"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 18, n. 31/2026, pp. 20-39 – ISSN 2038-1034

Leggere e comprendere i testi: una competenza che va appresa.
Strategie evidence-informed nella scuola secondaria di primo grado

Reading and Comprehending Texts: a Skill That Must Be Learned.
Evidence-Informed Strategies in Middle School

Susanna Barsotti (Università degli Studi Roma Tre)
susanna.barsotti@uniroma3.it

Maria Chiara Mattacchione (Università degli Studi Roma Tre)
mariachiara.mattacchione@uniroma3.it

Amalia Lavinia Rizzo (Università degli Studi Roma Tre)
amalia.rizzo@uniroma3.it

Marianna Valente (Università degli Studi Roma Tre)
marianna.valente@uniroma3.it

Abstract – *Strong reading and text comprehension skills are an essential prerequisite for the full exercise of citizenship and for participation in learning processes across the lifespan. Lower-secondary school constitutes a particularly sensitive phase, in which a non-negligible proportion of students still struggle to reach adequate levels of reading literacy and to use written texts effectively for study purposes. This article presents the theoretical framework and research design of two doctoral projects currently being conducted at Roma Tre University, both aimed at supporting reading and text comprehension processes from an inclusive perspective. The first project examines the implementation of the Cooperative Integrated Reading and Composition® (CIRC®) programme to foster the comprehension of literary texts; the second investigates the explicit teaching of study skills, with particular attention to students with neurodevelopmental disorders. In both cases, the projects draw on evidence-informed teaching strategies and structured metacognitive reflection, with the aim of outlining inclusive teaching-learning models that can be transferred into everyday classroom practice.*

Riassunto – *Il possesso di solide competenze di lettura e comprensione costituisce una condizione imprescindibile per l'esercizio pieno della cittadinanza e per la partecipazione ai processi di apprendimento lungo l'intero arco della vita. La scuola secondaria di primo grado rappresenta una fase particolarmente delicata, in cui una quota non trascurabile di studenti fatica ancora a raggiungere livelli adeguati di reading literacy e a utilizzare i testi in modo efficace per lo studio. Il contributo presenta il quadro teorico di riferimento e il disegno di due progetti di dottorato in corso presso l'Università degli Studi Roma Tre, entrambi orientati a sostenere i processi di lettura e comprensione del testo in prospettiva inclusiva. Il primo progetto esplora l'impiego del programma Cooperative Integrated Reading and Composition® (CIRC®) per favorire la comprensione dei testi letterari; il secondo indaga l'insegnamento esplicito del metodo di studio, con particolare attenzione agli studenti e alle studentesse con disturbi del*

neurosviluppo. In entrambi i casi vengono valorizzate strategie didattiche evidence informed e la riflessione metacognitiva, con l'obiettivo di delineare modelli di insegnamento apprendimento inclusivi e trasferibili nella pratica didattica.

Keywords – teaching strategies, CIRC, children's literature, textbooks, reading

Parole chiave – strategie didattiche, CIRC, letteratura per l'infanzia, libri di testo, lettura

Susanna Barsotti è Professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna Letteratura per l'infanzia. I suoi temi di ricerca riguardano soprattutto la fiaba e il rapporto tra narrazione e illustrazione, ma anche temi storico-educativi nel loro rapporto con la letteratura per l'infanzia. Tra le pubblicazioni, oltre ad articoli in riviste nazionali e internazionali e a contributi in volume, si segnalano: *Bambine nel bosco. Cappuccetto roso e il lupo fra passato e presente* (Pisa, ETS, 2016), la curatela del volume *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (in coll. con L. Cantatore, Roma, Carocci, 2019); *Vamba e "la grandezza dei piccoli". "Il giornalino della Domenica" (1906-1911)* (Roma, Anicia, 2020); *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze* (Roma, Marciunum Press, 2023).

Maria Chiara Mattacchione è Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano la letteratura per l'infanzia, le antologie scolastiche, gli adattamenti e le riscritture dei classici.

Amalia Lavinia Rizzo è Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove si occupa di promozione dell'inclusione scolastica. I suoi interessi di ricerca riguardano le strategie didattiche ad alto potenziale inclusivo, la formazione degli insegnanti e la promozione delle competenze di comprensione del testo e di metodo di studio nei diversi ordini di scuola. Tra le sue pubblicazioni recenti si segnalano: *Potenziare la comprensione del testo* (in coll. con M. Traversetti e M. Pellegrini, Roma, Carocci, 2023), *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche* (in coll. con M. Traversetti, Milano, FrancoAngeli, 2024), *Matematica per allievi con discalculia. Teorie e metodi per l'insegnamento* (in coll. con A. Monaco, Roma, Carocci, 2024).

Marianna Valente è Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano la promozione del metodo di studio in ottica inclusiva ed *evidence informed*, con particolare attenzione agli studenti e alle studentesse con Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD).

Il presente articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le Autrici. Ai soli fini delle attribuzioni, sono da ascrivere a Maria Chiara Mattacchione i paragrafi 1, 3, 6; a Marianna Valente i paragrafi 2, 4, 7; ad Amalia Lavinia Rizzo il paragrafo 5 e a Susanna Barsotti il paragrafo 8.

1. Il processo di costruzione del lettore a scuola

Se è ormai acquisizione consolidata l'assunto che lettori non si nasce, è certo anche che il dibattito intorno a come lettori lo si diventi non possa considerarsi esaurito, ma continui a sollecitare riflessioni, ricerche, prospettive di cambiamento e di riforma connesse alla pratica del leggere.

> Educare alla lettura, cioè al possesso della capacità di capire i testi e di apprezzarli, di ricavarne piacere e alimento per la formazione personale e sociale è un traguardo complesso, da sempre al centro delle preoccupazioni dei pedagogisti e degli intellettuali che ne ricordano il ruolo insostituibile nella formazione umana e della persona[1].

Se da un lato possiamo considerare il *saper leggere* un'abilità di base ampiamente garantita a tutti i cittadini, una piena padronanza della lettura richiede competenze che non risultano equamente distribuite. L'assidua frequentazione del libro appare oggi pratica desueta[2], così come le difficoltà nella lettura e comprensione dei testi sono sfide sempre più cogenti, tanto da sollecitare la comunità educativa non solo a sensibilizzare i ragazzi al piacere della lettura, ma anche a supportarne il processo, rendendo via via l'oggetto libro familiare anche a coloro che non hanno giovato di un rapporto precoce e ravvicinato con esso, fornendo gli opportuni strumenti per una piena *decodifica contenutistica*.

> Come sottolinea Giovanni Genovesi, il libro comporta infatti una "decisiva discriminazione tra coloro che lo sanno usare e coloro che non lo sanno decodificare"[3]:

> Se il libro, infatti, è un prodotto potenzialmente fruibile da tutti, esso resta, anche laddove tutti siano addestrati a fruirne, un selezionatore delle intelligenze, una inequivocabile spia del grado di "umanità" raggiunto dai singoli individui. Non è un caso, del resto, che proprio questo aspetto elitario insito nel libro, e quindi nella lettura alfabetica, sia stato usato in funzione "terroristica" nei confronti delle masse, scoraggiate dalle difficoltà e dallo sforzo che l'impadronirsi del libro richiedeva e, comunque, non certo incoraggiate dalle classi egemoni ad impegnarsi nel superamento di tali difficoltà[4].

Nell'ambito del percorso di sviluppo dell'individuo, la pratica della lettura è l'esito di un processo molto impegnativo: il bambino deve "accingersi a intraprendere un'attività per la quale non esiste alcuna predisposizione genetica"[5] e se l'espressione narrativa si configura come esigenza insita nell'essere umano, la capacità di leggere, comprendere e rielaborare criticamente i testi è una competenza che va appresa. L'adulto di riferimento è chiamato a progettare e a predisporre, sin dalla prima infanzia, l'incontro tra il bambino e il libro al fine di favorire, il processo di "costruzione del lettore"[6]; si tratta di un processo che necessariamente abbraccia l'intero arco della vita e prende avvio molto prima dell'ingresso a scuola, le cui origini sono da

[1] R. Cardarello, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Roma, Carocci, 2020, p.11.

[2] Cfr. Associazione Italiana Editori (AIE), *Rapporto sullo stato dell'editoria in Italia 2025 su consolidato 2024*, Milano, AIE, 2025.

[3] G. Genovesi, *Programma, programmazione e libro di testo*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2004)*, Milano, FrancoAngeli, Milano, pp.139-140.

[4] *Ibidem.*

[5] R. Caso*, Crescere come lettori in età pre-scolare: dalla "mammalingua" ai primi libri*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, p. 63.

[6] E. Varrà, *L'efficacia simbolica*, in "Liber", 65, 2005, p.25, citato in I. Filograsso*, Lettori nella rete*, Pescara, Ianieri, 2009, p.57.

rintracciarsi nella relazione diadica con la madre o l'adulto accudente che ammalia, con il suono della sua voce, l'infante e che dischiude le meraviglie della narrazione attraverso un itinerario iniziatico che ha origine proprio dal libro.

Agli albori della competenza di lettura e comprensione c'è dunque la *relazione*: si innesca infatti, nell'interazione con l'altro, il processo conoscitivo mediato dall'oggetto libro che acquista via via obiettivi e significati diversi in ragione dei diversi contesti e modi d'uso, fino ad arrivare all'esperienza scolastica, in cui il libro diventa, progressivamente, veicolo di accesso al sapere. Giacomo Cives, rifacendosi al saggio *Imparare a leggere* di Bruno Bettelheim, sottolinea che "decisivo è il primo insegnamento del leggere [che] può influenzare tutta la carriera scolastica, e la vita"[7], annoverando – tra le condizioni favorevoli – l'importanza di un incontro con il libro in ambito familiare, la fruizione precoce di testi illustrati e la disponibilità di *letture di qualità*, che non riducano la lettura "a mero esercizio formale, di testi dal vocabolario ristretto, dal respiro corto e dalle emozioni impoverite"[8]. Una piena appropriazione delle competenze di lettura e comprensione deve quindi scaturire necessariamente da un processo articolato, scandito da tappe e progressive acquisizioni[9].

"Insegnare a leggere è stato sempre un fine primario della scuola"[10] sia per introdurre l'individuo nel mondo della conoscenza, sia per dotarlo di uno "strumento di sopravvivenza"[11] e di fatto, per molti, ancora oggi, la scuola costituisce *luogo primo* di incontro con il libro. Storicamente *leggere* si configurava come una prerogativa di una ristretta *élite*, alla quale venivano forniti gli strumenti necessari per accedere al mondo della conoscenza e per ricoprire ruoli apicali nella società[12]. Successivamente, con l'affermarsi di istanze più democratiche e con l'introduzione dell'obbligo di istruzione scolastica, la scuola si è preoccupata di fornire a tutti i cittadini gli strumenti essenziali dell'alfabetismo elementare[13], facendo della lettura un'abilità di base da garantire all'intera popolazione. In questo quadro, la scuola ha rappresentato, e rappresenta ancora oggi, un *luogo privilegiato* in cui tutti gli studenti (e giovani lettori) possono fare il proprio incontro personale con i testi acquisendo gli strumenti del *saper leggere*, inteso – come auspicato già dai Programmi ministeriali per la scuola media unica del 1963 – quale "capacità di penetrare nell'intimo significato di ciò che si legge"[14]. Per questo "l'urgenza di rinnovare l'educazione alla lettura e di potenziarla a partire dal contributo degli esiti più accreditati della ricerca

[7] G.Cives, *Educare al piacere di leggere,* in F. Cambi, G. Cives (a cura di), *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia,* Edizioni ETS, Pisa, 1996, p.25.

[8] *Ibidem*.

[9] R. Cardarello, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria. cit.*, p.11.

[10] R. Cardarello*, Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1995, p. 18.

[11] *Ibidem*.

[12] *Ibidem*.

[13] A. Cagnolati, *Espandendo i confini della ricerca storico educativa. Sulle orme di Giorgio Chiosso*, in "Espacio, Tiempo y Educación", 1, 2015, p. 362.

[14] D.M. 24 aprile 1963, *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale*, citato in A.M. Bernardinis, *Narrare e leggere nella scuola media: valutazioni e orientamenti*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1984, pp.8-9.

empirica"[15] è un obiettivo sul quale l'istituzione scolastica deve concentrarsi, revisionando le metodologie alla base dell'insegnamento, progettando e sviluppando in classe nuovi approcci allo studio e alla lettura, che facciano del giovane un lettore competente e del libro – spesso ostacolo all'accesso ai saperi – uno strumento di formazione privilegiato, accessibile a tutti.

La scuola non è l'unico luogo in cui tali competenze devono essere conseguite, ma è un tassello fondamentale nell'insieme di soggetti che se ne devono far carico[16]. Come afferma Silvia Blezza Picherle, risulta decisivo rifondare teoricamente la promozione della lettura, restituendo alla scuola un suo ruolo specifico, "perché soltanto nella scuola si possono svolgere attività educative in profondità necessarie per formare lettori"[17].

2. Le competenze di lettura e comprensione del testo nella scuola inclusiva

Se diventare lettori è l'esito di un processo lungo, intenzionale e socialmente situato, che inizia ben prima dell'ingresso a scuola e continua lungo l'intero arco della vita, la scuola è chiamata ad assumere tale processo come oggetto esplicito di progettazione didattica, interrogandosi su quali competenze di lettura e di comprensione del testo debbano essere oggi garantite a tutti gli studenti e le studentesse.

È possibile distinguere diversi livelli di acquisizione:

- la lettura strumentale;
- la comprensione del testo;
- il leggere per studiare.

La lettura strumentale è la prima ineludibile fase che porterà gli allievi ad avere padronanza della tecnica per poi poterla utilizzare ai fini di acquisizione di nuove conoscenze, attraverso la comprensione del testo e lo studio. Nella nostra cultura la maggior parte della conoscenza passa attraverso il testo scritto. Creare dei *bias* nel processo alla base dell'acquisizione della conoscenza vuol dire non fornire alle bambine e ai bambini lo strumento che sarà alla base di tutta la loro formazione[18].

La comprensione del testo si correla, invece, con la *reading literacy*, intesa come la capacità di comprendere, utilizzare, valutare e riflettere sui testi, impegnandosi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità ed essere parte attiva della società.[19] Essa costituisce una base indispensabile per l'esercizio della cittadinanza,

[15] G. Moretti, *Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica*, in L. Cantatore (a cura di), *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura,* Roma, Edizioni Conoscenza, 2018, p. 54.

[16] R. Cardarello, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria. cit.*, p.11.

[17] S. Blezza Picherle, *Eppure leggono. Come creare lettori appassionati e competenti*, in L. Cantatore (a cura di)*, Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*, cit., p. 32.

[18] Cfr. A. Calvani, P. Damiani, L. Ventriglia, *Evidenze, miti e prassi didattiche: il caso dell'insegnamento della lettura nella scuola italiana,* in "ECPS Journal", 23, 2021, pp. 27-43.

[19] Cfr. OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Reading, Mathematics and Science*, Paris, OECD Publishing, 2019, p. 28.

in quanto connessa al diritto alla libertà di opinione e di espressione e al diritto di «cercare, ricevere e diffondere informazioni e idee attraverso ogni mezzo e senza riguardo a frontiere"[20].

Le rilevazioni nazionali e internazionali più recenti mostrano tuttavia come una quota non trascurabile di studenti non raggiunga tali obiettivi. Alle prove INVALSI 2023[21] il 61,5% degli studenti di terza secondaria di primo grado raggiunge almeno il livello 3 su 5 in Italiano, ossia il livello che indica risultati in linea con quanto previsto dalle Indicazioni nazionali, mentre quasi quattro studenti su dieci si collocano al di sotto di tale soglia. In PISA 2022[22], il 79% dei quindicenni italiani raggiunge almeno il livello 2, il che implica che circa uno studente su cinque non possiede le competenze minime di lettura considerate necessarie per affrontare autonomamente compiti complessi.

Tali criticità si inseriscono in un quadro in cui la scuola secondaria di primo grado viene spesso descritta come "anello debole" del sistema di istruzione[23], anche in relazione alla maggiore esposizione al rischio di dispersione formativa[24], soprattutto per gli alunni e le alunne con bisogni educativi speciali.

In Italia, questo scenario si intreccia con la scelta, ormai storica, di un sistema di *full inclusion,* sostenuto da un impianto normativo articolato e in continua evoluzione, che assume l'educazione inclusiva come principio fondante dell'intero sistema di istruzione[25].

Questa scelta si collocano nel quadro concettuale della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF)[26] che sposta il focus alle barriere presenti negli ambienti di vita e di apprendimento.

Il quadro normativo delineato negli ultimi decenni ha costituito una cornice fondamentale per una scuola sempre più chiamata ad accogliere la varietà dei bisogni educativi presenti nelle classi. I più recenti rapporti statistici segnalano, infatti, un aumento continuo degli alunni e delle alunne con disabilità e con disturbi del neurosviluppo inseriti nelle scuole italiane, con una quota significativa di disabilità intellettiva e di disturbi specifici di apprendimento, soprattutto nella secondaria di primo grado[27].

[20] ONU, *Dichiarazione universale dei diritti umani*, 10 dicembre 1948, art. 19.

[21] Cfr. INVALSI, *Rapporto Prove INVALSI 2023*, Roma, INVALSI, 2023, pp. 34-35.

[22] Cfr. INVALSI, *OCSE PISA 2022. Sintesi dei risultati degli studenti italiani*, Roma, INVALSI, 2024

[23] Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011. La scuola media: un anello debole?*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2011.

[24] Cfr. ISTAT, *Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese*, Roma, ISTAT, 2025.

[25] Per una sintesi del modello di full inclusion nel sistema scolastico italiano, cfr. A. L. Rizzo, M. Traversetti, *Fondamenti per lo studio della pedagogia e didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2024, in particolare il capitolo *La full inclusion del sistema scolastico italiano*.

[26] OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Ginevra, World Health Organization, 2001 (tr. it. *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Roma, Erickson, 2002).

[27] ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2022/2023*, Roma, ISTAT, 2024; MIM, *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Focus statistico per gli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023*, Roma, Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024. Secondo l'ultima rilevazione ISTAT sugli alunni con disabilità, nell'a.s. 2022/2023 gli studenti con certificazione nella scuola statale erano oltre il 4% della popolazione scolastica.

Sul versante della comprensione del testo, questi studenti e queste studentesse presentano profili problematici differenti ma convergenti: negli alunni e nelle alunne con disabilità intellettiva si osservano spesso livelli molto bassi di *reading comprehension*, dovuti in parte alla difficoltà nei processi di decodifica della lettura strumentale, ma anche a limiti nel vocabolario e nella memoria di lavoro fonologica[28]; negli allievi con DSA, le difficoltà di decodifica si intrecciano con limiti nelle funzioni esecutive e nei processi inferenziali, con effetti negativi sulla costruzione della coerenza testuale e sul monitoraggio della comprensione[29]; nei profili con disturbo del neurosviluppo, come l'ADHD, infine, la vulnerabilità della memoria di lavoro, dell'attenzione sostenuta e dei processi di pianificazione rende più difficile mantenere il focus sul testo, integrare le informazioni e controllare il proprio livello di comprensione[30].

Considerato che la comprensione del testo non è un esito "naturale" dell'esposizione alla lettura, ma richiede un accompagnamento strutturato, per gli studenti e le studentesse che manifestano tali tipi di difficoltà è ancora più necessario "un apprendimento formale, sistematico e progressivo che fornisca lo *scaffolding* utile a raggiungere gradualmente obiettivi sempre più complessi"[31]. Diventa quindi di fondamentale importanza interrogarsi su quali strategie risultino più efficaci per promuovere la comprensione del testo. Da questa esigenza è nato il National Reading Panel[32], una meta-analisi che raccoglie ben 203 studi sperimentali andando ad individuare le strategie singole che hanno ottenuto un elevato livello di efficacia per l'apprendimento della lettura e la comprensione del testo. Per "strategia singola" si intende una pratica didattica minima, attuabile da sola o combinata[33]. Tra quelle con i migliori esiti rientrano consapevolezza metacognitiva, cooperative learning, organizzatori grafici, risposta e generazione di domande e riassumere[34]. Studi successivi[35], basati sulle meta-analisi della What Works Clearinghouse e della Best Evidence Encyclopedia, hanno inoltre evidenziato l'efficacia medio-alta di diversi approcci che combinano più strategie, tra cui il Cooperative Integrated Reading and Composition®.

Analogamente, il Ministero dell'Istruzione segnala che gli alunni con diagnosi di DSA superano ormai il 5% del totale.

[28] Cfr. K. Nilsson, H. Danielsson, Å. Elwér, D. Messer, L. Henry, S. Samuelsson, *Investigating Reading Comprehension in Adolescents with Intellectual Disabilities: Evaluating the Simple View of Reading*, in "Journal of Cognition", 4(1), 2021, pp.1-20.

[29] Cfr. G. K. Georgiou, J. P. Das, *Direct and indirect effects of executive function on reading comprehension in young adults*, in "Journal of Research In Reading", 2, 2018, pp. 243-258.

[30] Cfr. E. S. Ho, K. Lau, *Reading engagement and reading literacy performance: Effective policy and practices at home and in school*, in "Journal of Research in Reading", 41, n. 2, 2018, pp. 339-366.

[31] M. Traversetti, A. L. Rizzo, *DSA e strategie didattiche efficaci*, Milano, FrancoAngeli, 2023, p. 65.

[32] NRP – National Reading Panel, *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Report of the National Reading Panel*, Washington (DC), National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

[33] A. L. Rizzo, M. Traversetti, M. Pellegrini, *Potenziare la comprensione del testo*, Roma, Carocci, 2023, p. 27.

[34] Cfr. M. Pellegrini, *L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SApIE, 2019, pp. 77-98

[35] *Ibidem*.

3. Cooperative Integrated Reading and Composition®

Il Cooperative Integrated Reading and Composition® (CIRC®) è una strategia derivata dall'apprendimento cooperativo sviluppata presso la Johns Hopkins University e finalizzata al miglioramento delle capacità di lettura, scrittura e comprensione del testo[36]. Si configura come strategia inclusiva, la cui efficacia, come attesta la letteratura, è stata riscontrata anche su studenti e studentesse con bisogni educativi speciali[37]. La cornice teorica di riferimento ha come presupposto le evidenze raccolte dagli studi sull'apprendimento cooperativo[38], dai quali si rileva che "un approccio di apprendistato cognitivo, fondato sull'apprendimento cooperativo, risulta efficace nell'insegnare agli studenti le strategie di comprensione"[39]. Rientra tra le strategie didattiche che "nella prospettiva costruttivista, poggiano su una partecipazione attiva, cooperativa e consapevole degli studenti al processo di apprendimento"[40]; l'interazione e la collaborazione costituiscono il fulcro del programma e si configurano quali elementi necessari e non prescindibili per il buon esito delle attività. L'osservazione e il confronto con i pari sollecita, infatti, l'acquisizione delle competenze attese e facilita, nei soggetti più fragili, lo svolgimento dei compiti previsti all'interno di ogni sessione di lavoro.

La strategia prevede che gli studenti operino all'interno di formazioni di lavoro (coppie, gruppi e squadre) e collaborino attivamente per portare a termine le attività loro assegnate. L'eterogeneità – assunta a criterio di combinazione e turnazione dei raggruppamenti – incoraggia il confronto, il dialogo costruttivo e la condivisione di idee e punti di vista. Lo strumento da cui prendono avvio le sessioni di lavoro è proprio il libro di testo comunemente utilizzato in classe per la lettura, aspetto, questo, meritevole di considerazione anche in funzione dell'adattamento della strategia al contesto scolastico italiano, al fine di condurre una riflessione sui possibili utilizzi dei testi in adozione in ottica inclusiva[41].

L'attività di lettura-scrittura-comprensione poggia su tre elementi chiave[42]:

1. attività connesse alla lettura della storia o del testo;
2. insegnamento diretto delle strategie di comprensione;
3. lingua e scrittura (composizione) integrate.

[36] Cfr. R.J. Stevens N.A. Madden R.E. Slavin, A.M. Farnish, *Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments*, in "Reading Research Quarterly", 4, 1987.

[37] Cfr. R.J. Stevens, R.E. Slavin, *Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students*, in "The Elementary School Journal", 3, 1995, pp. 241-262.

[38] Cfr. R.E. Slavin, *Cooperative Learning* in "Review of Educational Research", 2, 1980 e R.E. Slavin, *Cooperative learning: Theory, research, and practice,* Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1990.

[39] R.J. Stevens, R. E. Slavin, A.M. Farnish, *The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification*, in "Journal of Educational Psychology",1, 1991, pp. 8-16.

[40] M. Traversetti, A. Rizzo, *DSA e strategie didattiche efficaci Come imparare a leggere per comprendere e studiare*, Milano, FrancoAngeli, 2023, p.97.

[41] Cfr. R.J. Stevens, R.E. Slavin, *Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students*, cit., p.244.

[42] M. Traversetti, A. Rizzo, *DSA e strategie didattiche efficaci Come imparare a leggere per comprendere e studiare*, cit., p. 99.

Ciascuna sessione prevede infatti una fase introduttiva, durante la quale l'insegnante chiarisce l'obiettivo dell'attività, presenta il testo e procede con la lettura. Seguono le attività connesse alla comprensione della storia, condotte autonomamente e in coppia: tra queste la lettura a voce alta alternata, finalizzata al miglioramento delle competenze di decodifica anche grazie al supporto e alla correzione del partner; la ricerca del significato dei termini nuovi, l'identificazione dei contenuti chiave della narrazione (o dell'argomento oggetto di lettura) e le attività di scrittura.

Il docente è chiamato a fornire agli studenti le strategie di comprensione necessarie per desumere dal testo le informazioni principali ed elaborare una sintesi efficace. Progressivamente questo supporto viene ridotto, in parallelo all'acquisizione di una maggiore autonomia degli studenti nello svolgimento delle attività e di una crescente padronanza nell'uso delle strategie apprese[43]. Gli alunni ricevono supporto cognitivo attraverso la collaborazione con i compagni e la guida dell'insegnante, che supervisiona il lavoro fornendo opportuni *feedback*. L'efficacia delle sessioni cooperative è rafforzata anche dal raggiungimento di obiettivi di gruppo e dall'attribuzione di punteggi ai *team* per le prestazioni individuali dei loro membri nei test di comprensione e nelle attività di produzione scritta.

Gli obiettivi principali della strategia possono essere schematizzati in tre punti[44]:

- apprendere a gestire in modo efficace del tempo, attraverso una scansione definita delle attività;
- incrementare la pratica della lettura ad alta voce, che costituisce un elemento centrale dell'attività, condotta sia dal docente sia dagli studenti;
- sollecitare, attraverso l'interazione che si instaura durante le attività cooperative, l'acquisizione di abilità di comprensione del testo.

Robert J. Stevens e Robert E. Slavin sottolineano – con esplicito riferimento a Lev S. Vygotsky – che l'interazione e la collaborazione all'interno di formazioni di lavoro eterogenee stimolano gli studenti a interiorizzare le funzioni cognitive che stanno apprendendo a padroneggiare o quelle che rientrano nella loro zona di sviluppo prossimale[45]. I dati divulgati evidenziano la ricaduta positiva del programma nei diversi livelli di scolarità[46]. Come dichiarato programmaticamente già nei primi studi[47], l'obiettivo alla base delle sperimentazioni, condotte con studenti di età compresa tra otto e dieci anni, era infatti quello di ampliare progressivamente il target d'interesse, arrivando a estendere l'applicazione del programma a una fascia anagrafica compresa tra i sette e i dodici anni. Recenti studi hanno testato la progressiva applicazione del CIRC® anche su studenti frequentanti il segmento corrispondente, nel sistema italiano, alla

[43] Cfr. R.J. Stevens, R E. Slavin, *Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students*, cit., p. 243.

[44] M. Traversetti, A. Rizzo, *DSA e strategie didattiche efficaci Come imparare a leggere per comprendere e studiare*, cit., p. 104. Per una descrizione dettagliata si rimanda alla lettura integrale del capitolo 5.

[45] *Ibidem.*

[46] Cfr. M. Traversetti, A. Rizzo, *DSA e strategie didattiche efficaci Come imparare a leggere per comprendere e studiare*, cit., pp. 109-113; M. Faud, E. Suyanto, U.A. Mumhammad, Suparman, *Indonesia students' reading litaracy ability in the cooperative integrated reading and composition learning: a meta-analysis*, in "IJERE", 4, 2023.

[47] Cfr. R.J. Stevens, R.E. Slavin, *Effects of a Cooperative Learning Approach,* cit., p.243.

scuola secondaria di primo grado[48]. In assenza di ricerche volte a testarne l'efficacia all'interno del contesto scolastico italiano[49] appare interessante interrogarsi sulle prospettive di applicazione e utilizzo del CIRC® – anche nell'ottica di un miglioramento del curricolo in funzione inclusiva – nel primo ciclo di istruzione e, in particolare, nella scuola secondaria di primo grado, dove le criticità relative alle competenze della letto-scrittura e di comprensione del testo si presentano in maniera marcata.

4. Il metodo di studio tra professionalità docente e lifelong learning

Se la competenza di lettura, nel processo di apprendimento, non è fine a se stessa ma si intreccia con la capacità di organizzare il proprio studio, scegliere consapevolmente le strategie da utilizzare e monitorare i propri progressi, allora essa rientra a pieno titolo nella competenza di "imparare a imparare", intesa dalla *Raccomandazione europea* come la capacità di gestire il

[48] L'impiego del CIRC® in contesti comparabili a quello di riferimento è stata riscontrato in diverse ricerche condotte in Indonesia relative all'insegnamento della lingua inglese, cfr. M. Saofa, I. Ramadahan, S. Adnan, *Improving Reading Ability Using Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Learning Method in Class XI Students of SMAN I Gunungsari*, in "Journal of Education and Social Science", 1, 2025, pp. 32-37; T.N. Fitria, *Improving Students' Reading Comprehension through Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC)*, in "*SSRN Electronic Journal"*, 1, 2015, pp. 1-22; H. Mubarok, N. Sofiana, *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) and Reading Motivation: Examining The Effect on Students' Reading Ability*, in "*Lingua Cultura*", 11, 2017, pp. 121-126; N. Maruf, M. R. Anjely, *Utilizing Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) with Mobile Learning to Enhance Students' Reading Comprehension*, in "*British, Jurnal Bahasa dan Sastra Inggris*", 2, 2020, pp. 10-19; A. Asrifan, L. R. Octaberlina, A. Ali, *The Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Strategy in Teaching Reading Comprehension*, in "*ScienceOpen Preprints*", 1, 2021, pp. 1-12; I. N. Aziz, N. P. Cahyani, *CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) as Strategy of Teaching Reading Comprehension*, in "*Journal of English Education and Technology*", 2, 2022, pp. 504-511; H. Handayani, M. Hanafi, S. Hermansyah, *Improving Reading Comprehension Through Cooperative Integrate Reading And Compotition (Circ) Method*, in "*La Ogi: English Language Journal*", 2, 2022, pp. 156-161; N. Wongsuwan, A.A. Regiana, *Examining the Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) on Students' Reading Comprehension*, in "*International Journal of Research in Education*", 1, 2023, pp. 51-61; A. Dwi Wahyuni, H. Yukamana, M. Mulyadi, *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) and Learning Activeness: Their Effect on Students' Reading Comprehension in Junior High School*, in "*FOSTER: Journal of English Language Teaching*", 3, 2025, pp. 241-253. Si segnalano, in particolare, due ricerche aventi come obiettivo quello di verificare l'efficacia del CIRC nel miglioramento della comprensione di testi narrativi, cfr. B.M. Putri, M.S. Wijaya, *Retelling Local Legends: Implementing CIRC In Teaching Writing Narrative Text*, in "ELT Echo Il Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context", 1, 2019, pp.36-48 e M. Fariduddin, F. Parlindungan, *Comprehending Narrative Text: The Effectiveness of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC),* in "Ethical Lingua", 2, 2018, pp. 139-148. Il primo studio utilizza le leggende locali di Sangkuriang, Malin Kundang e Timun Mas per il miglioramento delle competenze di comprensione del testo; il secondo studio si pone l'obiettivo di verificare se esiste una differenza significativa nella comprensione di testi narrativi tra studenti istruiti con il CIRC e quelli che seguono metodi tradizionali di insegnamento della lingua inglese.

[49] Si riscontra in letteratura solo in ambito universitario e in un contesto di didattica a distanza (cfr. F. Anello, *Lettura e Composizione Integrate Cooperative nella Didattica a Distanza: esaminare gli Effetti su Studenti Universitari*, in "Excellence and innovation in teaching and learning", 1, 2022, pp. 23-28).

proprio apprendimento, individualmente o in gruppo, in modo consapevole rispetto ai propri processi e bisogni formativi[50].

Sin dalla scuola primaria gli alunni e le alunne dovrebbero essere incoraggiati ad acquisire consapevolezza sul proprio modo di apprendere, in modo da conquistare gradualmente autonomia nello studio e contestualmente costruire un proprio metodo di studio[51]. Si tratta infatti di una vera e propria "necessità educativa"[52] che va soddisfatta attraverso un processo di apprendimento-insegnamento delle numerose abilità connesse all'acquisizione di un metodo di studio personale.

Lucia Chiappetta Cajola e Marianna Traversetti[53] hanno riassunto queste abilità in tre componenti:

- strategie cognitive e di apprendimento: veicolano i processi di attenzione, elaborazione e organizzazione delle informazioni, generando l'apprendimento;
- organizzazione e pianificazione del lavoro: uso di strategie metacognitive e autoregolative che permettono di individuare come, quando e con quale strategia cognitiva portare a termine un compito di apprendimento;
- gestione delle emozioni: processi emotivo-motivazionali implicati nel metodo di studio, in particolare nel momento della verifica.

Il metodo di studio si configura quindi come parte integrante di un più ampio processo di apprendimento fondato su fattori di natura strategica[54], che favoriscono l'assunzione di un atteggiamento attivo da parte degli studenti e delle studentesse, sostenendo l'autoefficacia percepita e concorrendo in modo decisivo al successo scolastico.

L'acquisizione di un metodo di studio autonomo e flessibile costituisce quindi un obiettivo fondamentale per tutti gli allievi e le allieve[55] e rappresenta un importante fattore di protezione rispetto al rischio di abbandono precoce e di percorsi formativi discontinui. Nonostante il progressivo calo registrato negli ultimi anni, con un tasso di abbandono precoce sceso al 9,8% tra i 18-24enni nel 2024, la dispersione formativa in Italia resta una criticità significativa, con valori ancora superiori alla media europea e marcate disuguaglianze territoriali e sociali[56].

[50] Council of the European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*, 2018.

[51] Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* 2012.

[52] L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti, *Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive nella scuola primaria e secondaria di I grado*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)", 14, 2016, p. 133.

[53] Cfr. L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti, *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Roma, Carocci, 2017.

[54] Cfr. M. Pellerey, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, in "Rassegna CNOS. Problemi, esperienze, prospettive per l'istruzione e la formazione professionale", 2010.

[55] Cfr. MIUR, *Linee guida per la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica*, Roma, Ministero dell'Istruzione, 2010.

[56] Cfr. ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2024*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica

Molti studenti e studentesse si allontanano dalla scuola perché "non è metodologicamente adeguata alle loro caratteristiche individuali"[57]. È quindi fondamentale agire in ambito scolastico per estendere le potenzialità di apprendimento e formazione, promovendo l'acquisizione di un metodo di studio individuale, incrementando la capacità di "imparare ad imparare" in un'ottica di lifelong learning.

Alcuni passaggi nel percorso scolastico appaiono particolarmente delicati, da questo punto di vista. Ad esempio, l'ingresso nella scuola secondaria di primo grado rappresenta una fase cruciale nello sviluppo cognitivo, metacognitivo e motivazionale degli studenti e delle studentesse. In questo segmento scolastico, la progressiva strutturazione delle discipline, l'aumento delle richieste scolastiche e la necessità di gestire in modo autonomo i compiti e il tempo di studio rendono essenziale la promozione di un efficace e autonomo metodo di studio, favorendo l'acquisizione di strategie che supportino l'autoregolazione dell'apprendimento[58]. In termini teorici, questo obiettivo è stato concettualizzato nel quadro del *self-regulated learning*, inteso come il processo attraverso cui gli studenti e le studentesse imparano a definire obiettivi di apprendimento, a pianificare, monitorare e valutare in modo consapevole le proprie attività di studio, regolando di conseguenza strategie cognitive, metacognitive e aspetti motivazionali[59]. Una recente meta-analisi su 48 interventi condotti nella fascia d'età relativa alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado[60] mostra che programmi mirati all'insegnamento esplicito di strategie cognitive (elaborazione e organizzazione delle informazioni) e metacognitive (pianificazione, controllo e valutazione) producono miglioramenti significativi e durevoli nei risultati scolastici, con effetti che non solo si mantengono, ma tendono ad aumentare alle misurazioni di follow-up[61]. Le analisi evidenziano, inoltre, come gli studenti e le studentesse provenienti da contesti socio-economici svantaggiati traggano benefici particolarmente rilevanti da questo tipo di istruzione, mentre gli interventi centrati prevalentemente sulla semplice ripetizione delle informazioni risultano meno efficaci nel lungo periodo. Nel complesso, tali risultati confermano che questo tipo di approccio consente di affrontare le sfide scolastiche con maggiore efficacia, favorendo l'autoefficacia percepita e la motivazione intrinseca[62].

[57] L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti, *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive,* cit., p.133.

[58] Cfr. C. Tomasetto, *Favorire l'autoregolazione dell'apprendimento in classe*, Bologna, il Mulino, 2012

[59] B.J. Zimmerman, Becoming a self-regulated learner: An overview, in "Theory Into Practice", 41, n. 2, 2002, pp. 64-70.

[60] Cfr. H. de Boer, A.S. Donker, D.D.N.M. Kostons, G.P.C. van der Werf, *Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis*, in "Educational Research Review", 24, 2018, pp. 98-115.

[61] Le autrici e gli autori analizzano 48 interventi di metacognitive *strategy instruction* rivolti a studenti dalla prima alla ottava classe, rilevando un effetto medio pari a g = 0,50 al post-test e g = 0,63 al follow-up, con un lieve ma significativo incremento tra le due misurazioni (Δg = 0,12).

[62] Cfr. A. Moè, R. De Beni, *Motivazione e apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2000; J. M. Chemers, L. Hu, F. Garcia, *Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment*, in "Journal of Educational Psychology", 93, n. 1, 2001, pp. 55-64.

Nella scuola italiana, la mancanza di una formazione specifica e scientifica degli insegnanti e l'impostazione dei libri di testo non facilitano tale apprendimento. Risulta dunque esserci poca attenzione sia a dispositivi cognitivi, sia alla motivazione delle allieve e degli allievi affinché possano approcciarsi con piacere alla lettura[63].

Perché il metodo di studio diventi realmente una risorsa per il pieno successo formativo, gli alunni e alunne hanno bisogno di un accompagnamento intenzionale e sistematico da parte dei docenti, che renda esplicite le strategie di lettura, comprensione e promozione del metodo di studio. Risulta quindi indispensabile promuovere un'adeguata formazione degli insegnanti che li avvicini "sempre di più alla ricerca e alla scienza, in modo che le scelte educative e didattiche (anche in termini di strategie didattiche) siano sempre più orientate da conoscenze condivise e affidabili sugli effetti che queste producono sui singoli soggetti e/o il gruppo classe nel suo insieme, le famiglie, ecc."[64].

5. Dal quadro teorico alle ricerche in corso

In questa prospettiva, è stato ritenuto necessario intervenire nella scuola secondaria di primo grado attraverso due progetti di ricerca che condividono lo stesso presupposto: la lettura è una competenza complessa, che non si esaurisce nella decodifica ma implica la costruzione attiva di significato e la capacità di monitorare la propria comprensione[65]. Perché questo avvenga, non basta l'esposizione ai testi: è richiesto un accompagnamento intenzionale e sistematico[66] e l'acquisizione progressiva di strategie metacognitive che aiutino gli alunni e le alunne a riflettere su come leggono, comprendono e organizzano le informazioni[67]. Grazie a queste competenze, gli studenti non solo si appropriano in modo più profondo della conoscenza veicolata dai testi scritti, ma imparano anche a utilizzarla per orientare il proprio percorso di apprendimento lungo l'intero arco della vita, sviluppando un metodo di studio sempre più consapevole. I progetti di ricerca *ClassiCIRC* e *Insegnare a studiare nella scuola secondaria di I grado. Strategie evidence-informed nella prospettiva inclusiva* approfondiscono, da angolature complementari, il ruolo delle strategie di lettura e della riflessione metacognitiva nello sviluppo di un metodo di studio efficace. Lo scopo è da un lato approfondire la competenza di comprensione del testo; dall'altro restituire alla scuola strategie e percorsi che possano guidare l'azione dei docenti

[63] G. Rodari, *Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*, in "Il giornale dei genitori", 1, 1964, pp. 78-79.

[64] Mitchell D., Sutherland D., *What Really Works in "Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies"*, cit., p.46.

[65] A. Calvani, P. Damiani, L. Ventriglia, *Imparare efficacemente a leggere e scrivere*, Roma, Carocci, 2023

[66] M. Traversetti, A.L. Rizzo, Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA, in "Pedagogia Oggi. Rivista SIPED", XVIII, 2, 2020, pp. 182-198.

[67] Cfr. OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Reading, Mathematics and Science*, Paris, OECD Publishing, 2019, in particolare la definizione di *reading literacy* come capacità di comprendere, utilizzare e riflettere sui testi.

nell'accompagnare in modo intenzionale e sistematico lo sviluppo della capacità di un efficace metodo di studio.

6. Il progetto *ClassiCIRC*

Il progetto pilota *ClassiCIRC* si pone l'obiettivo di testare l'efficacia e i possibili impieghi della strategia CIRC®, esplorando come la lettura dei classici e delle loro riscritture attraverso l'adozione di strategie didattiche *evidence-informed* possa migliorare i processi di comprensione dei testi autoriali nella scuola secondaria di primo grado. L'obiettivo è quello di restituire all'esperienza della lettura in classe quel grado di piacevolezza necessario per affrancarla dalla dimensione di coercizione che troppo spesso l'ha resa pratica avversa e tediosa, permettendo al contempo agli studenti di acquisire gli opportuni strumenti che consentano di accedere al testo adeguatamente *equipaggiati* e quindi in grado di misurarsi con la varietà di forme, generi e stili propria dei testi letterari. A tal fine sono stati avviati due distinti percorsi in una classe seconda e una classe terza della scuola secondaria di primo grado, incentrati rispettivamente sulla lettura e analisi di alcuni classici per l'infanzia e su un classico della letteratura italiana quale il romanzo *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni. In questo quadro, l'utilizzo delle riscritture appare propedeutico alla lettura del classico e assolve alla funzione introdurre e accompagnare lo studente alla conoscenza dell'opera originale. Una prima fase di modellamento consente agli studenti di acquisire strumenti e strategie per imparare a lavorare in maniera progressivamente autonoma sui testi. Le sessioni di lavoro prevedono una scansione definita delle attività, opportunamente adattate al contesto: l'insegnante introduce il brano, conduce una prima lettura espressiva e dà avvio alle attività sul testo. Gli studenti sono invitati a leggere con attenzione il brano e a evidenziare i termini sconosciuti o il cui significato non è chiaro. L'attività di analisi e ampliamento lessicale è funzionale allo svolgimento di specifiche sessioni di lavoro. Tutte le attività previste si sviluppano nel piccolo gruppo, all'interno del quale si procede ad una rilettura del testo individuale, finalizzata a una prima comprensione del testo, per poi proseguire con la lettura alternata in coppia. Mentre un compagno legge, l'altro ascolta, segue il testo e corregge eventuali errori di decodifica o pronuncia. In questa fase gli studenti si pongono domande sulla struttura del testo, imparano a fare previsioni e ipotesi e apprendono a interrogare il testo al fine di rintracciare le informazioni utili a redigere un riassunto efficace. Ciascuna sessione di lavoro termina con la fase di scrittura, volta a verificare i progressi nelle competenze di sintesi, di composizione creativa e di padronanza lessicale.

7. Il progetto *Insegnare a studiare nella scuola secondaria di primo grado*

Il progetto *Insegnare a studiare nella scuola secondaria di I grado. Strategie evidence-informed nella prospettiva inclusiva* indaga come promuovere un metodo di studio efficace in classi eterogenee, con particolare attenzione agli alunni e alle alunne con disturbi del neurosviluppo. L'ipotesi centrale è che un intervento formativo mirato, incentrato sull'uso di strategie didattiche

evidence-informed per l'insegnamento esplicito del metodo di studio, possa rafforzare le competenze metodologico-didattiche dei docenti e, di conseguenza, favorire la costruzione di un metodo di studio efficace anche da parte degli alunni e delle alunne con bisogni educativi speciali, come l'ADHD. La formazione, rivolta in particolare ai docenti di italiano, storia e scienze, è organizzata in moduli svolti online in modalità sincrona e asincrona e accompagnata da un kit operativo condiviso, che traduce le evidenze in sequenze didattiche, attività e materiali prontamente utilizzabili in classe. I docenti delle classi sperimentali sono guidati a modellare, esplicitare e far esercitare in modo sistematico strategie di organizzazione dello studio, lettura metacognitiva e rielaborazione dei contenuti, integrandole nella didattica ordinaria. All'interno dei moduli formativi, particolare attenzione è dedicata all'uso sistematico del *thinking aloud*[68] come strumento di modellamento metacognitivo: i docenti sono invitati non solo a mostrare come applicare una strategia, ma a verbalizzare ad alta voce i processi di analisi del compito, di scelta e di controllo che ne orientano l'utilizzo. In questo modo gli alunni e le alunne possono osservare in maniera trasparente il funzionamento di uno studente esperto di fronte a un compito di studio e vengono progressivamente accompagnati a interiorizzare tali processi all'interno della propria pratica di apprendimento.

Il disegno quasi sperimentale, con confronto pre-post tra 18 classi sperimentali e 11 di controllo, per un totale di 592 alunni e alunne, consente di valutare non solo i cambiamenti negli studenti in termini di strategie e metodo di studio, ma anche l'impatto della formazione sulle pratiche dichiarate e agite dagli insegnanti. La rilevazione sugli studenti si avvale della batteria AMOS[69], in particolare dei questionari QS1 e QS2, il cui confronto permette di calcolare l'indice di incoerenza strategica – ossia lo scarto tra le strategie di studio ritenute efficaci e quelle effettivamente adottate – del QAS, focalizzato sulle dimensioni metacognitive e autoregolative, e della Prova Studio, che osserva l'applicazione operativa delle strategie in un compito di studio guidato.

Sul versante dei docenti, la compilazione di un diario di bordo lungo l'intero percorso formativo consente di monitorare le attività realizzate in classe, di stimolare una riflessione sistematica sulle scelte didattiche e di documentare i cambiamenti nelle pratiche nel tempo. In questo modo la ricerca mira a restituire alla scuola non soltanto un programma per gli alunni, ma soprattutto un modello formativo trasferibile, centrato sul docente come mediatore consapevole del metodo di studio. In questo modo la ricerca mira a restituire alla scuola non soltanto un programma per gli alunni, ma soprattutto un modello formativo trasferibile, centrato sul docente come mediatore consapevole del metodo di studio.

[68] Cfr. K. A. Ericsson, M. C. Fox, *Thinking aloud is not a form of introspection but a qualitatively different methodology*, in "Psychological Bulletin", 137, n. 2, 2011, pp. 351-354.

[69] Cfr. C. Cornoldi, R. De Beni, C. Meneghetti, *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Nuova edizione*, Trento, Erickson, 2022.

8. Conclusioni

Nelle pagine introduttive del volume *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia,* Franco Cambi e Giacomo Cives danno avvio a una riflessione sul processo di lettura nel soggetto in formazione, ponendo al centro della disamina uno dei *nodi* della pedagogia "intricati, contraddittori e bisognosi di chiarificazione"[70]: il problema dell'educazione alla lettura "nella scuola e prima, fuori e oltre la scuola"[71]. Tra i compiti della scuola, affermano i due studiosi, vi è quello di *rendere vigoroso* l'impegno della lettura, affiancando alla costruzione del *piacere del leggere*, la strutturazione di prassi che "salvaguardino la specificità del testo, la sua ricchezza, il suo universo complesso, il suo pluralismo di aspetti e significati"[72].

Le due ricerche oggetto del presente lavoro si collocano entro questa prospettiva, affrontando il problema della lettura e della comprensione dei testi a scuola secondo traiettorie differenti ma profondamente intrecciate: da un lato, l'esercizio della lettura dei classici come esperienza capace di educare all'incontro con la complessità dei testi narrativi e con la pluralità dei loro significati; dall'altro, il potenziamento dei processi di comprensione dei testi scolastici come condizione necessaria per sostenere negli studenti la costruzione di un metodo di studio efficace e, più in generale, di una più solida capacità di apprendimento.

Entrambe le ricerche valorizzano l'impiego di strategie didattiche *evidence-informed*[73] come riferimento per la costruzione di modelli di insegnamento-apprendimento inclusivi, orientate a promuovere il miglioramento della competenza di lettura e comprensione dei testi: una competenza che, come suggerisce il titolo stesso del presente contributo, non coincide con un'acquisizione spontanea o immediata, ma richiede di essere pazientemente appresa, esercitata e accompagnata lungo il percorso di formazione del lettore.

9. Bibliografia di riferimento

Anello F., *Lettura e Composizione Integrate Cooperative nella Didattica a Distanza: esaminare gli Effetti su Studenti Universitari*, in "Excellence and innovation in teaching and learning", 1, 2015, pp. 23-28.

Asrifan A., Octaberlina L. R., Ali A., *The Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Strategy in Teaching Reading Comprehension*, in "ScienceOpen Preprints", 1, 2021, pp. 1-12.

Aziz I.N., Cahyani N.P., *CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) as Strategy of Teaching Reading Comprehension*, in "Journal of English Education and Technology", 2, 2022, pp. 504-511.

[70] F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia,* cit., p.9.
[71] *Ivi,* p.13.
[72] *Ibidem.*
[73] Cfr. A. Calvani, A. Marzano, *Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", XIII, n. 24, 2020, pp. 67-83.

Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.

Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2004)*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Bernardinis A.M., *Narrare e leggere nella scuola media: valutazioni e orientamenti*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1984.

Cagnolati A., *Espandendo i confini della ricerca storico educativa. Sulle orme di Giorgio Chiosso*, in "Espacio, Tiempo y Educación", 1, 2015.

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

Calvani A., Damiani P., Ventriglia L., *Evidenze, miti e prassi didattiche: il caso dell'insegnamento della lettura nella scuola italiana*, in "ECPS Journal", 23, 2021, pp. 27-43.

Calvani A., Damiani P., Ventriglia L., *Imparare efficacemente a leggere e scrivere,* Roma, Carocci, 2023.

Calvani, A., Marzano, A., *Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 24, 2020, pp. 67-83.

Cambi F., Cives G. (a cura di), *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia,* Pisa, Edizioni ETS, 1996.

Cantatore L. (a cura di) *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura,* Roma, Edizioni Conoscenza, 2018.

Cardarello R., Bertolini, C., *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Roma, Carocci, 2020.

Cardarello R., *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1995.

Chiappetta Cajola L., Traversetti M*., Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive nella scuola primaria e secondaria di I grado*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)", 14, 2016, p.133.

Chiappetta Cajola L., Traversetti M., *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Roma, Carocci, 2017.

Cornoldi, C., De Beni, R., e Meneghetti, C., *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Nuova edizione*, Trento, Erickson, 2022.

Council of the European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*, 2018.

De Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M., Van der Werf, G.P.C., *Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis*, in "Educational Research Review", 24, 2018, pp. 98-115.

Dwi Wahyuni A., Yukamana H., Mulyadi M., *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) and Learning Activeness: Their Effect on Students' Reading Comprehension in Junior High School*, in "*FOSTER: Journal of English Language Teaching*", 3, 2025, pp. 241-253.

Ericsson, K. A., e Fox, M. C., *Thinking aloud is not a form of introspection but a qualitatively different methodology*, in "Psychological Bulletin", 2, 2011, pp. 351-354.

Fariduddin M., Parlindungan F., *Comprehending Narrative Text: The Effectiveness of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*, in "Ethical Lingua", 2, 2018, pp. 139-148.

Faud M., Suyanto E., Mumhammad U.A., Suparman, *Indonesia students' reading litaracy ability in the cooperative integrated reading and composition learning: a meta-analysis*, in "IJERE", 4, 2023.

Filograsso I.*, Lettori nella rete*, Pescara, Ianieri, 2009.

Fitria T.N., *Improving Students' Reading Comprehension through Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC)*, in "SSRN Electronic Journal", 1, 2015, pp. 1-22.

Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011. La scuola media: un anello debole?*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2011.

Georgiou G.K., Das J.P., *Direct and indirect effects of executive function on reading comprehension in young adults*, in "Journal of Research In Reading", 2, 2018, pp. 243-258.

Handayani H., Hanafi M., Hermansyah S., *Improving Reading Comprehension Through Cooperative Integrate Reading And Compotition (CIRC) Method*, in "*La Ogi: English Language Journal*", 2, 2022, pp. 156-16.

Hattie J., *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London–New York, Routledge, 2009; tr. it. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence based*, Trento, Erickson, 2016.

Ho S., Lau K., *Reading engagement and reading literacy performance: Effective policy and practices at home and in school*, in "Journal of Research in Reading", 2, 2018, pp. 339-366

INVALSI, *OCSE PISA 2022. Sintesi dei risultati degli studenti italiani,* Roma, INVALSI, 2024.

INVALSI, *Rapporto Prove INVALSI 2023*, Roma, INVALSI, 2023.

ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2022/2023*, Roma, ISTAT, 2024.

ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2024*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.

ISTAT, *Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese*, Roma, ISTAT, 2025.

Maruf N., Anjely M.R., *Utilizing Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) with Mobile Learning to Enhance Students' Reading Comprehension*, in "*British, Jurnal Bahasa dan Sastra Inggris*", 2, 2020, pp. 10-19.

MIM, *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Focus statistico per gli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023*, Roma, Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024.

Mitchell D., Sutherland D., *What Really Works in "Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies"*, 3rd ed., Abingdon–New York, Routledge, 2020; tr. it. *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson, 2022.

MIUR*, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* 2012.

MIUR*, Linee guida per la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica, Roma, Ministero dell'Istruzione,* 2010.

Moè A., De Beni R., *Motivazione e apprendimento scolastico,* Bologna, il Mulino, 2000.

Mubarok H., Sofiana N., *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) and Reading Motivation: Examining The Effect on Students' Reading Ability*, in "*Lingua Cultura*", 11, 2017, pp. 121-126.

Nilsson K., Danielsson H., Elwér Å,Messer D., Henry L., Samuelsson S., *Investigating Reading Comprehension in Adolescents with Intellectual Disabilities: Evaluating the Simple View of Reading*, in "Journal of Cognition", 4(1), 2021, pp.1-20.

NRP – National Reading Panel, *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Report of the National Reading Panel*, Washington (DC), National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Reading, Mathematics and Science*, Paris, OECD Publishing, 2019, p. 28.

OMS, *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Ginevra, World Health Organization, 2001 (tr. it. *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Roma, Erickson, 2002).

ONU, *Dichiarazione universale dei diritti umani*, 10 dicembre 1948.

Pellerey M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, in "Rassegna CNOS. Problemi, esperienze, prospettive per l'istruzione e la formazione professionale", 2010.

Putri B.M., Wijaya M.S., *Retelling Local Legends: Implementing CIRC In Teaching Writing Narrative Text*, in "ELT Echo II Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context", 1, 2019, pp.36-48.

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

Rodari G., *Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*, in "Il giornale dei genitori", 1, 1964, pp.78-79.

Saofa M., Ramadahan I., Adnan S., *Improving Reading Ability Using Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Learning Method in Class XI Students of SMAN I Gunungsari* in "Journal of Education and Social Science", 1, 2025, pp. 32-37.

Slavin R.E., *Cooperative Learning*, in "Review of Educational Research", 2, 1980.

Slavin R.E., *Cooperative learning: Theory, research, and practice*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1990.

Stevens R.J., R. Slavin E. e Farnish A.M., *The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification* in "Journal of Educational Psychology", 1, 1991, pp. 8-16.

Stevens R.J., Slavin R.E., *Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students,* in "The Elementary School Journal", 3, pp. 241-262.

Stevens R.J.,Madden N.A.,Slavin R.E., Farnish A.M., *Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments*, in "Reading Research Quarterly", 4, 1987.

Tomasetto C., *Favorire l'autoregolazione dell'apprendimento in classe*, Bologna, il Mulino, 2012.

Traversetti M., Rizzo A.L., *Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA*, in "Pedagogia Oggi. Rivista SIPED", 2, 2020, pp. 182-198.

Traversetti M., Rizzo A., *DSA e strategie didattiche efficaci. Come imparare a leggere per comprendere e studiare.* Milano, FrancoAngeli, 2023.

Trinchero R., *Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica* in "Form@re – Open Journal per la formazione in rete", 2, 2013, pp. 52-67.

Varrà E., *L'efficacia simbolica*, in "Liber", 65, 2005, p.25.

Wongsuwan N., Regiana A.A., *Examining the Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) on Students' Reading Comprehension*, in "*International Journal of Research in Education*", 1, 2023, pp. 51-61.

Zimmerman, B.J., *Becoming a self-regulated learner: An overview*, in "Theory Into Practice", 2022, 2, pp. 64-70.

Data di ricezione dell'articolo: 15 aprile 2026
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 4 e 20 maggio 2026
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 29 maggio 2026