ciascun studente è stato calcolato uno z -score ($z = (x - \mu) / \sigma$), dove x rappresenta il punteggio totale ottenuto (cioè la somma delle risposte corrette), μ la media campionaria e σ la deviazione standard fornita dalle norme. Questo metodo di valutazione ha permesso di classifica-

re le prestazioni degli studenti rispetto alla media campionaria: punteggi sotto lo zero indicavano una prestazione inferiore alla media, mentre punteggi positivi indicavano una prestazione superiore alla media. I risultati di comprensione del testo non hanno mostrato miglioramenti. Le media di pre-test è stata pari a -0.618 ($DS = 1.05$), mentre il valore medio di post-test è stato pari a -0.723 ($DS = 1.02$).

Produzione del testo

Per quanto riguarda la produzione del testo, agli studenti è stato chiesto di scrivere un tema espositivo partendo da due titoli appositamente ideati per ciascun livello scolastico (Limpo *et al.*, 2017). I testi prodotti sono stati valutati secondo diversi parametri, inclusi produttività, complessità e qualità testuale (Cornoldi *et al.*, 2022; Limpo *et al.*, 2017). La valutazione dei testi è stata eseguita da due esaminatori, che hanno discusso e concordato il punteggio da attribuire a ciascun parametro per garantire coerenza e affidabilità nella valutazione. Comparando le differenze prima/dopo, sono state osservate differenze statisticamente significative. In particolare, si è registrato un aumento dell’impressione globale ($F = 42.67$, $p < 0.001$) e della qualità del vocabolario ($F = 22.49$, $p < 0.001$). Anche gli indici di complessità testuale hanno mostrato miglioramenti. Nel dettaglio, un numero maggiore di alunni è riuscito a includere conclusioni coerenti e strutturate nei propri testi ($F = 4.51$, $p > 0.05$). Per ciascuna delle variabili prese in esame, tali risultati confermano che il miglioramento è stato indipendente dal grado scolastico, dal profilo e dal contesto. Di rilevanza è il fatto che anche gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) hanno beneficiato dell’intervento, mostrando miglioramenti significativi sia nella qualità sia nella complessità dei testi prodotti.

Percezione di sé come lettori/scrittori

È stato redatto un questionario con item dedicati all’auto-efficacia ispirati ad uno strumento utilizzato da Shell *et al.* (1989; 1995), e adattati al contesto classe. Per quanto riguarda la percezione di sé, e in particolare l’auto-efficacia, i risultati

mostrano che sia come lettori che, come autori di testi, gli alunni si sentono molto più efficaci dopo l'intervento (rispettivamente, $F = 4.18, p < 0.05$ e $F = 4.91, p < 0.05$). L'aumento dell'autoefficacia è stato osservato in tutti i gruppi di studenti, indipendentemente dal grado scolastico, dal profilo e dal contesto.

Confronto tra alunne/i con punteggi cognitivi iniziali più bassi e più alti

Ai fini di capire l'effetto di AILS sui profili differenziati di alunne/i e, è stata condotta un'analisi di cluster (*k-means*) basata sui punteggi delle prove cognitive di pre-test. L'analisi ha permesso di individuare due profili: uno con prestazioni più basse, e uno con prestazioni più alte nella comprensione e produzione di testi (Fig. 2). La Tab. 1 mostra il confronto tra pre-test e post-test. Si osserva che gli studenti con un rendimento iniziale più basso hanno incrementato maggiormente le loro capacità, nell'impressione globale dei testi prodotti ($t = 7.83, p < 0.001$), la qualità del vocabolario ($t = 7.83, p < 0.001$) e la complessità globale degli elementi testuali ($t = 4.05, p < 0.001$) (Gentile, 2025; Gentile *et al.*, 2024).

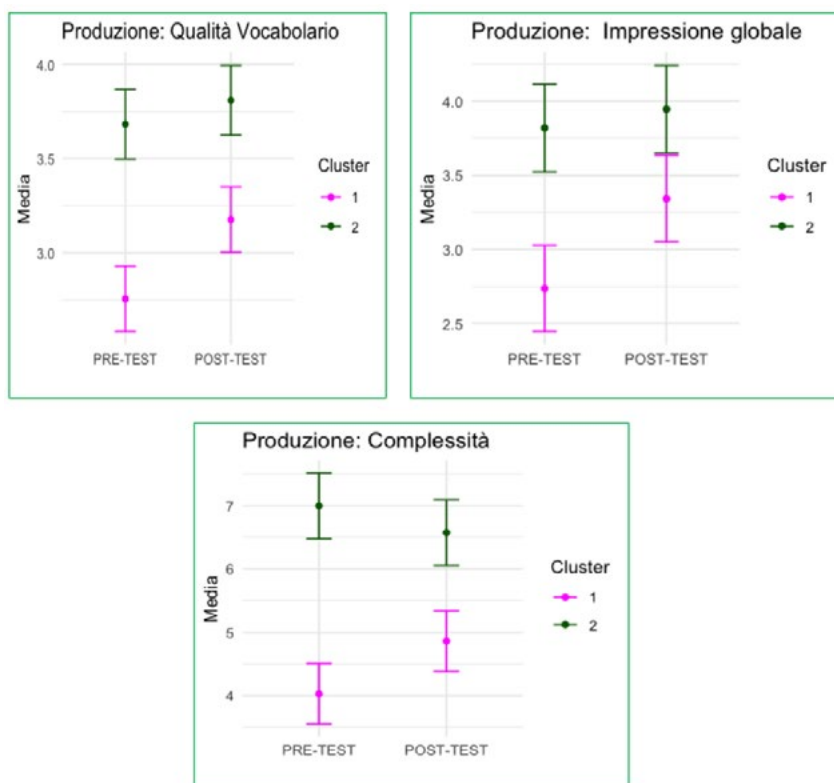
3.4. Ottimizzazione di AILS

In ragione dei risultati non soddisfacenti nelle prove di comprensione, gli attuali sviluppi di AILS stanno puntando al potenziamento di tale componente in termini sia teorici che didattici (Cornoldi, 2017; 2023; Wolf, 2018). Il perfezionamento di questa componente è basato su uno studio proposto da Peng e colleghi (2024). Gli autori hanno individuato sette strategie che da sole e in associazione reciproca hanno maggiore probabilità di produrre esiti positivi. Le strategie messe in evidenza dallo studio sono state le seguenti: a) riassumere l'idea principale; b) fare inferenze; c) interpretare il testo in termini personali; d) conoscere la struttura del testo; e) fare previsioni; f) auto-monitorare la comprensione durante la lettura; g) usare organizzatori grafici. Aggregazioni diverse tra specifiche strategie producono risultati maggiori o minori. Ad esempio, "riassumere l'idea principale", associata a "conoscere la struttura" e a "interpretare in termini personali il testo" riflette la combinazione più efficace. Altre combinazioni, come riassumere + auto-monitorare + organizzatori grafici, risultano altrettanto efficaci ma con effetti sull'apprendimento inferiori rispetto alla prima combinazione.

Si è cercato di tenere conto dei risultati appena presentati, traducendo tali evidenze in pratiche e materiali didattici, con l'obiettivo di

	Cluster 1 – N = 145 Alunni con punteggi più bassi		Cluster 2 – N = 118 Alunni con punteggi più alti	
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pre-test</i>	<i>Pre-test</i>
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
<i>Impressione globale</i>	2.62 (0.678)	3.23 (0.797)***	3.75 (0.742)	3.87 (0.822)
<i>Vocabolario</i>	2.74 (0.643)	3.17 (0.773)***	3.70 (0.799)	3.83 (0.743)
<i>Complessità dei testi</i>	3.90 (1.61)	4.73 (1.85)***	6.93 (1.96)	6.51 (2.19)
*** $p < 0.001$				

Tab. 1 - Raggruppamenti in base alla prima rilevazione: differenze tra i profili nella qualità e complessità della produzione dei testi.



Cluster 1: studenti con punteggi di post-test più alti

Cluster 2: studenti con punteggi di pre-test più bassi

Fig. 2 - Differenze tra cluster nella produzione dei testi nel confronto tra pre-test e post-test.

arricchire in termini qualitativi e quantitativi le soluzioni proposte. A tal proposito, sono stati realizzati due studi pilota. Il primo condotto in due scuole secondarie di primo grado del contesto urbano e suburbano di Palermo, e finanziato dal programma PRIN22 “Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell’era post-Covid” (Agrusti *et al.*, 2024); un secondo, finanziato con fondi del DM65/23, condotto presso l’IIS “G. Da Catino” di Poggio Mirteto. Con riferimento al primo studio, i risultati delle due classi coinvolte nei percorsi di R-F sono stati incoraggianti (Gentile & Pasquazi, 2025). La valutazione dell’evoluzione dei punteggi è stata condotta mediante la somministrazione della prova di studio AMOS 8-15, aggregando i punteggi delle sub-prove in un punteggio totale,

ma anche tenendo conto dei punteggi di ogni singola componente (Cornoldi *et al.*, 2022).

La Tab. 2 mostra i risultati dell’analisi. Per valutare l’evoluzione nei punteggi osservati tra T1 e T2, è stata calcolata l’ampiezza dell’effetto. Si è scelto di procedere secondo la formula proposta da Hattie (2012)⁶. L’autore individua nel valore 0.40 la soglia critica per distinguere cambiamenti che hanno dimostrato un’evoluzione significativa nell’apprendimento. La Tab. 2 riporta i valori di ampiezza dell’effetto classificando ciascuno di essi secondo la seguente scala di valutazione:

- ≥ 0.60 = Alto
- $0.40 - 0.59$ = Moderato
- $0.01 - 0.39$ = Basso

⁶ La formula calcola l’effetto dividendo la differenza tra T2 e T1 per la media aritmetica delle due deviazioni standard ottenute nelle due fasi della rilevazione. Il calcolo standardizza la differenza tra T2 e T1, tenendo conto della variabilità media interna alla distribuzione. La formula è stata sviluppata nel contesto per analizzare l’efficacia di interventi educativi in condizioni non sperimentali, come studi longitudinali o quasi-sperimentali in contesto di ricerca-intervento.

			T1*		T2**		Ampiezza dell'effetto	
Componente			Media	DS	Media	DS	Valore	Classificazione
Scuola 1	Classe 1	Scelta di titoli	0.92	0.28	1.31	0.63	0.86	alto
		Domande Aperte	3.15	1.68	3.77	2.2	0.32	basso
		Vero/falso	2.69	2.75	6.85	3.51	1.33	alto
		Totale	6.77	4.23	11.92	4.77	1.14	alto
Scuola 2	Classe 2	Scelta di titoli	1	0.85	1.58	0.79	0.71	alto
		Domande Aperte	2.42	1.68	3.75	1.96	0.73	alto
		Vero/falso	2.5	3.06	5.67	4.92	0.79	alto
		Totale	5.92	4.21	11	6.45	0.95	alto

*Tempo 1 = nella prima rilevazione la classe era al primo anno di scuola secondaria

**Tempo 2 = nella seconda rilevazione la classe era al secondo anno di scuola secondaria

Tab. 2 - Statistiche descrittive delle due classi coinvolte nei percorsi di R-F in T1 e T2.

- 0.00 = Nessun effetto
- < 0.00 = Negativo

Come si può vedere, il calcolo non ha rilevato assenza di effetto o effetto negativo, restituendo sette valori con effetto alto e uno con effetto basso. Gli studenti migliorano nei due punteggi aggregati, nelle prestazioni interpretative della prova (scelta del titolo, domande aperte) e in quelle che richiedono di rispondere alle domande chiuse (domande vero/falso).

4. Il modello LISA

In questo paragrafo sono presentate le principali caratteristiche della proposta di ibridazione tra il modello di didattica della comprensione centrato sul testo e il modello che integra lettura e scrittura, sperimentato nel corso di due workshop pratico-teorici realizzati nel marzo 2025.

LISA sta per “Leggere, Interagire, Scrivere, Apprendere”. Il gruppo di progetto ha una com-

posizione eterogenea e complementare. Oltre agli autori del presente contributo, sono coinvolte le docenti e ricercatrici Benedetta Gentile, Valeria Caricattera, Chiara Magurno, Martina Mura, Linda Petrucci, Francesca Salvati, Ilaria Stragapede e Giulia Toti. In occasione dei workshop, il gruppo ha prodotto materiali *ready-to-use* in cui le letture (una adatta al secondo ciclo di scuola primaria e una adatta alla classe seconda di scuola secondaria di primo grado) sono state predisposte con alcune domande inferenziali poste dopo opportune segmentazioni del testo. Sono state incluse domande aperte, domande chiuse con risposte a scelta multipla, richieste di ricerca degli indizi testuali a sostegno della risposta data, stimoli per la riflessione lessicale, consegna per la correzione reciproca delle risposte, proposte di produzione del testo alimentate dalle precedenti operazioni di comprensione e basate su tracce di elaborazione creativa dei contenuti letti. Dopo ogni stimolo è stato considerato uno spazio utile (individuale e collaborativo) a supporto delle elaborazioni degli studenti.

L'ibridazione dei due modelli è stata sperimentata in occasione di due eventi formativi a

carattere laboratoriale che hanno coinvolto insegnanti di scuola primaria e secondaria provenienti da diversi territori italiani: il workshop “Leggere, interagire, scrivere, apprendere: un approccio integrato allo sviluppo della competenza alfabetica funzionale” tenutosi all’interno della fiera DIDACTA e il workshop “Sviluppare la competenza alfabetico-funzionale a scuola: esperienze di Ricerca-Formazione, proposte didattiche e approcci per il primo e il secondo ciclo di istruzione” organizzato dal Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante (CRESPI). La struttura dei due laboratori ha previsto una prima fase di presentazione dei due modelli, seguita da una seconda fase di sperimentazione diretta da parte dei partecipanti dell’interazione collaborativa agita durante l’elaborazione scritta prevista dalle risposte alle domande offerte dai materiali; inoltre, i partecipanti hanno commentato la struttura delle attività rispetto alla sostenibilità e praticabilità nei contesti classe da loro vissuti, a partire dalle domande: “Che cosa mi ha colpito? Che cosa ho trovato interessante? Che cosa mi ha lasciato perplesso?”.

Gli insegnanti presenti hanno espresso un deciso apprezzamento per la forma data ai workshop, per la conduzione e la struttura dei materiali, volti a sostenere abilità generalmente trascurate dai libri di testo e dai sussidi tradizionalmente usati dagli insegnanti. Le perplessità rispetto alla realizzazione hanno riguardato principalmente i tempi di esecuzione delle consegne e hanno suggerito la divisione dei materiali in due momenti distinti, per garantire un coinvolgimento efficace degli studenti.

5. Conclusioni

Ciascuno dei modelli presentati ha ricevuto l’apprezzamento dei docenti a cui sono stati proposti. Le ragioni sono principalmente tre: la prima è che il materiale, globalmente inteso, ha stimolato quelle sette abilità indicate da Peng e colleghi (2024) come efficaci, anche in combinazione le une con le altre, ai fini di sviluppare le diverse componenti della competenza di *literacy*.

In secondo luogo, è apparso chiaro anche agli insegnanti, nei materiali e nelle successioni delle attività, il legame tra le ragioni teoriche e i

materiali didattici predisposti, grazie al lavoro di *Ricerca-Formazione* che ha coinvolto i docenti in prima persona. Essi hanno potuto sperimentare quello che viene proposto agli alunni in classe, sperimentando direttamente su sé stessi il tipo di lavoro cognitivo sollecitato da ogni consegna. In questo senso, il confronto scaturito durante il workshop ha senza dubbio favorito negli insegnanti la lettura degli esiti possibili.

La terza ragione è che questo lavoro scientificamente fondato viene fornito “*ready-to-use*”, con testi opportunamente selezionati, arricchiti da stimoli adatti, con stampati pronti da usare in classe ma anche attentamente progettati nei tempi e nelle strategie connesse.

L’ibridazione dei modelli qui proposta, tuttavia, aggiunge ulteriore valore ad ognuno dei due approcci precedentemente testati. Sia dal punto di vista della ricerca che della qualità dei materiali conseguenti, la sperimentazione sembra aver unito i punti di forza di approcci appartenenti a filoni di ricerca diversi. Duke e colleghi (2011) avevano già messo in luce dieci elementi essenziali che rendono efficace e coinvolgente la didattica della comprensione del testo, tra cui troviamo l’integrazione tra lettura e scrittura.

Il modello LISA, proposto ed esposto alle riflessioni degli insegnanti, appare sollecitare il pensiero degli studenti in modo multiforme e sfidante, tenendo in alta considerazione, comunque, i benefici per gli insegnanti derivanti da una “modellizzazione” delle attività, da inserire nella progettazione complessiva. Nella successione delle attività trovano posto, in modo ragionato e ordinato, il sostegno alla generazione di inferenze, la riflessione sulla morfologia e sul lessico, la scrittura e la rielaborazione, la valorizzazione delle idee dei lettori, l’organizzazione grafica delle idee principali, la collaborazione e l’autovalutazione.

Ciò significa continuare a studiare le possibilità di manipolazione del testo in tutte le sue possibilità, con l’attenzione costante al pensiero del lettore che ne rielabora i contenuti in modo personale, significativo per il proprio apprendimento.

Il presente contributo costituisce, dunque, una prima esplorazione che apre a piste di ricerca e di studio più sistematici, empiricamente verificati e teoricamente fondati. I necessari approfondimenti potranno essere orientati secondo tre principali direzioni. Primo, occorre avere cura

prima di tutto del piacere con cui i lettori beneficiano dei testi proposti, affinché i lettori non considerino mai un peso le attività legate alla comprensione del testo e alla scrittura. Secondo, sarebbe utile monitorare il ruolo delle strumentalità di base nelle diverse consegne proposte, poiché automatismi più consolidati consentono di ottimizzare il carico cognitivo necessario per le consegne del materiale. Infine, continuando a mantenere una proficua collaborazione con gli insegnanti, sarebbe importante ipotizzare una sostenibile distribuzione delle attività nel tempo, per adattarsi sia ai ritmi scolastici che all'attenzione degli studenti dei diversi ordini di scuola.

Bibliografia

- Agrusti, G., Asquini, G., & Vannini, I.** (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid. *CADMO*, 1, 7-23. Retrieved from <https://doi.org/10.3280/CAD2024-001002> [Accessed 02.03.2026].
- Agrusti, G., & Dodman, M.** (2021). Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84.
- Asquini, G.** (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F.** (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti Scuola.
- Bertolini, C.** (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell’infanzia*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Cardarello, R., & Bertolini, C.** (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci Editore.
- Cardarello, R., & Contini, A.** (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Cardarello, R., & Lumbelli, L.** (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d’autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti.
- Cardarello, R., & Pintus, A.** (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale. *Italian Journal of Educational Research*, 21(2), 189-204.
- Castoldi, M.** (2016). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci
- Cho, H., & Brutt-Griffler, J.** (2015). Integrated reading and writing: A case of Korean English language learners. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 242-261.
- Cisotto, L.** (2006). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell’Unione Europea** (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell’Unione europea. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [Accessed 02.03.2026].
- Cornoldi, C.** (2017). *Difficoltà e disturbi della comprensione del testo*. Bologna: Il Mulino
- Cornoldi, C.** (2023). *I disturbi specifici di apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Colpo, G. & Carretti, B.** (2017a). *Prove MT – Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria*. Firenze: Giunti EDU.
- Cornoldi, C., Colpo, G. & Carretti, B.** (2017b). *Prove MT – Kit scuola. Classi 1-2-3 secondaria di primo grado*. Firenze: Giunti EDU.
- Cornoldi C., Ferrara R., & Re, A. M.** (2022). *BVSCO-3 Batteria per la Valutazione clinica della Scrittura e della Competenza Ortografica–3*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C.** (2022). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Edizioni Erickson.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W.** (1994). Long-term effects of preschool teachers’ book readings on low-income children’s vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 105-122.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (2025). *La Ricerca-Formazione: impatti, strumenti, fattori* (p. 302). Milano: FrancoAngeli.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K.** (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. Jay Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 286-314). Newark: International Reading Association.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T.** (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Gentile, M.** (2017). Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto. *Form@re*, 17(2), 112-129. Retrieved from <https://doi.org/10.13128/formare-20535> [Accessed 02.03.2026].

- Gentile, M.** (2019). *Valutare per apprendere*. Milano: DeA/UTET.
- Gentile, M.** (2025). Inclusive effects of an eight-week pilot program to teach literacy competence in primary and lower secondary school. *Pedagogia oggi*, 23(2), 136-144. Retrieved from <https://doi.org/10.7346/PO-022025-16> [Accessed 02.03.2026].
- Gentile, M., & Chiappelli, T.** (2016). *Intercultura e inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Gentile, M., & Pisanu, F.** (2023). *Insegnare educando*. Milano: DeA/UTET.
- Gentile, M., Cerni, T., Stragapede, I., Toti, G., Gentile, B., Mura, M. & Caricattera, V.** (2024). Il Metodo AILS per lo sviluppo della competenza alfabetica funzionale nella scuola del primo ciclo: Valutazione degli effetti di un percorso di otto settimane. In F. Batini (cur.), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 375-394). *Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale, Perugia, 4-6, Dicembre, 2024*. Lecce: PensaMultimedia. Retrieved from <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682349> [Accessed 02.03.2026].
- Gentile, M., & Pasquazi, D.** (2025). Povertà educativa e sviluppo professionale degli insegnanti: un modello d'intervento, *CADMO*, 1, 82-100. Retrieved from <https://doi.org/10.3280/CAD2025-001006> [Accessed 02.03.2026].
- Graham, S., & Hebert, M. A.** (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., & Hebert, M. A.** (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Hattie, J.** (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London, UK: Routledge.
- Kim, Y.-S. G., Wolters, A., & Lee, J.** (2024). Reading and Writing Relations Are Not Uniform: They Differ by the Linguistic Grain Size, Developmental Phase, and Measurement. *Review of Educational Research*, 94(3), 311-342. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/00346543231178830> [Accessed 02.03.2026].
- Kintsch, W.** (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-839). Newark: International Reading Association.
- Limpo, T., Alves, R. A., & Connelly, V.** (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53, 26-36. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.004> [Accessed 02.03.2026].
- Lumbelli, L.** (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Marzano, R. J., Norford, J. S., Paynter, D. E., Pickering, D. J., & Gaddy, B. B.** (2001). *A handbook for classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L.** (2024). The Active Ingredient in Reading Comprehension Strategy Intervention for Struggling Readers: A Bayesian Network Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(2), 228-267. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/00346543231171345> [Accessed 02.03.2026].
- Poletti, R., & Pognante, S.** (2022). *Educare alla lettura con il WRW*. Trento: Erickson.
- Rosenshine, B.** (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H.** (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of educational psychology*, 87(3), 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H.** (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Snowling, M.J., & Hulme, C.** (Eds.) (2005). *The science of reading: A handbook*. Blackwell.
- Teruggi, L.A.** (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci Editore.

- Turcotte, C. & Caron, P.O.** (2020). Better Together: Combining Reading and Writing Instruction to Foster Informative Text Comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 240-259. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752861> [Accessed 02.03.2026].
- Stragapede, I., Toti, G., Gentile, M., Cerni, T., Gentile, B., Mura, M., & Caricattera, V.** (2024). I Docenti nel Progetto INFERODANTIS-AILS: Il Diario di Bordo come Strumento di Analisi e Monitoraggio. In F. Batini (cur.), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 395-422). *Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale, Perugia, 4-6, Dicembre, 2024*. Lecce: PensaMultimedia. Retrieved from <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682349> [Accessed 02.03.2026].
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W.** (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vannini, I.** (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (cur.), *Ricerca e Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-26). Milano: FrancoAngeli.
- Vezzani, A.** (2023). *Lavorare a coppie nella comprensione del testo. Modelli di riferimento e realizzazioni didattiche*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Wolf, M.** (2018). *Lettore, vieni a casa*. Milano: Vita e Pensiero.