

ALOUD! AGAINST EARLY SCHOOL LEAVING

Effetti equitativi della lettura
ad alta voce condivisa nelle scuole
secondarie di primo grado

Federico Batini e Cristiano Corsini



FrancoAngeli 

STORIE per PERSONE le e le COMUNITÀ

Direzione: Federico Batini, *Università degli Studi di Perugia*, Simone Giusti, *Università degli Studi di Siena*

La collana pubblica ricerche e manuali di pratiche finalizzati allo sviluppo e alla realizzazione delle capacità umane attraverso l'utilizzo di storie. Nata dalle comunità scientifica e professionale che dal 2007 fa riferimento al convegno biennale "Le storie siamo noi". Questa iniziativa editoriale ha lo scopo di fornire uno spazio di incontro tra ricercatori e operatori di diversi settori e discipline, i quali condividono la necessità di studiare empiricamente gli effetti delle varie pratiche educative e di cura, di individuare nuovi concetti e strumenti, di diffondere pratiche consolidate e verificate in grado di favorire, attraverso pratiche narrative, lo sviluppo delle persone e delle comunità.

Comitato scientifico: Vincenzo Alastra, *ASL Biella*; Chiara Bertolini, *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*; Cristina Caracchini, *Western University, CA*; Roberta Cardarello, *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*; Michele Cometa, *Università degli Studi di Palermo*; Maurizio Alfonso Iacono, *Università di Pisa*; Paolo Jedlowski, *Università della Calabria*; Giusi Marchetta, *insegnante e scrittrice*; Michele Petit, *CNRS Parigi*; Vanessa Roghi, *ricercatrice indipendente, fellow Columbia University*; Andrea Smorti, *Università degli Studi di Firenze*; Natascia Tonelli, *Università degli Studi di Siena*.

Coordinamento editoriale: Marco Bartolucci.

FrancoAngeli 



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

ALOUD! AGAINST EARLY SCHOOL LEAVING

Effetti equitativi della lettura
ad alta voce condivisa nelle scuole
secondarie di primo grado

Federico Batini e Cristiano Corsini



FrancoAngeli 



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



A.A. 2021-2022
UNIPG
UNIVERSITÀ PUBBLICA DI PERUGIA

Progetto PRIN 2022: “Read Aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities”, COD: 2022HH4XNP; CUP: J53D23011380006. PI: Prof. Federico Batini; RU: Prof. Cristiano Corsini.

Project funded by the European Union – Next Generation EU, within the framework of the PRIN 2022 *Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school). Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities. A contribution from educational research to the rebirth and resilience of the country.*

Isbn e-book Open Access: 9788835185253

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

Indice

Introduzione, di *Federico Batini* pag. 9

Parte I

II PRIN 2022: “Read Aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities”

1.	Il progetto, di <i>Federico Batini, Cristiano Corsini, Agnese Rosati, Rosario Salvato, Giulia Barbisoni</i>	»	15
1.1.	Un contesto educativo ad alta disuguaglianza, di <i>Federico Batini, Cristiano Corsini</i>	»	15
1.2.	La lettura ad alta voce condivisa come leva trasformativa, di <i>Agnese Rosati</i>	»	20
1.3.	Perché intervenire con la lettura ad alta voce?, di <i>Rosario Salvato</i>	»	22
1.4.	Un progetto per l'equità: il PRIN 2022 Aloud!, di <i>Federico Batini, Cristiano Corsini</i>	»	24
1.5.	Il posizionamento epistemologico: la scelta della lettura ad alta voce condivisa, di <i>Federico Batini</i>	»	28
1.6.	Dal metodo didattico all'impostazione della ricerca, di <i>Federico Batini</i>	»	33
1.7.	Un primo bilancio di “impatto”, di <i>Federico Batini, Giulia Barbisoni</i>	»	36
2.	La formazione: contenuti, tempi, partecipazione, di <i>Diego Izzo, Heidi Marazzita</i>	»	43
2.1.	Le diverse tipologie di offerta formativa, di <i>Heidi Marazzita</i>	»	43
2.2.	Le pratiche di accompagnamento: gli incontri di monitoraggio, di <i>Heidi Marazzita</i>	»	46

2.3. Struttura e organizzazione delle pratiche di accompagnamento, di <i>Diego Izzo</i>	pag.	47
2.4. Un dispositivo di ricerca-azione, di <i>Diego Izzo</i>	»	47

Parte II

La ricerca e i risultati

3. La ricerca, di <i>Paolo Di Nicola, Federico Batini</i>	»	53
3.1. Il disegno di ricerca, di <i>Federico Batini, Paolo Di Nicola</i>	»	53
3.2. Il campione, di <i>Federico Batini, Paolo Di Nicola</i>	»	55
3.3. La fedeltà al protocollo, di <i>Paolo Di Nicola</i>	»	57
4. I risultati e gli strumenti, di <i>Giulia Barbisoni, Paolo Di Nicola, Federico Batini, Irene Dora Maria Scierri, Conny De Vincenzo</i>	»	58
4.1. Gli strumenti quantitativi di ricerca, di <i>Giulia Barbisoni, Federico Batini, Conny De Vincenzo</i>	»	58
4.1.1. Area cognitiva (CAS-2)	»	58
4.1.2. Area della cognizione sociale (RMET, IMT)	»	60
4.1.3. Area linguistica e di comprensione (CO-TT)	»	62
4.1.4. Area delle percezioni sociali	»	64
4.2. La rilevazione degli esiti del progetto, di <i>Giulia Barbisoni, Paolo Di Nicola, Irene Dora Maria Scierri, Federico Batini</i>	»	66
4.2.1. Area cognitiva (CAS-2)	»	66
4.2.2. Test degli Occhi (RMET)	»	76
4.2.3. IMT (Imposing Memory Task)	»	86
4.2.4. CO-TT (Comprehension Oral-Test and Treatment)	»	89
4.2.5. Test pregiudizi e stereotipi etnici	»	100
4.2.6. Questionario percezioni sugli stereotipi di genere	»	109
5. La dimensione qualitativa, di <i>Mattia Iovita, Federico Batini</i>	»	116
5.1. Gli strumenti quantitativi di ricerca, di <i>Mattia Iovita</i>	»	117
5.1.1. Il diario di bordo: una duplice funzione	»	118
5.1.2. La struttura del diario	»	119
5.1.3. Limiti e criticità dell’analisi dei diari di bordo	»	120
5.1.4. Focus group: il punto di vista degli studenti	»	121
5.2. L’analisi dei diari di bordo, di <i>Mattia Iovita</i>	»	122
5.2.1. Il ruolo autoregolativo e trasformativo	»	123
5.2.2. Il ruolo documentativo	»	133
5.3. L’analisi dei focus group, di <i>Mattia Iovita, Federico Batini</i>	»	137

6.	La disseminazione, <i>di Isabella Pinto</i>	pag.	142
6.1.	Le azioni di disseminazione in ambito scolastico	»	146
6.2.	Le azioni di disseminazione per la nascita della Rete Umbra	»	147
6.3.	Organizzazione di seminari e convegni nazionali e internazionali	»	149
6.4.	Partecipazioni a convegni nazionali	»	151
6.5.	Partecipazione a convegni internazionali	»	153
6.6.	Validazione e standardizzazione della scala DAL	»	154
6.7.	Pubblicazioni scientifiche	»	156
7.	Prospettive e riflessioni: le implicazioni didattiche e per le politiche educative, <i>di Federico Batini, Mina De Santis</i>	»	160
7.1.	Conclusioni e limiti, <i>di Federico Batini</i>	»	163
	Ringraziamenti	»	172
	Bibliografia	»	174

Introduzione

di Federico Batini

Questo volume raccoglie i risultati di *Aloud! – Reading aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities*, progetto PRIN 2022 che ha sperimentato, su scala nazionale, l’impatto della lettura ad alta voce condivisa nella scuola secondaria di primo grado. In un sistema educativo segnato da profonde disuguaglianze e da un calo generalizzato della literacy, *Aloud!* ha inteso verificare se una pratica educativa semplice, accessibile e scientificamente fondata potesse costituire un fattore di protezione rispetto alla dispersione scolastica e un acceleratore di equità. Integrando dati quantitativi e qualitativi in un disegno ecologico misto, la ricerca ha indagato gli effetti cognitivi, linguistici e relazionali della lettura condivisa, restituendo un quadro coerente: la lettura del docente, ad alta voce e con costanza, di storie integrali, improntate alla bibliovarietà, con la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, i propri pensieri e le proprie riflessioni su quanto letto, con una logica di valorizzazione, contribuisce alla costruzione di comunità di apprendimento più giuste, partecipate e resilienti.

La ricerca ha coinvolto scuole appartenenti a tre territori diversi, con moltissime classi coinvolte, ben oltre quelle poi comprese nel campione delle rilevazioni, e centinaia di docenti formati, realizzando un dispositivo longitudinale che ha consentito di osservare nel tempo, seppur un tempo relativamente breve, l’effetto di un intervento regolare e sistematico, specie se comparato con interventi più discontinui. L’unicità dell’esperienza risiede nella combinazione tra l’impegno per il rigore scientifico e l’autenticità didattica: non una sperimentazione artificiale, in laboratorio, che nulla dice di ciò che accade, concretamente, in una classe, ma una pratica educativa reale, inserita nei ritmi ordinari della scuola, osservata con strumenti quantitativi e qualitativi convergenti e reciprocamente sollecitanti. I risultati emersi ci raccontano che la lettura ad alta voce condivisa, se praticata con costanza e bibliovarietà, con fedeltà ai principi del metodo, produce guadagni significativi nelle abili-

tà strumentali, in particolare nei processi cognitivi di base, in quelli di comprensione e nelle dimensioni relazionali e della cognizione sociale.

Il volume documenta e analizza in modo integrato l'intero percorso del progetto PRIN *Aloud!*, restituendo la complessità di un intervento educativo che unisce ricerca, formazione e pratica didattica trasformativa. Il primo capitolo, articolato in sette sezioni, ricostruisce la genesi del progetto e ne definisce la cornice teorica, metodologica ed epistemologica. Si apre con l'analisi del contesto educativo italiano, segnato da forti disuguaglianze, per poi introdurre il metodo della lettura ad alta voce condivisa come leva trasformativa e fattore di equità. Le sezioni successive approfondiscono le motivazioni pedagogiche e sociali dell'intervento, la struttura del progetto, la cornice epistemologica di riferimento e il disegno di ricerca, fino a un primo bilancio complessivo che cerca di ricostruire l'impatto del progetto sulla base dei dati della ricerca. Il secondo capitolo, dedicato alla formazione dei docenti e alle pratiche di accompagnamento, descrive nel dettaglio la struttura, i contenuti, le tempistiche e le modalità di partecipazione ai percorsi formativi. Viene illustrato il modello formativo adottato, basato sull'integrazione tra ricerca, pratica e riflessione professionale, e vengono presentate la formazione di base, quella a catalogo e l'aggiornamento bibliografico. I monitoraggi e l'accompagnamento dei docenti coinvolti consentono di valorizzare la dimensione riflessiva della ricerca-azione, che ha sostenuto la fedeltà al metodo e favorito la costruzione di una comunità di pratiche tra docenti e ricercatori.

La seconda parte del volume si apre con il disegno metodologico della ricerca e il complesso degli strumenti di rilevazione utilizzati. Vengono descritti i test quantitativi (CAS-2, CO-TT, RMET, IMT, questionari su stereotipi e pregiudizi) e quelli qualitativi (diari di bordo e focus group), specificando obiettivi, indicatori e logiche di triangolazione tra le diverse fonti di dati. Segue la presentazione dei risultati quantitativi, di area cognitiva, linguistica, socio-cognitiva e relativa agli stereotipi di genere ed etnici. Le analisi evidenziano differenze significative tra territori e gruppi di intervento, con particolare attenzione al legame tra intensità della pratica e dimensione dell'effetto osservata. Ai risultati quantitativi segue una presentazione sintetica della dimensione qualitativa del progetto, attraverso l'analisi dei diari di bordo e dei focus group. Emergono i cambiamenti percepiti nelle pratiche didattiche, nel clima di classe e nella motivazione degli studenti, confermando e approfondendo le evidenze emerse dalle misurazioni quantitative. Per la natura del progetto e del finanziamento si è ritenuto opportuno dedicare un capitolo alle varie forme di disseminazione scientifica e territoriale: vi sono descritte le azioni condotte nei territori di sperimentazione, i convegni, i se-

minari, le reti di scuole, i processi di validazione di strumenti e le pubblicazioni scientifiche collegate al progetto.

Il volume si conclude con le implicazioni didattiche e per le politiche educative, discutendo la trasferibilità e la sostenibilità della pratica della lettura ad alta voce condivisa e il suo potenziale di sistema per la scuola italiana. Infine le conclusioni offrono una riflessione di sintesi sulla ricerca (da leggere in relazione all'ultimo paragrafo del primo capitolo) approfondendo i suoi limiti e le prospettive di sviluppo futuro, con uno sguardo alle possibilità di istituzionalizzazione della pratica come strumento di equità e benessere educativo. Concludono il volume i ringraziamenti che cercano di dare conto dei diversi coinvolgimenti necessari alla realizzazione del progetto.

Parte I

**II PRIN 2022: “Read Aloud to prevent
early school leaving and promote equity
of learning opportunities”**

1. Il progetto¹

*di Federico Batini, Cristiano Corsini, Agnese Rosati,
Rosario Salvato, Giulia Barbisoni*

1.1. Un contesto educativo ad alta disuguaglianza

di Federico Batini, Cristiano Corsini

Negli ultimi anni, i dati provenienti da rilevazioni nazionali e internazionali (INVALSI, OCSE-PISA, IEA-TIMSS) hanno evidenziato con chiarezza come il segmento della scuola secondaria di primo grado rappresentasse, nel sistema scolastico italiano, un punto di criticità strutturale (Corsini & Batini, 2024).

Secondo il *Rapporto INVALSI 2024*, la percentuale di studenti di terza media che raggiunge livelli adeguati nelle competenze linguistiche è diminuita rispetto all'anno precedente (60,1 %, -1,4 punti percentuali rispetto al 2023) (INVALSI, 2024). Parallelamente, i risultati nelle classi II e V della scuola primaria in Italiano e Matematica sono inferiori rispetto agli anni 2019 e 2021, indicando un declino anche nei livelli di competenza dei gradi iniziali (INVALSI, 2024). Uno studio del 2023 mostra come gli effetti della pandemia di COVID-19 siano stati più rilevanti nelle scuole secondarie: gli studenti della terza classe della scuola secondaria di primo grado sembrano aver subito conseguenze maggiori in termini di perdita di abilità potenziali in matematica e comprensione del testo rispetto alle colleghi e colleghi più piccoli di quinta classe della scuola primaria (Bertoletti *et al.*, 2023). Secondo alcuni rapporti, in questa fascia d'età specifica si accentuano le disuguaglianze sociali, territoriali e di genere, peggiora il clima di classe e cresce l'incertezza rispetto alle scelte future (Fondazione Agnelli, 2021). Le perdite di apprendimento risultano più marcate tra gli studenti provenienti da contesti

1. Progetto PRIN 2022: “Read Aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities”, COD: 2022HH4XNP; CUP: J53D23011380006. PI: Prof. Federico Batini; RU: Prof. Cristiano Corsini.

socio-economico-culturali svantaggiati, con un progressivo ampliamento dei divari territoriali e una riduzione della quota di alunni con risultati elevati. In altre parole, nella fascia d'età corrispondente all'inizio della preadolescenza si assiste quindi a una significativa flessione negli esiti delle prove standardizzate, all'incremento delle disuguaglianze tra territori e all'incidenza accentuata delle condizioni socioeconomiche, culturali e linguistiche sugli apprendimenti. La tenuta della scuola primaria, che nei confronti internazionali presenta risultati comparativamente più stabili, non riesce a garantire una continuità positiva nella secondaria, dove si rileva una frattura più marcata tra potenziale formativo e risultati conseguiti.

Lungi dal potersi interpretare come una crisi generalizzata della capacità di leggere o comprendere, tale andamento va inquadrato nel più ampio problema della predittività del contesto di provenienza, ovvero nella difficoltà del sistema scolastico italiano di interrompere le traiettorie di svantaggio che si originano nel background familiare e socioculturale degli studenti. Le analisi comparative mostrano infatti come l'Italia continui a presentare un elevato grado di correlazione tra status socioeconomico e risultati scolastici, confermando la scarsa efficacia delle politiche compensative e delle pratiche inclusive in atto.

In questo scenario, l'esperienza scolastica rischia di trasformarsi in un potente dispositivo di legittimazione, conferma e approfondimento delle disuguaglianze, anziché in uno spazio di emancipazione e redistribuzione della conoscenza. Gli studenti provenienti da contesti deprivati non solo incontrano maggiori difficoltà nel consolidamento delle competenze strumentali, ma manifestano con più frequenza segnali di disaffezione, discontinuità e perdita di senso rispetto all'esperienza scolastica. Tali segnali, spesso sottovalutati o non rilevati in modo sistematico, costituiscono invece marcatori precoci del rischio di dispersione, che si concretizza nel passaggio successivo, ovvero nel biennio iniziale delle scuole secondarie di secondo grado.

Ecco perché la scuola secondaria di primo grado rappresenta non solo un segmento fragile, ma anche un campo d'azione cruciale per l'intervento educativo e la ricerca. In essa si condensano le tensioni tra equità e selezione, tra inclusione e riproduzione sociale, tra curricolo implicito e curricolo dichiarato. Ed è qui che è necessario intervenire, se si vuole dare senso all'obiettivo costituzionale di una scuola che rimuova gli ostacoli e che sia capace di accompagnare, orientare (nel senso definito dall'orientamento formativo) e includere ogni soggetto nel proprio percorso di formazione e di cittadinanza.

Contemporaneamente, la dispersione scolastica esplicita ed implicita (per quanto questo costrutto, come attualmente rappresentato, presenti più di una criticità) continua ad affermarsi come uno dei problemi strutturali

più urgenti dei sistemi educativi europei, con rilevanti implicazioni sociali, economiche e culturali.

Nel nostro Paese, come anticipato, questo fenomeno ha progressivamente assunto connotazioni critiche soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, dove la transizione dai modelli didattici della primaria a quelli della secondaria può generare disorientamento e perdita di motivazione (Biagioli *et al.*, 2022). Inoltre, le modalità valutative meno centrate sul soggetto e più legate al raggiungimento di “obiettivi disciplinari” (quasi che l’obiettivo fosse la disciplina e non le studentesse e gli studenti), insieme all’autonomia richiesta alle studentesse e agli studenti rispetto allo studio e all’applicazione di quanto studiato, rendono evidente come la discriminazione risieda nel possesso o meno di abilità strumentali molto sviluppate, la cui distribuzione è strettamente legata al censo. Una meta-revisione condotta da Barroso e colleghi (2022) conferma che fattori come il background socioeconomico, il rendimento precedente, le aspettative educative e il grado di appartenenza percepita alla comunità scolastica siano robusti predittori della permanenza scolastica: attributi, aspirazioni, esperienza istituzionale e integrazione sono quattro cluster fondamentali di rischio o protezione. Uno studio longitudinale condotto su 327 bambini di lingua italiana tra i 6 e gli 11 anni, frequentanti la scuola primaria, ha mostrato come lo sviluppo delle abilità di lettura sia fortemente influenzato da fattori socioeconomici e linguistici (Mascheretti *et al.*, 2024) e come il livello di abilità precoce costituisca un ottimo preditore del successivo sviluppo. D’altra parte, uno studio controllato randomizzato condotto a Parigi su 1.725 bambini di 4 anni e sulle loro famiglie ha dimostrato come un intervento sull’importanza della lettura ad alta voce per i genitori, unito alla fornitura di libri, abbia aumentato la frequenza dell’esperienza domestica di lettura ad alta voce, producendo effetti sul vocabolario ricettivo. Gli effetti risultavano persistenti a sei mesi; benefici maggiori sono stati osservati nei bambini maschi provenienti da famiglie con basso livello di istruzione e da scuole svantaggiate, confermando il ruolo della lettura ad alta voce come fattore protettivo contro le disuguaglianze precoci (Barone *et al.*, 2024). Sono tuttavia meno frequenti, come si chiarirà più avanti, gli studi relativi alla fascia di età di cui ci occupiamo.

L’abbandono scolastico non è dunque un evento improvviso, estemporaneo: rappresenta piuttosto l’esito di un processo in cui le difficoltà incontrate e il progressivo disimpegno (generato anche dalla fuga da esperienze di frustrazione) hanno radici determinate da difficoltà linguistiche, condizioni socioeconomiche svantaggiate, fragilità relazionali e demotivazione (Foreman-Murray *et al.*, 2022; Montero-Sieburgh & Turcatti, 2022). I segnali sono molteplici e spesso interrelati e compresenti: basso rendimento, assenteismo, frequenze

saltuarie, ripetenze (Giano *et al.* 2022; Paksi *et al.*, 2023), mancanza di supporto familiare (Ramsdal & Wynn, 2022), ma anche debole senso di appartenenza alla comunità scolastica. Questi fattori anticipano l'uscita precoce degli studenti dal sistema di istruzione (Corsini & Batini, 2024; Gubbels *et al.*, 2019). Di contro, competenze cognitive elevate, sviluppate in età precoce o in pre-adolescenza e adolescenza, rappresentano forti fattori di protezione contro l'abbandono scolastico nella scuola secondaria di primo grado, in misura maggiore rispetto alle cosiddette “abilità non cognitive” (Tran, 2022).

Con l'avanzamento al ciclo successivo, ossia alla secondaria di secondo grado, emergono significativamente le aspirazioni delle studentesse e degli studenti. Abilità strumentali di base, unitamente all'emergere di motivazioni consapevoli e alla progressiva definizione e ridefinizione di obiettivi personali, possono rappresentare una combinazione efficace nella riduzione del rischio di abbandono scolastico. Anche il clima di classe riveste un ruolo centrale. Sono molti gli studi, anche recenti, che ne hanno evidenziato il ruolo: uno studio longitudinale quinquennale ha evidenziato come percezioni positive di supporto, relazioni positive e sicurezza generino engagement cognitivo ed emotivo elevato, favorendo performance accademiche migliori (Tvedt & Bru, 2023). In una ricerca recente, Yidana (2025) ha evidenziato come il modo di comunicare del docente e l'ambiente fisico della classe predicono significativamente la qualità del clima educativo e, indirettamente, la partecipazione. Uno studio condotto in Finlandia su un campione di 1.022 studenti di 13 anni ha rilevato che la “vicinanza dell'insegnante” (*teacher closeness*) è in grado di predire l'emersione di emozioni positive e migliori i risultati, ad esempio nella lettura, soprattutto tra gli studenti con difficoltà (Sainio *et al.*, 2023). Una recente revisione sistematica su 37 studi longitudinali, con campioni variabili da 146 a 10.931 studenti (per lo più di scuola secondaria, seguita dalla primaria e solo due studi nella scuola dell'infanzia), ha mostrato come relazioni positive tra insegnanti e studenti siano correlate a maggior engagement, migliori risultati scolastici e minore rischio di abbandono, soprattutto tra gli studenti vulnerabili. Relazioni di supporto e partecipative favoriscono un ambiente di apprendimento positivo e possono agire come fattore protettivo contro disimpegno e scarso rendimento, contribuendo alla prevenzione dell'abbandono scolastico precoce (Di Lisio *et al.*, 2025a). Un'ulteriore revisione sistematica, centrata su studenti di circa 13 anni (con studi realizzati con campioni che comprendono da un minimo di 137 fino a 17.000 partecipanti), ha evidenziato come relazioni positive con i docenti aumentino motivazione e benessere e predicono positivamente i risultati di performance, rafforzando l'idea che l'utilizzo di pratiche didattiche inclusive abbia un impatto decisivo sul clima relazionale ed educativo e che questo, a sua volta, influisca su motivazione, benessere e partecipazione (Di Lisio *et al.*, 2025b).

La relazione docente-classe e il clima di classe in generale paiono dunque avere un ruolo importante nel prevenire la disaffezione scolastica. Il clima scolastico è costituito senza dubbio da una pluralità di dimensioni che vanno dal senso di appartenenza alla significatività delle relazioni vissute, dai comportamenti di cooperazione alla motivazione percepita, dal supporto emotivo alla soddisfazione rispetto all'esperienza scolastica. Le evidenze convergono nel riconoscere la rilevanza delle pratiche didattiche inclusive, valorizzanti e relazionali, come la lettura ad alta voce condivisa, di cui si parlerà a breve: queste pratiche sembrano esercitare effetti protettivi, a patto che valorizzino, tra le altre dimensioni, le dimensioni di ascolto dei docenti nei confronti di studentesse e studenti. Il ruolo della relazione insegnante-studente è cruciale nello sviluppo di adolescenti e pre-adolescenti nel sistema educativo e di istruzione e si colloca in continuità con un apparato teorico che, già con le teorie di Vygotskij (1978), evidenziava il ruolo delle interazioni sociali nell'apprendimento e l'importanza del supporto da parte di soggetti più esperti.

Se dunque possiamo, sinteticamente, individuare alla base di un'esperienza scolastica positiva e di “successo” la possibilità per studentesse e studenti di partecipare pienamente all’esperienza medesima, sia in virtù del possesso di abilità strumentali che lo consentano, sia di un clima e di relazioni facilitanti, appare già più chiaro il perché una pratica didattica come la lettura ad alta voce condivisa, che agisce sia sullo sviluppo di abilità cognitive e strumentali che su dimensioni relazionali e di clima, possa costituire una modalità privilegiata di prevenzione.

La lettura ad alta voce, supportata da pratiche dialogiche, gode di molte conferme sperimentali anche rispetto alla fascia di età individuata come “critica”: uno studio pilota nel Regno Unito su studenti di 12-13 anni, di cui circa il 44% identificato come “struggling readers” (abilità di lettura inferiori di almeno un anno rispetto a quella prevista per l’età anagrafica), ha mostrato che la lettura immersiva di testi narrativi, accompagnata da discussione dialogata, ha prodotto effetti positivi su comprensione ed engagement, soprattutto negli studenti più fragili (Sutherland *et al.*, 2024).

Laddove la scuola non riesce a rompere il nesso tra background socioeconomico e risultati scolastici, finisce per diventare, suo malgrado, un potente strumento di selezione che rischia di consolidare e legittimare le disegualanze preesistenti. La sfida della ricerca educativa consiste nel contrastare l’apparente logica e naturalezza di tale meccanismo, restituendo centralità alla funzione democratica e inclusiva dell’istruzione.

1.2. La lettura ad alta voce condivisa come leva trasformativa

di Agnese Rosati

Azioni educative efficaci per proteggere dalla dispersione scolastica o contrastarla debbono quindi intervenire simultaneamente su una pluralità di dimensioni: quella delle abilità strumentali e strategiche, come lo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali, ma anche su dimensioni relazionali, motivazionali e affettive, che influenzano in modo determinante la qualità dell’esperienza formativa e il senso di appartenenza al contesto scolastico. In questa prospettiva, una letteratura crescente a livello internazionale si interessa, mette alla prova e propone approcci alla lettura ad alta voce che si collocano all’interno di paradigmi dialogici e trasformativi: si tratta di strumenti “privilegiati” perché capaci di agire sinergicamente sulle diverse sfere dello sviluppo cognitivo, linguistico, emotivo e relazionale degli studenti. Dal punto di vista pedagogico, il valore formativo dei modelli dialogici di lettura ad alta voce consiste nella creazione di una comunità che accoglie studenti e docenti, lettori e ascoltatori in un processo di reciprocità. I processi di comprensione, interpretazione e valutazione avvengono nella quotidianità della classe, un luogo in cui il contesto relazionale si apre e nessuno si sente solo. I modelli dialogici richiedono, infatti, l’esercizio di ascolto, fiducia, valorizzazione e comprensione.

Le competenze di ascolto, associate alla volontà di interagire, di valorizzare ogni contributo e rispondere, reciprocamente, alle numerose domande che nascono, animano un flusso dialogico capace di fare spazio anche ai silenzi e dare tempo alle pause. In un contesto accogliente, nel quale anche incertezze, difficoltà e preoccupazioni sono presenti e hanno diritto di cittadinanza, i pensieri prendono forma, i ricordi affiorano, le dimensioni interiori sbocciano, per dare luogo ad una “polifonia interiore” (Olson *et al.*, 2014) che tocca e coinvolge classe e insegnanti.

La lettura ad alta voce attiva le risorse della classe: coinvolge profondamente lettore e ascoltatore nei pensieri e nei sentimenti, nell’espressione, nei movimenti e perfino nel respiro. L’effetto di risonanza che ne deriva è forte, al punto da improntare il sentire e il pensare relazionali, nella reciprocità di un ascolto che diventa strategia cognitiva, processo di socializzazione e forma di comunicazione, espressione anche di un apprendimento affettivo importante (Nelson, 1973; Aukerman & Aukerman, 1981) che può sicuramente contribuire a rendere più avvincente e interessante l’esperienza. La lettura ad alta voce condivisa (*shared reading aloud*, Batini, 2022a; Batini, a cura di,

2023) si caratterizza come pratica relazionale intenzionale, fondata su una regia adulta competente e su una ritualità densa, che crea uno spazio-tempo educativo protetto, inclusivo e trasformativo. Essa promuove l'accesso al linguaggio narrativo e letterario anche per coloro che, per condizioni di partenza sfavorevoli, non hanno avuto occasioni familiari o ambientali per familiarizzare con testi culturalmente ricchi e stimolanti.

Nel progetto di ricerca *Aloud!*, questa pratica è stata integrata nel curricolo ordinario della scuola secondaria di primo grado, superando la logica dell'attività extracurricolare o opzionale. Nonostante un ingente corpus scientifico sugli effetti della lettura ad alta voce, infatti, gran parte degli attuali studi in letteratura si concentra sulle fasce di età prescolari, sino alla scuola dell'infanzia e, in numero comunque interessante, sulla scuola primaria. Il filone di ricerca sulle pratiche di lettura ad alta voce e sugli effetti ha storicamente insistito sull'ambiente familiare e sull'influenza della lettura effettuata dai genitori per lo sviluppo dei figli piccoli (Batini *et al.*, 2020; Sénéchal, 2015), con l'idea che i benefici siano massimizzabili esclusivamente in età prescolare. Ricerche più recenti sostengono invece l'efficacia dell'esposizione alla lettura ad alta voce anche in età più avanzata, con effetti sostanziali sul successo scolastico e, di conseguenza, sulla prevenzione e sul contrasto della dispersione scolastica (Batini, a cura di, 2021b; Batini & Marchetta, a cura di, 2023; Mascia, 2023). I benefici nel segmento 11-14, tuttavia, risultano ancora scarsamente investigati o perlomeno sistematizzati, nonostante si tratti di una fase cruciale per la costruzione dell'identità personale e per lo sviluppo di abilità fondamentali per il successivo percorso scolastico e formativo (Corsini & Batini, 2024), oltre che per la strutturazione della successiva motivazione ad apprendere.

L'inserimento strutturato e continuativo della lettura ad alta voce ha prodotto effetti rilevanti non solo sul piano dell'apprendimento e della comprensione testuale, ma anche sul versante della partecipazione attiva, dell'inclusione sociale e della tenuta motivazionale. Le osservazioni sistematiche raccolte attraverso diari di bordo e focus group entrano in dialogo con i risultati delle misurazioni quantitative condotte con strumenti standardizzati nel corso della sperimentazione e confermano l'impatto positivo della lettura ad alta voce condivisa nel promuovere una relazione significativa con le storie, con i pari e con l'adulto, generando le condizioni per un apprendimento autentico, duraturo e profondamente connesso con la dimensione dell'equità educativa. Questo in linea con quanto dimostrato da recenti studi: pratiche scolastiche basate sulla proposta di storie, l'ascolto attivo e la condivisione promuovono un incremento della motivazione intrinseca e della fiducia reciproca tra studenti e insegnanti, contribuendo al tempo stesso allo sviluppo di abilità di tipo strumentale (Batini & Marchetta, a cura di, 2022; Batini, a cura di, 2024).

1.3. Perché intervenire con la lettura ad alta voce?

di Rosario Salvato

La lettura ad alta voce rappresenta una pratica, la cui efficacia è stata già ampiamente documentata, che contribuisce allo sviluppo del linguaggio, della comprensione e della auto- ed eteroregolazione emotiva, in particolare nella prima infanzia (Dowdall *et al.*, 2020; Piccolo *et al.*, 2022; Di Nicola & Petrucci, 2025). La regolare e sistematica esposizione a testi narrativi, in cui a leggere è l'adulto di riferimento (es. genitore, insegnante, educatore, operatore) favorisce il consolidamento e l'arricchimento dello span lessicale, la strutturazione di una competenza sintattica e l'acquisizione di strategie inferenziali (Gu & Lau, 2021). La lettura ad alta voce potrebbe dunque costituire un efficace antidoto alla dispersione (Scierrì *et al.*, a cura di, 2018).

Risulta significativo uno studio che dimostra come il semplice fornire libri gratuiti alle famiglie, unitamente a un supporto informativo sulla lettura ad alta voce, abbia aumentato significativamente le pratiche di lettura condivisa domestica, specialmente nelle famiglie con basso livello di istruzione (Barone *et al.*, 2024). Questi risultati confermano che interventi sul territorio, volti a promuovere la lettura in contesti familiari svantaggiati, che la letteratura ha più volte indicato come predittori di esiti linguistici e di comprensione più deboli (Mascheretti *et al.*, 2024), possono avere un impatto tangibile sulle competenze linguistiche (a partire dal vocabolario), supportando l'equità educativa. Un accesso guidato ai libri in ambiente domestico ha effetto indiretto e duraturo sul vocabolario in età scolare: i bambini di scuola primaria con una storia di letture condivise in famiglia presentano un vocabolario ricettivo significativamente più ampio nella tarda infanzia, anche quando non interviene alcuna forma di istruzione formale aggiuntiva (Barone *et al.*, 2024). La letteratura scientifica sugli effetti dell'esposizione alla lettura ad alta voce mette in risalto inoltre benefici non circoscritti alle dimensioni linguistiche: uno studio su 1.022 bambini di 10-11 anni nelle scuole primarie fiamminghe ha mostrato come la pratica del “read-aloud” sia in grado di migliorare le performance degli studenti multilingue nei test di scienze, indicando come la lettura ad alta voce possa ridurre gli effetti degli svantaggi linguistici anche in discipline non linguistiche (De Backer & Dewulf, 2024).

Alcuni studi condotti al di fuori dai sistemi dell'istruzione possono contribuire a tale riflessione, aprendo il significato di questa pratica a dimensioni di progettazione sociale e persino di innovazione nella progettazione dei sistemi socio-assistenziali e socio-sanitari locali. Sono infatti numerose le evidenze che riguardano gli effetti cognitivi e gli effetti complessivi su salute fisica e mentale dell'abitudine alla lettura e dell'esposizione alla lettura ad

alta voce negli anziani (Zhang *et al.*, 2022) anche per la prevenzione (Chang *et al.*, 2021) o l'intervento sulle patologie dementigene (Batini & Bartolucci, 2014; Batini *et al.*, 2016; Bartolucci & Batini, 2019). Non è dunque prematura la possibilità di inserire pratiche di lettura ad alta voce nella progettazione dei piani territoriali socio-assistenziali. Allargando ulteriormente lo sguardo a una popolazione del tutto diversa troviamo, ad esempio, il progetto *Reading the Way*, promosso nelle carceri britanniche (Duncan *et al.*, 2024), che ha mostrato come gruppi di detenuti con basse competenze di lettura, coinvolti in sessioni regolari di lettura ad alta voce (cinque sessioni a settimana) e di discussione sui testi sulla base dei propri interessi – avviate dai facilitatori e aperte alla partecipazione attiva degli stessi detenuti come lettori – abbiano sviluppato motivazione all'apprendimento, comunità di pratiche, fiducia nella propria voce e relazioni collettive con i testi. Questa esperienza conferma come la lettura ad alta voce condivisa possa trasformarsi in spinta sociale e culturale anche in contesti segnati da fragilità e isolamento. Parimenti, in uno studio condotto in un centro diurno per adulti con disabilità, Lipari e Salvato (2024) hanno documentato gli effetti positivi di un progetto di lettura ad alta voce in termini di coinvolgimento, attivazione emotiva, cooperazione e benessere relazionale. I partecipanti hanno manifestato un progressivo aumento dell'attenzione durante l'ascolto, una più frequente iniziativa nel dialogo attorno ai testi e una significativa riduzione di comportamenti oppositivi in contesto sociale. In termini più generali, è stata esplorata la funzione trasformativa e generativa in ambito di intervento sociale e socio-assistenziale delle pratiche legate alla lettura ad alta voce (Salvato, 2024). Una revisione condotta da Järvholt *et al.* (2025) su interventi con la lettura ad alta voce con popolazioni vulnerabili, come persone con demenza, malattie mentali o dolore cronico, ha mostrato che la dimensione comunitaria era un aspetto particolarmente apprezzato dai partecipanti, i quali hanno riportato risultati positivi relativi alla salute e al benessere. La partecipazione a gruppi di lettura condivisa contribuirebbe a un rinnovato senso di identità personale, a migliori capacità di mentalizzazione, a una maggiore qualità complessiva della vita e a una riduzione dei sintomi depressivi. Questi studi rafforzano dunque l'ipotesi secondo cui la lettura ad alta voce produca benessere e crei condizioni favorevoli per lo sviluppo di legami prosociali anche in contesti profondamente differenti dal sistema educativo e di istruzione, con soggetti adulti fragili, generando un clima inclusivo, una più alta partecipazione e varie tipologie di effetti benefici.

Volgendo lo sguardo ai contesti organizzativi si possono evidenziare le prime promettenti evidenze e aree di interesse per lo sviluppo futuro della ricerca sugli effetti della lettura ad alta voce (Di Nicola & Laudadio, 2024; Laudadio *et al.*, 2024; Rosati *et al.*, 2024).

Nel sistema educativo e di istruzione, la lettura ad alta voce unita a pratiche dialogiche ha mostrato effetti sul benessere socio-emotivo e sul “clima” in diverse fasce di età (Batini *et al.*, 2021a; Clark & Teravainen-Goff, 2018; Kennewell *et al.*, 2022; Klein & Kogan, 2013; Lonigan & Shanahan, 2009; Nurkaeti *et al.*, 2019). Tale effetto è confermato anche dalla raccolta del punto di vista delle e degli insegnanti partecipanti attraverso varie forme di documentazione e interazione (Pera *et al.*, 2023; Robasto *et al.*, 2022).

Sappiamo che il clima complessivo, in particolare vivere in modo positivo l’esperienza scolastica e l’esistenza di un clima scolastico positivo, facilitano il benessere mentale degli adolescenti, influiscono sulla riduzione dei sintomi depressivi e ansiosi e prevengono fenomeni di disaffezione, assenteismo e dispersione tra gli adolescenti (Franco *et al.*, 2023; Hansen & Barene, 2025; Pérez-Marco *et al.*, 2025). Uno studio condotto su 17.733 studenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni in 13 paesi europei ha analizzato la relazione tra pratiche scolastiche inclusive e salute mentale, con particolare attenzione agli studenti appartenenti a minoranze sessuali e di genere. I risultati evidenziano che le scuole che adottano pratiche inclusive registrano studenti con maggiore benessere emotivo e psicologico (Ioverno *et al.*, 2025).

Significativi sono anche gli effetti sull’ampliamento del bagaglio lessicale e delle conoscenze di natura nozionistica (Cunningham & Stanovich, 2001; Mol & Bus 2011; Sullivan & Brown, 2015; McQuillan, 2019; Piccolo *et al.*, 2022; Batini & Toti, 2024), nonché sulla comprensione verbale e del testo (Schugar & Dreher, 2017; Torppa *et al.*, 2020; D’Autilia *et al.*, 2023).

Risultano effetti significativi sulle abilità cognitive in generale (Bartolucci & Batini, 2020; Batini, a cura di, 2021a; 2021b; Batini *et al.*, 2019; Carlotti *et al.*, 2023; Merga & Ledger, 2019; Roberts *et al.*, 2024), fino all’intelligenza multifattoriale (Batini *et al.*, 2025), e persino sulle abilità numeriche e di calcolo (Sullivan & Brown, 2015). Uno studio longitudinale nelle scuole dell’infanzia di Parma e della provincia (Di Nicola & Petrucci, 2025) conferma come la lettura ad alta voce condivisa sia in grado di produrre, al contempo, miglioramenti significativi nelle competenze linguistiche e nelle capacità emotive.

1.4. Un progetto per l’equità: il PRIN 2022 Aloud!

di Federico Batini, Cristiano Corsini

Il progetto *Aloud! – Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)* nasce dall’esigenza di contrastare le disuguaglianze educative e i fenomeni di disaffezione scolastica

nella fascia d’età 11–14 anni, attraverso l’introduzione sistematica del metodo della lettura ad alta voce condivisa nel curricolo ordinario. Il progetto, finanziato nell’ambito del bando PRIN 2022², ha visto la collaborazione tra l’Università degli Studi di Perugia (unità capofila) e l’Università degli Studi Roma Tre, e si è configurato fin dalla sua fase di ideazione come un’intervento di ricerca-azione orientato a generare cambiamento culturale e istituzionale. Dal punto di vista tecnico scientifico, la carenza di una letteratura scientifica sistematizzata relativa agli effetti della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di primo grado ha rappresentato il “vuoto” che il PRIN *Aloud!* si è proposto di colmare.

Il progetto ha raccolto l’eredità di esperienze strutturate in più territori negli anni precedenti (Batini, a cura di, 2021a; Batini, a cura di, 2021b) con la peculiarità di concentrarsi, in modo longitudinale e in tre differenti territori, sulla scuola secondaria di primo grado. L’intento sotteso è fornire un contributo alla costruzione di una scuola democratica e concretamente centrata sullo studente.

La scelta di concentrarsi sulla scuola secondaria di primo grado è derivata, come già anticipato nei precedenti paragrafi, dalla constatazione che in questo ciclo scolastico si amplificano le fragilità e si strutturano i fattori predittivi della dispersione. Gli insegnanti delle scuole dei territori coinvolti hanno partecipato a una formazione in modalità *blended*, con attività di aggiornamento, accompagnamento e monitoraggio costante: lo scopo è l’inserimento nella propria didattica curricolare della pratica della lettura ad alta voce di storie integrali per i propri studenti e per le proprie studentesse e della socializzazione delle interpretazioni, delle ipotesi, dei vissuti, delle riflessioni, dei collegamenti con la propria esperienza o con altro. Il gruppo di ricerca ha effettuato rilevazioni in tre tempi, con strumenti strutturati a somministrazione individuale e collettiva (prima, dopo e di follow-up rispetto all’avvio della lettura ad alta voce) e ha messo in cam-

2. I PRIN (progetti di ricerca di interesse nazionale) rappresentano un programma di finanziamento istituito dal Ministero dell’Università e della Ricerca (MUR), attivo in Italia dal 1997. Lo scopo dei PRIN è quello di promuovere una ricerca di base di alta qualità e rafforzare la partecipazione delle università e degli enti pubblici ai programmi di ricerca internazionali. I PRIN si configurano come bandi che finanzianno progetti biennali o triennali con alto spessore scientifico, rispondenti a criteri di originalità e fattibilità. Essi richiedono la collaborazione di almeno due unità di ricerca, appartenenti a istituzioni diverse che, come enti proponenti, co-finanziano il progetto attraverso la partecipazione del proprio personale strutturato.

Nel 2022 sono state promosse due tipologie di bandi: il D.D. 104 del 02/02/2022 ha istituito il bando PRIN 2022, mentre con il D.D. 1409 del 14/09/2022 è stato istituito il bando PRIN 2022 PNRR (MIUR, 2022). Questo PRIN è stato finanziato nell’ambito del primo bando, il PRIN 2022, e si inserisce in questo quadro come progetto di ricerca sociale ed educativa, all’interno della linea SH (Scienze sociali e umanistiche).

po pratiche di intervista collettiva (focus group) con le studentesse, gli studenti e gli insegnanti, i quali hanno documentato quotidianamente lo svolgimento della pratica. Le principali azioni progettuali sono dunque state:

- la progettazione e la realizzazione, grazie al lavoro di un'associazione dedicata, di percorsi formativi per tutti i docenti partecipanti. I percorsi hanno riguardato il metodo della lettura ad alta voce condivisa, un'offerta “a catalogo” di approfondimenti tematici e incontri di aggiornamento bibliografico mensili integrati con pratiche di accompagnamento;
- la sperimentazione curricolare nelle classi, con raccolta *ex ante* ed *ex post* (con tre momenti di rilevazione) di dati con disegno quasi-sperimentale e l'utilizzo di strumenti di rilevazione validati e, nella maggior parte dei casi, standardizzati (test, batterie) e con questionari;
- la redazione di diari di bordo da parte degli insegnanti, come strumento riflessivo e di documentazione della pratica, i quali sono stati sottoposti ad analisi;
- la realizzazione di focus group con studenti e studentesse per indagare i vissuti e le trasformazioni percepite, con l'obiettivo di confermare e consolidare il corpus di evidenze sui benefici dell'esposizione alla lettura ad alta voce;
- la produzione scientifica e la disseminazione dei risultati attraverso eventi pubblici, articoli, convegni, reportistica intermedia e finale.

L'utilizzo di un disegno ecologico misto convergente a triangolazione parallela (Creswell & Plano Clark, 2011; Trinchero & Robasto, 2019), in cui i metodi vengono usati contemporaneamente con la stessa priorità, l'analisi è separata e le interpretazioni sono “congiunte” integrando i risultati, ha l'obiettivo di arricchire la comprensione delle due fonti di dati e, in qualche modo, confermarli reciprocamente. Questo approccio si allinea alle più recenti indicazioni della ricerca educativa *evidence-informed*, in cui l'integrazione tra dati quantitativi (standardizzati) e qualitativi (esperienziali e contestuali) è ritenuta fondamentale per valutare l'efficacia e la significatività complessiva degli interventi (Costa, 2024; Järvholm *et al.*, 2025) specie in contesto di ricerca educativa con finalità trasformativa. In particolare, le modalità qualitative consentono il coinvolgimento diretto dei partecipanti (studentesse, studenti e insegnanti) e la costruzione di occasioni per l'espressione della loro voce, consentendo di perseguire due obiettivi: da una parte un obiettivo etico, poiché la ricerca educativa deve ascoltare i partecipanti per valorizzare la percezione e la voce, pena la scarsa significatività di ciò che si propone; dall'altra un obiettivo scientifico, in quanto non è possibile, con il solo dato quantitativo, pur raccolto attraverso

strumenti solidi, testimoniare una trasformazione che ha bisogno di essere vissuta e confermata come tale dai partecipanti.

Isolando la componente qualitativa, l'approccio può essere definito di triangolazione per fasi parallele (Trinchero & Robasto, 2019), interpretando dunque la pluralità di strumenti e attori interpellati come sguardi osservativi diversi sulle stesse dimensioni.

Isolando la componente quantitativa, l'approccio può essere anche definito ecologico quasi-sperimentale: la ricerca educativa con finalità trasformativa, che interviene sulla quotidianità didattica non ha, infatti, altra scelta se non quella di verificare gli effetti prodotti nella varietà dei gruppi classe. La randomizzazione dei soggetti produrrebbe un artificio rispetto al vissuto quotidiano che avviene in una classe con dinamiche molto diverse da quelle di un gruppo costituito solo per la ricerca. Anche la fase di campionamento risulta mediata dall'adesione dei docenti che devono "sperimentare" una didattica quotidiana: questa necessità, peraltro, richiede un intervento confermativo del dato qualitativo. Ogniqualvolta si voglia verificare una trasformazione didattica quotidiana o quasi, inserendo una variabile nuova nel contesto, occorre documentarla in modo da consentire al gruppo di ricerca di osservare la fedeltà ai protocolli ipotizzati. La variabile indipendente, detta in altre parole, è una pratica che viene messa in campo da soggetti nei confronti di altri soggetti: è quindi necessario sapere cosa è accaduto, come e con quale frequenza per chiarire la relazione tra variabile indipendente (la pratica continuativa della lettura ad alta voce condivisa secondo le indicazioni del protocollo) e variabili dipendenti (le varie dimensioni osservate mediante gli strumenti di rilevazione usati).

L'intero disegno progettuale è stato orientato dalla volontà di coniugare rigore scientifico, modellizzare l'intervento per garantire la trasferibilità e la sostenibilità didattica e sistemica, in coerenza con le finalità di lungo periodo del PNRR e con i principi costituzionali di egualianza e inclusione formativa, sanciti dagli articoli 3, 34 e, in parte, 38, della Costituzione della Repubblica Italiana³.

3. L'art. 3 afferma il diritto all'uguaglianza di tutti i cittadini e l'impegno dello Stato a rimuovere gli ostacoli economici e sociali che limitano lo sviluppo della persona; l'art. 34 garantisce l'accesso all'istruzione a tutti, con pari opportunità per coloro che si trovano in condizioni di svantaggio; mentre l'art. 38 sottolinea l'obbligo dello Stato di promuovere misure di sostegno e protezione per cittadini in condizioni di bisogno, evidenziando l'importanza di interventi educativi mirati a garantire equità e inclusione (Costituzione italiana, 1948).

Questo progetto nasce per intervenire contro il rischio che la scuola “funzioni molto bene per coloro che non ne hanno bisogno” (Corsini & Batini, 2024, p. 42).

1.5. Il posizionamento epistemologico: la scelta della lettura ad alta voce condivisa

di Federico Batini

L’approccio adottato dal progetto *Aloud!* trova legittimità ed ispirazione nelle pedagogie critiche, che pongono al centro il soggetto, la relazione educativa e l’emancipazione culturale. *Aloud!* propone un metodo di lettura, la lettura ad alta voce condivisa, che si colloca in una cornice teorica ed epistemologica che riconosce nell’educazione non soltanto un mezzo di sviluppo individuale, ma un dispositivo di crescita della comunità in una logica di giustizia sociale. In questa prospettiva, l’azione educativa assume un valore comunitario e, nel senso pieno, politico e trasformativo: intervenire nei luoghi della formazione con obiettivi equitativi significa contribuire alla redistribuzione delle opportunità, alla costruzione di cittadinanza, alla ridefinizione delle relazioni tra sapere, potere e soggetti in apprendimento (Duncan-Andrade & Morrel, 2008; Lamsal, 2024). La ricerca si è dunque situata come azione compiuta ma, al contempo, come sarà reso evidente dalle pratiche di disseminazione messe in campo, come strumento di miglioramento, potenziamento e legittimazione dell’azione trasformativa, in linea con il posizionamento epistemologico del metodo della lettura ad alta voce condivisa.

A partire dal pensiero di Paulo Freire (2018), che ha teorizzato un’educazione dialogica e liberatoria, centrata sul concetto di *conscientização* e sulla partecipazione attiva di chi impara alla costruzione del proprio sapere in modalità comunitaria, il progetto *Aloud!* è consapevole di sperimentare un metodo di lettura che valorizza la relazione educativa come spazio di *empowerment* individuale e di gruppo. Freire sostiene che gli studenti non siano meri recettori passivi di informazioni, ma soggetti attivi che costruiscono i significati attraverso la riflessione critica e l’interazione con l’ambiente sociale e culturale. Allo stesso modo, la lettura ad alta voce condivisa prevede la socializzazione delle interpretazioni, dei vissuti, dei significati, in un confronto valorizzante che produce novità, conoscenza e sviluppa le abilità dei partecipanti.

Le elaborazioni contemporanee di bell hooks (2020, 2022, 2023) rafforzano questa prospettiva, enfatizzando la dimensione comunitaria, di reciprocità e affettiva dell’insegnamento. hooks propone una pedagogia della

speranza e dell'amore, in cui la classe diventa uno spazio di dialogo e riconoscimento reciproco, in grado di promuovere il benessere emotivo e l'autonomia degli studenti. La sua visione sostiene che una pratica educativa inclusiva e attenta alle relazioni possa contribuire a ridurre disuguaglianze e marginalizzazione proprio attivando le risorse delle persone e mettendole in condizione di gestirle. Le teorie di Amartya Sen (2009) e Martha Nussbaum (2011) ampliano il quadro concettuale, interpretando l'educazione come diritto fondamentale e come mezzo per sviluppare capacità individuali che debbono, per non rimanere astratte, essere accompagnate da libertà sostanziali. Sen sottolinea come l'istruzione debba garantire opportunità effettive per tutti, promuovendo equità e partecipazione, mentre Nussbaum evidenzia il ruolo dell'educazione nella formazione di cittadini capaci di pensiero critico, empatia e azione responsabile nella società. All'interno di questa cornice teorica si posiziona sia il particolare approccio alla ricerca, che il metodo che la ricerca stessa "mette alla prova": la lettura ad alta voce condivisa viene concepita non solo come pratica di alfabetizzazione, ma come strumento di "potere personale" in senso rogersiano (Rogers, 1978) e di accesso alla cittadinanza consapevole⁴. In questo senso la speranza condivisa di fornire agli studenti, soprattutto quelli più vulnerabili o marginalizzati a vari livelli e per vari motivi, la sicurezza epistemica necessaria per entrare in relazione con i pari, con se stessi, con i saperi e con l'apprendimento, e per la costruzione di possibilità plurali.

4. La lettura ad alta voce condivisa si configura come un dispositivo capace di incidere sullo sviluppo del pensiero narrativo negli studenti della scuola secondaria di primo grado, fase in cui il bisogno di collocarsi nel mondo e costruire la propria identità assume un ruolo centrale nei processi di sviluppo. Come evidenziato da Jerome Bruner (1990, 1996), il pensiero narrativo rappresenta la forma attraverso cui l'essere umano dà coerenza all'esperienza e costruisce la propria visione del reale: condividere e comprendere storie significa apprendere a riconoscere intenzioni, emozioni e prospettive, significa aprire alla possibilità, alla relazione, alla ricorsiva definizione di sé. All'interno di un contesto scolastico, la lettura ad alta voce condivisa consente agli studenti di appropriarsi della capacità di attribuire senso e significato attraverso un'esperienza dialogica e collettiva, in cui la comprensione testuale si intreccia con la riflessione su di sé e sugli altri. Paolo Jedlowski (2000) ha chiarito che la condivisione di storie possa essere intesa come pratica sociale di costruzione di significato: attraverso le storie, gli individui negoziano la propria esperienza e appartenenza, condividono memorie e si riconoscono come parte di una comunità interpretativa. La lettura ad alta voce condivisa, nella quotidianità della classe, diventa occasione per intrecciare alle storie proposte le narrazioni individuali e collettive, aprendo spazi di riconoscimento reciproco, di individuazione e di elaborazione simbolica dell'esperienza. Leggere insieme non è soltanto un esercizio linguistico o cognitivo, ma un atto di costruzione comunitaria di significati e poi di senso, capace di rafforzare nei ragazzi la fiducia epistemica e l'immaginazione narrativa necessarie per abitare il mondo, per costituirsi e costruirsi in appartenenze comunitarie non escludenti e per usare gli strumenti della conoscenza e dell'apprendimento (Bruner, 2002).

La scelta della lettura ad alta voce condivisa risponde, dunque, alla necessità di individuare uno strumento didattico capace di coniugare inclusione, accessibilità ed efficacia. Tale pratica si fonda su una ritualità educativa strutturata che, attraverso la ripetizione della lettura ad alta voce degli insegnanti, la cura e la varietà della proposta di storie e la qualità della presenza, con la possibilità, per ciascuna e ciascuno, di contribuire genera sicurezza epistemica nei soggetti più fragili. Per molti studenti con vissuti di esclusione o discontinuità, tale sicurezza rappresenta la condizione preliminare per l'accesso alla possibilità di apprendere e di partecipare.

La lettura ad alta voce condivisa è un metodo di lettura ad alta voce di tipo dialogico-trasformativo (Batini, a cura di, 2024). Si è strutturato attraverso il contributo della ricerca empirica, al dialogo con le/i protagonisti (Batini, 2018; Batini & Giusti, a cura di, 2021; Batini & Giusti, a cura di, 2022; Batini, 2022a) e al dialogo con la recente letteratura per bambini, adolescenti e giovani adulti. L'adesione al metodo parte dall'accettazione di tre pre-condizioni: la lettura ad alta voce condivisa mette al proprio centro i beneficiari (nel caso del sistema educativo significa che studenti e studentesse sono protagonisti e al centro⁵), leggono sempre gli adulti che guidano il gruppo (nel sistema educativo e di istruzione, gli insegnanti, che rendono le storie accessibili, fungono da modello di lettura e ne attestano l'importanza con il loro impegno in prima persona) e le storie vengono lette integralmente.

Le ricerche già citate nei paragrafi precedenti dimostrano come l'ascolto regolare di storie lette ad alta voce arricchisca il vocabolario, migliori la comprensione del testo, potenzi le competenze narrative (Dowdall *et al.*, 2020; Gibbs & Reed, 2023), sviluppi le abilità socio-emotive, quelle di mentalizzazione e di immedesimazione, favorendo comportamenti prosociali e regolazione emotiva (Breitfeld *et al.*, 2021; Davison *et al.*, 2023; Chen *et al.*, 2025).

La lettura ad alta voce si assume il compito di agire come dispositivo di democrazia cognitiva (Batini, 2021b, 2022) e di equità educativa (Batini, a cura di, 2023): offre opportunità paritarie di accesso a storie varie e di qualità, agendo sullo sviluppo di tutte e tutti e sul divario tra studenti con background differenti. In contesti socio-economicamente svantaggiati, gli interventi strutturati di lettura condivisa hanno mostrato efficacia nel contrasto alla dispersione scolastica e nel potenziamento della partecipazione e della motivazione scolastica (Batini & Bartolucci, 2019; Batini *et al.*, 2023; Corsini & Batini, 2024).

5. Il metodo della lettura ad alta voce condivisa pone al centro le persone che ascoltano: i loro interessi, i loro vissuti, i loro desideri e bisogni. Non si tratta di un dispositivo centrato su un adulto che legge o sul testo come valore di per sé, ma di una pratica di cura, ascolto e sviluppo che deve rispondere alla soggettività dei partecipanti – chi sono, cosa vivono, cosa già sanno, cosa desiderano, cosa vogliono conoscere (Batini, a cura di, 2023).

Di seguito si riportano in modo estremamente sintetico i pilastri metodologici della lettura ad alta voce condivisa⁶ che fanno riferimento alla *collocazione nel tempo*.

1. *Frequenza/quotidianità.* La pratica deve essere regolare, idealmente quotidiana o comunque con elevata frequenza (dopo un primo periodo intensivo, la soglia minima è di tre sessioni settimanali), affinché si producano gli effetti (linguistici, cognitivi, affettivi, relazionali) in modo progressivo e stabile nel tempo e in modo da intercettare davvero tutte e tutti.
2. *Continuità.* Oltre alla frequenza, occorre avere un tempo lungo, la possibilità e la volontà di portare avanti la pratica sino a farla diventare un'abitudine. La frequenza e la regolarità dell'appuntamento generano una continuità che rimuove l'esperienza dalla condivisione di storie da una dimensione episodica (Batini, 2022a).
3. *Sistematicità.* La lettura non è lasciata al caso, ma c'è una programmazione. Ciò può avvenire inserendosi in un protocollo guidato in cui avvenga una scelta dei testi, dei tempi e la definizione degli obiettivi (Batini & Giusti, 2022; Batini, a cura di, 2023).

Altri punti fanno riferimento al *come* della proposta:

4. *Intensità.* L'intensità riguarda sia la densità delle esperienze di lettura, in ordine al "clima" caldo e partecipativo della sessione di lettura, sia la necessità che il tempo dedicato sia adeguato (si propone un minimo di mezz'ora di durata della sessione di lettura effettiva). Non è solo "leggere un po'", ma garantire che l'esperienza sia ricca, varia e intensa.
5. *Progressività.* La pratica deve svilupparsi gradualmente, rispettando il livello di partenza delle studentesse e degli studenti, avanzando gradualmente: testi con meno illustrazioni, testi più lunghi, più complessi, con linguaggi più vari ed elaborati, storie e tematiche più complesse. La progressività è, ovviamente, una tendenza che non esclude il bisogno di frequenti eccezioni, "retrocessioni" e qualche azzardo in termini di avanzamento (Batini, a cura di, 2023).
6. *Socializzazione.* Durante la lettura, per i gruppi più giovani e per i gruppi non abituati, o a regime alla fine della sessione di lettura, è fondamentale la seconda azione della lettura ad alta voce condivisa: il momento del dialogo, della condivisione, dell'interazione nel gruppo. Non si tratta solo di ascoltare, ma di prendere parola, condividere liberamente quanto i testi hanno generato: ricordi, associazioni, interpretazioni, gradimento o meno, ipotesi

6. Per approfondimenti sui fondamenti metodologici si possono consultare: Batini, 2022a; Batini, a cura di, 2023; Per la dimensione operativa il recente manuale per insegnanti: Batini, Evangelista, 2025.

e molto altro. Ogni intervento viene accolto e valorizzato⁷. Questo favorisce la costruzione di comunità di lettori/lettrici, l’empatia, la comprensione dell’altro (Batini & Giusti, 2022; Batini, a cura di, 2023).

Riferiti al *cosa*:

7. *Bibliovarietà.* La bibliovarietà è fondamentale perché la lettura ad alta voce condivisa produca i suoi effetti. Si intende l’ampiezza e diversità del repertorio di storie proposte per tipologia (albi illustrati, racconti, romanzi), formati, contesti sociali e culturali di ambientazione, valori di riferimento dei personaggi, protagonisti, generi, case editrici. La bibliovarietà è centrale per consentire il riconoscimento, la proiezione e l’immedesimazione, per intercettare sensibilità eterogenee, offrire stimoli molteplici, evitare ripetitività, favorire l’apertura verso culture, tematiche, forme (Batini, a cura di, 2023), ed evitare i pericoli di un’unica storia (Adichie, 2020).
8. *Didattica autonoma.* La pratica della lettura ad alta voce si definisce come didattica autonoma costituita dalla lettura ad alta voce dell’insegnante o, idealmente, del Consiglio di classe, e dalla socializzazione. Senza aggiungere altre forme di “burocratizzazione” dell’esperienza di lettura, senza trasformare il testo in “pretesto”, senza forme di didattismo (Batini, 2022; Cremin & Scholes, 2024; Cremin & McGeown, 2025).
9. *Diario di bordo.* La pratica della lettura ad alta voce ha necessità di essere documentata. Viene proposto almeno un dispositivo, il diario di bordo, in cui l’insegnante annota quotidianamente le informazioni essenziali e settimanalmente esprime una valutazione e osservazione dell’esperienza e la condivide (ovvero, il diario viene inviato). Consente di rendere trasparente ciò che altrimenti rischia di restare implicito, di tenere traccia della pratica e poter osservare i cambiamenti, consente di riflettere, valutare, migliorare continuamente l’esperienza della lettura ad alta voce e di inserirsi in una comunità nazionale (Batini, a cura di, 2023).

7. La socializzazione oltre a essere l’azione che consente la costruzione di comunità, il riconoscimento degli altri, la possibilità di prendere parola e avere qualcosa da dire produce un impatto significativo nel potenziare gli effetti strumentali uno studio finlandese su 60 bambini di 5 anni suddivisi in 15 gruppi di lettura ad alta voce condivisa ha evidenziato come la componente dialogica, *opportunities to talk*, potenzi comprensione e lessico (Lepola *et al.*, 2023).

1.6. Dal metodo didattico all'impostazione della ricerca

di Federico Batini

Dal punto di vista metodologico, *Aloud!* ha rappresentato un contributo rilevante alla costruzione di una ricerca educativa *evidence-based*, capace di validare empiricamente pratiche trasformative, senza rinunciare a cogliere la complessità dei contesti e alla dimensione riflessiva. La lettura ad alta voce condivisa si configura così come un campo paradigmatico in cui teoria, pratica e valutazione possono supportarsi reciprocamente, restituendo alla scuola la possibilità di essere non solo luogo di apprendimento, ma anche spazio generativo di equità e riconoscimento (Batini & Toti, 2024).

Il progetto ha perseguito una coerenza tra cornice teorica, disegno metodologico e scelte operative. Gli strumenti di rilevazione sono stati selezionati in coerenza con i principali fattori protettivi rispetto alla dispersione scolastica, riconosciuti dalla letteratura scientifica: abilità cognitive di base, abilità di comprensione, qualità delle relazioni. Il progetto di ricerca si è proposto di estendere e sistematizzare le evidenze sugli effetti della lettura ad alta voce condivisa nella fascia d'età 11-14 anni, un ambito meno esplorato rispetto alla scuola dell'infanzia e primaria.

La ricerca si fonda su un'ipotesi centrale secondo cui la partecipazione a un ciclo di 80 sessioni consecutive (o in un periodo massimo di 27 settimane) di lettura ad alta voce condivisa, seguendo le indicazioni del metodo, possa avere un impatto significativo su più livelli di sviluppo degli studenti, migliorando la cognizione di base e la comprensione del testo orale⁸, ma anche le capacità legate alla teoria della mente, intervenendo sulla riduzione di stereotipi e pregiudizi legati al genere e all'etnia⁹.

L'obiettivo principale ha dunque riguardato la valutazione dell'impatto dell'implementazione della lettura ad alta voce su quattro ambiti: cognizione di base, comprensione del testo orale, teoria della mente e stereotipi etnici e di genere. Si ritiene che queste aree possano, rinforzandosi reciprocamente, intervenire come fattori protettivi rispetto alla dispersione scolastica. Le classi partecipanti sono state suddivise quindi in classi sperimentali, che han-

8. Le ipotesi di ricerca si basano sul robusto *corpus* di evidenze richiamate nel paragrafo 1.3, tuttavia è opportuno puntualizzare che le ipotesi relative alla cognizione di base e alla comprensione del testo si fondano anche su studi precedenti condotti dal medesimo gruppo di ricerca nella scuola primaria e dell'infanzia (Batini *et al.*, 2018; Batini *et al.*, 2019; Batini *et al.*, 2023; Batini & Toti, 2024; Batini *et al.*, 2024b; Batini *et al.*, 2025; D'Autilia *et al.*, 2023).

9. Le ipotesi relative alla teoria della mente e alla riduzione degli stereotipi derivano dalle evidenze scientifiche internazionali (Johnson, 2013; Kidd & Castano, 2013, 2019; Pino & Mazza, 2016; Sopck *et al.*, 2022; Van Kuijk *et al.*, 2018; Vezzali *et al.*, 2015).

no introdotto la lettura ad alta voce condivisa aderendo al protocollo proposto appena richiamato e classi di controllo che, nel medesimo tempo, proseguivano con la didattica tradizionale.

L’assegnazione ai gruppi è stata determinata in base alla classe scolastica e alla disponibilità delle insegnanti di implementare il metodo. Il modello di analisi utilizzato per i dati quantitativi è un 3*2 (Tempo*Gruppo), con tre rilevazioni temporali distinte per ciascun gruppo, finalizzate a monitorare l’evoluzione degli effetti dell’intervento nel tempo (si rimanda al paragrafo dedicato, in apertura della seconda parte, al disegno di ricerca per approfondire). Le rilevazioni quantitative si sono svolte tra gli anni scolastici 2023/24 e 2024/25. La raccolta dei dati qualitativi ha seguito una logica di triangolazione per fasi parallele (Trinchero & Robasto, 2019), elemento che risponde peraltro alla crescente enfasi sulla *academic resilience*, che evidenzia l’importanza della dimensione sociale, del senso di appartenenza e di un ambiente educativo positivo nel supporto degli studenti in difficoltà (Shengyao *et al.*, 2024; Podiya *et al.*, 2025). L’analisi qualitativa è avvenuta parallelamente a quella quantitativa, restituendo una ricca documentazione dei cambiamenti nelle dinamiche relazionali, nella motivazione e nel clima di classe. Gli strumenti utilizzati a tal fine verranno spiegati nel dettaglio nei capitoli seguenti e vengono soltanto sintetizzati nella Tabella 1.1.

Tab. 1.1. Riepilogo degli strumenti di rilevazione impiegati nel progetto PRIN e i rispettivi indicatori misurati.

Obiettivo	Strumento	Indicatore misurato
Migliorare la cognizione di base	CAS-2 (Cognitive Assessment System – Second Edition)	Punteggi su attenzione, memoria, ragionamento e pianificazione
Potenziare la comprensione del testo orale	CO-TT (Comprehension Oral-Test and Treatment)	Percentuale di risposte corrette, capacità di inferenza, comprensione globale
Sviluppare la teoria della mente	RMET (Reading the Mind in the Eyes Test)	Capacità di riconoscere emozioni, intenzioni e credenze altrui
Migliorare la cognizione sociale	IMT (Imposing Memory Task)	Elaborazione di informazioni sociali complesse, memoria di eventi sociali
Mitigare stereotipi di genere	Questionario sugli stereotipi di genere	Punteggio su atteggiamenti verso generi diversi (rispetto al maschile)

Mitigare pregiudizi e stereotipi etnici	Test su stereotipi e pregiudizi	Punteggio su atteggiamenti verso e gruppi culturali diversi
Verificare fedeltà al protocollo, motivazione, partecipazione e coinvolgimento docenti, valutare percezione degli effetti da parte dei docenti.	Diari di bordo	Indicatori di frequenza effettiva di lettura, durata sessioni, scelte di lettura. Percezioni insegnanti su attenzione, gradimento, partecipazione, interesse, effetti. Suggestioni interpretative rispetto ai risultati quantitativi.
Valutare motivazione, partecipazione e coinvolgimento studenti, convalidare il dichiarato degli insegnanti.	Focus group	Percezioni studentesse e studenti su gradimento, interesse, motivazioni, effetti. Suggestioni interpretative rispetto ai risultati quantitativi. Informazioni di conferma/disconferma diari.

Questo variegato apparato di indicatori ha permesso di monitorare in maniera approfondita gli effetti della lettura ad alta voce condivisa, integrando informazioni quantitative con la dimensione qualitativa delle esperienze raccolte presso docenti e studenti.

La ricerca di *Aloud!* ha preso concretezza in tre territori con caratteristiche eterogenee e sfide educative specifiche. In ciascuna delle aree la formazione e le pratiche di accompagnamento sono state portate avanti grazie al lavoro dell'Associazione Nausika (organizzazione no profit che si occupa della formazione sulla lettura ad alta voce condivisa e raccoglie, rappresenta, sostiene gli insegnanti che vi si dedicano), in dialogo e collaborazione costante con il gruppo di ricerca, grazie alla presenza di reti di scuole impegnate in progetti territoriali con il nucleo metodologico comune della lettura ad alta voce condivisa. La scelta di agire in tre territori ha permesso di esplorare la trasferibilità e l'adattabilità della pratica didattica in ambienti scolastici con bisogni diversi, offrendo una base empirica ampia alla valutazione di efficacia e impatto. I territori coinvolti sono stati: Capo di Leuca, Parma e Torino¹⁰. Per evitare

10. Occorre qui ringraziare l'Associazione Nausika che ha reso possibile, con i propri progetti e il proprio lavoro, lo svolgimento dell'attività di ricerca. I progetti che hanno reso possibile la realizzazione di *Aloud!* hanno coinvolto anche scuole dell'infanzia e scuole primarie, e sono i seguenti: 1) *Lettrici e Lettori forti*. Progetto attivo a Parma e provincia dal 2021, grazie al supporto di Fondazione Cariparma fino al 2024. Nel 2023–2024, il primo anno di *Aloud!*, il progetto ha coinvolto 10 scuole secondarie di primo grado, per un totale di 43 classi e quasi 1000 studenti. Nel secondo anno di *Aloud!* 6 scuole secondarie di primo grado hanno parteci-

qualsiasi tipo di identificazione saranno d'ora in poi denominati Territorio A, Territorio B, Territorio C, peraltro corrispondenti a gradi differenti di effettiva attuazione del protocollo previsto (pur avendovi tutti aderito).

1.7. Un primo bilancio di “impatto”

di Federico Batini, Giulia Barbisoni

La rilevazione degli esiti del progetto *Aloud!* ha restituito un quadro articolato e coerente con le ipotesi di partenza, confermando l'efficacia della lettura ad alta voce condivisa come pratica educativa trasformativa, capace di generare impatti significativi su più piani: cognitivo, motivazionale, relazionale e identitario. Costituisce, di conseguenza, un elemento di straordinaria efficacia per la prevenzione.

Tuttavia, come chiariranno i capitoli seguenti, i risultati non sono distribuiti in modo uniforme. L'analisi dei dati ha evidenziato una correlazione diretta tra efficacia dell'intervento e grado di aderenza al metodo. Dove la pratica della lettura ad alta voce condivisa è stata condotta con maggiore fedeltà al protocollo (in termini di frequenza, durata delle sessioni di lettura, scelte bibliografiche e postura relazionale), gli indicatori di miglioramento – sia nelle prove standardizzate, sia nella percezione di autoefficacia e motivazione – sono risultati più marcati. Al contrario, nei contesti in cui l'implementazione è risultata più discontinua o parziale, l'impatto è stato maggiormente contenuto, confermando la necessità di accompagnare le scuole con formazione continua e supporto pedagogico costante.

Le evidenze quantitative raccolte attraverso batterie cognitive, prove di comprensione, questionari pre-post nell'area della cognizione sociale, somministrati a studentesse e studenti, hanno documentato miglioramenti signifi-

pato al progetto, con 23 classi e oltre 500 studentesse e studenti. Il progetto nel suo complesso ha coinvolto oltre 4500 studentesse e studenti nel 23/24 e oltre 2600 nel 24/25. 2) *Ad Alta Voce - Porta Palazzo*. Progetto attivo dal 2021, si è sviluppato a partire dal quartiere torinese di Porta Palazzo, una delle realtà cittadine più complesse e multietniche d'Europa, con alta densità abitativa, forte mobilità della popolazione scolastica e prevalenza assoluta di studenti con background migratorio. Nel 2023-2024, il primo anno di *Aloud!* il progetto ha coinvolto 9 scuole secondarie di primo grado, con 50 classi e oltre 1000 studentesse e studenti; nella quarta annualità (2024-2025), il progetto ha coinvolto 9 scuole secondarie di primo grado, con 62 classi e oltre 1200 studentesse e studenti. 3) *Ad Alta Voce - Capo di Leuca*. Progetto attivo dal 2023, nella subregione del Capo di Leuca. Nel corso delle due annualità di *Aloud!*, *Ad Alta Voce - Capo di Leuca* il progetto ha coinvolto 2 scuole secondarie di primo grado, toccando un totale di 19 classi e circa 300 studenti in entrambe le annualità. Il territorio pur ricco di diversità culturale, presenta sfide socioeconomiche significative, con alti tassi di precarietà, fragilità educative e rischio di abbandono scolastico.

ficativi nelle abilità cognitive di base, nella comprensione, e nella dimensione relazionale. Le evidenze qualitative, emerse da focus group, osservazioni strutturate e diari di bordo, hanno messo in luce trasformazioni profonde nel clima di classe, nella relazione educativa, nell’immagine di sé degli studenti e nel riconoscimento reciproco e hanno consentito di ipotizzare il tipo di analisi comparativa circa le differenti modalità di adesione. Particolarmente rilevante è il ruolo della ritualità della pratica, che ha generato – come riportato da insegnanti e studenti – uno spazio sicuro e riconoscibile, ma allo stesso tempo sorprendente, all’interno della giornata scolastica. Questa ritualità ha contribuito a costruire una forma di sicurezza, un appuntamento certo, prerequisito essenziale per soggetti che sperimentano quotidianamente l’incertezza e la discontinuità. La voce del docente-lettore si è configurata come presenza significativa, capace di creare prossimità e accessibilità, innescando dinamiche relazionali nuove e spesso generative. Nel complesso, i dati raccolti confermano che la lettura ad alta voce condivisa, quando condotta con un’adesione rigorosa al metodo e con intenzionalità educativa, rappresenta una leva potente di contrasto alla dispersione, di promozione dell’equità e di rafforzamento del senso di appartenenza scolastica. La ricerca si è anche scontrata – è bene ricordarlo – con la difficoltà di ottenere un’adesione reale da parte di gruppi significativi di insegnanti a un protocollo pure concordato, accompagnato, monitorato, documentato. Il cambiamento didattico, per essere costante, ha necessità di essere accompagnato da un cambiamento di postura didattico-relazionale, intervenendo cioè sulla cultura professionale, e richiede tempi lunghi di accompagnamento e formazione. Il dato più positivo è, da questo punto di vista, che il concetto di alta fedeltà al metodo proposto può essere “ridotto”, in realtà, ad alta fedeltà al protocollo sul quale l’ipotesi è stata costruita: i risultati di chi ha effettivamente svolto 80 sessioni di lettura ad alta voce condivisa significative (non di pochi minuti) in un tempo di circa 6/7 mesi di estensione, ha ottenuto i risultati sperati e tali risultati risultano confermati e rafforzati anche con rilevazioni successive. La portata di questa ricerca è molto ampia e, anche dopo la pubblicazione di questo volume, può potenzialmente produrre ulteriori nuove analisi, ma la conferma dell’ipotesi spinge la ricerca in direzione di una sperimentazione più piccola, rigorosamente controllata che confermi, o metta in discussione, quanto qui abbiamo rilevato.

Gli esiti emersi costituiscono indubbiamente una base solida per sostenere l’estensione sistemica della pratica, accompagnata da dispositivi di formazione e valutazione coerenti con i principi pedagogici del progetto. Nonostante il fatto che i risultati siano più che incoraggianti, è certamente importante considerare alcuni limiti della ricerca (che verranno ripresi in modo più disteso nel capitolo conclusivo del volume). In primo luogo, la variabilità nell’aderenza al

protocollo tra classi e territori, come già accennato sopra, ha influenzato l'entità degli effetti osservati. In secondo luogo, i dati qualitativi, pur ricchi e significativi, dipendono dalle percezioni soggettive di insegnanti e studenti, il che richiede un'interpretazione attenta e contestualizzata non scevra da potenziali condizionamenti. Infine, la presenza di settimane non documentate o di diari compilati in modo parziale riduce la completezza del dataset, limitando la generalizzabilità dei risultati. Questi aspetti sottolineano la necessità di integrare i dati quantitativi e qualitativi e di accompagnare eventuali estensioni future di questa ricerca con un supporto osservativo incrociato oltre che con la formazione continua. Le pratiche osservative in classe, condotte in maniera limitata anche per problemi di risorse, costituiscono un limite indubbio del progetto e vengono individuate come fattore facilitante sia rispetto all'effettiva aderenza ai protocolli negoziati, sia della motivazione, nonché della validazione della documentazione fornita dagli insegnanti.

L'impatto osservato risulta trasversale alle aree indagate pur se, come già detto, con marcate differenze interne. Rimandando al capitolo 4 dedicato ai risultati, per una trattazione di dettaglio degli esiti, possiamo anticipare come emerga dai dati che leggere ad alta voce con regolarità, sistematicità e intensità favorisca lo sviluppo delle abilità cognitive, linguistiche e sociali. È stato osservato, invece, che per i gruppi che leggono con minori intensità e frequenza l'impatto è meno marcato e non distribuito su tutte le aree. Per il gruppo che ha seguito in modo rigoroso il protocollo sperimentale si osservano guadagni significativi nella cognizione di base (attenzione, pianificazione, successione e simultaneità), sulla comprensione del testo, sulla teoria della mente e, in parte minore, nella riduzione degli stereotipi etnici e di genere.

Come possiamo leggere l'impatto della pratica della lettura ad alta voce condivisa dimostrato da questo progetto di ricerca?

I processi cognitivi sono già relati, in letteratura, al successo formativo (si veda il paragrafo dedicato alla batteria CAS per approfondire) o meglio: il possesso di buone abilità sottese ai processi cognitivi di base consente di perseguire il successo scolastico e ne è, in qualche modo, condizione necessaria seppur non sufficiente. Naglieri & Rojahn (2004) hanno mostrato come i punteggi del CAS correlino con i risultati ai test di profitto (Woodcock-Johnson Revised) – si veda Schrank e Wendling (2018) – “almeno quanto” i test di intelligenza tradizionali, ma con un vantaggio qualitativo: il CAS predice l'apprendimento in termini di processi cognitivi sottostanti, non solo di prestazione generale¹¹. Una revisione (Nishanmut & Padakannaya, 2014) ha confermato la rilevanza del CAS che non misura semplicemente l'intelligenza

11. Fein & Day (2004) hanno mostrato come la scala di Successione sia quella che spiega una porzione unica di varianza nei punteggi di apprendimento complesso, mentre la scala

generale, ma processi cognitivi specifici che sostengono la riuscita scolastica, rendendolo predittivo in senso funzionale: i miglioramenti osservati nei punteggi CAS implicano una più efficiente capacità di pianificazione, attenzione e integrazione delle informazioni, elementi cruciali per l'apprendimento continuo. Nel progetto *Aloud!*, le variazioni significative al CAS-2 nel gruppo sperimentale, soprattutto nei domini Simultaneità, Attenzione e Successione indicano un rafforzamento dei processi esecutivi e autoregolativi che la letteratura PASS considera predittivi del successo scolastico. Sulla base dei risultati l'intervento di lettura ad alta voce condivisa non solo agisce sulle funzioni esecutive di base, ma potenzialmente anticipa un miglior rendimento scolastico futuro, configurandosi come fattore protettivo nei confronti della dispersione.

Fra le competenze che uno studente deve possedere vi è sicuramente la capacità di capire quello che ascolta e quello che viene letto da qualcun altro (compagni, insegnante) nelle interazioni didattiche. La comprensione orale viene continuamente sollecitata (fuori e dentro la scuola). Se è vero che, nella comunicazione ordinaria, i messaggi sono relativamente semplici e non richiedono complesse operazioni mentali, in molti contesti (lezioni scolastiche, esposizione ai media, ecc.) possono essere presenti richieste e sollecitazioni impegnative. Sviluppare capacità di comprensione orale risulta dunque un'abilità strategica: per la scuola sarebbe sufficiente menzionare l'ascolto delle lezioni frontali in cui la “spiegazione” è un testo orale determinante per l'apprendimento, oltre che per l'orientamento e la gestione del successivo momento dello studio individuale. La comprensione orale ha inoltre un legame di prossimità con la comprensione del testo scritto, abilità centrale nel processo di apprendimento e trasversale a tutte le discipline. Infatti, gran parte delle attività che si svolgono a scuola che non passano attraverso l'oralità passano attraverso la lettura e comprensione di un testo.

La comprensione di testi orali e scritti è una competenza trasversale all'apprendimento e di conseguenza al successo scolastico (Meneghetti *et al.*, 2006). Studenti con problemi nella comprensione hanno un rendimento scolastico negativo, non soltanto nelle discipline umanistiche, come si potrebbe superficialmente credere, ma anche nella matematica e nelle discipline scientifiche (Cain & Oakhill, 2006). Da alcuni decenni gli studi mostrano come promuovere attivamente la comprensione del testo possa avvenire attraverso percorsi di promozione centrati sulla comprensione orale (ad esempio, si veda Clarke *et al.*, 2010). Queste esperienze di intervento si basano su dati che evidenziano come il livello di prestazione in prove di comprensione del testo sia fortemente correlato a buone competenze in prove di compren-

Simultaneità contribuisce alla comprensione cognitiva e Attenzione alla capacità di apprendere abilità procedurali.

sione da ascolto (ad esempio, si veda Gernsbacher *et al.*, 1990; Tilstra, *et al.*, 2009) e che la comprensione da ascolto sia un buon predittore della comprensione del testo (ad esempio, si veda Kendeou *et al.*, 2009).

L'importanza della comprensione da ascolto per la comprensione del testo è ben evidenziata dal modello proposto da Gough e Tunmer (1986) e denominato “Simple view of reading”. Secondo questo modello il livello di comprensione del testo può essere predetto dall'interazione fra due componenti: la decodifica (d) e la comprensione linguistica (l), per cui comprensione (c) = d x l (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Quindi se la capacità di decodificare è uguale a zero, non ci sarà comprensione del testo, ma questo accadrà anche se la comprensione del linguaggio è pari a zero. Il risultato relativo alla comprensione, peraltro confermato da evidenze precedenti raccolte (Batini *et al.*, 2025), può essere dunque rubricato come predittivo di un incremento complessivo della comprensione, sia di quella orale che di quella del testo scritto. In altre parole, si rubrica un ulteriore effetto protettivo rispetto alla dispersione scolastica.

Aloud! conferma che la lettura ad alta voce condivisa ha un'efficacia comprovata in condizioni di realtà: effetti statistici ad alta rilevanza educativa, perché diffusi, replicabili e sostenibili. La lettura ad alta voce condivisa agisce simultaneamente sul cervello che apprende e sulla dimensione partecipativa, migliorando le funzioni esecutive, la comprensione e la disposizione emotiva all'apprendimento.

L'intervento, condotto con rigore e accompagnamento, si rivela quindi una tecnologia pedagogica di equità, capace di unire rigore empirico, sostenibilità economica e profondità relazionale.

L'impatto di *Aloud!* va letto, complessivamente, nella convergenza e complementarietà tra i dati quantitativi e qualitativi. Le variazioni numeriche nei punteggi dei test riflettono processi cognitivi attivati dalla pratica della lettura condivisa, ma le narrazioni e i diari di bordo ne svelano la natura profonda: la lettura regolare in gruppo modifica la qualità del tempo educativo, riducendo la dispersione dell'attenzione, aumentando la capacità di concentrazione e consolidando la relazione educativa. La triangolazione dei dati (quantitativi e qualitativi) restituisce un quadro coerente: gli effetti più solidi e consistenti emergono nel Territorio A, dove il metodo è stato applicato in modo sistematico e completo secondo le condizioni previste dal protocollo (regolarità, durata e frequenza delle sessioni, pratica regolare della socializzazione e documentazione costante, seppur con qualche criticità in termini di bibliovarietà). Nel Territorio A si registrano miglioramenti significativi in tutte le aree esplorate: funzioni cognitive, comprensione orale e teoria della mente.

L'aumento medio dei punteggi nei test standardizzati, il confronto con il gruppo di controllo e le analisi di varianza a misure ripetute confermano l'efficacia dell'intervento.

Tab. 1.2. Riepilogo parziale degli esiti.

Variable	Δ gruppo sperimentale	Δ gruppo di controllo	η^2	Cohen's d	Commento sintetico
CAS-2 (Funzioni Cognitive)	+12,44	+7,96	.036	0.30	Effetto medio e stabile; crescita maggiore nelle classi ad alta regolarità.
CAS-2 Aderenza al protocollo (alta vs bassa)	—	—	.055	—	Le classi con ≥ 80 sessioni ottengono risultati significativamente migliori.
RMET (Teoria della Mente)	+1,29	+0,05	.018	0.27	Effetto piccolo ma coerente; crescita nell'empatia cognitiva.
RMET Aderenza al protocollo (alta vs bassa)	—	—	.020	—	Le classi con ≥ 80 sessioni ottengono risultati migliori.
CO-TT (Comprensione Orale)	+1,25	+0,62	.025	0.25	Miglioramento significativo della comprensione; effetto dose-risposta.
CO-TT Aderenza al protocollo (alta vs bassa)	—	—	.009	—	Le classi con ≥ 80 sessioni ottengono risultati migliori.

Le evidenze qualitative rafforzano e completano i dati quantitativi, mostrando come la pratica della lettura condivisa abbia inciso in profondità sulla vita scolastica e sulla percezione del sé da parte di insegnanti e studenti.

Dimensione osservata	Evidenze dal Territorio A	Indicatori emergenti
Motivazione e partecipazione	Gli studenti riferiscono maggiore curiosità e desiderio di lettura; le insegnanti segnalano un incremento della costanza e dell'impegno	Crescita della motivazione intrinseca
Clima di classe	Diminuzione dei conflitti, aumento della cooperazione; la lettura come “tempo di calma” e ascolto reciproco	Benessere relazionale e sicurezza percepita
Linguaggio e pensiero riflessivo	Le socializzazioni dopo la lettura producono discorsi più articolati e consapevoli	Potenziamento delle competenze discorsive
Autostima e riconoscimento	Aumento della partecipazione di studenti solitamente marginali	Inclusione e appartenenza
Cultura della lettura	Incremento delle letture spontanee e scelte autonome di libri	Trasferimento dell'abitudine oltre la classe

La relazione “dose–risposta” evidenziata nel Territorio A è il cuore empirico dell’impatto: la costanza, la frequenza, l’intensità e la socializzazione a fine lettura sono le variabili che determinano la forza dell’effetto. Una volta soddisfatte queste condizioni è la bibliovarietà la condizione in grado di determinare le altre tipologie di effetti e rinforzare quelli descritti. In assenza di tali condizioni, come mostrano i dati dei territori B e C, caratterizzati da una fedeltà solo nominale alle indicazioni metodologiche e al protocollo sperimentale, gli effetti si riducono e l’impatto complessivo è dubbio, confermando la validità dell’ipotesi sperimentale originaria.

2. La formazione: contenuti, tempi, partecipazione

di Diego Izzo, Heidi Marazzita

La dimensione formativa ha rappresentato una condizione di possibilità di esercizio per il progetto PRIN *Aloud!*. Essa, infatti, costituisce un elemento strategico, poiché consente la corretta attuazione della lettura ad alta voce condivisa. In questa prospettiva, la formazione ha l’obiettivo di offrire ai docenti un quadro metodologico comune, fondato sulla conoscenza del metodo, sulle solide evidenze scientifiche che lo sostengono, sulle tecniche di lettura e di conduzione della socializzazione adeguate, sulla bibliografia e sulla scelta dei testi per i differenti gruppi e target, oltre che su approfondimenti tematici. La strutturazione della formazione ha permesso inoltre ai partecipanti di esperire direttamente la lettura ad alta voce condivisa e la socializzazione per accendere la motivazione e incrementare la fedeltà metodologica alla pratica. Al contempo, la formazione è stata un momento di osservazione e di raccolta di punti di vista degli insegnanti, preziosa per l’orientamento del gruppo di ricerca. La formazione per la lettura ad alta voce condivisa si articola su più livelli, che rispondono a bisogni differenziati e che sono accomunati da elementi ricorrenti. Si tratta di un modello di formazione operativo che, nel corso degli anni, è stato formalizzato e perfezionato in accordo con bisogni e richieste veicolate dalle e dagli insegnanti (Izzo & Marazzita, 2025).

2.1. Le diverse tipologie di offerta formativa

di Heidi Marazzita

La formazione di base – o di primo livello – rappresenta un percorso la cui partecipazione è rivolta alle e agli insegnanti che per la prima volta intendono utilizzare il metodo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2022a; Batini, a cura di, 2023). Centrata sui fondamenti teorici e operativi del me-

todo, offre strumenti per un'applicazione sistematica e rigorosa con focus particolare sugli effetti della lettura ad alta voce e, in particolare, della lettura ad alta voce condivisa, sulle tecniche di conduzione della socializzazione e sulla bibliovarietà. Gli incontri formativi alternano letture ad alta voce e socializzazioni, momenti di inquadramento teorico, scambi e riflessioni, *question time* e laboratori. La formazione, nella sua componente online, ha anche previsto momenti in comune tra i diversi territori, valorizzando le differenti esperienze e la condivisione tra pari. Già all'interno della formazione di base viene dato ampio spazio alla bibliovarietà, con attenzione alla selezione critica e progressiva dei testi e alla progettazione educativa della pratica, supportata dal diario di bordo, utilizzato come strumento di documentazione e riflessione professionale. Il percorso ha inoltre affrontato le modalità di integrazione curriculare della lettura ad alta voce condivisa e la connessione con gli obiettivi di apprendimento previsti dai documenti normativi per le diverse classi e aree disciplinari.

La formazione di base si è svolta in modalità blended con appuntamenti in presenza e a distanza. La formazione, in ciascun anno, è stata introdotta da uno *Start Meeting* di apertura, in presenza, svoltosi in due giornate dedicate per ciascuno dei tre territori, con un obiettivo anche in termini di motivazione e concluso con una lezione-spettacolo sulla lettura ad alta voce condivisa in cui erano invitati anche genitori e altri rappresentanti della comunità educante territoriale. A metà annualità, nel mese di gennaio, è stato organizzato un *Re.Start Meeting*, pensato come occasione di ri-motivazione ma anche occasione di monitoraggio, confronto e chiarimento rispetto all'esperienza già fatta.

La formazione di secondo livello (o a catalogo, così chiamata perché offre la possibilità di fare scelte secondo i propri interessi) viene abitualmente proposta a chi ha già partecipato al percorso formativo di base. Si è articolata in moduli dedicati a temi specifici, come la relazione tra intercultura e bibliovarietà, le tecniche per la socializzazione, offrendo spunti mirati su aspetti inclusivi della lettura ad alta voce condivisa o approfondimenti su specifiche tipologie come l'albo illustrato.

L'aggiornamento bibliografico ha punteggiato i due anni di *Aloud!* con incontri mensili online, in cui viene offerta agli insegnanti una selezione di un numero limitato di titoli di qualità, curata da esperti del settore e orientata al target specifico di età, con profonda attenzione alla bibliovarietà¹.

1. Nel corso della prima annualità del progetto PRIN *Aloud!* per il Territorio A si sono registrate 176 presenze complessive ai cinque incontri dedicati alla formazione di base per le secondarie di primo grado, per il Territorio B 85 presenze e per il Territorio C 386. Alla formazione di secondo livello con oltre 1000 presenze complessive in dieci incontri l'a-

La formazione di *Aloud!* è stata pensata come leva per facilitare gli obiettivi di equità educativa, prevenzione della dispersione scolastica e trasformazione culturale della scuola. Il percorso formativo è stato parallelo e integrante rispetto a una logica di ricerca-azione: i docenti diventano non solo destinatari, ma produttori di conoscenza attraverso strumenti riflessivi come diari di bordo e pratiche di accompagnamento e monitoraggio, in un dialogo continuo tra teoria, pratica e ricerca. Il modello proposto integra strettamente evidenze scientifiche e pratica educativa. La formazione torna continuamente sui principi cardine della lettura ad alta voce condivisa – frequenza, continuità, sistematicità, bibliovarietà, intensità, socializzazione, diario di bordo, e didattica autonoma – e promuove un approccio relazionale e trasformativo, che supera l’uso del libro come pretesto didattico, mettendo al centro la voce dell’insegnante e il dialogo attorno al testo.

Le valutazioni, arricchite dalle evidenze maturate in esperienze di ricerca precedenti, confermano un alto gradimento dei percorsi formativi, apprezzati per la qualità dei contenuti, la competenza dei formatori e la rilevanza delle bibliografie proposte.

Dati raccolti nei diversi territori attraverso i questionari di valutazione somministrati ai partecipanti confermano l’impatto positivo della formazione, con punteggi medi superiori a 4 su 5 sia nella valutazione complessiva che nella qualità dei contenuti proposti, riflettendo un alto grado di soddisfazione da parte dei docenti. Accogliendo i feedback dei docenti e le osservazioni raccolte nel corso degli anni, sempre più interessati ad approfondimenti e a nuovi stimoli bibliografici, il ciclo di incontri a catalogo dell’ultima annualità del progetto è stato progettato per rispondere in modo mirato alle esigenze espresse dai partecipanti, confermando la capacità di adattarsi dinamicamente all’evoluzione dei bisogni professionali.

desione è stata costante. I 5 appuntamenti dedicati all’aggiornamento bibliografico hanno coinvolto complessivamente 117 partecipanti provenienti dai tre territori. Nella seconda annualità (2024/2025) tra i tre territori, sono state registrate 587 presenze ai cinque incontri di formazione di base realizzati tra settembre e ottobre 2024. Agli incontri iniziali in presenza, gli *Start Meetings*, hanno partecipato 260 insegnanti per il Territorio A, 70 per il Territorio B e 50 per il Territorio C. Al secondo incontro in presenza, *Re-Start Meeting*, 43 per il Territorio A, 46 per il Territorio B e 51 per il Territorio C. La formazione a catalogo ha totalizzato 2.123 presenze complessive distribuite su 17 appuntamenti, mentre gli aggiornamenti bibliografici hanno totalizzato 971 presenze nei nove incontri organizzati.

2.2. Le pratiche di accompagnamento: gli incontri di monitoraggio

di Heidi Marazzita

Parallelamente alle attività di formazione sopra descritte, le pratiche di accompagnamento hanno rappresentato un’ulteriore azione fondamentale per *Aloud!*. Pur con la consapevolezza che l’inserimento di pratiche didattiche non consuete possa incontrare resistenza e, anche una volta implementate, non è raro imbattersi in ragioni che non ne garantiscono la continuità, tali attività sono volte a sostenere l’applicazione del metodo. Come suggerito dall’espressione “pratiche di accompagnamento, utilizzata per sintetizzarle tutte sotto un termine “ombrello”, l’obiettivo è di affiancare i docenti mettendosi accanto e offrendo occasioni concrete e strutturate di confronto, riflessione e supporto professionale, durante l’intero percorso di implementazione della lettura ad alta voce condivisa.

Come tutte le azioni realizzate nell’ambito di *Aloud!*, anche quelle di accompagnamento sono state costruite in funzione dei bisogni delle e dei docenti. Per questo motivo, gli incontri di monitoraggio, che costituiscono il cuore pulsante dell’accompagnamento alla pratica della lettura ad alta voce, sono stati progettati e attuati a partire da un’analisi accurata dei feedback restituiti attraverso i diari di bordo compilati dalle e dagli insegnanti nel corso delle settimane di lettura. In questo senso, si tratta di azioni che non hanno funzione di controllo né l’intento di imporre una supervisione esterna, ma di creare occasioni reiterate di confronto e riflessione, in cui le insegnanti e gli insegnanti delle scuole partecipanti ad *Aloud!* potessero trovare ascolto e proporre miglioramenti per incrementare motivazione e appartenenza a una solida comunità di lettori. Gli incontri di monitoraggio hanno l’intento di supportare le docenti e i docenti nel consolidamento del metodo, offrendo uno spazio in cui condividere, da parte degli esperti/e e da parte dei pari, risposte ai dubbi emersi, ma anche avere l’occasione di chiedere suggerimenti concreti per fronteggiare le criticità incontrate nell’applicazione della pratica. I gruppi di monitoraggio hanno avuto, intenzionalmente, una struttura progressivamente più orientata al confronto orizzontale che acquista senso grazie alla comunità delle e degli insegnanti partecipanti e al contempo contribuisce a costruirla. Gli incontri consentono di valutare l’interiorizzazione del metodo proposto, forniscono indicazioni circa l’aderenza alle indicazioni erogate (e ai protocolli) e permettono di documentare lo stato di avanzamento del progetto, combinando dati quantitativi e osservazioni qualitative. I feedback che si raccolgono

offrono informazione ai territori coinvolti, agli insegnanti partecipanti e al gruppo di ricerca, consentendo così di calibrare in itinere strumenti e strategie alle esigenze reali delle scuole coinvolte e di valutare risposte a eventuali bisogni non previsti.

2.3. Struttura e organizzazione delle pratiche di accompagnamento

di Diego Izzo

Gli appuntamenti di monitoraggio nei due anni di *Aloud!* sono stati realizzati in due momenti principali dell’anno scolastico, ciascuno con obiettivi specifici: il primo nella fase iniziale delle attività, per sostenere e accompagnare l’avvio della pratica della lettura ad alta voce condivisa, e il secondo, alla ripresa delle attività scolastiche, dopo la pausa didattica per le vacanze natalizie per sostenere la continuità e riflettere sull’andamento dell’esperienza.

A queste azioni si sono affiancate osservazioni partecipanti dirette in classe condotte da dottorande e dottorandi e da un’esperta di lettura, che hanno lavorato a stretto contatto con le insegnanti, offrendo feedback immediati e momenti di confronto personalizzato. La partecipazione si è tradotta nel coinvolgimento del momento di lettura. Le azioni di sostegno in presenza, specie in fase iniziale, sono state fondamentali.

Per garantire dialogo e scambio (e per esercitare un controllo, di grado leggero, sull’omogeneità) gli insegnanti dei tre territori hanno potuto partecipare a incontri di monitoraggio e riflessione comuni. Gli incontri venivano, inoltre, registrati e i materiali condivisi, rendendoli successivamente disponibili sulla piattaforma dell’Associazione Nausika per consentirne la consultazione anche in differita. I monitoraggi si sono confermati strumenti capaci di affrontare criticità, generare soluzioni condivise e consolidare una vera e propria comunità di pratica, capace di superare i confini geografici.

2.4. Un dispositivo di ricerca-azione

di Diego Izzo

Gli incontri di monitoraggio non hanno rappresentato esclusivamente degli strumenti di formazione, sostegno, confronto, ma sono stati anche una fonte immersiva di informazioni e dati su cui poter riflettere per verificare la congruenza con le altre informazioni raccolte, con quanto compreso dal

gruppo di ricerca e anche per affinare e migliorare le pratiche di accompagnamento stesse. Un ruolo fondamentale in questa dinamica è stato svolto dagli esperti esterni – esperte ed esperti di lettura, ricercatori senior e junior, dottorande e dottorandi – che hanno affiancato le scuole durante le diverse fasi di monitoraggio. Le loro visite in presenza hanno consentito di raccogliere informazioni più approfondite, offrire spunti di riflessione in situazione, basati sull’esperienza e sulle evidenze empiriche e supportare gli insegnanti nella messa a punto del metodo in modo più efficace. Gli incontri si sono, di fatto, trasformati in dispositivi di ricerca-azione.

Ogni incontro ha permesso infatti di raccogliere informazioni diffuse sulle concrete modalità di attuazione, sulle percezioni dei docenti circa l’impatto nelle classi, sui fraintendimenti operativi, sulle difficoltà ricorrenti, sulle peculiarità dei diversi contesti. Se i focus group con gli studenti e l’analisi dei diari di bordo, hanno reso possibile documentare, tra le altre cose, frequenza delle letture, tipologia di conduzione, livello di partecipazione degli studenti e grado di adesione al metodo, altrettanto si può dire degli incontri di monitoraggio e delle forme di accompagnamento in presenza. L’adesione alle pratiche di accompagnamento è testimoniata anche dai numeri: oltre 100 le classi coinvolte nelle visite di accompagnamento in presenza. Gli incontri di monitoraggio inoltre sono stati osservatori privilegiati, in cui auto-valutazione, sviluppo e formazione, e analisi delle pratiche si intrecciano, trasformandolo in una pratica riflessiva di cambiamento in una logica di miglioramento continuo, nato dal dialogo costante tra ricerca, formazione e azione didattica, e ha rafforzato il senso di appartenenza alla comunità di insegnanti che leggono ad alta voce.

Nel corso delle due annualità di *Aloud!*, sono stati implementati più incontri di monitoraggio, con alcune differenze tra il primo e il secondo anno relative più ad aspetti organizzativi che di contenuto. Nella prima annualità di *Aloud!* sono stati organizzati 8 incontri complessivi di monitoraggio, di cui 4 hanno riguardato le secondarie di primo grado dei territori coinvolti: i quattro incontri hanno previsto momenti dedicati a insegnanti già esperti, momenti collettivi, momenti rivolti soltanto alle novizie e ai novizi. Quest’ultima distinzione è stata proposta al fine di massimizzare l’efficacia degli incontri ipotizzando, sulla base di oltre dieci anni di progetti territoriali, che le questioni poste fossero diverse in relazione al grado di esperienza con la pratica della lettura ad alta voce condivisa: proprio come già nel percorso formativo, sono stati proposti due appuntamenti differenziati alle e agli insegnanti che si approcciavano per la prima volta alla pratica (I livello) e a coloro che avevano alle spalle una maggior expertise in tal senso (II livello) con articolazione anche per territorio. Tutti gli incontri si sono svolti online,

con l’obiettivo di favorire il massimo coinvolgimento. Nel secondo anno gli incontri hanno posto la loro attenzione, soprattutto, sulle differenze relative ai gradi scolastici grazie al contributo di insegnanti più esperti nei confronti di coloro che stavano utilizzando il metodo per la prima annualità e, come sarà chiaro a breve, favorendo lo scambio tra territori diversi.

Gli incontri di monitoraggio hanno coinvolto 338 insegnanti delle scuole secondarie di primo grado partecipanti dai tre territori di *Aloud!*.

Al fine di favorire il confronto tra insegnanti di realtà scolastiche e territoriali differenti, gli incontri di monitoraggio per la seconda annualità di *Aloud!* sono stati raggruppati per quanto riguarda il livello di expertise delle e degli insegnanti (livelli) ma tenendo insieme le tre aree territoriali. In entrambe le annualità, gli incontri sono stati condotti dal PI del progetto, Federico Batini, e dalla Dott.ssa Martina Evangelista, dell’Associazione Nausika. Hanno collaborato inoltre gli assegnisti del PRIN e le Dottorande e i Dottorandi di ricerca in “Educazione alla lettura, effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce” del XXXIX ciclo – Dott.ssa Benedetta D’Autilia e Dott. Elia Carlotti.²

La partecipazione, ampia e costante, ha rappresentato un indicatore del radicamento del metodo e della sua percezione come pratica utile e significativa nella quotidianità scolastica. La dimensione interterritoriale di alcuni monitoraggi, come già osservato, ha permesso di superare i confini delle singole scuole e dei progetti locali, rafforzando il senso di appartenenza a una comunità educante più ampia e favorendo lo scambio di esperienze tra realtà diverse. L’esperienza dell’accompagnamento nel progetto *Aloud!* conferma che la cura del processo formativo è importante come la formazione iniziale. I monitoraggi, strutturati in modo flessibile e partecipato, hanno garantito sostenibilità e qualità all’intervento, offrendo supporto personalizzato ai docenti e, al contempo, raccogliendo informazioni e dati preziosi per la ricerca.

2. Nella prima annualità ha partecipato anche la Dott.ssa Susanna Morante, borsista di ricerca.

Parte II

La ricerca e i risultati

3. La ricerca

di Paolo Di Nicola, Federico Batini

Dopo aver presentato le azioni che si sono intrecciate con la ricerca vera e propria e l'hanno di fatto resa possibile, in questo capitolo vengono presentati e discussi i dati raccolti nel PRIN: la raccolta delle voci e del punto di vista dei protagonisti e i risultati delle rilevazioni con strumenti quantitativi. L'analisi qualitativa della documentazione prodotta dagli insegnanti e dei punti di vista delle studentesse e degli studenti e l'analisi quantitativa dei risultati dei test standardizzati trattano due tipologie complementari di dati, i quali si supportano vicendevolmente e forniscono punti di vista differenti da cui osservare l'andamento del progetto, la sua attuazione e i suoi esiti.

3.1. Il disegno di ricerca

di Federico Batini, Paolo Di Nicola

Coerentemente con gli studi nazionali e internazionali sulla lettura ad alta voce (cfr. par. 1.2, 1.3, 1.4) la ricerca aveva l'obiettivo di sistematizzare e generalizzare le conoscenze degli effetti della lettura ad alta voce condivisa per quanto riguarda la fascia d'età 11-14. La ricerca può essere dunque letta, complessivamente, come estensione e sistematizzazione degli studi precedentemente condotti, con tutte le fasce di età del sistema educativo e di istruzione sui benefici e gli effetti del metodo della lettura ad alta voce condivisa. In particolare, la ricerca si è distinta per la peculiare attenzione al grado scolastico, coinvolgendo studenti più grandi rispetto alla maggior parte degli studi disponibili, e per l'ampliamento delle dimensioni indagate rispetto agli esiti già documentati. Le ipotesi hanno riguardato le seguenti aree: cognizione di base, comprensione del testo, teoria della mente e stereotipi etnici e di genere. Per quanto riguarda la cognizione di

base e la comprensione del testo si tratta di aree già documentate in modo esaustivo per la scuola primaria e dell’infanzia (Batini *et al.*, 2018; Batini *et al.*, 2019; Batini *et al.*, 2023; Batini & Toti, 2024; Batini *et al.* 2024b; Batini *et al.* 2025; D’Autilia *et al.*, 2023). Per quanto riguarda la teoria della mente e la riduzione degli stereotipi si è trattato invece di ipotesi formulate sulla base di evidenze scientifiche già presenti in letteratura riguardanti, più generalmente, gli effetti di pratiche di lettura, anche individuali, (Johnson, 2013; Kidd & Castano, 2013; 2019; Pino & Mazza, 2016; Sopczak *et al.*, 2022; Van Kuijk *et al.*, 2018; Vezzali *et al.*, 2015). In modo sintetico, l’ipotesi di ricerca che ha guidato il PRIN può essere enunciata nel seguente modo: “80 sessioni di lettura ad alta voce condivisa hanno un effetto significativo su cognizione di base, comprensione del testo orale, teoria della mente e stereotipi e pregiudizi etnici e di genere”. L’ipotesi è stata strutturata per poter così ritenere che la lettura ad alta voce condivisa, agendo sulle abilità strumentali soggiacenti alla possibilità di successo scolastico, costituisca un fattore protettivo rispetto alla dispersione scolastica.

Il disegno è stato quasi-sperimentale: due gruppi di studenti, uno sottoposto all’intervento (gruppo sperimentale) e un altro che ha proseguito con la didattica tradizionale (gruppo di controllo). I soggetti sono stati assegnati ai gruppi in base alla classe di appartenenza e all’adesione o meno delle insegnanti al metodo della lettura ad alta voce condivisa (si veda, al proposito il primo capitolo del volume). Il modello fattoriale della ricerca è stato di tipo $3*2$ (Tempo*Gruppo), sono state cioè effettuate tre misurazioni in tre tempi diversi per entrambi i due gruppi coinvolti. Dal momento che la ricerca ha previsto anche momenti di raccolta di dati qualitativi attraverso il diario di bordo e i focus group, la ricerca può essere definita a metodo misto. Questa modalità di raccolta dati è avvenuta secondo una logica di triangolazione per fasi parallele (Trinchero & Robasto, 2019) con una logica convergente.

La raccolta dei dati quantitativi è avvenuta in tre momenti distinti negli anni scolastici 2023\2024 e 2024\2025 dei tre progetti coinvolti (Tabella 3.1). La prima misurazione (T0) è stata effettuata tra ottobre 2023 e febbraio 2024, con avvii sfalsati nei territori (A, poi C, quindi B). Al gruppo sperimentale è stato chiesto di non iniziare l’attività di lettura sino alla conclusione delle rilevazioni iniziali; la differenza di tempistiche è pertanto trascurabile. La seconda misurazione (T1) è avvenuta in due finestre temporali diverse: nel Territorio A tra marzo-aprile 2024, negli altri due tra settembre-ottobre 2025. Questo sfasamento è stato dovuto alla diversa aderenza al metodo dei tre territori (cfr. sezione 5.2) che ha comportato un allungamento dei tempi necessari al raggiungimento delle ottanta sessioni

previste da parte dei territori B e C. L'ultima misurazione (T2), al termine delle attività, ha seguito la stessa logica delle rilevazioni precedenti: nel Territorio A a ottobre 2024, nei Territori B e C tra marzo e aprile 2025; in corrispondenza della conclusione delle rispettive sessioni: 100 per il Territorio A, e 75 sessioni per i Territori B e C.

In ciascun tempo, la raccolta è avvenuta in due giornate diverse a seconda della natura delle prove: CAS-2 (a somministrazione individuale) in una giornata per classe, mentre le prove collettive in un'altra giornata dedicata. Tutte le ricercatrici e i ricercatori che hanno somministrato questo e gli altri strumenti sono stati formati e affiancati rispetto alle specifiche modalità di somministrazione con attenzione al taglio specifico della ricerca educativa (non clinico) di alcuni tra gli strumenti.

Tab. 3.1. Calendario delle fasi di raccolta dati.

Territorio	Prima misurazione (T0)	Seconda misurazione (T1)	Terza misurazione (T2)
A	Ott-Nov 2023	Mar-Apr 2024	Ott 2024
B	Gen-Feb 2024	Ott 2024	Mar-Apr 2025
C	Nov-Dic 2023	Sett-Ott 2024	Apr 2025

3.2. Il campione

di Federico Batini, Paolo Di Nicola

La raccolta dei dati, in ciascun tempo di misurazione, come già specificato, è avvenuta in due giornate distinte – una dedicata al CAS-2 e una alle prove collettive – questo ha determinato due composizioni del campione parzialmente differenti: non tutti gli studenti e le studentesse, infatti, hanno partecipato a tutte e tre le misurazioni previste per ciascun test, a causa di assenze o di altre contingenze. Il campione di studenti a cui è stato somministrato il CAS-2 è costituito da 333 studenti, di cui 140 fanno parte del gruppo di controllo e 193 del gruppo sperimentale. L'età media al t0 è di 11,46 anni, a t2 è pari a 12,9. Rispetto al genere il 47% è costituito dalle ragazze mentre il 53% sono ragazzi. In Tabella 3.2 è visibile la ripartizione del campione per i tre territori.

Tab. 3.2. Suddivisione del campione CAS-2 nei 3 territori.

Territorio	Gruppo di controllo	Gruppo sperimentale	Totale
Territorio A	N = 81	N = 102	N = 183
Territorio B	N = 25	N = 37	N = 62
Territorio C	N = 34	N = 54	N = 88
Totale	N = 140	N = 193	N = 333

Per quanto riguarda le prove collettive invece il campione è costituito da 378 studenti, di cui il 48% di genere femminile e il 52% maschile. L'età media al T0 è di 11,51 anni mentre al T2 di 12,61. Il gruppo di controllo è formato da 171 soggetti; il gruppo sperimentale da 207. La distribuzione territoriale è visibile in Tabella 3.3.

Tab. 3.3. Suddivisione del campione delle prove collettive nei 3 territori.

Territorio	Gruppo di controllo	Gruppo sperimentale	Totale
Territorio A	N = 89	N = 77	N = 166
Territorio B	N = 43	N = 49	N = 92
Territorio C	N = 39	N = 81	N = 120
Totale	N = 171	N = 207	N = 378

Una volta raccolti i dati dei test collettivi sono stati eliminati e non sottoposti ad analisi i protocolli con meno dell'80% di risposte compilate. Questo procedimento è stato effettuato per ridurre la probabilità che difficoltà linguistiche, di comprensione o di concentrazione in fase di somministrazione interferissero con le dimensioni indagate. In Tabella 3.4 è riportato in dettaglio il numero di soggetti analizzati per ogni test.

Tab. 3.4. Numero di soggetti analizzati per test.

Strumento	Gruppo di controllo	Gruppo sperimentale	Totale	Soggetti rimossi (in %)
CO-TT	N = 170	N = 192	N = 362	4%
IMT	N = 147	N = 187	N = 334	12%
RMET	N = 156	N = 203	N = 359	5%

Strumento	Gruppo di controllo	Gruppo sperimentale	Totale	Soggetti rimossi (in %)
Questionario percezioni sugli stereotipi di genere	N = 140	N = 182	N = 322	15%
Test pregiudizi e stereotipi etnici	N = 150	N = 206	N = 356	6%

3.3. La fedeltà al protocollo

di Paolo Di Nicola

I tre territori hanno seguito il protocollo sperimentale in modi molto diversi l’uno dall’altro, soprattutto riguardo ai criteri quantitativi di intensità e sistematicità. Nel Territorio A quasi tutte le classi coinvolte hanno letto per almeno mezz’ora a sessione per almeno tre volte a settimana, raggiungendo le 80 sessioni previste entro il periodo stabilito. Questo è stato il territorio che ha seguito in modo più rigoroso la maggior parte dei criteri metodologici previsti (tranne che per la bibliodiversità). Nel Territorio B la metà delle insegnanti coinvolte non ha rispettato tempi né frequenze, l’altra metà invece è stata più fedele ai principi della lettura ad alta voce. Anche il territorio B ha raggiunto, con la metà delle classi, le sessioni previste seppure in un tempo decisamente maggiore rispetto a quello definito come massimo in ipotesi. Questo territorio perciò si è attenuto mediamente ai criteri metodologici. Il territorio C invece ha mostrato tempi e frequenze di lettura più bassi e solo il 30% circa delle classi coinvolte ha letto per almeno mezz’ora tre volte a settimana. Questo gruppo è caratterizzato da una bassa aderenza al protocollo con un numero di sessioni medie di 75 anche considerando la finestra temporale più ampia.

A conclusione del tempo ulteriore fornito, il Territorio A ha totalizzato 80 sessioni nella prima annualità scolastica e 100 alla misurazione di follow-up, avvenuta nell’ottobre della seconda annualità. I territori B e C, a conclusione della prima annualità non avevano raggiunto, o avevano appena raggiunto, la metà delle sessioni previste. A conclusione della seconda annualità scolastica (primavera 2025) hanno totalizzato complessivamente 75 sessioni (prima e seconda annualità).

4. I risultati e gli strumenti

*di Giulia Barbisoni, Paolo Di Nicola, Federico Batini,
Irene Dora Maria Scierri, Conny De Vincenzo*

La quantificazione dei benefici derivanti dalla pratica della lettura ad alta voce richiede l’impiego di un apparato di strumenti, tra cui test standardizzati, che forniscono una misura oggettiva del progresso registrato dagli studenti (cfr. paragrafo 4.1. *Gli strumenti quantitativi di ricerca*). La molteplicità degli strumenti permette di indagare lo sviluppo dell’individuo su diverse dimensioni: cognitiva, linguistica e della dimensione di cognizione e percezione sociale ed emotiva.

4.1. Gli strumenti quantitativi di ricerca

di Giulia Barbisoni, Federico Batini, Conny De Vincenzo

4.1.1. Area cognitiva (CAS-2)

Il *Cognitive Assessment System – Second Edition* (CAS-2) (Naglieri *et al.*, 2014; Naglieri & Otero, 2017, 2018) è uno strumento standardizzato per la valutazione del funzionamento cognitivo in bambini e adolescenti di età compresa tra i 5 e i 18 anni. A differenza dei tradizionali test di intelligenza, centrati prevalentemente sulla misurazione di conoscenze acquisite, il CAS-2 è concepito per stimare la prestazione intellettuiva attraverso l’analisi dei processi cognitivi di base che sostengono il pensiero e l’apprendimento. Il modello teorico di riferimento è la teoria PASS (Luria, 1976; Das *et al.*, 1994), che si distingue dagli approcci fattoriali tradizionali all’intelligenza, poiché privilegia l’analisi dei processi cognitivi sottostanti piuttosto che il prodotto delle conoscenze (Naglieri & Reardon, 1993).

La teoria PASS dell’intelligenza (Luria, 1976; Das *et al.*, 1994), infatti, interpreta la cognizione come il risultato dell’interazione tra quattro processi

funzionali: Pianificazione, Attenzione, Simultaneità e Successione. La *Pianificazione* riguarda i processi esecutivi deputati all'elaborazione e alla selezione di strategie per la soluzione di problemi, al monitoraggio della prestazione e alla regolazione del comportamento in funzione degli obiettivi, in stretta relazione con l'autoregolazione e il controllo metacognitivo. L'*Attenzione* si riferisce alla capacità di mantenere la concentrazione sugli stimoli rilevanti inibendo risposte a informazioni concorrenti o irrilevanti, e costituisce il presupposto per la gestione delle risorse cognitive. La *Simultaneità* attiene all'integrazione di elementi discreti in configurazioni coerenti, abilità che sostiene il riconoscimento di schemi, il ragionamento spaziale e la comprensione di strutture relazionali e concettuali. La *Successione* concerne l'organizzazione sequenziale degli stimoli, necessaria per l'elaborazione di informazioni in ordine lineare e per il mantenimento della coerenza temporale. Oltre ai punteggi specifici per ciascuna scala, il CAS-2 produce un indice globale di funzionamento cognitivo, il Punteggio Totale (*Full Scale*), calcolato come media ponderata dei dodici subtest.

La batteria si compone di dodici subtest somministrati individualmente, tre per ciascun processo, che consentono di ottenere sia punteggi composti sia indici specifici per dominio, restituendo così un profilo multidimensionale del funzionamento cognitivo. La scala di Pianificazione comprende i subtest Codici Pianificati (*Planned Codes*), Connessioni Pianificate (*Planned Connections*) e Confronto di Numeri Pianificato (*Planned Number Matching*). La scala di Attenzione include i subtest Attenzione Espressiva (*Expressive Attention*), Individuazione di Numeri (*Number Detection*) e Attenzione Ricettiva (*Receptive Attention*). La scala di Simultaneità si articola nei subtest Matrici (*Matrices*), Relazioni Verbali-Spatiali (*Verbal-Spatial Relations*) e Memoria di Figure (*Figure Memory*). Infine, la scala di Successione comprende i subtest Serie di Parole (*Word Series*), Span di Cifre Visivo (*Visual Digit Span*) e Domande su Frasi (*Sentence Questions*).

La somministrazione del CAS-2 avviene in modalità individuale e richiede un tempo complessivo di circa 60 minuti. Le prove sono presentate in formato carta-matita attraverso appositi libri stimolo e fogli di risposta e prevedono l'interazione diretta tra esaminatore e partecipante. Ogni subtest è strutturato in modo da richiedere l'applicazione di specifici processi cognitivi, senza fare leva su contenuti nozionistici o conoscenze scolastiche, ma su operazioni mentali di base. La somministrazione segue uno schema standardizzato, con tempi, istruzioni e criteri di interruzione predeterminati, al fine di garantire uniformità e comparabilità delle prestazioni.

Al termine della somministrazione, le risposte vengono trasformate in punteggi grezzi, successivamente convertiti in punteggi standardizzati tram-

te tabelle di taratura normative. I punteggi ottenuti a livello di subtest ($M = 10$; $DS = 3$) confluiscano nei punteggi delle quattro scale principali (Pianificazione, Attenzione, Simultaneità, Successione) e nel punteggio complessivo di funzionamento cognitivo (Full Scale), espresso nella metrica con media 100 e deviazione standard 15.

4.1.2. Area della cognizione sociale (RMET, IMT)

Il *Reading the Mind in the Eyes Test - RMET* (Baron-Cohen *et al.*, 2001; Vellante *et al.*, 2013) rappresenta uno strumento avanzato per la valutazione della Teoria della Mente (*Theory of Mind*, ToM), ossia la capacità di attribuire stati mentali complessi – come pensieri, emozioni, intenzioni e credenze – a sé stessi e agli altri, per comprendere e predire il comportamento umano. Secondo la prospettiva proposta da Baron-Cohen e colleghi (2001), la Teoria della Mente costituisce una componente centrale dell'intelligenza sociale e rappresenta una delle funzioni più evolute della cognizione umana. Essa permette di interpretare gli stati interni degli altri anche a partire da indizi sottili, come le espressioni facciali o gli sguardi.

Il RMET è stato sviluppato per valutare in modo specifico la capacità di inferire lo stato mentale altrui attraverso lo sguardo. L'idea teorica alla base è che gli occhi siano uno dei principali canali non verbali attraverso cui si manifesta l'esperienza emotiva e intenzionale, e che la capacità di “leggere la mente negli occhi” rifletta il livello di comprensione socio-emotiva dell'individuo. Dal punto di vista teorico, il RMET si differenzia da altre prove di riconoscimento emotivo perché non misura il riconoscimento di emozioni di base (come felicità o rabbia), ma la capacità di attribuire stati mentali complessi a partire da espressioni minime. Questo lo rende una misura di livello superiore della cognizione sociale. L'adattamento italiano di Vellante *et al.* (2013) ha confermato la validità e l'affidabilità dello strumento nel contesto italiano, mantenendo la stessa struttura teorica dell'originale.

In sintesi, il quadro teorico del RMET si basa sul modello della Teoria della Mente come capacità di rappresentare e comprendere gli stati mentali altrui attraverso indizi espressivi minimi. Lo strumento traduce operativamente questo costrutto in un compito di riconoscimento visivo-emotivo.

Il test si compone di 28 fotografie in bianco e nero di volti che raffigurano diverse espressioni e di cui è visibile solo la regione oculare; per ciascuna immagine il partecipante deve selezionare tra quattro alternative la parola che meglio descrive lo stato emotivo o mentale del soggetto ritratto. Le opzioni lessicali includono stati mentali complessi (come

l’imbarazzo e la vergogna) e richiedono al partecipante di integrare informazioni visive, conoscenze sociali e capacità inferenziali per attribuire correttamente lo stato mentale.

La somministrazione del test è stata effettuata in modalità collettiva, con tutti i partecipanti presenti nella stessa classe e la compilazione delle risposte è avvenuta in maniera individuale, garantendo l’indipendenza dei dati e riducendo la possibile interferenza tra i soggetti. La durata complessiva della somministrazione è stata di circa 30 minuti, comprensiva del tempo necessario per leggere le istruzioni, osservare le immagini e selezionare le risposte. Il punteggio totale, con un massimo di ventotto punti, corrisponde al numero di risposte corrette.

L’*Imposing Memory Task - IMT* (Kinderman *et al.*, 1998; Valle *et al.*, 2015) rappresenta un compito avanzato per la valutazione della Teoria della Mente (Theory of Mind, ToM) e della capacità di mentalizzazione. Questo strumento è concepito per indagare la capacità di attribuire stati mentali complessi agli altri, con particolare attenzione alla comprensione delle intenzioni, delle emozioni e delle prospettive altrui, integrando al contempo il ruolo della memoria di lavoro nel recupero delle informazioni contestuali.

Secondo il modello di Kinderman e colleghi (1998), la Teoria della Mente può essere descritta come un continuum di abilità che vanno dalla capacità di riconoscere stati mentali di base (emozioni, desideri, credenze) fino alla comprensione di stati mentali complessi e impliciti, spesso presenti in interazioni sociali quotidiane. L’IMT è stato progettato per esplorare proprio questo livello più alto e sottile della mentalizzazione, mettendo alla prova la capacità di attribuire intenzioni o significati psicologici a situazioni di natura ambigua. Il quadro teorico dell’IMT si collega quindi ai modelli cognitivi che concepiscono la Teoria della Mente come un processo interattivo e inferenziale, in cui la comprensione degli altri non deriva solo dal riconoscimento percettivo di segnali emotivi, ma da una più complessa elaborazione narrativa e interpretativa. In questo senso, il test esplora un aspetto più “costruttivo” e meno automatico della cognizione sociale.

Nella versione originale, ai partecipanti vengono mostrati brevi scenari in cui i rapporti tra i personaggi sono intenzionalmente non chiari. Il compito consiste nel ricordare e interpretare gli eventi, attribuendo uno stato mentale o una motivazione ai personaggi. Nell’adattamento italiano di Valle *et al.* (2015), il paradigma originario è stato mantenuto ma calibrato culturalmente e linguisticamente per la popolazione italiana. Gli autori ne hanno confermato la validità nel misurare la propensione individuale all’attribuzione di stati mentali.

Il compito si articola in cinque storie narrative, quattro delle quali descrivono situazioni sociali complesse che richiedono l’elaborazione di informazioni relative a stati mentali multipli dei personaggi, mentre la quinta si concentra esclusivamente su domande di memoria. Al termine di ciascuna storia, i partecipanti devono rispondere a domande che presentano due alternative di risposta, una corretta e una errata. Queste domande misurano sia la capacità di comprendere la prospettiva e le intenzioni dei personaggi sia la capacità di recuperare informazioni dalla memoria. Le domande sono strutturate su cinque livelli di crescente complessità. Il punteggio ToM è stato calcolato sulla base dei cinque livelli di ricorsività previsti dal compito, con un range da 0 a 5, mentre il punteggio di memoria è stato attribuito in funzione del numero di risposte corrette alle sei domande di richiamo, con un range da 0 a 6. La durata complessiva del test è di circa 30 minuti, considerando sia la lettura delle storie sia la risposta alle domande.

La somministrazione dell’IMT è stata effettuata in modalità collettiva, con tutti i partecipanti presenti in classe. Ogni studente ha ricevuto i materiali scritti, comprendenti le storie e le relative domande, e ha compilato le risposte in modo individuale, garantendo che i dati riflettessero le capacità autonome di mentalizzazione e di recupero mnestico di ciascun partecipante. Di questo strumento non si troveranno i risultati relativi a due territori su tre per una “caduta” in fase di somministrazione del campione, determinato da un numero maggiore di soggetti che hanno compilato solo parzialmente questo specifico test.

4.1.3. Area linguistica e di comprensione (CO-TT)

Il Comprehension Oral-Test and Treatment (CO-TT) (Carretti *et al.*, 2013) è stato sviluppato con l’obiettivo di valutare in maniera sistematica la comprensione orale di studenti della scuola secondaria di primo grado, fornendo una misura affidabile delle abilità di ascolto e interpretazione di testi informativi. Il CO-TT indaga i processi cognitivi che sottendono la comprensione in ascolto, permettendo di cogliere la qualità dell’elaborazione linguistica e la capacità di costruire rappresentazioni mentali coerenti a partire da stimoli verbali presentati. Il test è progettato per riprodurre condizioni di ascolto realistiche, rendendolo particolarmente efficace nella valutazione degli esiti di interventi volti a migliorare le competenze di comprensione orale. Il CO-TT pone l’accento sull’elaborazione cognitiva del linguaggio orale, piuttosto che sulla memorizzazione meccanica o sul richiamo superficiale dei contenuti, offrendo così una stima più accurata delle abilità di comprensione. Si fonda sull’assunto che la

comprensione del linguaggio orale rappresenti una competenza cruciale e preliminare per lo sviluppo della comprensione del testo scritto. Il modello teorico di riferimento riprende la “Simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986), secondo la quale la comprensione della lettura è il risultato dell’interazione tra decodifica e comprensione linguistica. Il CO-TT nasce, quindi, dall’esigenza di valutare la comprensione orale come indicatore e possibile leva di intervento per le difficoltà di comprensione del testo.

Il modello sottostante considera la comprensione come un processo complesso e multilivello, che richiede l’integrazione di diverse abilità cognitive e linguistiche. Essa dipende da un lessico sufficientemente ampio e organizzato, da un’adeguata padronanza delle strutture morfosintattiche, dalla capacità di mantenere e integrare le informazioni nella memoria di lavoro verbale e dall’abilità di trarre inferenze e collegare tra loro le informazioni esplicite e implicite del testo. Un ruolo importante è attribuito anche alle competenze metacognitive, che permettono di monitorare la comprensione e di adottare strategie correttive quando emergono difficoltà. Il modello del CO-TT adotta una prospettiva funzionale e dinamica della comprensione, intesa non come abilità statica ma come insieme di processi cognitivi suscettibili di sviluppo attraverso interventi mirati.

La somministrazione avviene in modalità collettiva, all’interno della classe, ma la compilazione della prova è individuale. Per ogni livello scolastico è previsto un testo informativo, accuratamente selezionato per la sua coerenza con le competenze linguistiche e cognitive tipiche dell’età di riferimento, che viene presentato oralmente agli studenti. Al termine dell’ascolto, gli studenti rispondono a una serie di quesiti a scelta multipla. Le domande sono costruite per esplorare differenti dimensioni della comprensione: il livello letterale, che implica il recupero diretto delle informazioni esplicite; il livello inferenziale, che richiede di integrare indizi testuali per trarre conclusioni non immediatamente dichiarate; e il livello macrostrutturale, che sollecita l’individuazione delle idee principali e dei dettagli di supporto. La durata complessiva di somministrazione del CO-TT per la scuola secondaria di primo grado è di circa 30 minuti. Questo tempo include l’ascolto del brano informativo e la risposta alle domande a scelta multipla. Il punteggio totale, con un massimo di dodici punti, corrisponde al numero di risposte corrette.

4.1.4. Area delle percezioni sociali

Il *Test sugli stereotipi e pregiudizi*, tradotto e adattato dal questionario di Liebkind e McAlister (1999), è uno strumento quantitativo progettato per misurare i pregiudizi e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti di gruppi culturali diversi.

Il modello teorico di riferimento si basa sull’ipotesi del *Contatto Sociale* (Allport, 1954) e sulla sua successiva estensione, nota come ipotesi del *Contatto Sociale Esteso o Indiretto* (Wright *et al.*, 1997), entrambe sviluppate all’interno della teoria dell’identità sociale. Secondo tale impostazione, gli atteggiamenti stereotipati e i pregiudizi verso i membri di altri gruppi possono essere ridotti attraverso esperienze di contatto positivo tra individui appartenenti a gruppi differenti, purché tali interazioni avvengano in condizioni di uguaglianza di status, sostegno normativo e istituzionale e possibilità di conoscenza reciproca. L’ipotesi del contatto esteso amplia questa prospettiva sostenendo che anche la semplice consapevolezza o osservazione di una relazione positiva tra un membro del proprio gruppo e un membro di un gruppo esterno possa favorire un miglioramento delle rappresentazioni intergruppi. Tale effetto si realizza attraverso la diffusione di norme sociali più tolleranti all’interno dell’ingroup, la riduzione dell’ansia intergruppi e l’attivazione di processi di identificazione e inclusione dell’altro nel sé, che consentono di generalizzare l’esperienza positiva dal singolo individuo all’intero gruppo esterno. In questa prospettiva, il cambiamento degli atteggiamenti verso l’outgroup deriva dall’interiorizzazione di modelli positivi di relazione e dall’apprendimento sociale mediato dall’osservazione di interazioni intergruppi improntate alla cooperazione e alla reciproca accettazione.

L’efficacia del contatto esteso e indiretto è stata documentata in diversi contesti, tra cui quello educativo (Turner *et al.*, 2007), in cui la lettura di storie si pone come una strategia efficace per migliorare gli atteggiamenti verso gruppi diversi (Paluck & Green, 2009).

Il questionario adattato è composto da 17 item, ciascuno dei quali presenta un’affermazione riguardante le relazioni intergruppi, come, ad esempio: “Preferirei non socializzare con alunni stranieri a scuola” o “Sarebbe bello se a scuola ci fossero più alunni di altri Paesi”. Gli studenti devono indicare il loro grado di accordo con ciascuna affermazione su una scala Likert a cinque punti, dove 1 indica “per niente d’accordo” e 5 “totalmente d’accordo”. La scala è costituita da item formulati in senso sia positivo che negativo, gli item in negativo sono stati ricodificati prima di sommare il loro punteggio a quello degli altri item. Il punteggio totale per ogni partecipante è calcolato come la media delle risposte fornite a ciascun item. Il

test è stato somministrato in modalità collettiva all'interno della classe. Le istruzioni sono state illustrate collettivamente, dopodiché ogni partecipante ha completato il questionario in modo indipendente.

Il *Questionario sugli stereotipi di genere* è uno strumento quantitativo ideato e validato per analizzare gli stereotipi di genere tra gli studenti della scuola primaria e secondaria (Buzón García *et al.*, 2010). Il modello teorico alla base del questionario si fonda sulla concezione del genere come costruzione sociale e culturale. Gli autori assumono una prospettiva socio-costruttivista e multidimensionale, secondo la quale il genere è un sistema di significati che regola i ruoli, le relazioni e le aspettative sociali attribuite a uomini e donne in diversi contesti. Si fonda su una struttura teorica tripartita che considera il genere come fenomeno articolato su tre piani: socioculturale, relazionale e personale, consentendo di valutare la capacità del soggetto di riconoscere la disuguaglianza di genere in ciascuno di questi ambiti.

Il questionario comprende 30 item organizzati su una scala Likert a cinque punti, in cui il punteggio 1 indica “per niente d'accordo” e il punteggio 5 “totalmente d'accordo”. Il punteggio complessivo è dato dalla media delle risposte fornite dal soggetto. Gli item sono suddivisi in tre sottoscale. La scala validata consente di attribuire punteggi che riflettono la misura degli atteggiamenti degli studenti lungo tre profili concettuali: sessisti, indicativi di una riproduzione degli stereotipi di genere interiorizzati dalla cultura patriarcale; adattivi, che evidenziano la capacità di riconoscere gli stereotipi, pur mostrando incertezza rispetto ai modelli comportamentali da adottare; ed equalitari, caratterizzati dal riconoscimento degli stereotipi accompagnato dalla valorizzazione di modelli che promuovono l'equità di genere. La somministrazione del questionario è stata effettuata in modalità collettiva all'interno della classe. Le istruzioni sono state illustrate collettivamente, dopodiché ogni studente ha compilato il questionario in maniera indipendente e lo ha consegnato al termine della somministrazione.

4.2 La rilevazione degli esiti del progetto

di Giulia Barbisoni, Paolo Di Nicola, Irene Dora Maria Scierri, Federico Batini

4.2.1. Area cognitiva (CAS-2)

Dati aggregati. I risultati che seguono fanno riferimento ai dati aggregati provenienti dai tre territori coinvolti nel progetto, per un campione complessivo di 333 studenti della scuola secondaria di primo grado, di cui 160 femmine (F) e 173 maschi (M). I partecipanti sono stati suddivisi in due condizioni: un gruppo di controllo [N = 140 (F = 67; M = 73)], che ha proseguito le attività curricolari ordinarie, e un gruppo sperimentale [N = 193 (F = 93; M = 100)], che ha preso parte al programma quotidiano di lettura ad alta voce condivisa, realizzato all'interno della routine didattica e condotto da insegnanti appositamente formati sui principi teorici e metodologici della lettura ad alta voce condivisa. Per la valutazione degli esiti cognitivi, tutti gli studenti sono stati sottoposti individualmente alla batteria *Cognitive Assessment System – Second Edition* (CAS-2) in tre momenti: T0 (baseline, prima dell'avvio del programma), T1 (post-intervento) e T2 (follow-up). La batteria è stata somministrata da valutatori formati, secondo procedure standardizzate, consentendo di rilevare sia gli effetti immediati dell'intervento sia il loro mantenimento nel tempo. L'analisi statistica è stata condotta tramite un'ANOVA a misure ripetute con disegno 3 (Tempo: T0, T1, T2) × 2 (Gruppo: sperimentale, controllo). Il fattore *within subjects* era rappresentato dalle tre rilevazioni temporali, mentre il fattore *between subjects* corrispondeva al gruppo di appartenenza.

L'ANOVA a misure ripetute¹ ha mostrato un effetto principale significativo del Tempo, ($F(2,662) = 238,71$, $p < .001$, $\eta^2 = .419$, potenza osservata = 1.00), indicando un incremento generale delle prestazioni cognitive nel corso del tempo. L'interazione Tempo*Gruppo, considerata l'indicatore cruciale dell'impatto dell'intervento, è risultata significativa ($F(2,662) = 12.22$; $p < .001$; $\eta^2 = .036$, potenza osservata = .996), attestando una diversa traiettoria di crescita cognitiva nei due gruppi.

1. Per il presente test, la scelta dei valori riportati è stata guidata dalla verifica dell'assunzione di sfericità: nei casi in cui tale assunzione risulta soddisfatta, sono stati riportati i valori dei test univariati; in caso di violazione, sono stati invece riportati i valori del test multivariato (traccia di Pillai), più robusto in tali condizioni.

Nel gruppo di controllo i punteggi medi alla scala totale CAS-2 sono passati da $M = 90,44$ ($DS = 12,01$) al T0 a $M = 97,39$ ($DS = 13,39$) al T1, fino a $M = 98,40$ ($DS = 14,25$) al T2. Nel gruppo sperimentale, invece, i punteggi sono passati da $M = 86,20$ ($DS = 13,23$) al T0 a $M = 93,99$ ($DS = 14,28$) al T1, fino a $M = 98,64$ ($DS = 14,61$) al T2. L'aumento medio complessivo tra T0 e T2 ($\Delta T2-T0$) è risultato pari a +12,44 punti nel gruppo sperimentale e +7,96 nel gruppo di controllo, con una differenza di circa 4,5 punti a favore dell'intervento ($d = 0,30$)².

Per verificare se tale effetto rimanesse significativo controllando le differenze iniziali, è stata condotta un'analisi della covarianza (ANCOVA) con il punteggio CAS-2 a T0 come covariata. L'analisi ha confermato un effetto significativo della covariata ($F(1,331) = 566,75$, $p < .001$, $\eta^2 = .631$, potenza osservata = 1.00 e del Gruppo ($F(1,331) = 17,85$, $p < .001$, $\eta^2 = .051$, potenza osservata = .988), indicando che, a parità di livello iniziale, gli studenti del gruppo sperimentale hanno ottenuto punteggi a T2 significativamente superiori rispetto al gruppo di controllo.

Nel complesso, questi risultati confermano che la lettura ad alta voce quotidiana ha prodotto un miglioramento cognitivo significativo e stabile nel tempo, non attribuibile alle attività scolastiche routinarie o alla pratica ordinaria.

La significatività statistica dell'interazione Tempo*Gruppo conferma che l'andamento dei punteggi nei due gruppi non è sovrapponibile e che il programma di lettura ad alta voce condivisa ha inciso in modo specifico sulla prestazione cognitiva globale. Il pattern osservato indica che i guadagni del gruppo sperimentale riflettono un effetto incrementale riconducibile all'intervento. L'analisi della covarianza ha confermato questa evidenza, indicando che il vantaggio del gruppo sperimentale permane anche tenendo conto dei livelli iniziali di partenza. Nella terza misurazione (T2), corrispondente alla conclusione dell'intervento, il gruppo sperimentale che partiva da un livello inferiore, registra punteggi medi lievemente più elevati rispetto al controllo, suggerendo un consolidamento progressivo dei guadagni cognitivi. Nel complesso, i risultati suggeriscono che la lettura ad alta voce quotidiana può produrre un potenziamento stabile delle abilità cognitive generali, come rilevato dalla scala totale del CAS-2.

2. Il Valore d di Cohen è stato calcolato come indice dell'ampiezza dell'effetto, dividendo la differenza tra i guadagni medi dei due gruppi per la deviazione standard normativa della scala CAS-2 ($DS = 15$).

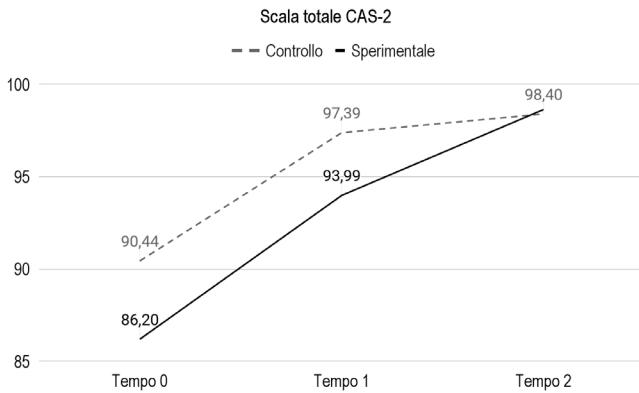


Fig. 3.1. Andamenti dei punteggi medi alla scala totale del CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo.

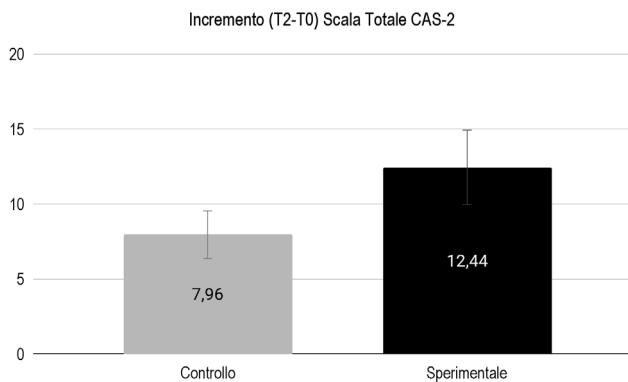


Fig. 3.2. Incremento medio ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo.

Tab. 3.5. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T_2 - T_0$) per la Scala Totale CAS-2 nei due gruppi (Sperimentale e Controllo).

Scala Totale CAS-2	N	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	140	90,44	97,39	98,40	7,96
Sperimentale	193	86,20	93,99	98,64	12,44

Tab. 3.6. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale CAS-2.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	12.22	0.00	.036	0.996

Per esplorare come la qualità dell’implementazione incida sull’efficacia dell’intervento, sono stati considerati tre livelli di aderenza metodologica (alta, moderata, bassa), ricavati dai diari di bordo delle classi³ che corrispondono ai tre territori come già chiarito.

I risultati sono presentati di seguito.

Alta aderenza al metodo. Nel sottogruppo caratterizzato da alta aderenza al protocollo [N = 183 (F = 87; M = 96): di cui 81 del gruppo di controllo (F = 41; M = 40) e 102 del gruppo sperimentale (F = 46; M = 56)], l’effetto dell’intervento risulta più marcato e precoce. Alla baseline (T0) il gruppo sperimentale partiva da valori medi inferiori [M (DS) = 87,85 (11,96) vs M (DS) = 92,84 (10,85)], ma già a T1 aveva superato il gruppo di controllo [M (DS) = 97,52 (13,75) vs 97,25 (13,25)], consolidando il vantaggio a T2 [M (DS) = 101,96 (13,69) vs 99,26 (14,44)].

L’ANOVA a misure ripetute ha mostrato un effetto principale significativo del Tempo, ($F(2,362) = 141.34$, $p < .001$, $\eta^2 = .438$, potenza osservata = 1.00), e un’interazione significativa Tempo*Gruppo ($F(2,362) = 19.81$, $p < .001$, $\eta^2 = .099$, potenza osservata = 1.00). Ciò indica che la traiettoria di crescita cognitiva dei due gruppi è differente e che l’intervento ha generato un incremento maggiore nel gruppo sperimentale.

L’ANCOVA ha confermato un effetto del Tempo iniziale ($F(1,181) = 367.06$, $p < .001$, $\eta^2 = .670$, potenza osservata = 1.00) e del Gruppo ($F(1,181) = 40.69$, $p < .001$, $\eta^2 = .184$, potenza osservata = 1.00), dopo il controllo per i punteggi iniziali. L’aumento medio complessivo è di +14,11 punti per il gruppo sperimentale e +6,42 per il controllo, con una differenza degli incrementi di 7,69 punti ($d = 0,51$).

In sintesi, nei contesti ad alta aderenza l’intervento produce un vantaggio cognitivo solido e crescente, evidenziando che la regolarità e la coerenza di applicazione del protocollo costituiscono condizioni fondamentali per mas-

3. Gli indicatori di implementazione, ricavati dai diari di bordo compilati settimanalmente dai/dalle docenti, comprendono la durata media delle sessioni di lettura, la frequenza settimanale e il numero complessivo di giornate di training. Sulla base di questi parametri, i tre territori sono stati classificati in funzione del livello di fedeltà al metodo.

simizzare gli effetti. Il punteggio finale del gruppo sperimentale, che anche in questa condizione partiva con un punteggio inferiore al gruppo di controllo, non solo raggiunge e supera quello dell'altro gruppo ma supera, per la prima volta, il valore convenzionale della media normativa.

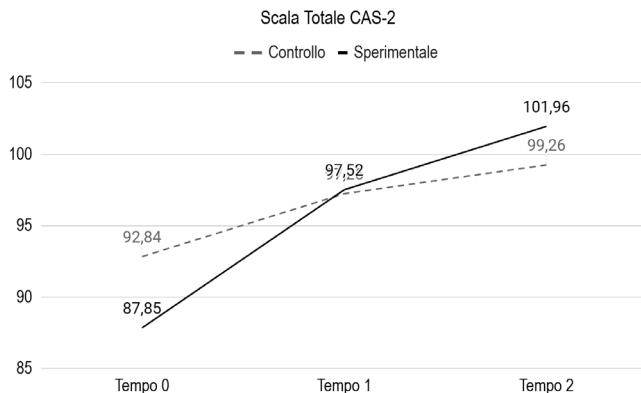


Fig. 3.3. Andamenti dei punteggi medi alla scala totale del CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

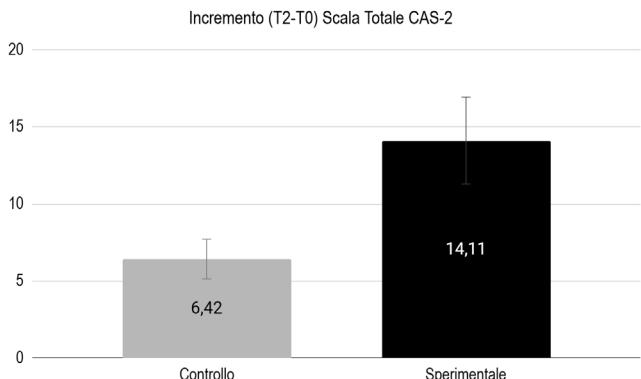


Fig. 3.4. Incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

Tab. 3.7. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale CAS-2 nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione ad alta aderenza.

Scala Totale CAS-2	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	92,84	97,25	99,26	6,42
Sperimentale	87,85	97,52	101,96	14,11

Tab. 3.8. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale CAS-2 per il sottocampione ad alta aderenza.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	19.81	0.00	.099	1

Moderata aderenza al metodo. Nel sottogruppo caratterizzato da aderenza moderata al protocollo [N = 62 (F = 30; M = 32): 25 del gruppo di controllo (F = 13; M = 12) e 37 del gruppo sperimentale (F = 17; M = 20)], entrambi i gruppi migliorano nel tempo, ma l'effetto è meno marcato. Alla baseline (T0) il gruppo sperimentale partiva da valori medi inferiori [M (DS) = 87,30 (13,26) vs M (DS) = 91,72 (12,99)]. Al T1 entrambi i gruppi hanno mostrato un incremento, con il controllo a M = 100,16 (DS = 14,26) e lo sperimentale a M = 94,54 (DS = 13,96). Alla conclusione dell'intervento (T2) il gruppo sperimentale ha raggiunto M = 99,54 (DS = 15,13), superando lievemente il gruppo di controllo che ha invece registrato un calo [M (DS) = 98,96 (14,68)].

L'ANOVA a misure ripetute ha evidenziato un effetto principale del Tempo significativo, ($F(2,120) = 33.94$, $p < .001$, $\eta^2 = .361$, potenza osservata = 1.00) e un'interazione Tempo*Gruppo significativa ($F(2,120) = 3.44$, $p = .035$, $\eta^2 = .054$, potenza osservata = .64), suggerendo che la traiettoria di crescita cognitiva dei due gruppi differisce.

L'ANCOVA, pur confermando il peso del punteggio iniziale ($F(1,59) = 68.94$, $p < .001$, $\eta^2 = .539$, potenza osservata = .346), non ha riscontrato differenze tra i gruppi ($F(1,59) = 2.53$, $p = .117$, $\eta^2 = .041$, potenza osservata = .35), indicando che le differenze tra i punteggi finali non restano statisticamente affidabili dopo il controllo per il livello di partenza. Tuttavia, la potenza osservata è piuttosto bassa, suggerendo che il test potrebbe non avere sensibilità sufficiente per rilevare effetti di piccola entità.

L'incremento medio è di +12,24 punti per il gruppo sperimentale e +7,24 per il controllo ($\Delta = +5,00$; $d = 0.33$). L'effetto, pur coerente con un vantag-

gio del gruppo sperimentale, risulta più contenuto e meno stabile rispetto ai contesti ad alta aderenza. Il confronto è rilevante anche perché i due gruppi sperimentali ad alta e moderata aderenza hanno praticamente lo stesso punteggio di partenza, ma il gruppo ad alta aderenza ottiene un punteggio finale più alto con una variabilità interna minore e superando il cut off della media di riferimento.

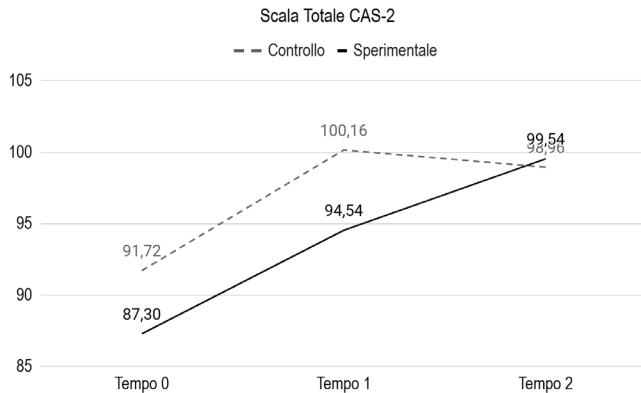


Fig. 3.5. Andamenti dei punteggi medi alla scala totale del CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a moderata aderenza.

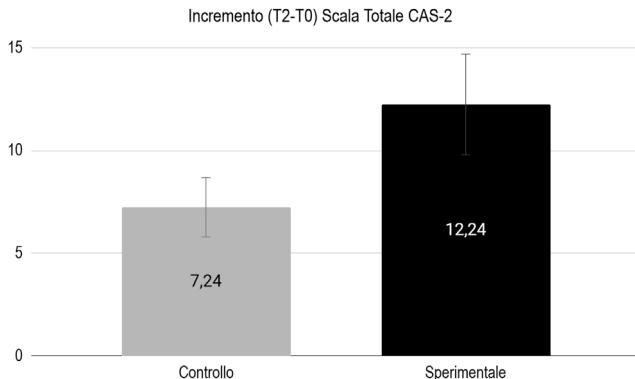


Fig. 3.6. Incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a moderata aderenza.

Tab. 3.9. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale CAS-2 nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione a moderata aderenza.

Scala Totale CAS-2	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	91,72	100,16	98,96	7,24
Sperimentale	87,30	94,54	99,54	12,24

Tab. 3.10. Risultati dell’Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale CAS-2 per il sottocampione a moderata aderenza.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	ηp^2	Potenza Osservata
	3.44	0.035	.054	0.64

Bassa aderenza al metodo. Nel sottogruppo caratterizzato da bassa aderenza al protocollo [N = 88 (F = 43 ; M = 45): 34 controllo (F = 13; M = 21); 54 sperimentali (F = 30; M = 24)], i risultati mostrano un andamento opposto: entrambi i gruppi migliorano, ma il controllo mantiene punteggi più alti. Alla baseline (T0) i due gruppi partivano da valori medi simili [M (DS) = 83,79 (11,78) nel controllo e M (DS) = 82,33 (14,86) nello sperimentale]. A T1 entrambi hanno evidenziato un incremento, con valori pari a M = 95,68 (DS = 13,14) nel controllo e M = 86,94 (DS = 13,07) nello sperimentale. Alla conclusione dell’intervento (T2), il gruppo sperimentale ha raggiunto M = 91,76 (DS = 13,79) e il gruppo di controllo M = 95,94 (DS = 13,59).

L’ANOVA a misure ripetute ha evidenziato un effetto principale del Tempo, ($F(2,172) = 87.77$, $p < .001$, $\eta p^2 = .505$, potenza osservata = 1.00) e un’interazione significativa Tempo*Gruppo ($F(2,172) = 9.31$, $p < .001$, $\eta p^2 = .098$, potenza osservata = .98), ma in direzione inversa rispetto ai casi precedenti: il gruppo di controllo mostra una progressione più regolare e un punteggio finale superiore rispetto al gruppo sperimentale.

L’ANCOVA ha evidenziato il ruolo significativo del punteggio a T0 ($F(1,85) = 162.54$, $p = < .001$, $\eta p^2 = .657$, potenza osservata = 1.00), ma non del Gruppo ($F(1,85) = 2.87$, $p = .094$, $\eta p^2 = .033$, potenza osservata = .39). L’incremento medio è di +9,43 nel gruppo sperimentale e +12,15 nel controllo, con una differenza degli incrementi di -2,72 punti ($d = -0,18$).

Nel complesso, questi risultati mostrano che, in assenza di una realizzazione coerente del metodo, l’intervento di lettura ad alta voce non produce benefici cognitivi aggiuntivi rispetto alla didattica ordinaria. Ciò conferma che la qualità e la regolarità di applicazione del protocollo costituiscono condizioni necessarie per ottenere effetti positivi e duraturi sulle abilità cognitive.

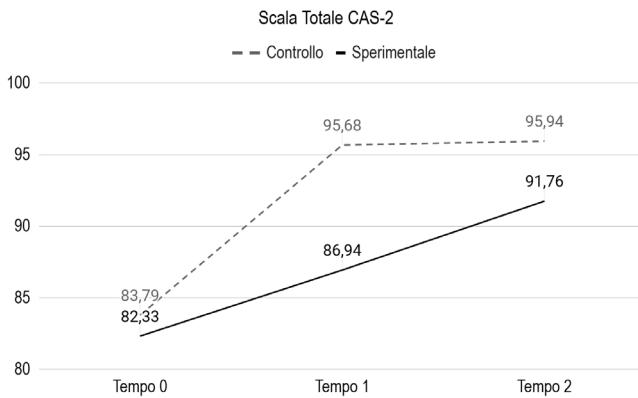


Fig. 3.7. Andamenti dei punteggi medi alla scala totale del CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a bassa aderenza.

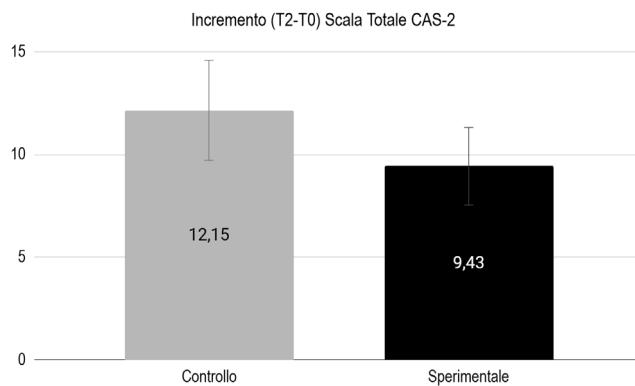


Fig. 3.8. Incremento medio ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a bassa aderenza.

Tab. 3.11. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T_2 - T_0$) per la Scala Totale CAS-2 nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione a bassa aderenza.

Scala Totale CAS-2	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	83,79	95,68	95,94	12,15
Sperimentale	82,33	86,94	91,76	9,43

Tab. 3.12. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale CAS-2 per il sottocampione a bassa aderenza.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	9.31	0.00	.098	0.98

Confronto tra livelli di aderenza. Per analizzare in maniera più mirata l'impatto dell'intervento, è stato effettuato un confronto diretto degli incrementi medi ($\Delta T_2 - T_0$) ottenuti dai soli gruppi sperimentali nei tre sottogruppi territoriali, differenziati per livello di aderenza al protocollo di lettura (alta, moderata, bassa). L'ANOVA a una via ha evidenziato un effetto principale significativo del fattore *Aderenza* ($F(2,190) = 5,49$; $p = .005$, $\eta^2 = .055$), indicando che l'entità del guadagno cognitivo medio varia a seconda della qualità di implementazione del metodo. Nello specifico, l'incremento medio più elevato si osserva nel sottogruppo ad alta aderenza ($M = 14,11$; $DS = 7,30$), seguito da quello a moderata aderenza ($M = 12,24$; $DS = 10,22$), mentre nel contesto di bassa aderenza l'incremento risulta più contenuto ($M = 9,43$; $DS = 9,01$). I confronti post-hoc (Tukey HSD) hanno mostrato che una differenza significativa si riscontra soltanto tra i sottogruppi a alta e bassa aderenza ($p = .003$), a favore del primo, mentre non emergono differenze statisticamente rilevanti né tra alta e moderata aderenza né tra moderata e bassa.

Nel complesso, questi risultati confermano che la fedeltà metodologica rappresenta una condizione cruciale per massimizzare l'efficacia del training di lettura ad alta voce: nei contesti in cui la lettura è attuata con costanza e rigore, i guadagni cognitivi risultano significativamente più elevati, mentre l'efficacia si riduce nei casi di applicazione irregolare o discontinua.

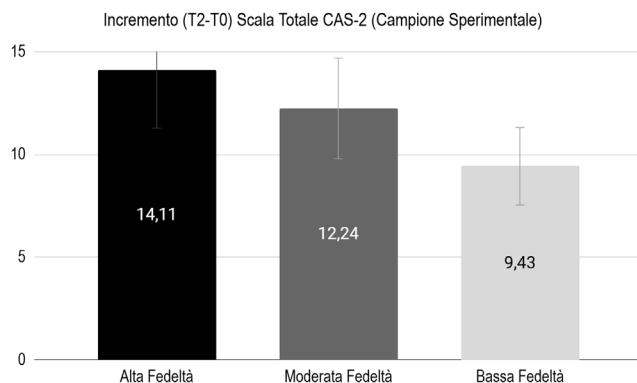


Fig. 3.9. Incrementi medi ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi CAS-2 nei tre gruppi di aderenza al metodo.

Tab. 3.13. Valori d'incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi CAS-2 nei tre gruppi di aderenza.

CAS-2	Aderenza al metodo	Incremento (T2-T0)
Territorio A	Alta Fedeltà	14,11
Territorio B	Moderata Fedeltà	12,24
Territorio C	Bassa Fedeltà	9,43

Tab. 3.14. Risultati dell'Anova a Una Via condotta sugli incrementi medi ($\Delta T2-T0$) dei punteggi CAS-2.

One Way ANOVA – Incremento (T2-T0)						
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η_p^2
Between Groups	775.737	2	387.868	5.485	0.005	.055
Total	14211.565	192				

4.2.2. Test degli Occhi (RMET)

Dati aggregati. I risultati che seguono si riferiscono ai dati aggregati dei tre territori coinvolti nel progetto, per un campione complessivo di 359 studenti della scuola secondaria di primo grado ($M = 184$; $F = 175$). Per la valutazione delle abilità di Teoria della mente sono stati usati due test: il Test degli occhi e l'IMT. Di seguito si riportano i risultati relativi al primo, somministrato collettivamente in classe. Il Test degli occhi è composto da 28 domande a risposta dicotomica (corretto/errato), con punteggio massimo pari a 28.

Le medie dei punteggi mostrano un andamento complessivamente stabile nel tempo, con un lieve miglioramento per entrambi i gruppi. Il gruppo di controllo ($N = 156$) presenta valori medi pari a $M = 17,27$ ($DS = 3,15$) a T0, $M = 17,38$ ($DS = 3,52$) a T1 e $M = 17,32$ ($DS = 4,00$) a T2.

Il gruppo sperimentale ($N = 203$) parte da punteggi inferiori ($M = 15,37$, $DS = 4,26$), mostra un incremento a T1 ($M = 16,20$, $DS = 4,27$) e raggiunge $M = 16,67$ ($DS = 4,40$) a T2 evidenziando un flusso di crescita più regolare e costante.

L'ANOVA a misure ripetute ha evidenziato un effetto principale del Tempo significativo, $V = .022$, $F(2,356) = 3.94$, $p = .020$, $\eta_p^2 = .022$, potenza osservata = .71, indicando un miglioramento complessivo delle prestazioni nel corso del tempo.

È emersa inoltre un'interazione significativa Tempo*Gruppo, $V = .018$, $F(2,356) = 3.23$, $p = .041$, $\eta^2 = .018$, potenza osservata = .61, a indicare che l'andamento dei punteggi differisce tra i due gruppi.

L'ANCOVA, condotta sul punteggio del Test degli Occhi a T2 controllando per il livello iniziale (T0), ha confermato un effetto significativo della covariata, $F(1,356) = 52.15$, $p < .001$, $\eta^2 = .128$, a indicare che i punteggi finali sono influenzati dalle differenze di partenza.

Non è invece emerso un effetto significativo del Gruppo, $F(1,356) = 0.05$, $p = .825$, $\eta^2 < .001$, potenza osservata = .06, suggerendo che, a parità di livello iniziale, i punteggi a T2 risultano statisticamente equivalenti. La bassa potenza osservata consiglia di interpretare questo risultato con cautela.

In termini di ampiezza del cambiamento ($\Delta T2-T0$), il gruppo sperimentale ha registrato un guadagno medio di +1,29 punti, rispetto a +0,05 punti nel gruppo di controllo, con una differenza degli incrementi di +1,24 punti a favore dello sperimentale ($d = 0.27$)⁴.

Nel complesso, i risultati mostrano un miglioramento generale nel tempo per entrambi i gruppi e un parziale recupero del gruppo sperimentale rispetto ai controlli, ma senza differenze significative a T2 dopo il controllo per il livello iniziale.

I guadagni osservati non sembrano riconducibili al solo avanzamento temporale o alla pratica scolastica ordinaria, ma suggeriscono un effetto incrementale del training, che si manifesta in modo graduale e diffuso.

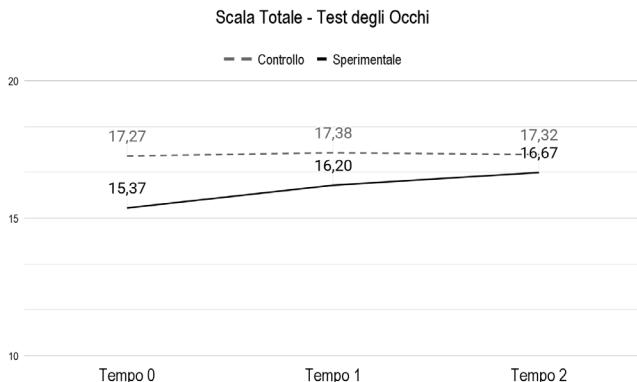


Fig. 3.10. Andamenti dei punteggi medi alla Scala Totale RMET del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo.

4. In questo e nei test successivi, la d di Cohen è stata calcolata rapportando la differenza degli incrementi medi dei due gruppi alla deviazione standard combinata dei cambiamenti.

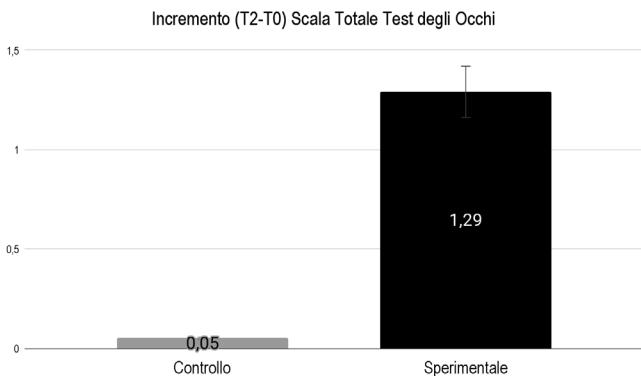


Fig. 3.11. Incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi RMET del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo.

Tab. 3.15. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale RMET nei due gruppi (Sperimentale e Controllo).

Test degli Occhi	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	17,27	17,38	17,32	0,05
Sperimentale	15,37	16,20	16,67	1,29

Tab. 3.16. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale RMET.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	3.94	0.020	.022	0.71

Analogamente a quanto fatto con la batteria CAS-2, è stata condotta un'ulteriore analisi per esaminare l'andamento dei punteggi al test degli occhi in funzione del grado di aderenza al protocollo di lettura.

Alta aderenza al metodo. Nel sottogruppo caratterizzato da alta aderenza al protocollo [(N = 163 (M = 83; F = 80): 85 controllo (M = 40; F = 45), 78 sperimentali (M = 43; F = 35)], i punteggi mostrano un andamento positivo in entrambi i gruppi, con un miglioramento generale nel tempo. Alla baseline (T0) il gruppo sperimentale partiva da valori iniziali inferiori (M = 15,55; DS = 3,70) rispetto al controllo (M = 16,67; DS = 3,07), ma a T1 entrambi i gruppi evidenziano un incremento seppur maggiore per il gruppo sperimental-

tale che riduce la differenza (Controllo: $M = 17,34$; $DS = 3,63$; Sperimentale: $M = 16,88$; $DS = 3,45$). A T2, mentre il gruppo di controllo registra una lieve flessione, il gruppo sperimentale continua a crescere e le prestazioni risultano pressoché sovrapponibili con un lieve vantaggio del gruppo sperimentale (Controllo: $M = 17,29$; $DS = 4,26$; Sperimentale: $M = 17,55$; $DS = 3,77$), segnalando un recupero completo del gruppo sperimentale rispetto al controllo.

L'ANOVA a misure ripetute ha mostrato un effetto principale del Tempo significativo ($F(2, 322) = 8.34$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .049$, potenza = .96) e un'interazione Tempo*Gruppo non significativa ($F(2, 322) = 2.10$, $p = .124$, $\eta_p^2 = .013$, potenza osservata = .43).

L'ANCOVA (T2 controllato per T0) ha confermato un effetto della covariata ($F(1, 160) = 16.04$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .091$) ma non del Gruppo ($F(1, 160) = 1.16$, $p = .283$, $\eta_p^2 = .007$, potenza osservata = .19).

L'incremento medio complessivo ($\Delta T2-T0$) è pari a +2,00 punti nel gruppo sperimentale e +0,62 nel gruppo di controllo ($\Delta = +1,38$; $d = 0.31$).

In sintesi, nei contesti ad alta aderenza, il gruppo sperimentale mostra un miglioramento costante nel tempo fino a colmare il divario iniziale, a indicare un impatto positivo del training anche in assenza di differenze statisticamente rilevanti. Una rigorosa implementazione del protocollo sembra potenziare l'efficacia della lettura ad alta voce sulle abilità socio-emotive.

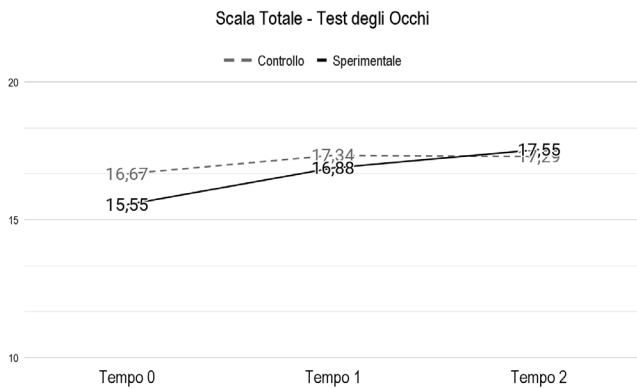


Fig. 3.12. Andamenti dei punteggi medi alla Scala Totale RMET del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

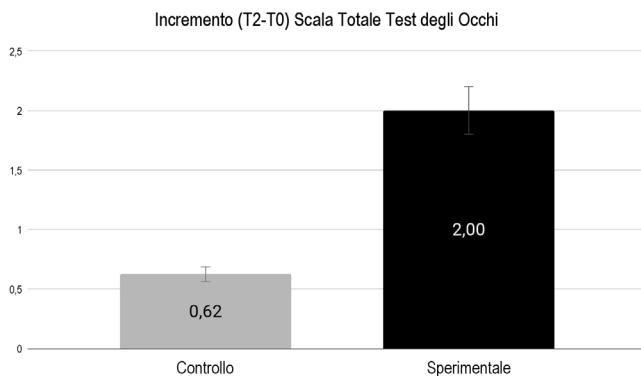


Fig. 3.13. Incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi RMET del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

Tab. 3.17. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale RMET nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione ad alta aderenza.

Test degli occhi	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	16,67	17,34	17,29	0,62
Sperimentale	15,55	16,88	17,55	2,00

Tab. 3.18. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale RMET per il sottocampione ad alta aderenza.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	2.10	0.124	.013	0.43

Moderata aderenza al metodo. Nel sottogruppo a moderata aderenza al protocollo [(N = 78 (M = 41; F = 37): 34 controllo (M = 18; F = 16), 44 sperimentale (M = 23; F = 21)], si osserva un andamento differenziale tra i due gruppi.

Il gruppo sperimentale partiva da livelli inferiori (M = 16,70; DS = 3,43) rispetto al controllo (M = 18,50; DS = 3,23). A T1 il gruppo sperimentale mostra un incremento mentre il gruppo di controllo registra un lieve decremento (Controllo: M = 18,03; DS = 2,92; Sperimentale: M = 17,64; DS = 3,97); a T2 il gruppo sperimentale raggiunge punteggi medi superiori (M =

18,27; DS = 3,39) rispetto al controllo che continua a scendere ($M = 17,56$; DS = 2,54), suggerendo un effetto cumulativo dell'intervento.

L'ANOVA ha mostrato un effetto principale del Tempo non significativo ($F(2,152) = 0.34$, $p = .715$, $\eta^2 = .004$, potenza osservata = .103), ma un'interazione significativa Tempo*Gruppo ($F(2,152) = 5.03$, $p = .008$, $\eta^2 = .062$, potenza osservata = .81), indicando che l'andamento nel tempo differisce in modo significativo tra i due gruppi.

L'ANCOVA (T2 controllato per T0) ha confermato un effetto della covariata ($F(1,75) = 16.00$, $p < .001$, $\eta^2 = .176$, potenza osservata = .98) e un effetto del Gruppo significativo ($F(1,75) = 4.52$, $p = .037$, $\eta^2 = .057$, potenza osservata = .56). Ciò suggerisce che, anche a parità di prestazioni iniziali, il gruppo sperimentale ottiene risultati finali significativamente superiori.

L'incremento medio ($\Delta T2-T0$) è di +1,57 punti per il gruppo sperimentale e -0,94 per il gruppo di controllo, con una differenza degli incrementi di +2,51 punti ($d = 0,73$).

In questo contesto, la lettura ad alta voce produce un vantaggio chiaro e statisticamente significativo sulle abilità di riconoscimento emotivo anche in contesti a moderata aderenza al metodo.

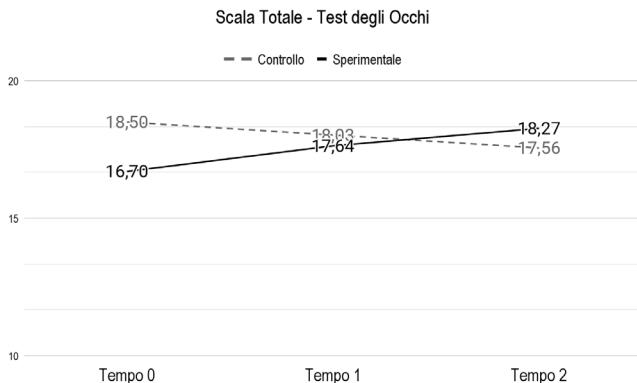


Fig. 3.14. Andamenti dei punteggi medi alla Scala Totale RMET del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a moderata aderenza.

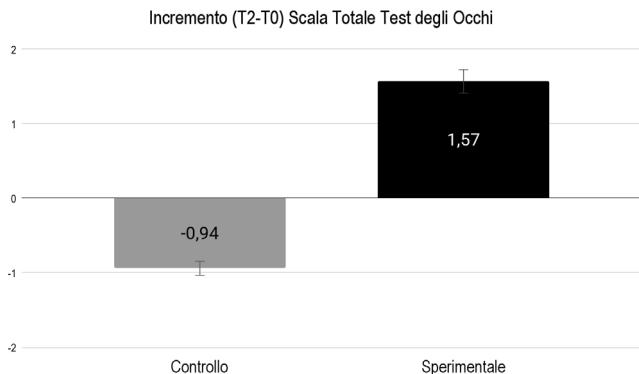


Fig. 3.15. Incremento medio (ΔT_2-T_0) dei punteggi RMET del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a moderata aderenza.

Tab. 3.19. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi (ΔT_2-T_0) per la Scala Totale RMET nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione a moderata aderenza.

Test degli occhi	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	18,50	18,03	17,56	-0,94
Sperimentale	16,70	17,64	18,27	1,57

Tab. 3.20. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale RMET per il sottocampione a moderata aderenza.

Tempo * Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	5.03	0.008	.062	0.81

Bassa aderenza al metodo. Nel sottogruppo a bassa aderenza al protocollo [(N = 118 (M = 60; F = 58); 37 controllo (M = 25; F = 12), 81 sperimentali (M = 35; F = 46)], i punteggi rimangono sostanzialmente stabili nel tempo.

Il gruppo sperimentale partiva da valori medi più bassi (M = 14,48; DS = 4,95) rispetto al controllo (M = 17,51; DS = 2,97) e mostra a T1 e T2 valori medi pressoché invariati (T1: Controllo M = 16,89, DS = 3,78; Sperimentale M = 14,77, DS = 4,74; T2: Controllo M = 17,16; DS = 4,54; Sperimentale M = 14,94; DS = 4,88).

L'ANOVA non ha rilevato effetti significativi né del Tempo ($V = .003$, $F(2,115) = 0.16$, $p = .853$, $\eta^2 = .003$, potenza osservata = .07) né dell'interazione Tempo*Gruppo ($V = .008$, $F(2,115) = 0.48$, $p = .620$, $\eta^2 = .008$, potenza osservata = .13).

L'ANCOVA ha confermato la significatività della covariata ($F(1,115) = 14.90$, $p < .001$, $\eta^2 = .115$) ma non del Gruppo ($F(1,115) = 1.41$, $p = .238$, $\eta^2 = .012$, potenza osservata = .22).

L'ampiezza del cambiamento ($\Delta T_2 - T_0$) è pari a +0,81 (d = 0,15) punti a favore del gruppo sperimentale ($\Delta \text{Controllo} = -0,35$; $\Delta \text{Sperimentale} = +0,46$).

Nel complesso, nei contesti a bassa fedeltà metodologica, la scarsa coerenza nell'attuazione del metodo sembra limitare o annullare l'impatto del training.

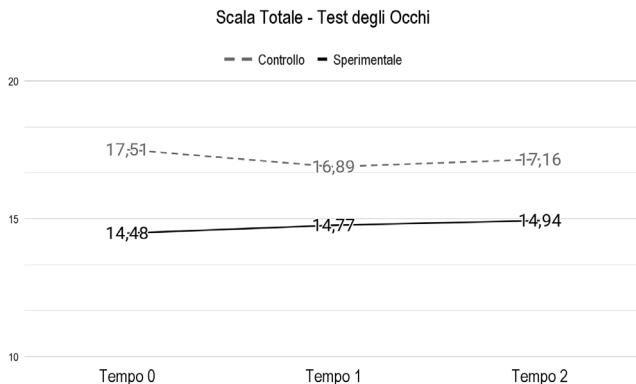


Fig. 3.16. Andamenti dei punteggi medi alla Scala Totale RMET del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a bassa aderenza.

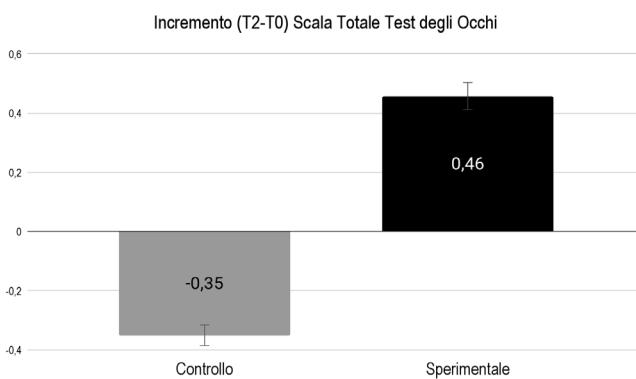


Fig. 3.17. Incremento medio ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi RMET del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a bassa aderenza.

Tab. 3.21. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale RMET nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione a bassa aderenza.

Test degli occhi	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	17,51	16,89	17,16	-0,35
Sperimentale	14,48	14,77	14,94	0,46

Tab. 3.22. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale RMET per il sottocampione a bassa aderenza.

Tempo * Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	0.48	0.620	.008	0.13

Per verificare se l'entità del miglioramento nel Test degli Occhi fosse influenzata dal livello di fedeltà metodologica, è stata condotta un'ANOVA a una via sui punteggi di cambiamento ($\Delta T2-T0$), considerando i tre livelli di aderenza al protocollo (*alta, moderata, bassa*).

Le statistiche descrittive mostrano un incremento medio maggiore nei contesti ad alta aderenza al protocollo di lettura ($M = 2,00$; $DS = 4,70$) rispetto a quelli con aderenza moderata ($M = 1,57$; $DS = 3,51$) e bassa aderenza ($M = 0,46$; $DS = 5,84$).

L'ANOVA non ha evidenziato un effetto principale significativo dell'aderenza, $F(2,200) = 1.998$, $p = .131$, $\eta^2 = .02$, visto che le differenze osservate tra i tre gruppi non raggiungono la soglia di significatività statistica. Tuttavia, il trend dei valori medi mostra, anche a livello visivo, una chiara tendenza positiva associata a una maggiore fedeltà metodologica: la distanza media tra alta e bassa aderenza ($\Delta = +1,54$ punti) indica un effetto potenzialmente rilevante sul piano pratico.

Nel complesso, i risultati delineano un gradiente di efficacia coerente con il livello di fedeltà metodologica:

- *Alta aderenza*: il gruppo sperimentale mostra un incremento costante e misurabile, fino a colmare il divario iniziale con i controlli;
- *Moderata aderenza*: i due gruppi presentano andamenti quasi paralleli nel tempo, le differenze nei guadagni complessivi sono dovuti anche a un calo dei gruppi di controllo. Il gruppo sperimentale cresce, mediamente, meno di quello, analogo, ad alta fedeltà al metodo;

- *Bassa aderenza*: la stabilità dei punteggi suggerisce che la scarsa coerenza nell'attuazione del metodo compromette l'impatto del training.

Anche se le differenze non raggiungono la significatività statistica, la distanza media di 1,08 punti tra alta e bassa aderenza suggerisce una possibile tendenza positiva associata a una maggiore fedeltà metodologica.

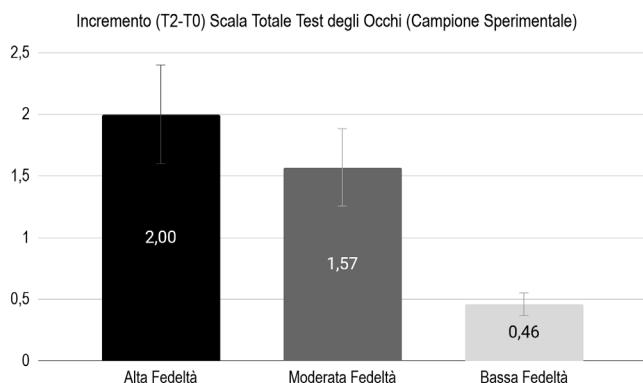


Fig. 3.18. Incrementi medi ($\Delta T2-T0$) dei punteggi RMET nei tre gruppi di aderenza al metodo.

Tab. 3.23. Valori d'incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi RMET nei tre gruppi di aderenza.

Test degli occhi	Aderenza al metodo	Incremento (T2-T0)
Territorio A	Alta Fedeltà	2.00
Territorio B	Moderata Fedeltà	1.57
Territorio C	Bassa Fedeltà	0.46

Tab. 3.24. Risultati dell'Anova a Una Via condotta sugli incrementi medi ($\Delta T2-T0$) dei punteggi RMET.

One Way ANOVA – Incremento (T2-T0)						
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2
Between Groups	98.958	2	49.479	1.998	0.131	.02
Total	5051.852	200				

4.2.3. IMT (*Imposing Memory Task*)

Alta aderenza al metodo. Per quanto riguarda l'IMT verrà presentato solo il sottogruppo relativo che ha seguito pedissequamente il protocollo di ricerca. Questo test, infatti, conferma quanto già evidenziato precedentemente per quanto riguarda la teoria della mente e la cognizione di base. L'IMT, infatti, misura le abilità di mentalizzazione su una scala da 1 a 5 e quelle di memoria da 1 a 6. Si osserva che nel sottogruppo caratterizzato da alta aderenza al protocollo [(N = 122 (M = 62; F = 60): 65 controllo (M = 31; F = 34), 57 sperimentali (M = 31; F = 26)], i punteggi mostrano un andamento diversificato in base alla memoria e alla teoria della mente. Alla baseline (T0) il gruppo sperimentale partiva da valori di ToM leggermente inferiori (M = 3,69; DS = 0,87) rispetto al controllo (M = 3,82; DS = 0,82). Al T1 il gruppo sperimentale mostra una leggera crescita mentre il controllo resta stabile (Controllo: M = 3,81; DS = 0,92; Sperimentale: M = 3,83; DS = 0,91). A T2 entrambi i gruppi mostrano una crescita ma il gruppo sperimentale supera il controllo come punteggio medio (Controllo: M = 3,94; DS = 0,85; Sperimentale: M = 4,05; DS = 0,83).

L'ANOVA a misure ripetute ha mostrato un effetto principale del Tempo significativo ($F(2, 258) = 4.11, p = .017, \eta^2 = .031$, potenza osservata = .73) e un'interazione Tempo*Gruppo non significativa ($F(2, 258) = .99, p = .372, \eta^2 = .008$, potenza osservata = .22).

L'ANCOVA (T2 controllato per T0) ha confermato un effetto della covariata ($F(1, 128) = 11.527, p < .001, \eta^2 = .083$) ma non del Gruppo ($F(1, 128) = 1.02, p = .315, \eta^2 = .008$, potenza osservata = .17). L'incremento medio complessivo ($\Delta T2-T0$) è pari a +0,36 punti nel gruppo sperimentale e +0,12 nel gruppo di controllo ($\Delta = +0,24; d = 0.24$).

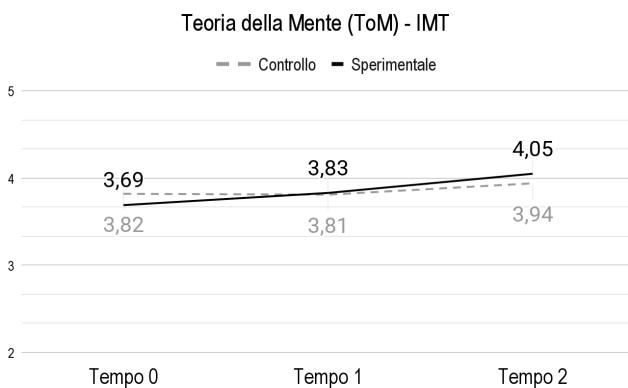


Fig. 3.19. Andamenti dei punteggi medi alla Scala ToM dell'IMT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

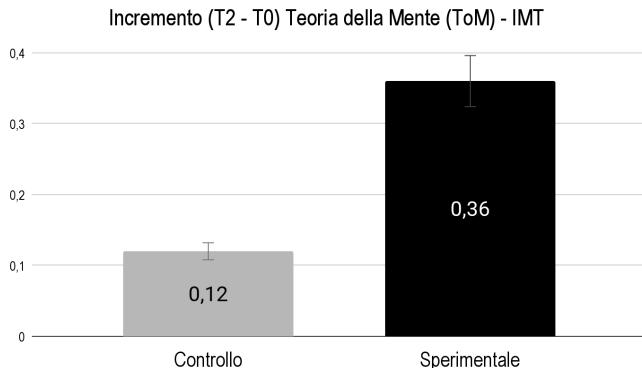


Fig. 3.20. Incremento medio ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi ToM dell'IMT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

Tab. 3.25. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T_2 - T_0$) per la Scala ToM dell'IMT nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione ad alta aderenza.

IMT – ToM	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	3,82	3,81	3,94	0,12
Sperimentale	3,69	3,83	4,05	0,36

Tab. 3.26. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala ToM dell'IMT per il sottocampione ad alta aderenza.

Tempo * Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	0.99	0.372	.008	0.22

Per quanto riguarda le abilità di memoria il gruppo di controllo ha mostrato punteggi medi relativamente stabili nel tempo, passando da $M = 4,80$ ($DS = 0,99$) (T_0) a $M = 4,66$ ($DS = 1,11$) (T_1) fino a $M = 4,83$ ($DS = 0,85$) (T_2). Il gruppo sperimentale, invece, è passato da $M = 4,48$ ($DS = 1,06$) (T_0) a $M = 4,77$ ($DS = 0,93$) (T_1) fino a $M = 5,01$ ($DS = 0,9$) (T_2) mostrando un aumento costante nel corso del tempo.

L'ANOVA a misure ripetute ha mostrato un effetto principale del Tempo significativo ($F(2, 256) = 5.08$, $p = .007$, $\eta^2 = .038$, potenza osservata = .82) e un'interazione Tempo*Gruppo significativa ($F(2, 256) = 4.47$, $p = .012$, η^2

= .034, potenza osservata = .76) suggerendo che l'andamento nel corso del tempo dei due gruppi differisce.

L'ANCOVA (T2 controllato per T0) ha confermato un effetto della covariata ($F(1, 127) = 35.96, p < .001, \eta^2 = .22$) e anche del Gruppo ($F(1, 127) = 5.02, p = .027, \eta^2 = .038$, potenza osservata = .60). L'aumento medio complessivo è di +0,53 punti per il gruppo sperimentale e +0,03 per il controllo, con una differenza degli incrementi di 0,50 punti ($d = 0.49$).

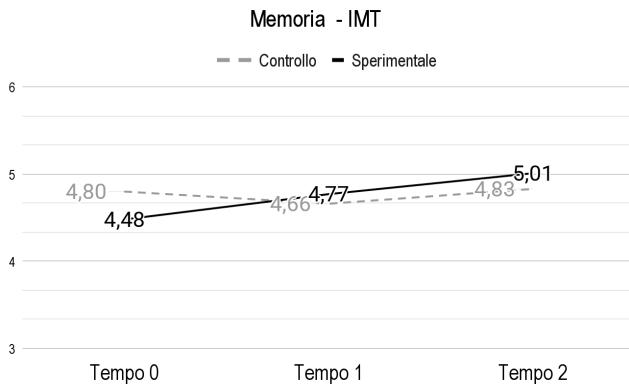


Fig. 3.21. Andamenti dei punteggi medi alla Scala Memoria dell'IMT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

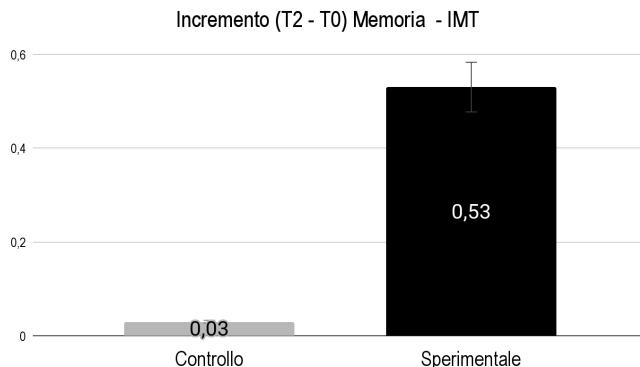


Fig. 3.22. Incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi Memoria dell'IMT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

Tab. 3.27. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Memoria dell'IMT nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione ad alta aderenza.

IMT – Memoria	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	4,80	4,66	4,83	0,03
Sperimentale	4,48	4,77	5,01	0,53

Tab. 3.28. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Memoria dell'IMT per il sottocampione ad alta aderenza.

Tempo * Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	4.47	0.012	.034	0.76

In sintesi, nei contesti ad alta aderenza, il gruppo sperimentale mostra un miglioramento costante nel tempo per i punteggi di teoria della mente e di memoria, a indicare un impatto positivo del training. Questo è statisticamente significativo solo per quanto riguarda i punteggi di memoria.

4.2.4. CO-TT (*Comprehension Oral-Test and Treatment*)

Dati aggregati. I risultati che seguono fanno riferimento ai dati aggregati provenienti dai tre territori coinvolti nel progetto, per un campione complessivo di 362 studenti della scuola secondaria di primo grado, di cui 174 Femmine (F) e 188 Maschi (M). I partecipanti sono stati suddivisi in due condizioni: un gruppo di controllo [N = 170 (F = 80; M = 90)], che ha proseguito le attività curricolari ordinarie, e un gruppo sperimentale [N = 192 (F = 94; M = 98)], che ha preso parte al programma quotidiano di lettura ad alta voce condivisa.

Per la valutazione degli effetti del training narrativo sulle abilità di comprensione del testo orale, tutti gli studenti sono stati sottoposti al *Comprehension Oral – Test and Treatment* (CO-TT) (Carretti *et al.*, 2013) in tre momenti distinti: T0 (baseline, prima dell'avvio del programma), T1 (post-intervento) e T2 (follow-up). La somministrazione è avvenuta in modalità collettiva, all'interno della classe, con compilazione individuale della prova. Il punteggio totale, con un massimo di dodici punti, corrisponde al numero di risposte corrette.

Nel dettaglio, il gruppo di controllo ha mostrato punteggi medi relativamente stabili nel tempo, passando da M = 6,25(DS = 2,27) (T0) a M = 6,38

(DS = 2,52) (T1) fino a M = 6,87 (DS = 2,53) (T2). Il gruppo sperimentale, invece, è passato da M = 4,87 (DS = 2,19) (T0) a M = 5,78 (DS = 2,40) (T1) fino a M = 6,12 (DS = 2,51) (T2).

L'ANOVA a misure ripetute ha evidenziato un effetto principale del Tempo significativo, $V = .124$, $F(2,359) = 25.41$, $p < .001$, $\eta^2 = .124$, potenza osservata = 1.00, e una interazione significativa Tempo*Gruppo, $V = .025$, $F(2,359) = 4.57$, $p = .011$, $\eta^2 = .025$, potenza osservata = .77. Questi risultati indicano che le traiettorie di crescita dei due gruppi differiscono in modo statisticamente significativo: il gruppo sperimentale mostra un progresso più rapido tra T0 e T1 e una crescita stabile tra T1 e T2, mentre il gruppo di controllo evidenzia variazioni minime.

L'ANCOVA, condotta sul punteggio a T2 controllando per il livello iniziale, ha confermato la significatività della covariata, $F(1,359) = 91.11$, $p < .001$, $\eta^2 = .202$, potenza osservata = 1.00, ma non ha rilevato differenze significative tra i gruppi, $F(1,359) = 0.04$, $p = .838$, $\eta^2 < .001$, potenza osservata = .06. Ciò indica che, una volta tenuto conto delle differenze di partenza, i punteggi finali a T2 non risultano significativamente diversi.

Per stimare l'ampiezza del cambiamento, è stata calcolata la differenza tra gli incrementi ($\Delta T_2 - T_0$). L'incremento medio è risultato pari a +1,25 punti nel gruppo sperimentale e +0,62 punti nel gruppo di controllo, con una differenza tra gli incrementi pari a +0,63 punti ($d = 0.25$) a favore del gruppo sperimentale.

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che l'intervento di lettura ad alta voce quotidiana ha prodotto un lieve ma coerente miglioramento nella comprensione orale, che tuttavia non raggiunge differenze statisticamente robuste una volta controllati i livelli iniziali.

In questo caso, l'andamento del gruppo sperimentale evidenzia un guadagno rapido nella fase iniziale (tra T0 e T1), seguito da una crescita più contenuta ma stabile nella fase successiva (T1-T2). Tale progressione riflette un effetto del training di lettura ad alta voce, che determina un miglioramento significativo delle prestazioni nel tempo rispetto al decorso naturale osservato nel gruppo di controllo. Tuttavia, pur mostrando un incremento più marcato, il gruppo sperimentale non raggiunge i livelli medi di performance del gruppo di controllo, mantenendo un leggero divario in termini di punteggio medio complessivo. Ciò suggerisce che, almeno considerando i dati aggregati dei tre territori, l'intervento non sia stato sufficiente a colmare completamente la distanza iniziale tra i gruppi nelle abilità di comprensione del testo orale.

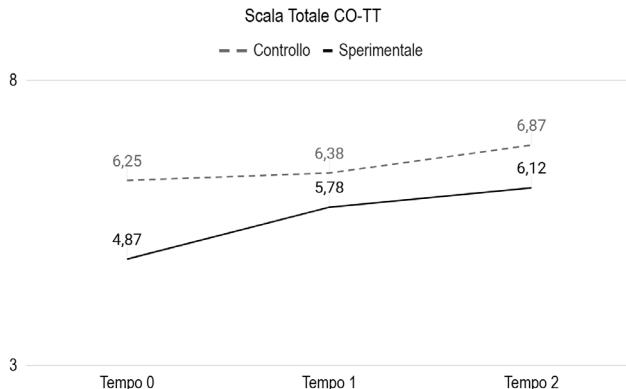


Fig. 3.23. Andamenti dei punteggi medi alla Scala Totale CO-TT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo.

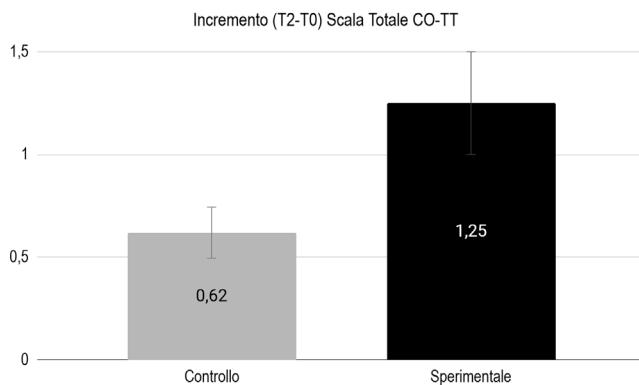


Fig. 3.24. Incremento medio ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi CO-TT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo.

Tab. 3.29. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T_2 - T_0$) per la Scala Totale CO-TT nei due gruppi (Sperimentale e Controllo).

CO-TT	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	6,25	6,38	6,87	0,62
Sperimentale	4,87	5,78	6,12	1,25

Tab. 3.30. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale CO-TT.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	4.57	.011	.025	0.774

Per approfondire questi risultati, è stata condotta un'analisi ulteriore volta a verificare se il mancato allineamento ai livelli dei controlli fosse attribuibile non tanto a un limite intrinseco del programma, quanto piuttosto a una diversa aderenza ai principi del metodo nei diversi contesti di applicazione. Come già descritto per gli altri test, anche in questo caso i territori sono stati suddivisi in base al grado di aderenza e coerenza con il protocollo di lettura ad alta voce (alta, moderata e bassa).

Alta aderenza al metodo. Nel sottogruppo caratterizzato da alta aderenza al protocollo [(N = 166 (F = 82; M = 84); 89 controllo (F = 47; M = 42); 77 sperimentali (F = 35; M = 42)], i dati relativi al test di comprensione orale (CO-TT) evidenziano un andamento complessivamente positivo, con un miglioramento nel tempo in entrambi i gruppi.

Alla baseline (T0) il gruppo sperimentale presentava punteggi medi inferiori (M = 5,65; DS = 1,97) rispetto al gruppo di controllo (M = 6,72; DS = 2,29). A T1 solo il gruppo sperimentale presenta un incremento (M = 5,79; DS = 2,15) mentre il gruppo di controllo presenta un decremento (M = 6,45; DS = 2,73). A T2, crescono entrambi i gruppi ma la maggiore crescita del gruppo sperimentale fa sì che i due gruppi convergano su valori pressoché equivalenti (Controllo: M = 7,25; DS = 2,20; Sperimentale: M = 7,17; DS = 2,28), segnalando un sostanziale recupero del gruppo sperimentale.

L'ANOVA a misure ripetute ha evidenziato un effetto principale del Tempo significativo, $V = .162$, $F(2,163) = 15.80$, $p < .001$, $\eta^2 = .162$, potenza osservata = .99, e un'interazione significativa Tempo*Gruppo, $V = .041$, $F(2,163) = 3.51$, $p = .032$, $\eta^2 = .041$, potenza osservata = .65. Ciò suggerisce che le traiettorie di crescita del gruppo sperimentale e di quello di controllo differiscono nel tempo, con un miglioramento più marcato tra T0 e T2 nel gruppo sperimentale.

L'ANCOVA ha confermato la significatività della covariata, $F(1,163) = 27.76$, $p < .001$, $\eta^2 = .146$, ma non ha rilevato differenze significative tra i gruppi, $F(1,163) = 1.09$, $p = .298$, $\eta^2 = .007$, potenza osservata = .18. Ciò suggerisce che le differenze residue a T2 possano essere spiegate in gran parte dalle diverse prestazioni iniziali, e che il test potrebbe non avere sufficiente sensibilità per rilevare effetti di piccola entità.

La differenza degli incrementi ($\Delta T_2 - T_0$) evidenzia un guadagno medio di +1,52 punti per il gruppo sperimentale e di +0,53 punti per il gruppo di controllo, con un vantaggio di +0,99 punti a favore dello sperimentale ($d = 0,41$).

Nel complesso, nei contesti caratterizzati da alta fedeltà al metodo, il gruppo sperimentale ha ridotto progressivamente la distanza iniziale, raggiungendo livelli medi di prestazione paragonabili a quelli del gruppo di controllo.

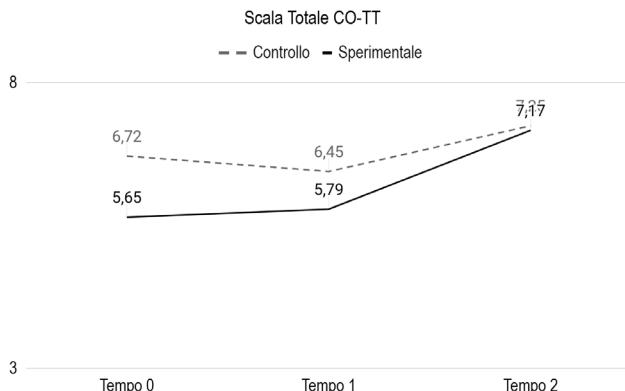


Fig. 3.25. Andamenti dei punteggi medi alla Scala Totale CO-TT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

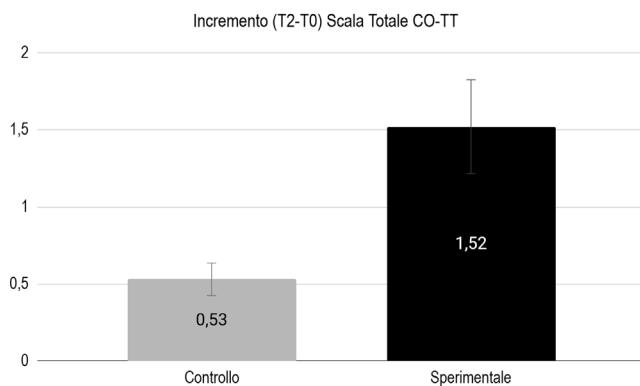


Fig. 3.26. Incremento medio ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi CO-TT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

Tab. 3.31. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale CO-TT nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione ad alta aderenza.

CO-TT	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Control	6,72	6,45	7,25	0,53
Reading Aloud	5,65	5,79	7,17	1,52

Tab. 3.32. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale CO-TT per il sottocampione ad alta aderenza.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	3.51	.032	.041	0.65

Moderata aderenza al metodo. Nel sottogruppo caratterizzato da moderata aderenza al protocollo [$N = 84$ ($f = 39$; $M = 45$): 43 controllo ($F = 20$; $M = 23$); 41 sperimentali ($F = 19$; $M = 22$)], i punteggi medi mostrano un andamento complessivamente stabile nel tempo e sovrapponibile tra i due gruppi.

Alla baseline (T0) il gruppo sperimentale partiva da valori medi leggermente inferiori ($M = 5,20$, $DS = 2,36$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 5,56$, $DS = 1,71$). Alla seconda misurazione (T1) entrambi i gruppi evidenziano un incremento – controllo $M = 6,72$ ($DS = 2,38$), sperimentale $M = 6,41$ ($DS = 2,78$) – che tende poi a stabilizzarsi a T2 (controllo $M = 6,74$, $DS = 2,62$; sperimentale $M = 6,39$, $DS = 2,31$).

L'ANOVA a misure ripetute ha evidenziato un effetto principale del Tempo significativo, $V = .209$, $F(2,81) = 10.69$, $p < .001$, $\eta^2 = .209$, potenza osservata = .99, indicando un miglioramento generale delle prestazioni nel corso del tempo in entrambi i gruppi. L'interazione Tempo*Gruppo non è risultata significativa ($V < .001$, $F(2,81) = 0.006$, $p = .994$, $\eta^2 < .001$, potenza osservata = .05), suggerendo che le traiettorie di cambiamento non differiscono tra gruppo sperimentale e di controllo.

L'ANCOVA ha confermato un effetto significativo della covariata ($F(1,81) = 19.16$, $p < .001$, $\eta^2 = .191$, potenza osservata = .99), ma nessuna differenza significativa tra i gruppi ($F(1,81) = 0.11$, $p = .741$, $\eta^2 = .001$, potenza osservata = .06). Ciò conferma che, una volta considerate le differenze di partenza, i punteggi finali dei due gruppi risultano statisticamente equivalenti. Tuttavia, la potenza osservata estremamente bassa indica che il test potrebbe non disporre della sensibilità sufficiente per rilevare effetti di piccola entità, e che l'assenza di significatività deve quindi essere interpretata con cautela.

La differenza media di guadagno ($\Delta T2-T0$) è risultata pari a +1,19 nel gruppo sperimentale e +1,18 nel gruppo di controllo, con una differenza degli incrementi quasi nulla (0,01) e un effetto standardizzato di piccola entità ($d = 0,004$).

In sintesi, in condizioni di moderata aderenza al protocollo, l'intervento non sembra produrre un effetto differenziale sullo sviluppo delle abilità di comprensione del testo orale. Le analisi condotte confermano che il miglioramento osservato nel tempo interessa entrambi i gruppi, senza differenze significative tra sperimentali e controlli.

Il confronto con gli esiti registrati nei contesti ad alta aderenza al metodo mette tuttavia in evidenza un punto cruciale: l'efficacia del programma dipende in misura sostanziale dal grado di coerenza e costanza con cui viene applicato. Nei contesti in cui la lettura ad alta voce è stata condotta con rigore e regolarità, il gruppo sperimentale mostra una traiettoria di crescita più marcata e stabile, mentre in situazioni di aderenza solo parziale le prestazioni seguono un andamento sovrappponibile a quello dei controlli. Questi risultati suggeriscono che la qualità dell'implementazione rappresenta una condizione essenziale per il successo del training: quando la metodologia viene applicata in modo discontinuo o ridotto, l'intervento tende a perdere la propria capacità trasformativa e non determina benefici aggiuntivi rispetto al normale sviluppo delle competenze di comprensione orale.

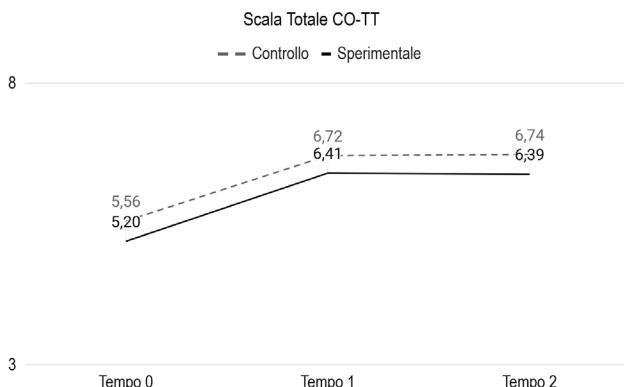


Fig. 3.27. Andamenti dei punteggi medi alla Scala Totale CO-TT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a moderata aderenza.

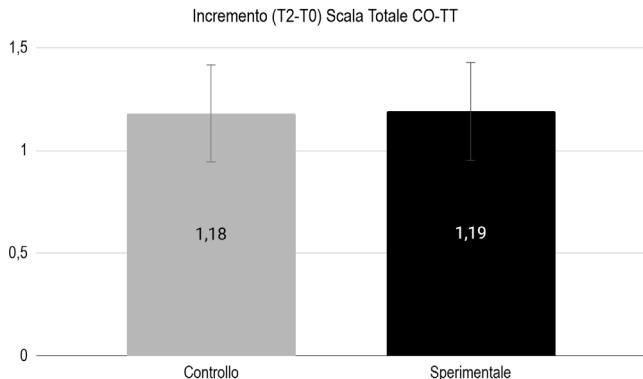


Fig. 3.28. Incremento medio ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi CO-TT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a moderata aderenza.

Tab. 3.33. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T_2 - T_0$) per la Scala Totale CO-TT nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione a moderata aderenza.

CO-TT	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	5,56	6,72	6,74	1,18
Sperimentale	5,20	6,41	6,39	1,19

Tab. 3.34. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale CO-TT per il sottocampione a moderata aderenza.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Observed Power
	0.006	0.994	0.00	0.05

Bassa aderenza al metodo. Nel sottogruppo caratterizzato da bassa aderenza al protocollo [(N = 112 (F = 53; M = 59); 38 controllo (F = 13; M = 25); 74 sperimentali (F = 40; M = 34)], i dati relativi al test di comprensione orale evidenziano un impatto più contenuto dell'intervento di lettura ad alta voce rispetto a quanto osservato nei gruppi ad alta fedeltà.

Alla baseline (T0), il gruppo sperimentale partiva da livelli medi molto bassi, nettamente inferiori (M = 3,88, DS = 1,95) a quelli del gruppo di controllo (M = 5,92, DS = 2,57), e tale distanza, pur riducendosi dopo la prima fase di intervento (T1: sperimentale M = 5,41, DS = 2,38; controllo M = 5,82, DS =

2,08), non risulta completamente colmata al termine dell'intervento (T2: sperimentale $M = 4,88$, DS = 2,32; controllo $M = 6,13$, DS = 3,01).

L'ANOVA a misure ripetute ha evidenziato un effetto principale del Tempo significativo, $F(2,220) = 4.09$, $p = .018$, $\eta^2 = .036$, potenza osservata = .72, indicando un miglioramento generale delle prestazioni nel corso del tempo. L'interazione Tempo*Gruppo è risultata significativa, $F(2,220) = 4.63$, $p = .011$, $\eta^2 = .040$, potenza osservata = .78, suggerendo che i due gruppi hanno seguito traiettorie di cambiamento differenti: mentre il gruppo di controllo ha avuto un assestamento e poi ha segnato un piccolo incremento, il gruppo sperimentale ha mostrato una crescita iniziale piuttosto robusta seguita da una lieve flessione nella fase finale.

L'ANCOVA ha confermato un effetto significativo della covariata ($F(1,109) = 19.75$, $p < .001$, $\eta^2 = .153$, potenza osservata = .99), ma nessuna differenza significativa tra i gruppi ($F(1,109) = 0.36$, $p = .552$, $\eta^2 = .003$, potenza osservata = .09).

La differenza media di guadagno ($\Delta T2-T0$) è risultata pari a +1,00 nel gruppo sperimentale e +0,21 nel gruppo di controllo, con una differenza degli incrementi pari a +0,79 ($d = 0.30$). Nel complesso, i risultati suggeriscono che, in condizioni di bassa fedeltà al protocollo, l'intervento di lettura ad alta voce produca inizialmente effetti positivi, specie in gruppi con punti di partenza notevolmente bassi rispetto a tutti gli altri gruppi presi in esame, ma che una volta raggiunti livelli paragonabili, seppur ancora inferiori, a quelli degli altri gruppi l'intervento a bassa fedeltà non è sufficiente per crescere ancora e colmare il divario iniziale rispetto al gruppo di controllo. La scarsa potenza osservata e l'andamento irregolare del gruppo sperimentale confermano che la qualità e la coerenza dell'implementazione rappresentano fattori cruciali per l'efficacia del programma: senza un'adesione metodologica costante, l'intervento tende a perdere la propria forza trasformativa.

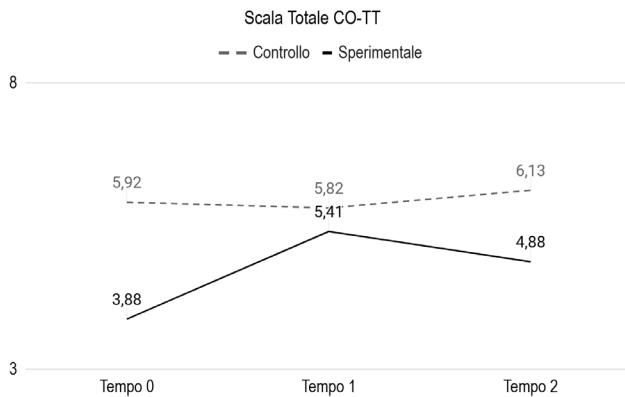


Fig. 3.29. Andamenti dei punteggi medi alla Scala Totale CO-TT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a bassa aderenza.

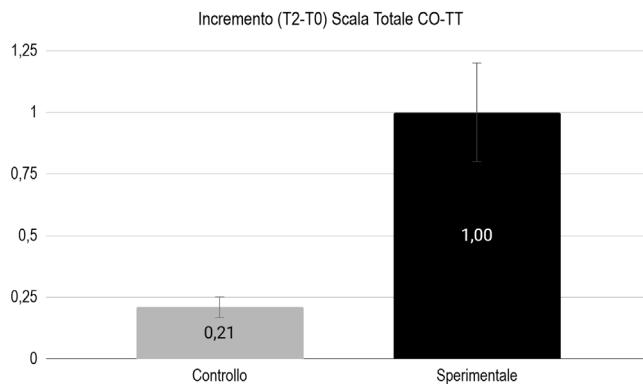


Fig. 3.30. Incremento medio (ΔT_2-T_0) dei punteggi CO-TT del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a bassa aderenza.

Tab. 3.35. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi (ΔT_2-T_0) per la Scala Totale CO-TT nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione a bassa aderenza.

CO-TT	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	5,92	5,82	6,13	0,21
Sperimentale	3,88	5,41	4,88	1,00

Tab. 3.36. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale CO-TT per il sottocampione a bassa aderenza.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	4.63	0.11	.040	.78

Confronto tra livelli di aderenza. Per analizzare in maniera più mirata l'impatto dell'intervento, è stato effettuato un confronto diretto degli incrementi medi ($\Delta T_2 - T_0$) ottenuti dai soli gruppi sperimentali nei tre sottogruppi territoriali, differenziati per livello di aderenza al protocollo di lettura (alta, moderata, bassa).

L'ANOVA a una via non ha evidenziato un effetto principale statisticamente significativo del fattore Aderenza, $F(2,189) = 0.84$, $p = .435$, $\eta^2 = .009$, potenza osservata = .20.

Nonostante la mancanza di significatività statistica, l'andamento delle medie mostra un pattern coerente con le analisi precedenti: i guadagni maggiori si osservano nel territorio ad alta aderenza ($M = 1,52$; $DS = 2,37$), seguiti da quelli a moderata ($M = 1,20$; $DS = 2,55$) e bassa aderenza ($M = 1,00$; $DS = 2,57$). Nel complesso, questi risultati indicano che, pur in assenza di effetti statisticamente rilevabili, la tendenza dei dati suggerisce un ruolo dell'aderenza metodologica nell'amplificare i benefici del training.

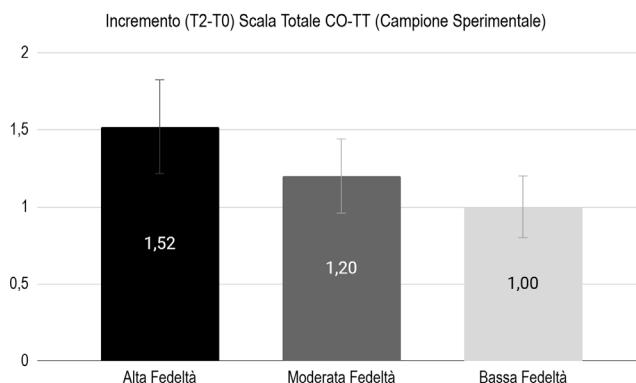


Fig. 3.31. Incrementi medi ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi CO-TT nei tre gruppi di aderenza al metodo.

Tab. 3.37. Valori d'incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi CO-TT nei tre gruppi di aderenza.

CO-TT	Aderenza al metodo	Incremento (T2-T0)
Territorio A	Alta Fedeltà	1,52
Territorio B	Moderata Fedeltà	1,20
Territorio C	Bassa Fedeltà	1,00

Tab. 3.38. Risultati dell'Anova a Una Via condotta sugli incrementi medi ($\Delta T2-T0$) dei punteggi CO-TT.

One Way ANOVA – Incremento (T2-T0)						
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2
Between Groups	10.34	2	5.17	0.835	0.435	.009
Total	1180		191			

4.2.5. Test pregiudizi e stereotipi etnici

Dati aggregati. Il campione dei dati aggregati dei tre territori coinvolti nel progetto è composto da 356 ($F = 172$; $M = 184$) studenti della scuola secondaria di primo grado (controllo $N = 150$: $F = 70$, $M = 80$; sperimentali $N = 206$: $F = 96$; $M = 110$). Il *Test pregiudizi e stereotipi etnici* è un questionario composto da scale Likert che vanno da 1 a 5. Il punteggio complessivo è ottenuto dalla media dei punteggi di risposta alle domande. Un punteggio alto rappresenta minori pregiudizi introiettati dagli studenti.

Dal punto di vista descrittivo, entrambi i gruppi mostrano variazioni contenute. Nel gruppo di controllo le medie calano lievemente, in una sostanziale stabilità, passando da $M = 4,22$ ($DS = 0,60$) a T0, a $M = 4,18$ ($DS = 0,62$) a T1, fino a $M = 4,13$ ($DS = 0,72$) a T2. Nel gruppo sperimentale i valori, inizialmente più bassi, sono, anche in questo caso stabili con una lievissima tendenza all'incremento: $M = 3,96$ ($DS = 0,72$) a T0, $M = 4,06$ ($DS = 0,73$) a T1 e $M = 4,01$ ($DS = 0,74$) a T2. Le variazioni osservate sono minime e non suggeriscono un cambiamento sistematico nel tempo.

Per stimare l'ampiezza del cambiamento, è stata calcolata la differenza tra gli incrementi medi ($\Delta T2-T0$) nei due gruppi. Il gruppo sperimentale mostra un incremento medio pari a +0,05, mentre il gruppo di controllo registra

una lieve diminuzione ($-0,09$). La differenza tra gli incrementi medi risulta quindi pari a $+0,14$ punti a favore del gruppo sperimentale ($d = 0,22$)

L'ANOVA a misure ripetute non ha evidenziato un effetto principale significativo del Tempo ($V = .008$, $F(2,353) = 1.47$, $p = .232$, $\eta^2 = .008$, potenza osservata = .31) né un'interazione significativa Tempo*Gruppo ($V = .014$, $F(2,353) = 2.59$, $p = .076$, $\eta^2 = .014$, potenza osservata = .52).

L'ANCOVA, condotta sul punteggio medio a T2 controllando per il livello iniziale (T0), ha rilevato la significatività della covariata, $F(1,354) = 181.10$, $p < .001$, $\eta^2 = .338$, potenza osservata = 1.00, ma non ha rilevato differenze significative tra i gruppi, $F(1,354) = .546$, $p = .460$, $\eta^2 = .002$, potenza osservata = .114.

Nel complesso, i punteggi medi di pregiudizio rimangono sostanzialmente invariati e le traiettorie di cambiamento non differiscono in modo significativo tra gruppo sperimentale e di controllo.

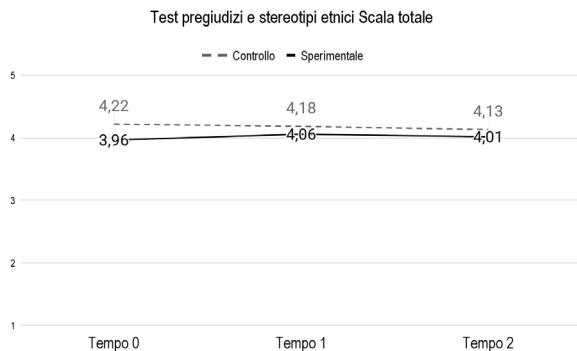


Fig. 3.32. Andamenti dei punteggi medi ai test su pregiudizi e stereotipi etnici del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo.

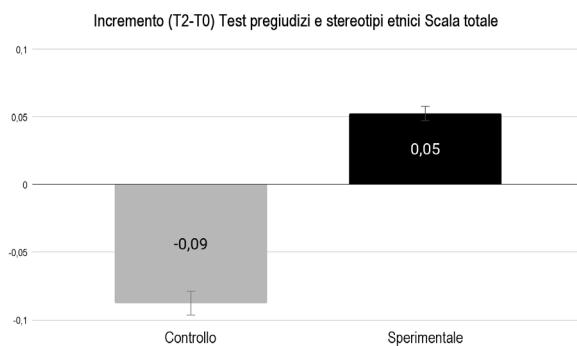


Fig. 3.33. Incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi ai test su pregiudizi e stereotipi etnici del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo.

Tab. 3.39. Punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale del test su pregiudizi e stereotipi etnici nei due gruppi (Sperimentale e Controllo).

Test pregiudizi e stereotipi	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	4,22	4,18	4,13	-0,09
Sperimentale	3,96	4,06	4,01	0,05

Tab. 3.40. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale del test su pregiudizi e stereotipi etnici.

Tempo * Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	2.59	0.076	0.014	0.52

Alta aderenza al metodo. Nel sottogruppo caratterizzato da alta aderenza al protocollo [(N = 162 (F = 77; M = 85): 85 controllo (F = 42; M = 43); 77 sperimentali (F = 35; M = 42)], entrambi i gruppi mostrano punteggi inizialmente elevati, indice di livelli già contenuti di pregiudizio alla baseline. Alla prima rilevazione (T0), il gruppo sperimentale presenta una media di M = 4,02 (DS = 0,68) rispetto a M = 4,24 (DS = 0,62) del gruppo di controllo. A T1 si osserva un lieve incremento per il gruppo sperimentale (M = 4,11; DS = 0,70) e una sostanziale stabilità per il gruppo di controllo (M = 4,25; DS = 0,62). A T2 entrambi i gruppi mostrano un leggero decremento (Controllo: M = 4,11; DS = 0,72; Sperimentale: M = 3,98; DS = 0,80). L'analisi delle variazioni complessive ($\Delta T2-T0$) evidenzia un decremento medio di -0,13 punti nel gruppo di controllo e di -0,04 nel gruppo sperimentale, con una differenza tra incrementi pari a +0,09 punti a favore del gruppo sperimentale ($d = 0.15$).

L'ANOVA a misure ripetute ha evidenziato un effetto principale significativo del Tempo ($V = .082$, $F(2,159) = 7.088$, $p = .001$, $\eta^2 = .082$, potenza osservata = .93), ma non un'interazione significativa Tempo*Gruppo ($V = .006$, $F(2,159) = .477$, $p = .621$, $\eta^2 = .006$, potenza osservata = .13).

L'ANCOVA ha confermato la significatività della covariata, $F(1,160) = 121.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .431$, potenza osservata = 1.00, ma non ha rilevato differenze significative tra i gruppi, $F(1,160) = 0.20$, $p = .660$, $\eta^2 = .001$, potenza osservata = .07.

Nel complesso, i dati descrivono un lieve cambiamento nel tempo, comune a entrambi i gruppi, senza però evidenza di effetti specifici dell'intervento di lettura ad alta voce. Le traiettorie parallele suggeriscono che le variazioni osservate riflettano un andamento generale piuttosto che un im-

patto differenziale del training. È plausibile che i livelli inizialmente elevati di apertura e tolleranza abbiano ridotto il margine di miglioramento possibile, determinando un “effetto soffitto” che limita la possibilità di rilevare cambiamenti significativi. In questo caso specifico le scelte bibliografiche, dovendo sollecitare punteggi molto alti, avrebbero potuto essere rilevanti. Nel contesto specifico dall’analisi dei diari non si è riscontrato una ricchezza e varietà di scelta bibliografica tale da poter costituire un orizzonte di significatività, seppur con una pratica costante, per gruppi che partivano da punteggi estremamente alti.

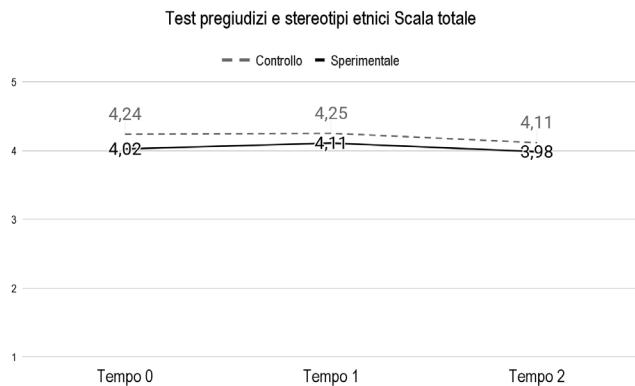


Fig. 3.34. Andamenti dei punteggi medi al test su pregiudizi e stereotipi etnici del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

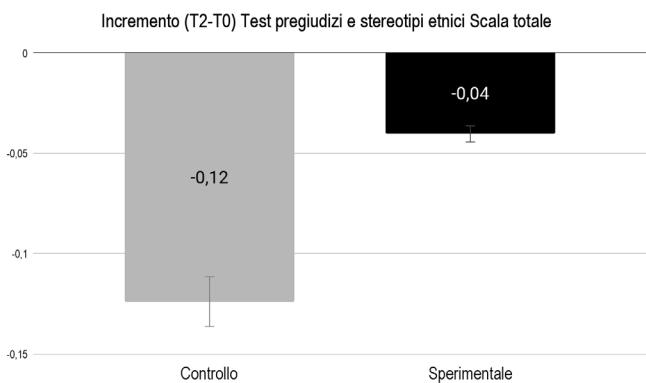


Fig. 3.35. Incremento medio ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi al test su pregiudizi e stereotipi etnici del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione ad alta aderenza.

Tab. 3.41. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale del test su pregiudizi e stereotipi etnici nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione ad alta aderenza.

Test pregiudizi e stereotipi	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Control	4,24	4,25	4,11	-0,13
Reading Aloud	4,02	4,11	3,98	-0,04

Tab. 3.42. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale del test su pregiudizi e stereotipi etnici per il sottocampione ad alta aderenza.

Tempo * Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	0.447	0.621	0.006	0.13

Moderata aderenza al metodo. Nel sottogruppo caratterizzato da moderata aderenza al protocollo [(N = 85 (F = 38; M = 47): 36 controllo (F = 17; M = 19); 49 sperimentali (F = 21; M = 28)], i punteggi mostrano una sostanziale stabilità nel tempo, con variazioni minime tra le tre rilevazioni. Alla baseline, il gruppo sperimentale presenta un valore medio molto alto di M = 4,27 (DS = 0,59) e il gruppo di controllo appena inferiore di M = 4,14 (DS = 0,66). A T1 i punteggi rimangono sostanzialmente invariati (Controllo: M = 4,14; DS = 0,68; Sperimentale: M = 4,26; DS = 0,70) e a T2 il gruppo di controllo mostra un leggerissimo incremento (M = 4,16; DS = 0,72), mentre il gruppo sperimentale un piccolo decremento (M = 4,16; DS = 0,83). L'analisi degli incrementi ($\Delta T2-T0$) conferma l'assenza di differenze sostanziali: il gruppo sperimentale mostra un decremento medio di -0,11 punti, mentre il gruppo di controllo presenta un incremento medio di +0,02 punti, con una differenza di incremento pari a -0,13 (d = 0,18).

L'ANOVA a misure ripetute non ha evidenziato effetti significativi né per il fattore Tempo ($V = .007$, $F(2,82) = 0.287$, $p = .744$, $\eta^2 = .007$, potenza osservata = .096) né per l'interazione Tempo*Gruppo ($V = .014$, $F(2,82) = 0.583$, $p = .560$, $\eta^2 = .014$, potenza osservata = .144). Ciò suggerisce che i punteggi medi dei due gruppi si mantengono pressoché invariati nel corso del tempo e che le traiettorie di cambiamento non differiscono in modo statisticamente significativo.

L'ANCOVA, condotta sul punteggio medio a T2 controllando per il livello iniziale T0, ha rilevato la significatività della covariata ($F(1,82) = 33.82$, $p < .001$, $\eta^2 = .292$, potenza osservata = 1.00), ma non ha evidenziato differenze significative tra i gruppi ($F(1,82) = 0.37$, $p = .542$, $\eta^2 = .005$, potenza = .09).

Nel complesso, i risultati mostrano che, in condizioni di moderata fedeltà metodologica, l'intervento di lettura ad alta voce non produce variazioni apprezzabili nei livelli di pregiudizio specie in gruppi che partono da punteggi molto alti.

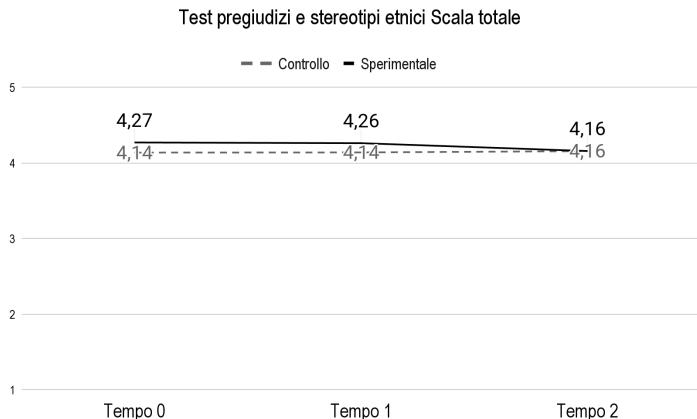


Fig. 3.36. Andamenti dei punteggi medi al test su pregiudizi e stereotipi etnici del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a moderata aderenza.

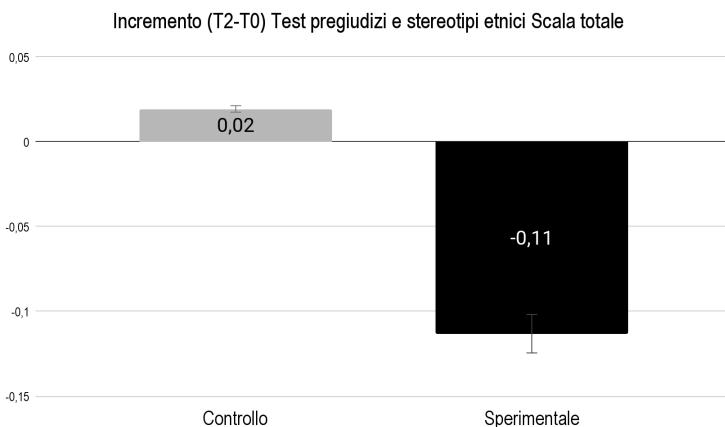


Fig. 3.37. Incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi al test su pregiudizi e stereotipi etnici del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a moderata aderenza.

Tab. 3.43. Punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale del test su pregiudizi e stereotipi etnici nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione a moderata aderenza.

Test pregiudizi e stereotipi	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	4,14	4,14	4,16	0,02
Sperimentale	4,27	4,26	4,16	-0,11

Tab. 3.44. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale del test su pregiudizi e stereotipi etnici per il sottocampione a moderata aderenza.

Tempo * Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	0.583	0.560	0.014	0.144

Bassa aderenza al metodo. Nel gruppo caratterizzato da bassa aderenza al protocollo [(N = 109 (F = 51; M = 58); 29 controllo (F = 10; M = 19); 80 sperimentali (F = 41; M = 39)] i dati mostrano un andamento parzialmente differenziato tra i due gruppi. Alla baseline, il gruppo sperimentale partiva da valori medi inferiori (M = 3,71; DS = 0,77) rispetto al gruppo di controllo (M = 4,25; DS = 0,46). A T1 il gruppo sperimentale ha registrato un leggero incremento (M = 3,88; DS = 0,75), mentre il gruppo di controllo ha mostrato un analogo calo (M = 4,02; DS = 0,56). A T2 il gruppo sperimentale ha mantenuto la lievissima tendenza positiva (M = 3,96; DS = 0,70), mentre il gruppo di controllo è rimasto pressoché stabile (M = 4,14; DS = 0,55). L'analisi degli incrementi ($\Delta T2-T0$) evidenzia un guadagno medio di +0,24 punti per il gruppo sperimentale e un decremento medio di -0,11 punti per il gruppo di controllo, con una differenza complessiva di +0,35 punti a favore del gruppo sperimentale ($d = 0.49$).

L'ANOVA ha evidenziato un effetto principale del Tempo non significativo ($F(2,214) = .984$, $p = .375$, $\eta^2 = .009$, potenza osservata = .22), ma un'interazione Tempo*Gruppo significativa, [$F(2,214) = 4.811$, $p = .009$, $\eta^2 = .043$, potenza osservata = .79]. Ciò indica che l'andamento dei punteggi nel tempo differisce tra i due gruppi: mentre nel gruppo sperimentale si osserva un incremento lieve ma progressivo tra T0 e T2, nel gruppo di controllo la traiettoria mostra un lieve calo iniziale seguito da una stabilizzazione.

L'ANCOVA, condotta sul punteggio medio di pregiudizio a T2 controllando per il livello iniziale (T0), ha confermato la significatività della covariata ($F(1,106) = 38.94$, $p < .001$, $\eta^2 = .269$, potenza osservata = 1.00), ma

non ha rilevato differenze significative tra i gruppi ($F(1,106) = 0.40$, $p = .527$, $\eta^2 = .004$, potenza osservata = .10).

In sintesi, questi risultati mostrano che, nei contesti caratterizzati da bassa aderenza al metodo, emergono con maggiore chiarezza effetti della lettura ad alta voce sul pregiudizio, tuttavia in questo caso la lieve crescita del gruppo sperimentale può essere attribuita al livello di partenza più basso di tutti i gruppi presi in esame.

Nel complesso, l'analisi delle traiettorie nei tre livelli di aderenza al protocollo (alta, moderata, bassa) delinea un pattern coerente con le ipotesi di fondo del progetto: l'efficacia della lettura ad alta voce nella riduzione dei pregiudizi tende a emergere soprattutto nei contesti in cui i livelli iniziali di pregiudizio sono più elevati. Nei contesti ad alta aderenza, i punteggi medi iniziali, già elevati in entrambi i gruppi, suggeriscono un possibile effetto soffitto che limita ulteriori miglioramenti, specie laddove le scelte bibliografiche non consentono, nella concreta attuazione della pratica, riflessioni e immedesimazioni rispetto alle aree tematiche indagate da questo test. Non si osservano effetti significativi dell'intervento, coerentemente con l'idea che nei contesti già caratterizzati da atteggiamenti aperti le variazioni misurabili siano minime e richiedano, oltre alla costanza e fedeltà al metodo proposto in termini di frequenza e intensità delle sessioni di lettura il rispetto della bibliovarietà. Anche nei contesti a moderata aderenza le traiettorie risultano complessivamente stabili, senza differenze sistematiche tra gruppi né evidenze di efficacia del training. Diversamente, nei contesti a bassa aderenza emerge un'interazione significativa tra Tempo e Gruppo: il gruppo sperimentale, partendo da livelli più bassi, mostra un lieve miglioramento (+0,24), mentre il gruppo di controllo evidenzia una leggera riduzione (-0,11). Sebbene l'effetto finale non risulti significativo nell'ANCOVA, la divergenza delle traiettorie nel tempo suggerisce che, nei contesti in cui i pregiudizi sono più radicati, la lettura ad alta voce possa favorire un cambiamento positivo nel processo di riduzione del pregiudizio, anche se non necessariamente nel livello finale rispetto al gruppo di controllo. Il dato qualitativo relativo alle scelte bibliografiche ha peraltro mostrato, seppure in un numero di scelte complessivamente inferiori, una maggiore bibliovarietà nel gruppo a media e bassa fedeltà.

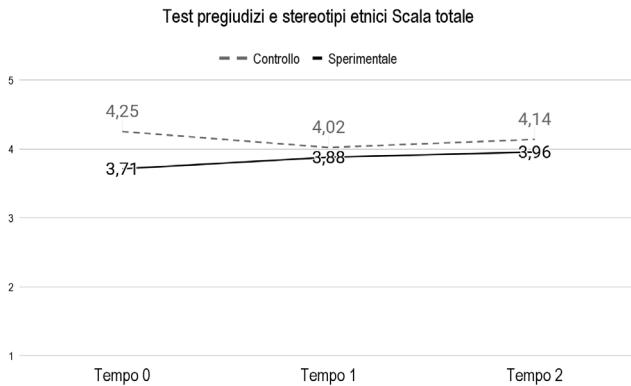


Fig. 3.38. Andamenti dei punteggi medi al test su pregiudizi e stereotipi etnici del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a bassa aderenza.

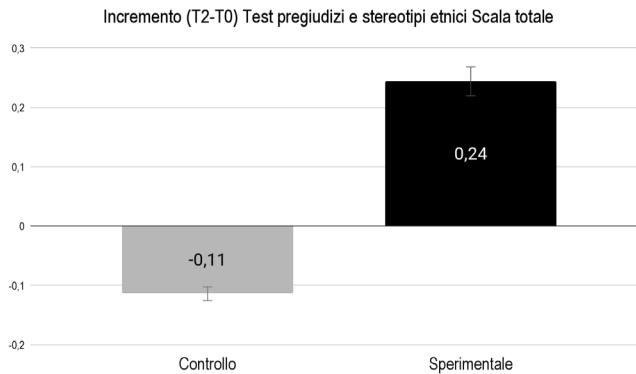


Fig. 3.39. Incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi al test su pregiudizi e stereotipi etnici del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione a bassa aderenza.

Tab. 3.45. Punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale del test su pregiudizi e stereotipi etnici nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per il sottocampione a bassa aderenza.

Test pregiudizi e stereotipi	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo	4,25	4,02	4,14	-0,11
Sperimentale	3,71	3,88	3,96	0,24

Tab. 3.46. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale del test su pregiudizi e stereotipi etnici per il sottocampione a bassa aderenza.

Tempo * Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza osservata
	4.811	0.009	0.043	0.79

Nel loro insieme, i risultati indicano che l'efficacia dell'intervento non dipende soltanto dal grado di aderenza metodologica in sé, con le precisazioni sopra riportate, ma anche dal margine di crescita disponibile: il training mostra maggiore impatto nei contesti più problematici, mentre risulta meno incisivo dove i pregiudizi sono già ridotti. Il risultato peraltro risulta coerente con l'effetto immediato che si produce, nei contesti con punteggi iniziali inferiori, per le abilità di comprensione anche in presenza di fedeltà bassa.

In sintesi, la lettura ad alta voce si conferma molto efficace nei contesti in cui gli atteggiamenti iniziali risultano meno aperti, suggerendo un potenziale effetto di compensazione già dai primi interventi. Nei contesti già con un buon livello di apertura la fedeltà metodologica richiesta non riguarda soltanto le dimensioni temporali ma anche la dimensione delle scelte di lettura.

4.2.6. Questionario percezioni sugli stereotipi di genere

Dati aggregati. Il questionario *Percezioni sugli stereotipi di genere* è stato somministrato agli studenti con l'obiettivo di rilevare eventuali cambiamenti nelle rappresentazioni e nei pregiudizi di genere nel corso del progetto. Lo strumento, composto da 30 affermazioni valutate su scala Likert da 1 a 5 punti, indaga tre dimensioni delle credenze relative alle disuguaglianze di genere: socioculturale, relazionale e personale. Dalla somma delle risposte si ottiene un punteggio totale (massimo 150), in cui valori più elevati indicano una minore adesione a stereotipi di genere.

Il campione complessivo dei tre territori coinvolti comprende 322 studenti della scuola secondaria di primo grado, di cui 140 appartenenti al gruppo di controllo e 182 al gruppo sperimentale. Nel complesso, 176 studenti sono maschi e 146 femmine. Nel gruppo di controllo si contano 74 maschi e 66 femmine, mentre nel gruppo sperimentale 102 maschi e 80 femmine.

I dati sono stati analizzati considerando tre momenti di rilevazione (T0, T1 e T2) al fine di esaminare le variazioni nel tempo e l'effetto della partecipazione al progetto. Poiché il tema degli stereotipi di genere implica differenze legate al sesso biologico e alle rappresentazioni sociali che vi si associano, l'a-

nali, per questo test, ha previsto anche la verifica dell’interazione tra tempo, condizione sperimentale e genere. L’analisi dei dati è stata condotta mediante ANOVA a misure ripetute $3 \times 2 \times 2$, con Tempo (T0, T1, T2) come fattore within subjects, e Gruppo (sperimentale vs. controllo) e Genere (maschi vs. femmine) come fattori between subjects. Tale modello consente di esaminare sia le variazioni nel tempo delle percezioni degli stereotipi di genere, sia le differenze tra gruppi e le eventuali interazioni tra tempo, condizione e genere.

Come riportato nella Tabella 3.47, le medie dei punteggi totali mostrano una tendenza generale a valori più elevati per le femmine rispetto ai maschi, sia nel gruppo di controllo sia in quello sperimentale e in tutti i tempi di rilevazione. Tale differenza risulta evidente già a T0, dove le studentesse ottengono in media punteggi più alti ($M = 128,18$; $DS = 13,57$ nel gruppo di controllo; $M = 118,56$; $DS = 22,32$ nel gruppo sperimentale) rispetto ai coetanei maschi ($M = 116,16$; $DS = 17,99$ nel controllo; $M = 108,17$; $DS = 21,22$ nello sperimentale).

Nel gruppo sperimentale, i valori medi mostrano un incremento progressivo nel tempo, passando da $M = 112,74$ ($DS = 22,26$) a T0, a $M = 113,87$ ($DS = 23,19$) a T1, fino a $M = 113,26$ ($DS = 22,84$) a T2.

Nel gruppo di controllo le medie restano sostanzialmente stabili nel tempo ($M = 121,83$ a T0; $M = 122,06$ a T1; $M = 121,54$ a T2), con scostamenti minimi, a indicare un livello di percezione degli stereotipi di genere relativamente invariato in assenza di stimoli esterni.

In termini di variazioni medie (T2-T0), il sottogruppo maschile mostra una diminuzione dei punteggi sia nel gruppo sperimentale ($-4,26$; $d = -0,19$) sia in quello di controllo ($-2,08$; $d = -0,11$). Al contrario, tra le studentesse si osserva un incremento medio di +6,62 punti nel gruppo sperimentale ($d = +0,33$) e di +1,71 punti nel gruppo di controllo ($d = +0,11$). L’effetto risulta quindi più consistente nel gruppo sperimentale femminile, a indicare un’evoluzione positiva nelle percezioni di genere, pur di entità moderata.

Nel complesso, i dati descrittivi sembrano dunque indicare una maggiore consapevolezza di genere nelle studentesse e un potenziale effetto positivo dell’intervento nel gruppo sperimentale.

Tab. 3.47. Numerosità del campione, punteggi medi ai tre tempi e incrementi medi ($\Delta T2-T0$) per la Scala Totale del test su pregiudizi di genere nei due gruppi (Sperimentale e Controllo) per genere (Studenti e Studentesse) e totale.

	N	Tempo 0	Tempo 1	Tempo 2	Incremento
Controllo – Studenti	74	116,16	116,53	114,08	-2,08
Controllo – Studentesse	66	128,18	128,27	129,89	1,71
Controllo – Totale	140	121,83	122,06	121,54	-0,29
Sperimentale – Studenti	102	108,17	105,32	103,91	-4,26
Sperimentale – Studentesse	80	118,56	124,76	125,18	6,61
Sperimentale – Totale	182	112,74	113,87	113,26	0,52

L’ANOVA non ha evidenziato un effetto principale del Tempo, $F(2,317) = 0.54$, $p = .583$, $\eta^2_p = .003$, potenza osservata = .139, né un’interazione significativa Tempo*Gruppo, $F(2,317) = 0.33$, $p = .721$, $\eta^2_p = .002$, potenza osservata = .102 indicando che nel complesso i punteggi medi non sono variati in modo significativo nel tempo in funzione dell’appartenenza al gruppo sperimentale o di controllo.

È emerso invece un effetto principale di interazione Tempo x Genere, $F(2,317) = 6.22$, $p = .002$, $\eta^2_p = .038$, potenza osservata = .892. Questo risultato suggerisce che l’andamento delle percezioni nel tempo differisce tra maschi e femmine, con una maggiore stabilità o un incremento dei punteggi nelle studentesse, a fronte di valori più bassi e tendenzialmente decrescenti nei coetanei maschi. Infine, è risultata significativa anche l’interazione Tempo*Gruppo x Genere, $F(2,317) = 3.14$, $p = .045$, $\eta^2_p = .019$, potenza osservata = a .60. Tali effetti indicano che la variazione nel tempo dei punteggi è influenzata congiuntamente dalla partecipazione al progetto e dal genere, suggerendo che l’intervento possa aver agito in modo differenziato tra maschi e femmine.

Poiché l’interazione tra tempo, gruppo e genere è risultata significativa, sono state condotte analisi separate per genere per esaminare l’effetto dell’intervento all’interno dei due sottogruppi.

Per le studentesse, l’analisi ha evidenziato un effetto principale del Tempo statisticamente significativo, $F(2,288) = 6.71$, $p = .001$, $\eta^2_p = .045$, potenza osservata = .91, e un’interazione significativa Tempo*Gruppo, $F(2,288) = 3.73$, $p = .025$, $\eta^2_p = .025$, potenza osservata = .68. Ciò indica che l’andamento nel tempo differisce tra il gruppo sperimentale e quello di controllo, con un incremento dei punteggi più evidente tra le studentesse del gruppo sperimentale. In particolare, i valori medi mostrano per il gruppo sperimentale

una crescita costante da T0 a T2, a indicare una riduzione della presenza di stereotipi di genere e un aumento della consapevolezza, mentre nel gruppo di controllo le variazioni risultano minime e non sistematiche.

L'analisi della covarianza, condotta sui punteggi a T2 con il punteggio iniziale (T0) come covariata, ha confermato l'effetto significativo della covariata ($F(1, 143) = 142.80$, $p < .001$, $\eta^2_p = .500$, potenza osservata = 1.00) e l'assenza di un effetto del gruppo ($F(1, 143) = 0.39$, $p = .532$, $\eta^2_p = .003$, potenza osservata = .095). Tuttavia, le studentesse del gruppo sperimentale mostrano un trend di crescita positivo tra pre e post-test, anche se non sufficiente a colmare la distanza dal gruppo di controllo. L'intervento sembra dunque aver sostenuto un miglioramento interno, pur in assenza di differenze statisticamente significative a parità di punteggi iniziali.

Per il sottoinsieme maschile, l'analisi non ha evidenziato un effetto principale significativo del Tempo, $V = .021$, $F(2, 173) = 2.02$, $p = .136$, $\eta^2_p = .023$, potenza osservata = .41, né interazioni Tempo*Gruppo non è risultata significativa, $V = .008$, $F(2, 173) = 0.68$, $p = .508$, $\eta^2_p = .008$, potenza osservata = .16. I punteggi medi restano quindi pressoché invariati nel corso delle tre rilevazioni, senza differenze rilevanti tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. L'ANCOVA ha confermato un effetto significativo del punteggio iniziale, $F(1, 319) = 179.92$, $p < .001$, $\eta^2_p = .361$, potenza osservata = 1.00, ma non un effetto del gruppo, $F(1, 319) = 1.36$, $p = .244$, $\eta^2_p = .004$, potenza osservata = .21. In altre parole, una volta considerato il livello di partenza, non emergono differenze significative tra i gruppi, e i punteggi finali dei maschi restano sostanzialmente coerenti con i valori iniziali.

Nel complesso, le analisi confermano che l'intervento ha avuto un effetto differenziato in funzione del genere. Le studentesse mostrano un'evoluzione significativa nel tempo, con punteggi medi in progressivo aumento e differenze più marcate nel gruppo sperimentale, a indicare una riduzione degli stereotipi e una maggiore consapevolezza di genere.

Tra gli studenti maschi, invece, i punteggi restano stabili e non evidenziano effetti legati alla condizione sperimentale. Le analisi di controllo (ANCOVA) hanno mostrato che i livelli iniziali spiegano gran parte della varianza dei punteggi finali, ma i trend di crescita del gruppo sperimentale femminile suggeriscono comunque un'evoluzione positiva nelle rappresentazioni di genere. Anche in questo caso è possibile supporre una rilevanza, probabilmente anche per i ragazzi, delle scelte bibliografiche.

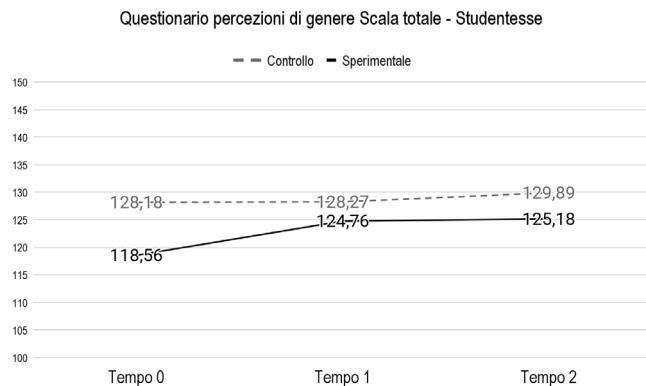


Fig. 3.40. Andamenti dei punteggi medi al test sulle percezioni di genere del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione delle studentesse.

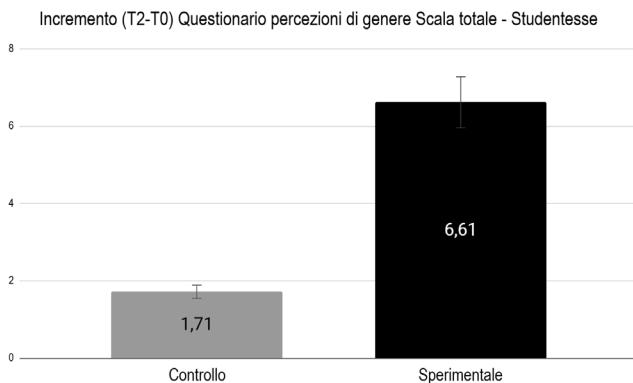


Fig. 3.41. Incremento medio ($\Delta T2-T0$) dei punteggi al questionario percezioni di genere del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione di studentesse.

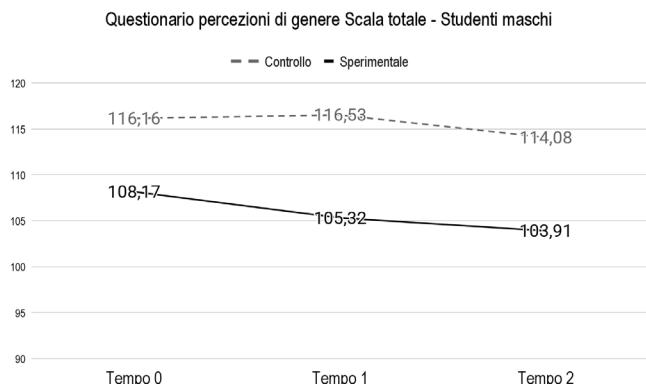


Fig. 3.42. Andamenti dei punteggi medi ai test sulle percezioni di genere del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione degli studenti maschi.

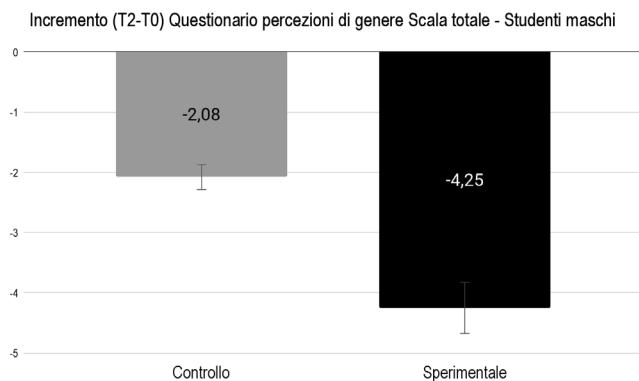


Fig. 3.43. Incremento medio ($\Delta T_2 - T_0$) dei punteggi al questionario percezioni di genere del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo per il sottocampione di studenti maschi.

Tab. 3.48. Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale del test su pregiudizi di genere e dell'Anova a Misure ripetuto 3*2 condotta sui sottocampioni delle studentesse e degli studenti.

	F	Sig.	η^2	Potenza osservata
Tempo * Gruppo* Genere	3.14	0.045	0.019	0.6
Tempo * Gruppo (Studentesse)	3.73	0.025	0.025	0.68
Tempo * Gruppo (Studenti)	0.68	0.508	0.008	0.16

5. La dimensione qualitativa

di Mattia Iovita, Federico Batini

Un contributo fondamentale, complementare ai risultati quantitativi e alla comprensione degli stessi è costituito dagli strumenti di rilevazione qualitativa che hanno permesso di conoscere più in dettaglio la pratica effettiva che si è svolta nei differenti contesti delle classi, dando voce ai protagonisti dell'esperienza e analizzando le testimonianze dirette e indirette riguardo agli effetti della lettura ad alta voce condivisa, sul benessere emotivo di studentesse, studenti e insegnanti. Come illustrato nel paragrafo 1.4, si configura una metodologia di analisi imperniata su più punti di vista: l'adozione di un disegno ecologico misto convergente a triangolazione parallela (Creswell & Plano Clark, 2011; Trinchero & Robasto, 2019) si fonda sulla consapevolezza che la sola evidenza quantitativa non è sufficiente a cogliere la complessità e la profondità dei processi trasformativi in ambito educativo. La dimensione qualitativa risponde a una duplice esigenza: da un lato, quella etica di valorizzare le percezioni e le voci dei partecipanti, senza le quali ogni intervento educativo rischia di perdere significatività; dall'altro, quella epistemologica di documentare e confermare trasformazioni che necessitano di essere vissute e riconosciute come tali dai protagonisti stessi. La pluralità di strumenti e prospettive adottati configura pertanto un approccio di triangolazione che consente di osservare le medesime dimensioni attraverso sguardi complementari (Trinchero & Robasto, 2019), rafforzando la solidità complessiva dell'analisi mediante l'integrazione di dati standardizzati e percettivo-esperienziali le cui interpretazioni si arricchiscono e validano reciprocamente.

5.1. Gli strumenti quantitativi di ricerca

di Mattia Iovita

Gli strumenti di osservazione sono stati scelti in virtù dei criteri di pertinenza, validità e affidabilità che caratterizzano la prassi di analisi qualitativa (Postic & De Ketela, 1993; D'Ugo, 2013; Girard & Cohn, 2016). Al netto dei vincoli pratici che hanno impedito un'osservazione costante e fedele della quotidianità in classe, è proprio il punto di vista bifocale – definito da un lato dagli insegnati, e dall'altro dagli studenti – il fattore che rende affidabile l'analisi qualitativa, poiché permette di confrontare e verificare la concordanza tra diversi strumenti: in altre parole, la coerenza delle diverse fonti è indicativa di maggiore veridicità delle informazioni.

Gli strumenti utilizzati si collocano dunque in questi due punti costituenti della dimensione qualitativa nel sistema di triangolazione:

- a) Il diario di bordo è stato uno strumento partecipativo attraverso cui i docenti documentano e riflettono sulle attività di lettura ad alta voce condivisa. Permette di raccogliere informazioni oggettive (tempi, testi, partecipazione) e percezioni soggettive (gradimento, attenzione, coinvolgimento degli studenti), favorendo sia la documentazione dell'attività in classe, sia la riflessione e autoregolazione del docente. La compilazione regolare consente di cogliere sia tendenze generali sia specificità dei contesti, fornendo dati utili per interventi mirati e valutazioni pedagogiche.
- b) Il focus group è stato, nella declinazione specifica utilizzata, lo strumento che raccoglie le percezioni dirette degli studenti sull'esperienza di lettura ad alta voce condivisa, integrando e confrontando le informazioni fornite dai diari di bordo dei docenti. Permette di esplorare dimensioni socio-emotive e offre un'occasione partecipativa di valorizzazione e consolidamento della pratica tra gli studenti. Come già nel diario per lo scrivere, qui “dire” è anche attribuire significato e rinforzare quanto viene socializzato.

Per quanto concerne le funzioni operative degli strumenti, l'osservazione di quanto e come viene letto in classe è direttamente legata alla funzione documentativa dei diari di bordo. La testimonianza dell'esperienza e delle percezioni degli insegnanti, invece, è valida quanto più l'insegnante è formato a osservare il setting didattico nel quale opera e costituisce, in ogni caso, una restituzione del percepito. Da questa considerazione risulta l'importanza della funzione autoregolativa dei diari di bordo, i quali orientano lo sguardo del docente richiamando esplicitamente e ripetutamente ad alcune variabili da indagare: gradimento e partecipazione degli studenti, benefici osservati,

episodi significativi. Come testimoniato nelle pratiche di accompagnamento da molti insegnanti compilare il diario di bordo aiuta ad assumere uno sguardo maggiormente attento all’osservazione di certi cambiamenti.

Dare voce ai protagonisti mediante l’esperienza collettiva dei focus group per studenti e studentesse e il ruolo attivo dell’insegnante nella compilazione del diario di bordo permette di valorizzare l’agency dei partecipanti (Vaughn & Jacquez, 2020) e costituisce un’azione che innescando consapevolezza contribuisce a incrementare la trasformazione in atto.

5.1.1. *Il diario di bordo: una duplice funzione*

Il diario di bordo è uno strumento che permette di raccogliere un ampio ventaglio di informazioni tramite il coinvolgimento quotidiano dei docenti coinvolti nel progetto nella documentazione. Il loro sguardo rappresenta un punto di vista privilegiato su ciò che avviene in classe e permette di arricchire la documentazione oggettiva della pratica (letture svolte, tempi, modalità) con le proprie percezioni e osservazioni nell’ambiente della classe. Il diario è uno strumento che i soggetti della ricerca utilizzano attivamente, e questa sua natura partecipativa ne determina una duplice funzione:

- *Documentazione*. Il diario consente al gruppo di ricerca di “accedere” all’ambiente in cui si realizza la pratica della lettura ad alta voce condivisa. Si tratta di un documento primario, la più autentica fonte documentale di informazioni sull’attività in classe osservata attraverso il filtro dell’esperienza del docente. La documentazione fornisce feedback diretti sull’andamento delle attività, percezioni, spunti di riflessione e occasione per la condivisione di punti salienti e delle criticità.
- *Autoregolazione*. I medesimi docenti sono stimolati a riflettere continuamente sulla pratica di lettura ad alta voce condivisa, grazie alle domande specifiche che compongono lo strumento. In questo modo, il docente, in primo luogo, è guidato nell’osservazione della classe, che punta la propria attenzione su alcune dimensioni (il gradimento degli studenti, l’attenzione, la partecipazione che manifestano, l’importanza della durata delle sessioni di lettura, ecc.); in secondo luogo, la compilazione regolare e costante del diario responsabilizza il docente rispetto alla pratica, ne facilita la riflessività, favorisce un’abitudine virtuosa che costituisce anche un punto cardine del metodo, la sistematicità (cfr. capitolo 1).

Benché il diario persegua anche un obiettivo di organizzazione e categorizzazione, analogamente agli strumenti di analisi quantitativa – identificare cioè tendenze generali ed eccezioni tra le diverse classi coinvolte –, il suo valore precipuo risiede nella dimensione idiografica: la capacità di cogliere

le specificità di ogni singolo gruppo classe, di ogni contesto educativo e di fornire elementi di lettura particolari per ciascuna classe. In virtù della varietà che i diari di bordo sono in grado di rappresentare, saranno presentati sia i risultati globali, che aggregano la documentazione dei tre territori, sia alcune osservazioni puntuale su ciascuno di essi, nelle rispettive peculiarità.

5.1.2. La struttura del diario

I diari di bordo sono implementati attraverso moduli Google che raccolgono sistematicamente le informazioni e le percezioni degli insegnanti relative a una settimana scolastica. Ogni diario si riferisce quindi a un singolo periodo settimanale e si compone di item strutturati (domande con opzioni preimpostate) e item aperti. Il modulo è tripartito in sezioni diversamente strutturate e si sviluppa attraverso domande dedicate alla documentazione oggettiva dell'attività e altre domande che sollecitano la riflessione e la valutazione degli insegnanti sull'esperienza in classe.

La prima sezione comprende item di report e raccoglie informazioni oggettive sull'attività svolta durante la settimana: partecipazione (nominativo degli insegnanti partecipanti e numerosità della classe presente durante le letture) e dettagli delle letture svolte per ciascun giorno della settimana (titolo del testo e minuti di lettura).

La seconda sezione è dedicata alle percezioni e alle valutazioni degli insegnanti sull'attività di lettura. Si compone di scale Likert a 7 punti che valutano le seguenti dimensioni:

- gradimento manifestato dai bambini/ragazzi;
- attenzione della classe;
- interesse e partecipazione degli alunni;
- frequenza delle manifestazioni verbali;
- eventuali criticità riscontrate;
- stato emotivo dell'insegnante durante la lettura;
- valutazione generale dell'esperienza settimanale.

Due item strutturati, a risposta multipla, si focalizzano sui benefici riscontrati nel corso dell'esperienza settimanale: le opzioni si basano sulle dimensioni (cognitiva, linguistica, emotiva e socio-relazionale) sollecitate dalla lettura ad alta voce condivisa in classe. Il primo item si riferisce a una percezione generale dei benefici; il secondo item mette in relazione i benefici con aree specifiche: setting di classe, relazioni interne ed esterne alla classe, pratiche legate all'attività di lettura e rapporto con la lettura in generale.

Infine, una sezione che include due item non obbligatori a risposta aperta è dedicata a un breve commento sull'esperienza settimanale e all'episo-

dio più significativo della settimana. Per la seconda annualità del progetto la risposta aperta è stata sottoposta a un'analisi interpretativa per consolidare, o eventualmente correggere, lo sguardo del gruppo di ricerca sul corpus di commenti. Tramite una sistematizzazione in categorie, sono stati individuati i temi più frequenti che emergono dai commenti degli insegnanti: in primo luogo ciascun commento è stato codificato sulla base di unità minime di significato, estrapolando parole o concetti chiave. Dal risultato di questa prima lettura è stato costruito un sistema di codifica, composto da categorie che includono i benefici osservati: il clima della classe, il punto di vista dell'insegnante e le criticità. Il sistema di codifica, infine, è stato applicato al corpus di commenti – a partire dal quale è stato costruito – e sono state conteggiate le occorrenze per ogni categoria.

5.1.3. Limiti e criticità dell'analisi dei diari di bordo

I diari di bordo sono documenti primari, ovvero resoconti di soggetti che hanno vissuto in prima persona la realtà sotto esame. Riportando la propria percezione, gli insegnanti realizzano attribuzioni di senso che richiedono un'analisi interpretativa. Il ricercatore, che non è scevro da preconcetti, prova a immedesimarsi nell'insegnante che valuta un certo livello di gradimento della sessione di lettura da parte della classe. Per fare luce sul significato di questi numeri, in primo luogo, è fondamentale esaminare il contenuto delle sezioni aperte, nelle quali l'insegnante è libero di esprimere giudizi e di riferire eventi che hanno caratterizzato l'attività. In secondo luogo, un'osservazione longitudinale del report diaristico di un singolo insegnante può essere utile per trovare una coerenza interna al suo testo.

Le sezioni aperte dei diari di bordo, tuttavia, non sempre sono state sfruttate da tutti gli insegnanti. La sezione dedicata al “breve commento sull'esperienza settimanale” è stata compilata in un terzo delle occasioni disponibili, nel 33,31% dei diari, e talvolta anche in caso di compilazione non può fornire molti elementi interpretativi: un giudizio come «Buona esperienza», ad esempio, è un giudizio che ricalca la valutazione su scala numerica, non illustra le ragioni alla base della scelta. Anche la scarsa quantità di diari ricevuti da alcune classi non permette di valutare l'esperienza in modo adeguato. L'invio sporadico dei diari, tra l'altro, non soltanto corrisponde a una carenza di dati, ma può riflettere anche un'effettiva bassa frequenza e mancanza di sistematicità nella pratica della lettura ad alta voce in classe, due condizioni necessarie affinché il metodo risulti efficace (vedi capitolo 1).

Ad ogni modo, tali criticità non impediscono di svolgere un’analisi significativa dei documenti primari, grazie a un filtro preliminare dei dati:

- a) Sono stati inviati diari relativi a settimane in cui non è stata svolta l’attività di lettura, pertanto sono stati scartati perché riportano valutazioni nominali non attinenti ad alcuna osservazione reale. I suddetti diari si riferiscono effettivamente a settimane di inattività poiché questa informazione è espressa proprio nelle sezioni aperte, si tratta quindi di diari che sono stati compilati per un eccesso di zelo da parte dell’insegnante.
- b) L’analisi dell’andamento settimanale delle percezioni espresse mediante scale di valutazione riguarda un campione (Nd) che include tutte le classi che hanno inviato almeno 5 diari di bordo settimanali. Poiché la quantità di diari inviati dalle varie classi non è omogenea, la grandezza del campione diminuisce nel tempo comportando un problema per le osservazioni longitudinali. Per risolvere questo problema, la finestra temporale presentata nei grafici si estende fino al tempo $T_{1/3}$, definito come la quantità di settimane entro le quali il corpus di diari ricevuti include almeno un terzo delle classi del campione iniziale. Per un’ulteriore indicazione circa l’affidabilità delle rappresentazioni grafiche, sarà anche specificata la settimana fino alla quale sono stati ricevuti almeno il 50% dei diari ($T_{1/2}$).

5.1.4. Focus group: il punto di vista degli studenti

Le percezioni degli insegnanti documentate nei diari di bordo trovano riscontro (o entrano in contraddizione) nel punto di vista, complementare, dei focus group. Questi focus group si sono configurati come eventi di partecipazione e valorizzazione dell’attività svolta in classe, nei quali gli studenti hanno condiviso la propria esperienza e l’evoluzione del rapporto con la lettura attraverso testimonianze dirette circa l’esperienza e le modificazioni che l’esperienza stessa ha comportato. I focus group, in primo luogo, costituiscono un punto di vista diretto sulle percezioni degli studenti – non mediate dagli insegnanti come quelle riportate sui diari di bordo (ad esempio sul livello di coinvolgimento degli studenti) – con un’attenzione focalizzata, in particolar modo, alla sfera socio-emotiva. La percezione dell’insegnante, infatti, legata al proprio ruolo, non può che limitarsi a ciò che ha vissuto nell’ambiente scolastico: dai focus group, invece, gli studenti possono raccontare ciò che hanno vissuto loro e ciò che avviene dopo le lezioni; oltretutto, possono fornire, anche involontariamente, informazioni che chiariscono o contraddicono quanto riportato dagli insegnanti nei diari di bordo. Infine, i focus group rappresentano – a livello partecipativo – un momento di celebrazione, raf-

forzamento dell’esperienza di lettura ad alta voce condivisa, in un’ottica di consolidamento e valorizzazione della pratica tra gli studenti partecipanti.

5.2. L’analisi dei diari di bordo

di Mattia Iovita

Nel corso del biennio sono stati raccolti complessivamente 1006 diari di bordo provenienti da 80 classi della scuola secondaria di primo grado (Tabella 5.1). La tabella seguente riporta il conteggio complessivo dei diari, suddivisi per area geografica e annualità. Sono inoltre indicati il numero delle classi partecipanti, degli insegnanti coinvolti, degli studenti presenti durante le letture e, naturalmente, il numero totale dei diari di bordo inviati. In questo conteggio ovviamente la classe X, presente nel primo e secondo anno viene considerata e contata per ciascuna annualità.

Tab. 5.1. Riepilogo degli strumenti di rilevazione impiegati nel progetto PRIN e i rispettivi indicatori misurati.

Progetto		Classi	Studenti	Diari
Territorio A	I	12	276	212
	II	15	320	142
Territorio B	I	13	174	130
	II	11	174	176
Territorio C	I	14	269	187
	II	15	296	159
Totali		80	1509	1006

L’analisi e l’interpretazione dei dati sarà suddivisa in virtù della duplice funzione dei diari di bordo. In primo luogo saranno presentate le percezioni, i commenti e le valutazioni degli insegnanti, secondo la logica che definisce il diario di bordo come uno strumento che racconta e poi orienta la pratica in classe, spostando l’attenzione su variabili di sviluppo e facilitando abitudini virtuose tese a facilitare le dimensioni osservate. In seguito, sarà considerato l’aspetto documentativo e si esamineranno in dettaglio le differenze nel cor-

pus dei diari, giustificando la distinzione dei tre territori rispetto alla loro differente aderenza al metodo già presentata nel Capitolo 3 e impiegata in fase di analisi nel Capitolo 5.

5.2.1. Il ruolo autoregolativo e trasformativo

Una prima analisi dei dati raccolti attraverso i diari di bordo prende in esame l'andamento delle percezioni degli insegnanti, rilevate mediante l'utilizzo di scale di valutazione. Se, da un lato, la verifica dell'efficacia degli interventi sullo sviluppo delle dimensioni cognitive, linguistiche e prosociali è affidata agli strumenti di analisi quantitativa (cfr. paragrafo 3.1), dall'altro, lo studio delle percezioni dei soggetti coinvolti nella ricerca assume un ruolo centrale per la valutazione dell'efficacia a livello partecipativo. Questa dimensione partecipativa, ossia il grado di coinvolgimento attivo e di adesione degli insegnanti alla pratica della lettura ad alta voce, è infatti pienamente coerente con gli obiettivi del progetto, che non si limita alla diffusione del metodo, ma mira a generare ricadute sociali più ampie. L'adesione piena è inoltre fattore predittivo, come si è visto nell'analisi dei dati quantitativi, della qualità e rilevanza dei risultati prodotti. In questa prospettiva, la partecipazione e l'impegno degli insegnanti rappresentano una condizione imprescindibile per il raggiungimento dei risultati attesi.

Scale di valutazione. L'atteggiamento positivo degli insegnanti è cruciale affinché la pratica della lettura ad alta voce si consolidi tra le classi partecipanti e sia diffusa ad altri colleghi. A tal proposito, l'item “Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura”, con punteggio da 1 a 7, fornisce un riscontro positivo in tutti i territori: nel Territorio B, una media di 6,31 nella prima annualità e di 6,40 nella seconda; nel Territorio C, rispettivamente di 5,47 e 5,81. Nel Territorio A il dato della prima annualità è positivo, pari a 6,19; mentre il dato della seconda annualità non è disponibile per via della sperimentazione, su richiesta degli insegnanti, di un format di diario di bordo più sintetico nel quale non è presente l'item in questione. La percezione dell'impatto della lettura ad alta voce sul gruppo classe consente di esplorare le ricadute in termini di benessere in aula, così come percepite dagli insegnanti, favorendo la costruzione di un atteggiamento positivo nei confronti della pratica e il suo progressivo radicamento nella programmazione didattica. Oltre alla possibilità di commentare mediante sezioni aperte per chiarire o aggiungere ulteriori informazioni circa gli effetti osservati sugli studenti, nei diari sono presenti sezioni strutturate che permettono un'analisi

più immediata. I primi tre item sono costituiti da scale Likert a 7 punti che valutano i livelli medi: *a*) del gradimento, *b*) dell'attenzione e *c*) di interesse e partecipazione della classe. Si mostra a titolo esemplificativo l'andamento del livello medio di attenzione relativo alla seconda annualità del progetto (Figura 5.1). In particolare, le finestre temporali T1/3 rappresentate nel grafico (e il periodo T1/2) corrispondono rispettivamente a 14 settimane per il Territorio A (9), 17 per il Territorio B (16) e 12 per il Territorio C (9).

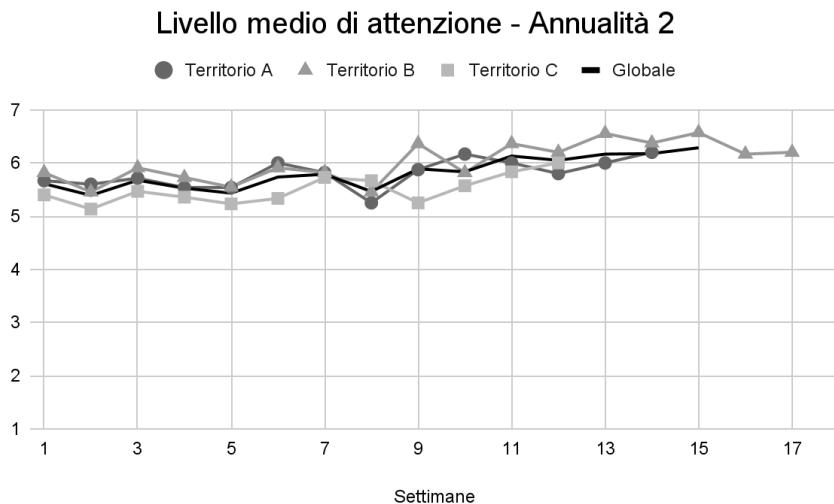


Fig. 5.1. Andamento del livello medio di attenzione nelle tre aree, relativo alla seconda annualità del progetto. In media, l'invio dei diari di bordo da almeno un terzo delle classi di partenza è occorso per 15 settimane (T1/3, globale = 15).

A causa della variabilità nel numero di classi che hanno inviato con regolarità e costanza i diari di bordo, le oscillazioni sono più evidenti nei grafici relativi a un solo territorio e risultano attenuate quando i dati vengono aggregati a livello globale. In ragione della coerenza degli andamenti rilevati nei tre territori, si presentano dunque i grafici con le medie complessive delle tre dimensioni osservate nelle due annualità del progetto, dai quali è possibile coglierne la correlazione. I punteggi medi relativi ai tre item sono pertanto rappresentati in Figura 5.2 (prima annualità) e Figura 5.3 (seconda annualità), aggregando i dati dei tre territori. I profili dei grafici mostrano complessivamente un andamento positivo.

Andamento medio globale delle percezioni - Annualità 1

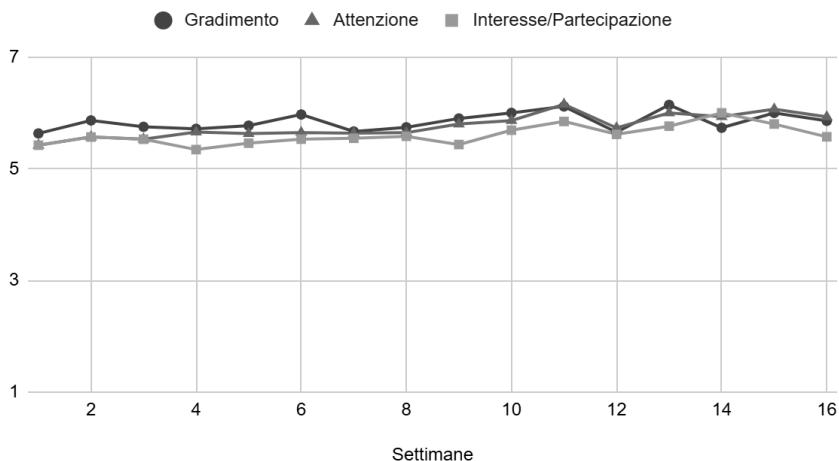


Fig. 5.2. Andamento medio globale delle percezioni di gradimento, attenzione e interesse e partecipazione, nella prima annualità del progetto ($T1/3 = 16$; $T1/2 = 13$; $Nd = 493$).

Andamento medio globale delle percezioni - Annualità 2

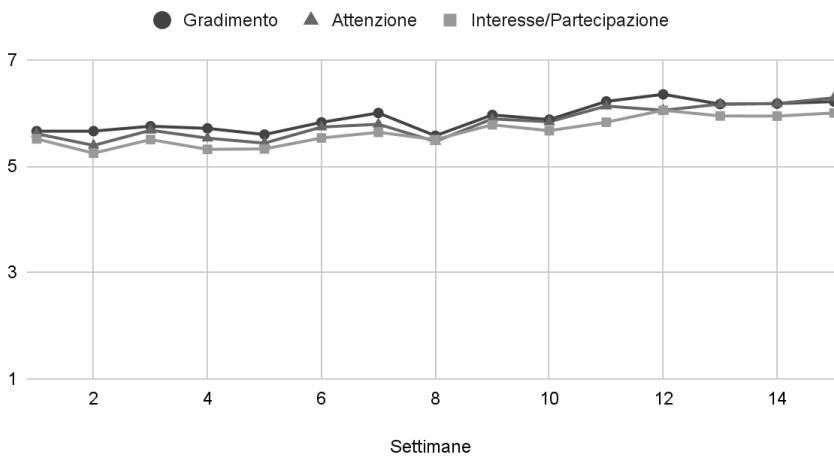


Fig. 5.3. Andamento medio globale delle percezioni di gradimento, attenzione e interesse e partecipazione, nella seconda annualità del progetto ($T1/3 = 15$; $T1/2 = 12$; $Nd = 477$).

La seguente analisi di correlazione con coefficiente di Spearman (Tabela 5.2) delle medie settimanali dei tre item calcolati sui tre territori integrati, registrate nel corso della seconda annualità, è confrontata con la medesima analisi per due territori considerati singolarmente (in questo caso, la prima annualità in Territorio A e Territorio C). Dal punto di vista della percezione degli insegnanti, questo risultato mette in luce un forte legame tra i diversi parametri che il diario di bordo impone di osservare durante le pratiche di lettura. Ciò è visibile globalmente, ma anche in singoli territori che presentano caratteristiche differenti. Un'analisi su questa tipologia di dati non può dimostrare alcuna relazione di causalità – la cui dimostrazione, tra l'altro, non rientra tra gli obiettivi del diario di bordo – tra le dimensioni del gradimento degli studenti, dell'attenzione e della partecipazione; tuttavia è ragionevole pensare che il consolidamento dell'attività e l'osservazione di una maggiore disposizione da parte della classe possa generare percezioni positive su più aspetti tra gli insegnanti partecipanti o che la continuità dell'attività e la disposizione positiva dell'insegnante influenzino sia l'efficacia reale sul gruppo che la percezione dell'insegnante medesimo. È stato osservato che la soddisfazione e la fiducia professionale del docente aumentano significativamente quando percepisce gli studenti come motivati e impegnati (Martin, 2006). In altri termini, insegnanti che osservano un atteggiamento attivo e partecipativo negli alunni tendono a vivere più positivamente l'esperienza didattica. Percepire gli studenti come motivati porta il docente ad avere una visione positiva dell'esperienza e una convinzione circa gli esiti e, dunque, a offrire maggiore sostegno, opportunità di apprendimento meglio strutturate e a promuovere l'autonomia, influenzando così positivamente i risultati accademici degli studenti stessi, come è stato osservato da Brandmiller e colleghi (2024) in un'analisi delle evidenze scientifiche a sostegno del legame tra la percezione degli insegnanti e i risultati scolastici⁵.

5. Gli elementi di relazione tra la convinzione degli insegnanti circa la possibilità di apprendere e progredire degli studenti e i risultati effettivi è presente nella letteratura classica sotto la denominazione di “Effetto Pigmalione”, denominazione attribuita dallo stesso Rosenthal, la cui équipe ideò, negli anni Sessanta, un esperimento celebre: sottopose un gruppo di studenti di una scuola primaria, in California, a un test di intelligenza. Successivamente selezionò, in modo del tutto casuale, senza relazione con l'esito e la graduatoria del test, un numero ristretto di bambine e bambini e informando gli insegnanti che si trattava di alunni molto intelligenti e con le potenzialità maggiori. Tornando dopo un anno e ripetendo il test di intelligenza, Rosenthal poté osservare come gli alunni da lui indicati avessero ottenuto un miglioramento medio migliore dei rispettivi compagni. La spiegazione che il gruppo di ricerca offrì fu quella di un'inconsapevole maggiore attenzione: le aspettative degli insegnanti nei confronti dei quei bambini avrebbero comportato, da parte loro, una maggior attenzione e cura mettendoli nelle condizioni ideali e facilitando, in loro, un miglioramento più marcato rispetto a quello degli altri. La denominazione viene da lontano. Filostefano di Cirene (III secolo a.C.) in un ciclo di

*Tab. 5.2. Analisi di correlazione con coefficiente di Spearman delle percezioni di gradimento, attenzione e interesse e partecipazione: Territorio A (Annualità 1; $N_d = 212$; $N = 42$), Territorio C (Annualità 1; $N_d = 187$; $N = 32$), Globale (Annualità 2; $N_d = 477$; $N = 28$). Note: ** $p < 0,01$ (a due code); N_d è il campione di diari inclusi nel $T_{1/3}$; N è il campione di dati impiegati nell'analisi di correlazione, costituito dalle medie settimanali.*

Dimensioni	Territorio A	Territorio C	Globale
Gradimento/Attenzione	0,789**	0,800**	0,893**
Attenzione/Interesse	0,756**	0,886**	0,821**
Interesse/Gradimento	0,664**	0,850**	0,912**

Benefici osservati. Un ulteriore item strutturato, volto a rilevare la percezione degli insegnanti durante le attività di lettura settimanale, consiste in una sezione a risposta multipla dedicata ai benefici osservati. In questo caso, non si richiede una valutazione numerica, bensì la selezione di specifiche opzioni predefinite. Di seguito sono presentati i conteggi delle occorrenze più frequenti relativamente alla seconda annualità per i tre territori (Tabella 5.3). Come accennato in precedenza, la versione del diario di bordo progettata per il Territorio A nel secondo anno include diversi item e non sempre è possibile un'aggregazione globale coerente, pertanto il conteggio relativo è rappresentato in un secondo diagramma.

Tab. 5.3. Frequenza relativa (in ordine decrescente) dei benefici osservati in Territorio A, Territorio B e Territorio C durante la seconda annualità.

Territorio A (Annualità 2)	Territorio B (Annualità 2)	Territorio C (Annualità 2)
Miglioramento dell'attenzione 20,75%	Miglioramento dell'attenzione 24,84%	Miglioramento dell'attenzione 19,35%

storie cipriote, oggi perdute, aveva raccontato la vicenda di Pigmalione, re di Cipro, innamoratosi della statua della dea Afrodite sino a crederla vera e immaginare di potervisi coniugare. Ovidio, nelle Metamorfosi, trasforma Pigmalione in un artista che si invaghisce di una propria statua di donna e implora Afrodite di trasformarla in essere umano per poterla sposare. George Bernard Shaw, in un'opera teatrale eponima, da a Pigmalione i panni di un insegnante di fonetica, Henry Higgins, che scommette con l'amico colonnello di poter trasformare la popolana fioraia Eliza Doolittle in una raffinata donna della buona società insegnandole semplicemente l'accento usato nelle classi più elevate e le norme di comportamento.

Territorio A (Annualità 2)	Territorio B (Annualità 2)	Territorio C (Annualità 2)			
Arricchimento di vocabolario e lessico	16,04%	Sviluppo dell'interesse per la lettura	14,01%	Miglioramento della comprensione	19,09%
Incremento di interesse verso lettura e libri	15,72%	Miglioramento del clima e del benessere della classe	14,01%	Elaborazione di pensieri, sentimenti ed emozioni	15,86%
Miglioramento della comprensione del testo	14,47%	Aumento delle capacità emotive e relazionali	13,38%	Sviluppo dell'interesse per la lettura	11,29%
Aumento delle capacità emotivo-relazionali	9,12%	Miglioramento della comprensione	12,10%	Miglioramento del clima e del benessere della classe	11,02%
Maggiore partecipazione dell'intero gruppo classe	8,49%	Elaborazione di pensieri, sentimenti ed emozioni	11,76%	Miglioramento della produzione verbale	8,60%
Altre opzioni	15,41%	Altre opzioni	9,9%	Altre opzioni	14,79%

Il miglioramento dell'attenzione risulta il beneficio più frequentemente osservato nelle tre aree del progetto. Tale opzione, al pari delle altre, è stata inserita tra le risposte possibili in quanto riconducibile alle dimensioni dello sviluppo cognitivo, linguistico e prosociale analizzate attraverso gli strumenti quantitativi. Nel caso specifico dell'attenzione, l'incremento effettivo di questa dimensione è stato dimostrato dall'analisi mediante la batteria di test CAS-2.

Al tempo stesso, non si può escludere che la percezione degli insegnanti sia stata influenzata dalla risposta fornita all'item scalare precedente, relativo al livello medio di attenzione della classe. Questa considerazione consente di considerare alcuni limiti di costruzione del diario di bordo. Va ricordato, infatti, che la compilazione dei diari, per quanto fortemente incoraggiata e sostenuta attraverso diverse modalità (dal contatto con i referenti di ogni scuola agli incontri di monitoraggio al richiamo negli incontri formativi), rimane un atto volontario, suscettibile di variabilità nella frequenza e nella qualità: inserimenti poco attenti o di effetti di “desiderabilità sociale” della risposta. Inoltre, la continuità stessa dell'invio è strettamente legata al regolare svolgimento delle attività di lettura. Per questo motivo, ogni risultato positivo

emerso da una prima analisi dei diari va considerato con cautela, triangolato con altre informazioni e sottoposto a un'attenta riflessione.

La struttura variegata del diario tenta di compensare dei limiti epistemologici confrontando le risposte delle diverse sezioni per rilevare eventuali incoerenze o giustificazioni dei risultati di ciascun item. In questo senso, la sezione aperta è cruciale perché permette di intravedere il significato personale, un chiarimento, alle risposte fornite nello stesso diario di bordo. Non è raro che un punteggio basso nelle scale di valutazione sia accompagnato da una motivazione, come l'impossibilità di svolgere la lettura durante la settimana. In tal caso, il punteggio basso non è indicativo di un reale insuccesso della pratica ma dalla frustrazione di trovarsi a documentare qualcosa che non si è fatto: risulta perciò corretto escludere quel punteggio dall'analisi delle percezioni circa l'esperienza di lettura. Il semplice utilizzo di questa sezione facoltativa rappresenta, in questo caso, un indicatore significativo circa la validità del punteggio di una scala. Non tutti gli insegnanti, tuttavia, hanno scelto di lasciare un commento, sia riguardo a singoli episodi significativi sia riguardo all'esperienza settimanale nel suo complesso (Tabella 5.4) e inoltre occorre filtrare i commenti raccolti, poiché non tutti risultano informativi: talvolta si riducono a una o due parole di giudizio (ad esempio, «Esperienza positiva») e non apportano contenuti ulteriori rispetto alle altre sezioni del diario di bordo. Di conseguenza, il numero di commenti inviati non può essere interpretato come un indicatore di una partecipazione piena e di maggiore adesione al metodo, occorre procedere alla loro verifica.

Tab. 5.4. Frequenza relativa (%) delle sezioni aperte compilate dagli insegnanti nelle tre territorialità, confrontate tra le due annualità del progetto.

Progetto e annualità	Diari totali	Breve commento sull'esperienza settimanale	L'episodio più significativo/il commento che più ti ha colpito
Territorio A	1	213	41,78%
	2	218	28,44%
Territorio B	1	125	18,18%
	2	176	11,36%
Territorio C	1	187	76,47%
	2	159	78,62%

Come emerge dalla Tabella 5.4, la percentuale di diari che contengono commenti non risulta omogenea nelle tre aree di riferimento. Emergono dinamiche caratteristiche di specifici contesti territoriali, ma l'impegno nella condivisione delle testimonianze scritte sembra dipendere principalmente dall'azione del singolo docente. Le alte percentuali del Territorio C, tuttavia, non riflettono un valore informativo altrettanto elevato. Ad esempio, si riscontrano numerosi commenti a mero scopo di rendicontazione («Abbiamo concluso la lettura di [nome del racconto]») o giustificazione del mancato svolgimento dell'attività («[...] non sono riuscita ad organizzarmi»). Altri commenti si limitano a giudizi troppo generici: come quello di una docente che sostiene di «[incontrare] sempre difficoltà legate allo svolgimento delle attività e della lettura» e utilizza, legittimamente, la sezione aperta per comunicare il proprio disagio circa la possibilità di svolgere la lettura in classe, ma non fornisce alcun elemento concreto che suggerisca quali siano gli ostacoli effettivi che sta affrontando. Anche nel Territorio B, dove la compilazione della sezione aperta facoltativa è stata generalmente più limitata, si rileva la presenza di insegnanti che hanno compilato regolarmente e in modo esauriente i propri diari, in contrapposizione ad altri che non hanno mai fornito alcun commento.

Nonostante le criticità evidenziate, i commenti rappresentano una fonte significativa di dati qualitativi, perché forniscono osservazioni, riflessioni e condivisioni cariche di contenuto connotato anche emotivamente, risultando utili all'integrazione e alla contestualizzazione dei punteggi delle scale di gradimento e dei benefici osservati nella sezione strutturata del diario di bordo. I commenti possono essere categorizzati in diverse aree tematiche; tra queste, particolarmente rilevante è la documentazione della percezione del gradimento della classe da parte degli insegnanti. Alcuni esempi rappresentativi includono: «Il momento dedicato alla lettura ad alta voce è spesso atteso e desiderato da molti», «Molti alunni della classe hanno aspettato impazientemente il momento della lettura» e «Esperienza molto positiva. Grande curiosità e partecipazione da parte degli alunni; ogni storia letta è stata caratterizzata da un atteggiamento di immedesimazione con i protagonisti».

L'aumento della partecipazione risulta particolarmente evidente nell'inclusione delle voci generalmente meno presenti nelle dinamiche di classe, ossia di quegli studenti che mai o molto raramente prendono la parola durante la lezione, sia a causa di barriere linguistiche – come nel contesto torinese, caratterizzato da una componente prevalente di studenti per i quali l'italiano non è la lingua utilizzata in casa («Abbiamo letto un racconto su un cane e anche un ragazzo NAI⁶ ha raccontato una sua esperienza con un cane») – sia

6. Acronimo per “NeoArrivati in Italia”.

per motivi legati alla personalità o al carattere («Interventi anche da parte di alunni che in genere faticano ad esporsi e a partecipare attivamente»). Il loro coinvolgimento indica, in generale, una maggiore apertura al confronto e alla condivisione di esperienze e sentimenti tra gli studenti durante i momenti di socializzazione successivi alla lettura. Alcuni commenti documentano in maniera particolarmente significativa il potenziale impatto della lettura ad alta voce, evidenziando la possibilità di espressioni emotive altrimenti poco valorizzate nell'esperienza scolastica ordinaria («Uno degli alunni, dopo aver raccontato la sua esperienza dolorosa, ha aggiunto che non ne aveva mai parlato con nessuno e che era la prima volta che riusciva a esternare questo malessere»). Tali osservazioni suggeriscono che la pratica favorisce spazi di espressione emotiva e riflessione personale difficilmente accessibili nei contesti didattici convenzionali. Questi commenti riescono, meglio delle scale di valutazione, a restituire un clima di classe o, meglio, consentono di contestualizzare e attribuire significato alle valutazioni espresse.

Dai commenti emerge anche l'impatto della pratica sulla disposizione alla lettura, evidenziato da segnali concreti di interesse e coinvolgimento, come si evince da numerose testimonianze di questo tipo: «In accordo con l'altra classe prima, [di fare] una colletta per acquistare “Manuale di sopravvivenza al primo amore”: sono stati così coinvolti dalle avventure della protagonista del romanzo appena concluso [...] da voler continuare a seguirne le vicende». Inoltre, la bibliovarietà si conferma un fattore determinante per il successo della lettura in classe, poiché favorisce l'incontro con contesti, storie, situazioni, interazioni, difficoltà generalmente non “incluse” nella progettazione didattica ordinaria («La classe gradisce molto questo genere (fantascienza)»). I dati qualitativi suggeriscono che la diversificazione delle proposte di lettura contribuisce significativamente a stimolare l'interesse, l'immedesimazione e la partecipazione degli studenti.

Infine, l'analisi dei commenti consente di identificare le difficoltà reali incontrate durante le attività di lettura e, in alcuni casi, ha consentito (attraverso il monitoraggio in tempo reale dei diari) interventi formativi ad hoc. Alcune testimonianze evidenziano problematiche che richiedono particolari scelte e attenzioni come la barriera linguistica: ad esempio, un insegnante segnala «una grande difficoltà rappresentata dall'arrivo in classe di tre ragazzi che non parlano italiano e che purtroppo, per ora, restano esclusi dalla condivisione⁷». Criticità interne riguardano la partecipazione disomogenea degli

7. Commenti come questo sono semanticamente ricchi: implicitamente questo insegnante ci racconta non di un ostacolo nella fruizione e nella partecipazione all'esperienza di ascolto della lettura (tra gli approfondimenti formativi c'erano stati spesso approfondimenti su come gestire il momento della lettura in condizioni simili a quella tratteggiata), bensì di una criticità

studenti, come rilevato da una docente che osserva «che commentano spesso solo i ragazzi e le ragazze “leader” della classe», e auspica di «riuscire a far intervenire anche quel gruppo spesso distratto». La barriera linguistica e la disattenzione, tra l’altro, sono eventualità che non si escludono a vicenda.

In aggiunta emergono criticità estrinseche, non riconducibili al metodo in sé, ma derivanti da condizioni contingenti del contesto scolastico. Tra queste si segnalano la scarsa collaborazione da parte di colleghi e conflitti organizzativi con altre attività: «Siamo stati ancora molto impegnati con il progetto di cinema, che ha tolto tempo alla lettura»; «Esperienza positiva a cui abbiamo però dedicato poco tempo a causa della sovrapposizione di altre attività e uscite didattiche programmate con altre classi dell’istituto». Analogamente, la scelta di testi non adeguati alla fascia di età 11-14 anni rappresenta una criticità esterna al metodo, o, più precisamente, rispecchia una scarsa aderenza al metodo. La profonda attenzione rivolta al ruolo della bibliovarietà e dei criteri di scelta delle letture è un argomento centrale nella formazione dei docenti, supportato da incontri di aggiornamento bibliografico (cfr. capitolo 2).

L’analisi interpretativa dei commenti, organizzati in categorie sistematiche (vedi Paragrafo 5.1.2), consente di evidenziare i temi più ricorrenti nella sezione aperta del diario di bordo. Di seguito (Tabella 5.5) sono riportati i risultati della sistematizzazione dell’item “Breve commento sull’esperienza settimanale”.

Tab. 5.5. Frequenza relativa (%) delle categorie tematiche nell’item “Breve commento sull’esperienza settimanale” relativamente alle tre territorialità nella seconda annualità del progetto.

Territorio	Frequenza	Categorie
	42,4%	Coinvolgimento, partecipazione e gradimento dell’attività
Territorio C	14,2%	Creazione di uno spazio di condivisione e confronto
	9,5%	Possibilità di affrontare nuovi temi e implementazione di nuove attività

relativa alla fase di socializzazione. L’esperienza ci dice, tuttavia, che la partecipazione passiva alla fase di socializzazione, unita all’esperienza dell’ascolto di albi illustrati avrà velocizzato il processo di integrazione linguistica dei ragazzi citati nel commento.

Territorio	Frequenza	Categorie
Territorio B	45,7%	Coinvolgimento, partecipazione e gradimento dell'attività
	31,4%	Coinvolgimento emotivo e gradimento del/della docente
	8,6%	Stimolo per lavoro interdisciplinare, accompagnamento esperti e incontro con autori
Territorio A	22,3%	Coinvolgimento, partecipazione e gradimento del gruppo classe
	21,2%	Coinvolgimento emotivo e gradimento del/della docente
	8,8%	Miglioramento della professionalità dei docenti

La metodologia di analisi qualitativa impiegata in questa fase è stata utile a validare l'impressione sulla natura generale dei commenti forniti dagli insegnanti, i quali – al netto dei commenti poco informativi menzionati in precedenza – si focalizzano soprattutto sul coinvolgimento e sul gradimento dell'attività in classe. Riprendendo le dimensioni osservate attraverso le scale di valutazione (gradimento, attenzione e partecipazione), queste sono spiccate in modo complementare nella sezione a scelta multipla (“Miglioramento dell'attenzione”) e nella sezione aperta (“Coinvolgimento, partecipazione e gradimento dell'attività”). Con ciò si ribadisce la funzione regolativa dei diari di bordo, poiché hanno orientato l'attenzione degli insegnanti a specifiche dimensioni a cui è stato dedicato ampio spazio nella struttura dell'intero modulo. L'eterogeneità nei commenti e nell'impegno con cui sono stati compilati gli item facoltativi consente l'emersione anche del ruolo documentativo.

5.2.2. Il ruolo documentativo

Dove si trovano commenti poco informativi e una compilazione assente o sbrigativa della sezione aperta dei diari di bordo ci troviamo inequivocabilmente di fronte a un diverso atteggiamento da parte dei docenti nei confronti dello strumento. L'eventualità che tale atteggiamento sia la proiezione di una pratica quotidiana in classe disallineata rispetto ai principi del metodo (di cui peraltro la documentazione attraverso il diario fa parte) deve essere presa seriamente in considerazione per valutare l'efficacia della lettura ad alta voce. Una classe esposta alla lettura con una sessione di venti minuti, una volta alla settimana, non può godere degli stessi guadagni e benefici consentiti da una lettura

più sistematica. In questa logica, si rivela l'utilità a livello documentativo dei diari di bordo, perché permettono – entro i limiti di un *self-report* – di monitorare l'intensità e la frequenza delle sessioni di lettura nel corso delle settimane.

In linea con i principi cardine del metodo della lettura ad alta voce condivisa, un'intensità e una frequenza crescenti o attestati su certi standard costituiscono requisiti fondamentali per massimizzare il successo della pratica. In termini quantitativi, il consolidamento dell'attività è testimoniato proprio dall'aumento dell'intensità e della frequenza delle sessioni di lettura o dalla costanza delle stesse. Non emerge chiaramente un incremento dalla rappresentazione grafica che aggrega i dati dei tre territori: in Figura 5.4 è riportato il tempo medio (in minuti) della durata delle singole sessioni di lettura svolte all'interno di ciascuna settimana e la frequenza media di sessioni svolte in ogni settimana. A titolo esemplificativo, un diario di bordo che documenta una lettura di 30 minuti il martedì e una di 20 minuti il giovedì corrisponde a un'intensità media di 35 minuti e una frequenza di 2 giorni.

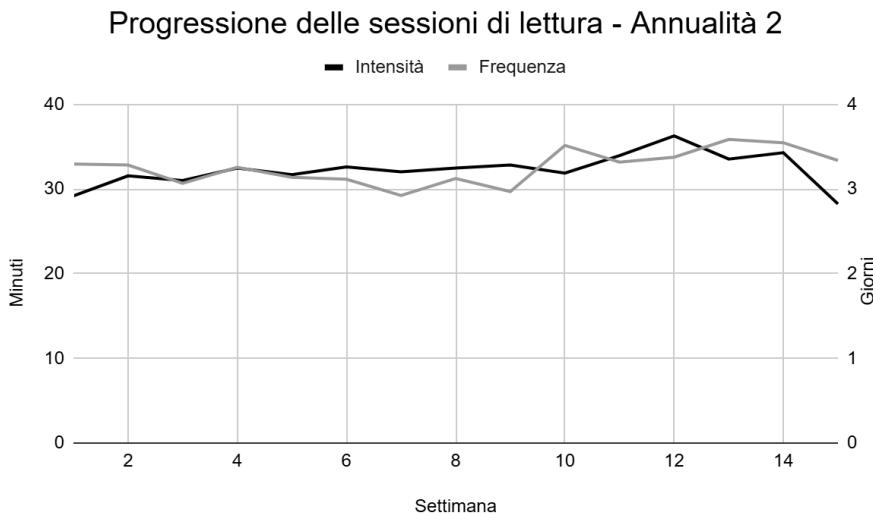


Fig. 5.4. Andamento medio dell'intensità e della frequenza settimanale delle sessioni di lettura, nella seconda annualità del progetto. L'asse verticale di sinistra indica la durata in minuti rappresentata dalla linea dell'intensità; l'asse di destra indica il numero di giorni settimanali durante i quali è stato letto rappresentati dalla linea della frequenza.

La lieve crescita, con un calo nelle ultime settimane (T1/3, globale = 15), denuncia una criticità in termini di costanza nell'aderenza al metodo, messe

in luce da un'analisi che consideri separatamente i tre territori (Figura 5.5). Da questa prima rappresentazione grafica il Territorio B presenta la minore durata media delle sessioni di lettura.

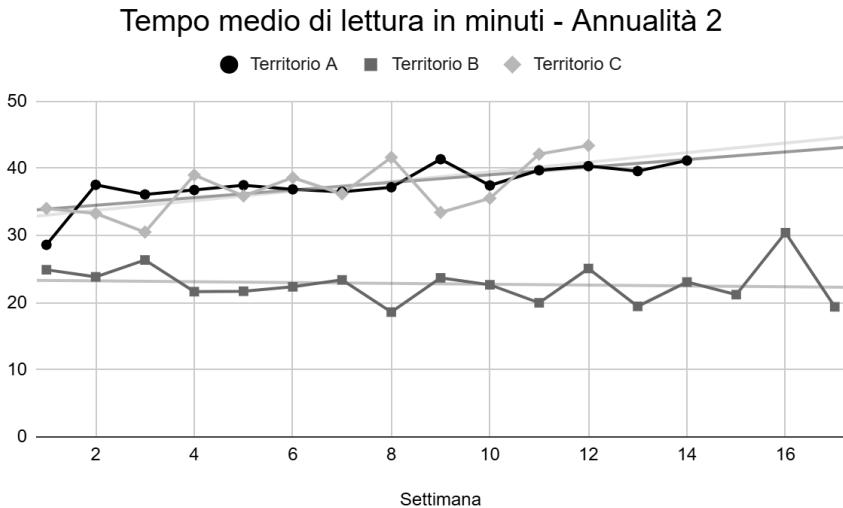


Fig. 5.5. Andamento e linee di tendenza dell'intensità (durata) media delle sessioni di lettura nelle tre aree, durante la seconda annualità del progetto.

In termini di intensità, il Territorio B si distingue negativamente rispetto agli altri. Tuttavia, se si considera anche la frequenza delle letture, la suddivisione in due aree di diversa aderenza al metodo assume una nuova configurazione. Si veda, a tal proposito, la quantità del tempo di lettura accumulata ad ogni sessione (Figura 5.6).

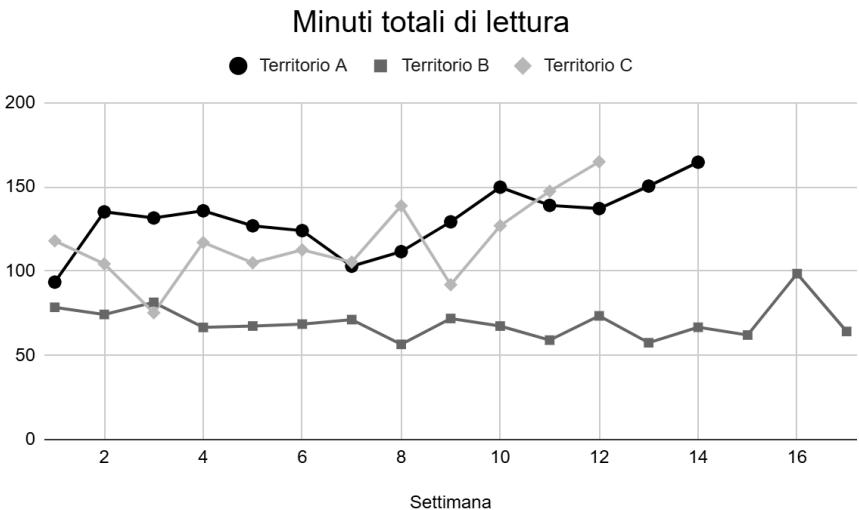


Fig. 5.6. Andamento dei minuti totali di lettura accumulati mediamente da ciascuna classe nelle tre aree, durante la seconda annualità del progetto.

Di seguito, sono presentati i minuti totali di lettura media per classe.

- Territorio A ($T1/3 = 14$): 1174,5 minuti (+34,6% rispetto al Territorio C).
- Territorio B ($T1/3 = 17$): 883,1 minuti (+1,2% sul Territorio C).
- Territorio C ($T1/3 = 14$): 872,7 minuti.

Il Territorio A si configura come un caso particolarmente positivo, mostrando dunque un progressivo consolidamento della sistematicità. Si noti che in questo territorio il metodo era stato introdotto a partire dal 2021, e le due annualità del progetto PRIN 2022 *Aloud!* hanno agito con classi non già coinvolti e in precedenza, ma in un contesto culturalmente già legato all’approccio metodologico. Durante la prima annualità si è registrata una media di quasi cinque sessioni settimanali, seppur di durata inferiore; tuttavia l’incremento graduale dell’intensità è stato accompagnato da una riduzione della frequenza. La seconda annualità, al contrario, si è distinta per una maggiore regolarità di tempi e frequenza, segnalando come la pratica risulti ormai stabilmente integrata nella progettazione didattica. I dati relativi ai Territori B e C evidenziano invece criticità nell’attuazione della metodologia della lettura ad alta voce condivisa. In questi due contesti, infatti, l’inferiore frequenza delle sessioni e le modalità di conduzione si sono spesso discostate dal protocollo previsto dal progetto. È verosimile che tale discontinuità metodologica abbia inciso sui risultati meno favorevoli osservati nell’analisi dei dati quantitativi (cfr. Capitolo 4), confermando quanto la sistematicità e la fedeltà di

applicazione siano fattori determinanti per il successo della pratica. Al tempo stesso, questi dati invitano a una riflessione più ampia sulla attendibilità dei diari di bordo come strumento di raccolta dati. Sebbene essi rappresentino una fonte preziosa di osservazioni in presa diretta, non si può escludere che la loro compilazione risenta di elementi soggettivi, disattenzioni e, in alcuni casi, strategie di risposta legate alla percezione di dover rendicontare positivamente il proprio operato (desiderabilità sociale delle risposte). In alcuni diari si è potuto riscontrare un uso poco coerente delle scale di valutazione, e in altri una selezione di titoli di lettura che non sempre appaiono in linea con i criteri e le indicazioni bibliografiche fornite dal progetto. Per via dei limiti dello strumento diario di bordo, è dunque necessario confrontare le evidenze dei diari con i risultati emersi dai focus group condotti con gli studenti e le studentesse, nell'ottica della triangolazione dei dati. Le narrazioni degli studenti offrono infatti una prospettiva complementare e, in alcuni casi, dissonante rispetto a quella restituita dagli insegnanti: accanto a numerose testimonianze di benessere e coinvolgimento emotivo, emergono anche sfumature critiche e percezioni divergenti sull'efficacia o sulla piacevolezza delle letture in classe. Tali differenze costituiscono un terreno fertile per comprendere meglio le dinamiche reali di partecipazione e per calibrare in modo più preciso gli strumenti di rilevazione.

5.3. L'analisi dei focus group

di Mattia Iovita, Federico Batini

I commenti raccolti attraverso i diari di bordo si sono rivelati una fonte preziosa per comprendere il contesto e per validare gli effetti della lettura ad alta voce condivisa rilevati con strumenti standardizzati. Da un lato, essi si configurano come strumenti complementari all'analisi quantitativa, in grado di far emergere dinamiche relazionali, affettive e comportamentali che si sviluppano in classe; dall'altro, l'osservazione guidata di tali dinamiche – nella maggior parte dei casi positive – sembra favorire il consolidamento della routine della pratica stessa, contribuendo alla costruzione di una maggiore consapevolezza professionale tra i docenti. Tuttavia, proprio la natura soggettiva dei diari impone un approccio critico e costruttivo. Le percezioni e le osservazioni degli insegnanti offrono una prospettiva di grande valore, ma parziale: riflettono infatti un punto di vista mediato, inevitabilmente condizionato dalle aspettative, dall'esperienza e da come viene interpretato il ruolo educativo da chi osserva. Per completare il quadro e verificare la coe-

renza delle informazioni emerse, si è dunque ritenuto necessario confrontare tali dati con un'altra fonte diretta: le voci degli studenti e delle studentesse, raccolte attraverso i focus group. L'obiettivo è duplice: da un lato, restituire la prospettiva degli studenti, protagonisti dell'esperienza di lettura condivisa; dall'altro, analizzare come tali testimonianze confermino, arricchiscano o, in alcuni casi, mettano in discussione quanto riportato dai diari di bordo degli insegnanti e dagli altri dati.

Nel corso dei focus group, gli studenti hanno avuto l'opportunità di condividere la propria esperienza con la lettura ad alta voce in classe e, più in generale, di riflettere sull'evoluzione del loro rapporto con la lettura e con i libri. Sono stati coinvolti oltre 200 studenti di scuola secondaria di primo grado e hanno consentito di raccogliere numerose testimonianze dirette. Analogamente ai commenti degli insegnanti nei diari di bordo, le dichiarazioni degli studenti sono state codificate ed organizzate in categorie tematiche. Dall'analisi risulta che le categorie più ricorrenti riguardano l'atteggiamento positivo nei confronti della lettura, espresso sia in termini di benessere emotivo sia di crescente interesse letterario (Tabella 5.6).

Tab. 5.6. Frequenza relativa delle categorie tematiche principali emerse dai focus group studenteschi nella seconda annualità, aggregando le tre aree.

CATEGORIA	FREQUENZA RELATIVA
(a) Coinvolgimento e partecipazione	22,49%
(b) Valutazione dei libri e dei generi	17,70%
(c) Piacere e motivazione alla lettura	17,22%

I temi più ricorrenti derivano da commenti che confermano l'apprezzamento dell'attività, già evidenziato nei diari di bordo, attribuendo alla dimensione del gradimento un significato soggettivo per ogni partecipante. Tra i processi psicologici più frequentemente segnalati figurano l'immersione nella lettura e la vivida immaginazione dei racconti e dei personaggi: «Quando ascolto una storia mi sembra di entrare nel libro»; «Leggere in classe è come uscire dal mondo e immergersi in un altro». Il benessere emotivo generato da tale esperienza può favorire lo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti della lettura stessa. In linea con ciò, le testimonianze relative a una maggiore disposizione alla lettura confermano l'impatto della pratica: «C'è piacere e motivazione alla lettura. Molti scoprono che leggere può essere piacevole, soprattutto se lo si fa insieme»; «Prima non leggevo, ora grazie alla

lettura ad alta voce ho iniziato a leggere anche da solo»; «Grazie a questo progetto ci siamo innamorati della lettura». La categoria “Valutazione dei libri e dei generi” include le testimonianze che esprimono opinioni e emozioni strettamente connesse all’esperienza letteraria, fornendo spunti di riflessione sul legame tra lettura e letteratura nell’istruzione. In particolare, alcuni generi letterari tradizionalmente non rappresentati nella programmazione didattica risultano particolarmente apprezzati. Triangolando i commenti degli studenti con la sezione aperta dei diari di bordo («I ragazzi erano molto entusiasti all’idea di iniziare un nuovo romanzo, e felici che fosse un libro con alcune tematiche legate all’horror e al mistero»; «La classe ha partecipato con attenzione, ha mostrato interesse per il nuovo romanzo, soprattutto ha apprezzato la scelta del genere giallo») risalta il ruolo della biblioavarietà. Le ulteriori categorie emerse, illustrate in Figura 5.7, sono riportate di seguito in ordine decrescente di frequenza: il ruolo dell’insegnante (d), l’apprendimento e lo sviluppo delle competenze (e), la continuità e discontinuità nelle abitudini di lettura (f), gli effetti della lettura (es. impatti affettivi, trasformativi, ecc.) (g), l’ascolto e il silenzio in classe (h). “Out” include le dichiarazioni non appartenenti ad alcuna categoria.

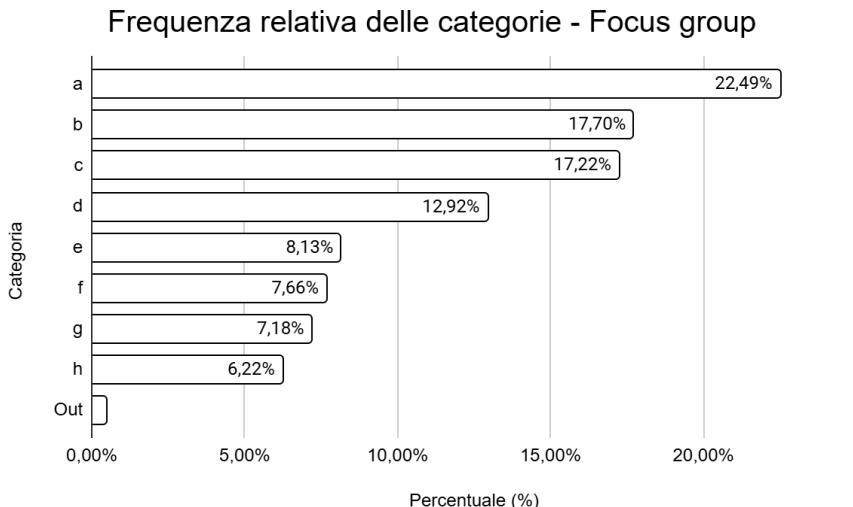


Fig. 5.7. Frequenza relativa delle categorie tematiche emerse dai focus group nella seconda annualità, aggregando le tre aree.

Ulteriori commenti hanno evidenziato riflessioni metacognitive dell’apprendimento generato dall’attività in classe. Uno studente, ad esempio, ri-

porta: «Quando leggono, le prof ci fanno entrare nelle storie, ci insegnano anche se non insegnano». Ciò suggerisce come alcuni studenti siano in grado di scindere il tipo di coinvolgimento determinato dalla lettura ad alta voce dalle attività scolastiche ordinarie, pur riconoscendone la funzione di stimolo all'apprendimento «la lettura ci serve per imparare ad ascoltare, riflettere, capire...». Sono emerse numerose testimonianze relative al valore della lettura sulle dimensioni emotiva e relazionale, come indicano alcuni commenti quali: «Quando abbiamo finito di leggere avevo una cosa in gola che non voleva scendere»; «Ora ascoltare insieme alla classe crea una comunità in classe».

I risultati dei focus group rafforzano in modo significativo l'interpretazione dei dati finora esaminati, sottolineando il carattere trasformativo della pratica della lettura ad alta voce condivisa. Le testimonianze raccolte restituiscono la voce diretta dei partecipanti alla ricerca – studenti e studentesse di scuola secondaria di primo grado – che fino a questo punto erano stati osservati solo attraverso la lente dell'analisi quantitativa e la mediazione percettiva dei docenti. Da tali testimonianze emerge un atteggiamento generalmente molto positivo nei confronti dell'esperienza e della lettura, che si traduce in un maggior coinvolgimento emotivo, in un aumento della motivazione e in una percezione di benessere legata alla dimensione collettiva dell'attività. Questa trasformazione appare cruciale non solo per il consolidamento della pratica scolastica, ma anche per il rafforzamento del ruolo della lettura nella vita quotidiana degli studenti, in linea con gli obiettivi di contrasto alla dispersione scolastica e di promozione dell'equità educativa.

Le percezioni positive espresse nei focus group trovano corrispondenza in larga parte nei commenti dei diari di bordo, ma il confronto tra i due strumenti ha permesso anche di far emergere alcune dissonanze significative. In più di un caso, gli studenti hanno segnalato una discontinuità tra quanto dichiarato dai docenti nei diari e la reale frequenza delle letture in classe: emblematica, in tal senso, l'esclamazione di uno studente che, accogliendo il gruppo di ricerca, afferma «finalmente oggi si legge», nonostante i diari riportassero un'attività regolare nelle settimane precedenti. Tali discrepanze sono state considerate con attenzione nella valutazione dell'aderenza metodologica dei tre territori, e invitano a interrogarsi sulla validità e sull'affidabilità degli strumenti di osservazione utilizzati: il limite epistemologico delle fonti soggettive è inevitabile, ed è proprio grazie alla triangolazione di più voci che può essere compensato. L'espressione delle dissonanze, in un certo senso, è un segnale positivo perché segnala la possibilità di ricostruire, attraverso la triangolazione un vissuto che proprio dall'incontro delle soggettività si produce.

Per le ricerche future, appare quindi necessario riprogettare lo strumento del diario di bordo, al fine di mantenere un più alto livello di compilazio-

ne senza ridurne l'efficacia documentale. Una possibile direzione consiste nell'introdurre sezioni più sintetiche ma ancorate a descrittori osservabili, accompagnate da griglie di valutazione comportamentale e da un sistema di supporto più immediato (ad esempio, FAQ per dubbi ricorrenti, ulteriori solleciti per la compilazione). L'integrazione di pratiche osservative in classe oltre a costituire una pratica di incoraggiamento alla pratica, consentirebbe di incrociare i diari con maggiore certezza e con l'aggiunta di un'ulteriore momento di triangolazione. Tale evoluzione permetterebbe di preservare la dimensione partecipativa e riflessiva del diario, garantendo al contempo una maggiore coerenza e qualità dei dati raccolti. Il diario di bordo può consolidarsi anche come strumento di monitoraggio, oltre che come dispositivo di ricerca-formazione capace di stimolare l'autonomia riflessiva dei docenti. Un altro limite avvertito dal gruppo di ricerca è costituito dall'occasionalità della raccolta della voce degli studenti che sarebbe, anch'essa rinforzata da pratiche osservative in situazione.

L'incontro tra la voce degli insegnanti e quella degli studenti, mediato da strumenti complementari come il diario di bordo e il focus group, definisce una metodologia che conferma la capacità di intervenire e inserirsi nella complessità dei processi educativi e per migliorare in modo continuo le pratiche di lettura condivisa.

6. La disseminazione

di Isabella Pinto

Il progetto PRIN *Aloud!* ha avuto come fulcro la sperimentazione del metodo della lettura ad alta voce condivisa nella scuola secondaria di primo grado, intesa come pratica educativa capace di incidere positivamente su alcuni elementi predittivi della dispersione scolastica, come le competenze cognitive, emotive e prosociali di studenti e studentesse (Corsini & Batini, 2024).

Accanto alle azioni di ricerca, accompagnamento e monitoraggio, una dimensione altrettanto centrale del progetto è rappresentata dalla disseminazione. In letteratura, la disseminazione è oggi considerata una componente imprescindibile di un progetto di ricerca, ma assume particolare rilevanza in un progetto con finalità trasformativa come questo, dove viene intesa come processo di valorizzazione e moltiplicazione dell'impatto della ricerca, oltre ad assolvere alle classiche funzioni di rendicontazione e trasparenza delle azioni svolte. Come mostrato da Nutley, Walter e Davies (2007), ad esempio, la diffusione dei risultati di una ricerca *evidence-based* assume valore quando attiva processi di trasferimento e di trasformazione delle pratiche professionali, anziché limitarsi esclusivamente alla trasmissione di informazioni. In ambito pedagogico, ciò significa che i risultati di una ricerca possono diventare strumenti condivisi e trasformativi, utili per ri-orientare strategie didattiche e politiche educative. La disseminazione non si configura come processo unidirezionale, bensì come generatore di reti di apprendimento collettivo, i cui saperi circolano e si trasformano. Tale elemento processuale è stato messo in rilievo tanto dalla teoria delle “communities of practice” (Wenger, 1998), quanto, rispetto alla centralità della letteratura per il metodo in oggetto, dalle “comunità di pratiche letterarie” (Giusti & Tonelli, 2021). In questo senso, i risultati della ricerca diventano patrimonio del mondo scolastico e non solo di quello accademico.

Le azioni di disseminazione del progetto *Aloud!* hanno attivato effetti moltiplicatori su due livelli, da un lato nel mondo scolastico, dall'altro, nel contesto scientifico. Questa duplice traiettoria ha permesso di consolidare un

dialogo costante tra lavoro di ricerca e sperimentazione della pratica della lettura ad alta voce condivisa, alimentando tanto la riflessione teorica quanto l'innovazione metodologica.

Un ulteriore valore strategico delle azioni di disseminazione va riscontrato nella capacità di costruire e consolidare reti di relazione (Fullan, 2007). Nel caso del progetto *Aloud!*, tali reti si sono sviluppate anch'esse sui due assi principali già menzionati:

- nel mondo scolastico, attraverso la creazione di comunità professionali territoriali (nella città di Parma, nella città di Torino, nel territorio del Capo di Leuca e, come primo effetto concreto del PRIN, nella regione Umbria con la costruzione della *Rete Umbra per la lettura ad alta voce condivisa*), in cui la lettura ad alta voce condivisa è divenuta una pratica collettiva e replicabile;
- nella comunità scientifica nazionale e internazionale, mediante l'organizzazione di convegni e la presentazione di risultati in contesti di confronto attivo con altri ricercatori e ricercatrici, tra cui ricordiamo i proficui scambi con la Prof.ssa Lynne Murray – riguardo il paradigma della “lettura dialogica” (Murray *et al.*, 2022) – e con la Prof.ssa Olivia Fialho – riguardo il paradigma della “lettura trasformativa” (Fialho, 2024).

L'importanza di questa doppia tipologia di reti risiede nel fatto che non si esauriscono con la fine del progetto, configurandosi come capitale relazionale e scientifico da cui poter sviluppare ulteriori ricerche e innovazioni didattiche e come impatto sociale di lungo periodo. Infatti, la disseminazione, essendosi articolata in una molteplicità di processi dinamici e reticolari, è divenuta un ulteriore dispositivo pedagogico: un'occasione per condividere, comparare, diffondere e generare nuove domande attorno allo sviluppo del metodo della lettura ad alta voce e, più in generale, riguardo le pratiche e gli effetti della lettura. Di conseguenza, le azioni di disseminazione (Tabella 6.1) hanno, da un lato, reso visibile la complessità dei risultati della ricerca, dall'altro, li hanno moltiplicati e trasformati, contribuendo così a costruire un ecosistema di relazioni fra scuola e università, su livelli sia locali che internazionali, intrecciando continuamente teoria e pratica.

Fin da subito, dunque, il progetto di ricerca ha perseguito questo obiettivo, con la costante collaborazione dell'Associazione Nausika. Le azioni di disseminazione sono state articolate attraverso una pluralità di modalità e strumenti. In particolare, la disseminazione ha previsto l'organizzazione di eventi e di webinar tematici, la realizzazione di una conferenza internazionale e la partecipazione a convegni nazionali e internazionali, raggiungendo un totale di 25 eventi, in presenza e/o online, e più di 3457 tra docenti, ricercatori e famiglie, come riportato nella seguente tabella sintetica.

Tab. 6.1. Elenco dei convegni nazionali e internazionali, seminari e webinar in cui sono state svolte azioni di disseminazione del progetto PRIN Aloud!

Tipologia	Argomento	Istituzioni ospitanti	Numero incontri	Numero partecipanti
Eventi per i progetti scolastici territoriali	Seminari finali di restituzione dei progetti	I.C. facenti parte di progetti: Lettrici e lettori forti (Parma) Ad Alta Voce – Porta Palazzo (Torino) Ad Alta Voce – Capo di Leuca	6	345
Eventi di costruzione di una nuova Rete territoriale in presenza	La lettura ad alta voce condivisa in classe. L'importanza di fare rete	I.I.S. "G. Spagna – F.Ili Campani" Spoleto; Auditorium "Capitini" Perugia; Sala Maurizio Santoloci, (ARPA Umbria) Terni; Scuola dell'Infanzia "Marcella Monini" Umbertide; Sala convegni "Palazzo Coelli" Orvieto	5	955
Webinar online	Incontri di Formazione per la Rete Umbra per la lettura ad alta voce condivisa	Online	3	1109
Seminari PRIN in presenza	Seminari aperti di restituzione dei diversi step della ricerca e dei risultati PRIN	Dipartimento di Scienze della Formazione – Università degli Studi Roma Tre Dipartimento FISSUF – Università degli Studi di Perugia	2	155
Seminari PRIN online	Seminari aperti di restituzione dei diversi step della ricerca e dei risultati PRIN	Online	1	68
Organizzazione Convegno Internazionale	Secondo Convegno Scientifico internazionale. La lettura ad alta voce condivisa	Dipartimento FISSUF – Università degli Studi di Perugia	1	+900

Tipologia	Argomento	Istituzioni ospitanti	Numero incontri	Numero partecipanti
Partecipazione Convegni Nazionali	Convegno Nazionale SIPed Siena 2024 (Siena) Convegno Nazionale SIPed 2024 (Napoli) Seminario CRESPI (Roma) Convegno CRESPI (Bologna)	Dipartimento di Scienze sociali, politiche e cognitive – Università degli Studi di Siena Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli	4	+1025
		Dipartimento di Scienze della Formazione – Università degli Studi Roma Tre		
		DAMSLab – Università degli Studi di Bologna		
Partecipazione Convegni Internazionali	ICON EDU 2025 CONVEGNO INTERNAZIONALE La didattica della letteratura come campo di ricerca EDULEARN 2025	Universidad de Alicante (Spain) Dipartimento DIFCLAM – Università di Siena (Italia) Palma de Mallorca (Spain)	3	+3000

Dal punto di vista scientifico, la disseminazione ha previsto anche la produzione di output strutturati, riepilogati in Tabella 6.2: gli Atti del Secondo Convegno Internazionale sulla Lettura ad Alta Voce Condivisa, venti articoli scientifici (di cui quattro pubblicati su riviste italiane di classe A e due pubblicati su riviste internazionali ad alto impatto) il presente volume monografico, e la validazione e standardizzazione della scala DAL per la rilevazione della “disposizione alla lettura” (Batini *et al.*, 2024c), per un totale di 24 output strutturati, come riportato nella seguente tabella sintetica.

Tab. 6.2. Riepilogo delle pubblicazioni relative al progetto PRIN Aloud!

Tipologia	Quantità
Validazione e standardizzazione strumento	1
Monografia	1
Curatela Atti di Convegno Internazionale con panel dedicato	1

Tipologia	Quantità
Contributo su Rivista Scientifica Internazionale	2
Contributo su Rivista Scientifica Nazionale e di Classe A	4
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	13
Contributo in Atti di Convegno Nazionale	2

6.1. Le azioni di disseminazione in ambito scolastico

Le azioni di disseminazione attuate all'interno delle scuole si sono svolte in territori molto diversi tra loro: nei comuni di Parma (Tabella 6.3) e Torino (Tabella 6.4), nel territorio di Capo di Leuca (Tabella 6.5) e nella regione Umbria. Questo elemento ha contribuito a radicare i risultati del progetto *Aloud!* nel tessuto scolastico nazionale in modo capillare.

D'altro canto, le azioni e gli incontri di disseminazione, pur differenti per scala e composizione del pubblico, hanno avuto un denominatore comune: la valorizzazione del sapere professionale dei docenti, attraverso il dialogo sollecitato in quelle occasioni con le evidenze scientifiche prodotte dal progetto. La disseminazione ha così assunto la forma di un processo dialogico. Dal punto di vista teorico, queste azioni hanno assunto funzione trasformativa, poiché la circolazione dei risultati non è stata finalizzata unicamente a diffondere conoscenze o promuovere il lavoro del PRIN, ma ha bensì puntato a generare un cambiamento nei contesti educativi (Nutley *et al.*, 2007).

Tab. 6.3. Dettaglio degli incontri di restituzione del progetto nel territorio parmense.

Data	Titolo	Sede	Formatori	Numero partecipanti
22/05/2024	<u>Seminario finale di restituzione del progetto</u>	Auditorium Toscanini – Via Cuneo – Parma	Federico Batini, Martina Evangelista, Benedetta D'Autilia	106
26/05/2025	<u>Seminario finale di restituzione del progetto</u>	Auditorium I.C. Toscanini e I.C. Parmigianino – Parma	Federico Batini	55

Tab. 6.4. Dettaglio degli incontri di restituzione del progetto nel territorio torinese.

Data	Titolo	Sede	Formatori	Numero partecipanti
31/05/2024	Seminario finale di restituzione del progetto	Scuola Holden – Torino	Federico Batini, Martina Evangelista, Giulia Barbisoni	57
28/05/2025	Seminario finale di restituzione del progetto	Teatro Cecchi Point – Torino	Federico Batini	38

Tab. 6.5. Dettaglio degli incontri di restituzione del progetto nel territorio del Capo di Leuca.

Data	Titolo	Sede	Formatori	Numero partecipanti
12/06/2024	Seminario finale di restituzione del progetto	I.C. "V. De Blasi" di Gagliano-Castrignano (LE)	Federico Batini, Martina Evangelista	45
08/05/2025	Seminario finale di restituzione del progetto	I.C. "V. De Blasi" di Gagliano-Castrignano (LE)	Federico Batini	44

6.2. Le azioni di disseminazione per la nascita della Rete Umbra

La disseminazione realizzata a livello regionale in Umbria si distingue per l'ampiezza e la sistematicità delle azioni, che hanno assunto una vera e propria forma reticolare. L'obiettivo consisteva, sulla scia delle azioni preparatorie e dei primi risultati del PRIN, nel costruire una rete di scuole dedicata. A partire da maggio 2024, sono stati organizzati seminari di lancio in diverse città (Spoleto, Perugia, Terni, Umbertide, Orvieto), guidati da Federico Batini e Martina Evangelista (con il supporto di Diego Izzo e Conny De Vincenzo), che hanno visto la partecipazione complessiva di oltre 950 docenti. A questi momenti in presenza si sono aggiunti tre incontri online per completare una prima formazione di base – *Gli effetti della lettura ad alta voce; Tecniche e strategie di lettura e La lettura ad alta voce e gli obiettivi del curricolo* – culminati nella costituzione della Rete Umbra per la lettura

ad alta voce condivisa, che hanno coinvolto oltre mille partecipanti. La disseminazione ha dato così vita a una vera e propria comunità di pratica (Wenger, 1998), capace di garantire continuità, scambio di esperienze e sostegno reciproco tra insegnanti.

Dal punto di vista pedagogico, tali iniziative incarnano la *capacity building*: un processo che accresce le competenze e le risorse professionali degli insegnanti, rafforzando contemporaneamente il capitale sociale delle scuole (Fullan, 2007). La Rete Umbra si è dunque delineata come modello virtuoso in quanto esito di una disseminazione multilivello, capace di generare impatto locale e, al tempo stesso, di dialogare con esperienze nazionali e internazionali. In questo quadro, l'ampiezza della partecipazione e la varietà dei contesti hanno trasformato la disseminazione in un processo reticolare e sistemico, volto a stabilizzare pratiche condivise e a rafforzare la collaborazione tra istituzioni scolastiche. Tale esperienza può essere altresì letta come un esempio di costruzione di infrastrutture sociali per l'innovazione educativa, in cui la disseminazione diventa il motore per la creazione di comunità professionali di apprendimento distribuite sul territorio (Paniagua & Istance, 2018).

Tab. 6.6. Elenco dei seminari di lancio per il programma di disseminazione nel territorio umbro.

Data	Titolo	Sede	Formatori	Numero partecipanti
27/05/2024	<u>La lettura ad alta voce condivisa in classe. L'importanza di fare rete</u>	I.I.S. "G. Spagna – F.lli Campani" – Via Vissio snc, Spoleto (PG)	Federico Batini, Diego Izzo, Martina Evangelista	116
28/05/2024	<u>La lettura ad alta voce condivisa in classe. L'importanza di fare rete</u>	Auditorium "Capitini" – Viale Centova, 4 – Perugia	Federico Batini, Diego Izzo, Martina Evangelista	178
17/06/2024	<u>La lettura ad alta voce condivisa in classe. L'importanza di fare rete</u>	Sala Maurizio Santoloci, ARPA Umbria – Via Carlo Alberto dalla Chiesa, 32 – Terni	Federico Batini, Diego Izzo, Conny De Vincenzo, Martina Evangelista	128
18/06/2024	<u>La lettura ad alta voce condivisa in classe. L'importanza di fare rete</u>	Scuola dell'Infanzia "Marcella Monini" – Via Rodolfo Morandi – Umbertide (PG)	Federico Batini, Diego Izzo, Martina Evangelista	160

Data	Titolo	Sede	Formatori	Numero partecipanti
19/06/2024	La lettura ad alta voce condivisa in classe. L'importanza di fare rete	Sala convegni Palazzo Coelli – Via Febei, Orvieto (TR)	Federico Batini, Diego Izzo, Martina Evangelista	173
11/10/2024	Incontri	Online	Federico Batini,	1109
22/10/2024	Rete Umbra per la		Martina Evangelista	
24/10/2024	Lettura ad alta voce			

6.3. Organizzazione di seminari e convegni nazionali e internazionali

Parallelamente alle azioni nelle scuole, il progetto *Aloud!* ha investito in modo significativo nella disseminazione in ambito accademico, sia attraverso l’organizzazione diretta di convegni e seminari, sia mediante la partecipazione attiva a eventi scientifici nazionali e internazionali.

Tra le azioni più rilevanti organizzate dal gruppo di ricerca troviamo inizialmente il seminario nazionale ospitato dall’Università Roma Tre nel luglio 2024, intitolato “*Scuola media*” *ad alta voce. Il progetto PRINALLOUD!*, in cui gli interventi dei relatori si sono concentrati su:

- la Lettura Ad Alta Voce Condivisa: la motivazione e il metodo del PRIN;
- i primi risultati quantitativi;
- *students’ voice, teachers’ voice*: analisi qualitativa dei poster di ragazze, ragazzi e insegnanti;
- una nuova validazione della DAL: costruzione e risultati di una scala sulla disposizione alla lettura.

Successivamente, nel dicembre del 2024, il gruppo di ricerca ha organizzato il Secondo Convegno Scientifico Internazionale sulla Lettura ad Alta Voce, svolto presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell’Università degli Studi di Perugia. Un evento che ha rappresentato un momento di straordinaria rilevanza scientifica e culturale per la comunità accademica e scolastica, vedendo la partecipazione di oltre settecento tra studiosi, ricercatori e docenti, configurandosi come uno dei più significativi appuntamenti internazionali dedicati al tema della lettura ad alta voce condivisa (*shared reading aloud*) e delle pratiche di lettura. Il convegno ha raccolto i contributi di numerosi relatrici e relatori, in particolare, la Sessione 1, curata dal gruppo di ricerca del progetto *Aloud!*, è stata interamente dedicata al PRIN e all’analisi degli effetti cognitivi, emotivi e relazionali della lettura ad alta voce nel contesto scolastico, esplorando sia i fattori di protezione di cui essa può facilitare l’emersione nella scuola secondaria di primo

grado, sia le potenzialità di intervento per il successo formativo. Di particolare interesse sono stati i primi risultati circa gli effetti cognitivi rilevati attraverso l’impiego della batteria CAS-2 (Naglieri & Das, 1997; Naglieri & Otero, 2017; 2018), gli studi sperimentali volti a misurare l’impatto della lettura condivisa sulla comprensione del testo e le analisi dedicate alla relazione tra pratiche di lettura e stereotipi di genere, con una comparazione tra due esperienze territoriali. Ugualmente rilevanti sono state le riflessioni sull’efficacia della lettura ad alta voce nel ridurre pregiudizi e stereotipi etnici, nonché i contributi che hanno indagato il ruolo della lettura condivisa nello sviluppo della teoria della mente e l’influenza della disposizione personale alla lettura sulle abitudini e sulle pratiche scolastiche (Batini, a cura di, 2024).

Nel luglio 2025, sono stati organizzati ulteriori appuntamenti sia in presenza che online, *In PRINcipio era... la lettura ad alta voce condivisa!* e *“PRIN-PRIN!: Due anni di “Aloud”*, che hanno consentito di presentare i dati finali della ricerca e di riflettere sulle strategie di implementazione delle pratiche di lettura ad alta voce nella didattica ordinaria, permettendo di consolidare la visibilità scientifica del progetto e promuovendo il dialogo tra il mondo accademico e scolastico. In Tabella 6.7 sono elencati i seminari di restituzione, i convegni direttamente associati al PRIN Aloud! nei quali sono stati presentati i risultati – in corso e definitivi – della ricerca.

Tab. 6.7. Elenco dei convegni direttamente associati al progetto PRIN Aloud! in cui sono stati presentati i risultati della ricerca.

Data	Titolo	Sede	Relatori	Numero partecipanti
04/07/2024	Seminario PRIN <u>“Scuola media” ad alta voce. Il progetto PRIN ALLOUD! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities</u>	Dipartimento di Scienze della Formazione – Università degli Studi Roma Tre – Via del Castro Pretorio, 20 – Roma	Federico Batini, Cristiano Corsini, Giulia Barbisoni, Diego Izzo, Conny De Vincenzo, Giuseppina Castellana, Paolo Di Nicola, Michela Donatelli, Isabella Pinto	80

Data	Titolo	Sede	Relatori	Numero partecipanti
04/12/2024	Secondo Convegno Scientifico internazionale.	Dipartimento FISSUF – Università degli Studi di Perugia – Piazza G. Ermini, 1 – Perugia	Federico Batini, Cristiano Corsini, Diego Izzo, Giulia Barbisoni, Conny De Vincenzo, Heidi Marazzita, Benedetta D'Autilia, Linda Petrucci, Paolo Di Nicola, Isabella Pinto, Pamela Prosperi, Elia Carlotti	+700
05/12/2024	La lettura ad alta voce condivisa			
06/12/2024				
10/07/2025	Seminario PRIN In PRINcipio era... la lettura ad alta voce condivisa!	Online	Federico Batini, Diego Izzo, Giulia Barbisoni, Paolo Di Nicola, Isabella Pinto, Mattia Iovita	68
17/07/2025	Convegno PRIN "PRIN-PRIN!: Due anni di "Aloud"	Dipartimento FISSUF – Università degli Studi di Perugia – Piazza G. Ermini, 1 – Perugia	Federico Batini, Cristiano Corsini, Diego Izzo, Conny De Vincenzo, Giulia Barbisoni, Paolo Di Nicola, Isabella Pinto, Mattia Iovita	75

6.4. Partecipazioni a convegni nazionali

La partecipazione a eventi scientifici nazionali (vedi Tabella 6.8) ha svolto una funzione strategica nella valorizzazione dei risultati della ricerca, poiché ha permesso di radicare tali risultati in un contesto locale e al tempo stesso di amplificare la loro rilevanza attraverso la relazione con comunità professionali e accademiche coese (de Vries & Pieters, 2007).

Di particolare importanza è stata la partecipazione ai due convegni SIPed (Società Italiana di Pedagogia) del 2024, uno dedicato a *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* e l'altro dedicato a *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*, ospitati rispettivamente a Siena e a Napoli. Questi momenti hanno offerto occasioni di confronto approfondito sulle politiche educative e sulle pratiche didattiche finalizzate alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica, consentendo di presentare i primi risultati quantitativi del progetto e di inserirli nel più ampio dibattito riguardante le sfide dell'equità educativa.

Allo stesso modo, la partecipazione ai seminari e convegni organizzati dal *Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'In-*

segnante – CRESPI tra il 2024 e il 2025 è stata occasione per esplorare il rapporto tra ricerca e formazione, con particolare attenzione al ruolo delle pratiche di ricerca-formazione come strumento di innovazione pedagogica e di attivazione di processi di *knowledge mobilization*, mediante cui le evidenze di ricerca diventano patrimonio condiviso e operativo nella didattica (Opstoel *et al.*, 2024), il tutto in relazione a quanto con il progetto si stava comprendendo e raccogliendo.

Tab. 6.8. Elenco dei convegni scientifici nazionali di carattere pedagogico in cui sono stati presentati i risultati del progetto PRIN Aloud!

Data	Titolo	Sede	Relatori	Numero partecipanti
22/02/2024	Convegno Nazionale SIPed Siena 2024	Dipartimento di Scienze sociali, politiche e cognitive Plesso San Niccolò – Via Roma, 56 – Siena	Federico Batini, Maria Ermelinda De Carlo	300
23/02/2024				
24/02/2024	Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche trasformative, innovative, emancipative. Pratiche educative trasformative e processi emancipativi			
14/06/2024	Convegno Nazionale SIPed Napoli 2024 Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi	Sala degli Angeli, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Via Suor Orsola, 10 – Napoli	Federico Batini, Cristiano Corsini, Agnese Rosati	50 (al panel dedicato)
12/12/2024	Seminario CRESPI La proposta del CRESPI per una scuola democratica: la Ricerca-Formazione fra scuola e università	Dipartimento di Scienze della Formazione – Università degli Studi Roma Tre – Via del Castro Pretorio, 20 – Roma	Federico Batini	75
27/03/2025	Convegno CRESPI Alla ricerca della formazione perduta	DAMSLab – Università degli Studi di Bologna – Piazzetta P. Pasolini, 5/b – Bologna	Federico Batini	+200
28/03/2025				

6.5. Partecipazione a convegni internazionali

Sul fronte internazionale, il progetto ha preso parte a eventi di alto profilo, favorendo l'allargamento della propria audience scientifica e la creazione di collaborazioni transnazionali. La partecipazione a *ICON EDU 2025* (Università di Alicante), ed *EDULEARN 2025* (Palma di Maiorca), ha permesso di presentare i risultati della ricerca in contesti europei caratterizzati da forte comparabilità disciplinare e vocazione all'innovazione didattica. Inoltre, i contributi portati al Convegno Internazionale dell'Università degli Studi di Siena sulla *Didattica della letteratura*, nel mese di giugno 2025, hanno ulteriormente valorizzato le evidenze scientifiche del progetto, sottolineando il loro impatto nell'ambito della letteratura e della pedagogia comparata, anche in chiave longitudinale. Le partecipazioni a tali convegni sono elencate in Tabella 6.9.

Recenti ricerche indicano come, in ambito educativo, la partecipazione a convegni internazionali non solo amplifichi la visibilità dei risultati, ma favorisca la costruzione di ponti con ricercatori e ricercatrici stranieri, funzionali alla circolazione del sapere e all'attivazione di collaborazioni future: tali eventi agiscono infatti da spazi di networking scientifico, essenziali per moltiplicare l'impatto della ricerca, per generare opportunità di sviluppo collaborativo e di internazionalizzazione della ricerca (Haley *et al.*, 2022). Dal punto di vista della disseminazione, la partecipazione a convegni internazionali ha avuto la funzione di ampliare il raggio di ascolto e attenzione alla ricerca, dando vita a un processo multilivello capace di rafforzare la trasferibilità dei risultati e il dialogo tra comunità scientifiche diverse (Cain & Allan, 2017).

Tab. 6.9. Elenco dei convegni scientifici internazionali in cui sono stati presentati i risultati del progetto PRIN Aloud!

Data	Convegno	Sede	Relatori	Titolo contributo
11/06/2025	ICON EDU 2025 Congreso Internacional.	Online (Universidad de Alicante)	Federico Batini, Giulia Barbisoni, Veronica Lombardi	Lectura compartida en voz alta y comprensión de textos en estudiantes de 11 a 14 años: resultados de una investigación-intervención para prevenir el abandono escolar temprano
12/06/2025				
13/06/2025	Educación y Conocimiento			

Data	Convegno	Sede	Relatori	Titolo contributo
25/06/2025	CONVEGNO INTERNAZIONALE	Dipartimento DIFCLAM – Università di Siena	Federico Batini, Cristiano Corsini, Giulia Barbisoni, Diego Izzo, Conny De Vincenzo, Isabella Pinto, Elia Carlotti, Mattia Lovita, Agnese Rosati, Heidi Marazzita, Sara Arena, Mina De Santis	Panel 6 – Progetto Prin Aloud!
26/06/2025	La didattica della letteratura come campo di ricerca			1. Cristiano Corsini, Conny De Vincenzo, Isabella Pinto, Irene D.M. Scirri, Lettura ad alta voce condivisa e benefici cognitivi: effetti su memoria e mentalizzazione
27/06/2025				2. Federico Batini, Diego Izzo, Giulia Barbisoni, Benefici neurocognitivi della lettura ad alta voce condivisa nella fascia d'età 11-14 anni: uno studio longitudinale
				3. Elia Carlotti, Mattia Lovita, Agnese Rosati, Cristiano Corsini, Partecipazione, interesse e socializzazione durante training di Lettura ad Alta Voce Condivisa in classe
				4. Heidi Marazzita, Sara Arena, Giulia Barbisoni, Mina De Santis, Federico Batini, Effetti della Lettura ad Alta Voce Condivisa sulle abilità di attenzione nelle scuole secondarie di I grado
30/06/2025	EDULEARN – 17th annual International Conference on Education and New Learning Technologies	Online (Palma de Mallorca)	Federico Batini, Giulia Barbisoni	Cognitive Benefits of Shared Reading Aloud: A Research-Based Proposal for Middle School Curriculum Integration
01/07/2025				
02/07/2025				

6.6. Validazione e standardizzazione della scala DAL

Un altro elemento che rientra tra le azioni di disseminazione è rappresentato dal processo di validazione e standardizzazione della scala di “disposizione alla lettura” (DAL) (Batini, *et al.*, 2023). Per “disposizione alla lettura” si intende un sistema di sentimenti e convinzioni che condizionano la propensione di studenti e studentesse ad avvicinarsi o a evitare esperienze concrete di lettura, incidendo così sulla costruzione della competenza e dell’identità di chi legge (Alexander & Filler, 1976; McKenna & Kear, 1990).

La revisione, validazione e standardizzazione di questo strumento di rilevazione si inserisce nel progetto *Aloud!* e si è rivelata particolarmente utile per indagare alcuni effetti della pratica sistematica della lettura ad alta voce (Bati-

ni, 2022a) nella scuola secondaria di primo grado, con particolare attenzione al suo potenziale come fattore protettivo rispetto al declino della *reading literacy*, predittivo della dispersione scolastica (Corsini & Batini, 2024).

La stesura iniziale della scala è stata basata sul coinvolgimento di 816 rispondenti di età compresa fra gli 11 e i 19 anni ed è stata prodotta una versione di 92 item, articolata in tre dimensioni: la componente conativa (tendenza comportamentale ad agire a favore o contro), quella cognitiva (idee, credenze o opinioni) e infine quella affettiva (condizione emotiva che caratterizza l'atteggiamento) (Batini, *et al.* 2023). Alcuni esempi di item, suddivisi nelle tre dimensioni, sono elencati in Tabella 6.10.

Il processo di validazione e standardizzazione della scala presenta invece gli esiti di una nuova somministrazione a un campione di 1371 studenti e studentesse, confermando una struttura fattoriale tripartita su un totale di 45 item, infatti rispetto ai 92 item della matrice originale sono stati eliminati:

- gli item con saturazioni inferiori a .30, (Barbaranelli, 2003) e/o saturazioni simili ed elevate su due fattori tali da rendere la loro collocazione ambigua;
- gli item ridondanti/con contenuto simile ad altro item;
- gli item con saturazioni diverse rispetto al fattore ipotizzato e dunque non corrispondenti al costrutto.

Le analisi fattoriali esplorative e confermate condotte su questi dati mettono in luce un buon adattamento del modello con indici di fit CFI e TLI, prossimi a .95, valori dell'SRMR e dell'RMSEA al di sotto di 0.05 ed eccellenti valori di affidabilità delle tre scale. La nuova versione della scala così validata appare maggiormente utilizzabile in ragione della dimensione ridotta degli item (circa la metà della versione precedente) oltre a presentarsi con maggiore “pulizia fattoriale”, ottenuta con una peculiare attenzione alle relazioni tra item e fattore, alle soglie di accettabilità (saturazione), alla discriminatività fattoriale, alle ridondanze di significato tra item e alla rappresentazione dei tre fattori.

La correlazione significativa con strumenti di misurazione della comprensione orale e scritta rappresenta un ulteriore elemento di solidità (Batini *et al.*, 2024c), laddove la costruzione della scala e le relazioni tra i fattori appaiono confermare i modelli teorici utilizzati (van Schoten & De Glopper, 2002).

La nuova scala, più snella e mirata, consente così di analizzare i fattori che orientano l'atteggiamento di giovani lettrici e lettori, di cogliere tendenze nei gruppi osservati e di verificare se e come l'esposizione alla lettura ad alta voce possa modificarne disposizioni e abitudini. Poiché un atteggiamento favorevole verso la lettura favorisce competenze solide ed esperienze gratificanti, l'intervento attraverso la lettura ad alta voce si configura come

strategico sia per il rafforzamento delle abilità di lettura, sia per lo sviluppo di competenze di vita più ampie (Batini *et al.*, 2024c).

Di conseguenza, la struttura del questionario per la rilevazione delle abitudini di lettura prevede la presentazione di un elenco di 45 affermazioni, afferenti a tre diversi fattori (conattivo, cognitivo, emotivo), che richiedono una risposta chiusa su una scala di accordo a 5 punti – da “per niente d'accordo” a “completamente d'accordo” (Batini *et al.*, 2024d).

Tab. 6.10. Esempi di item della scala DAL.

Fattore	Item
Conattivo	64. Il regalo perfetto, per me, è un libro. 6. Durante il mio tempo libero leggo. 57. Cerco sempre di ritagliare del tempo per leggere.
Cognitivo	85. La lettura è un'attività troppo complicata. 52. La lettura richiede troppa concentrazione. 13. Leggere è un'attività stressante
Emotivo	89. Quando leggo abbandono i pensieri negativi. 79. Leggere mi permette di sfuggire dalla routine quotidiana. 41. La lettura è in grado di cambiare il mio umore. 91. Trovo gratificante leggere. 21. Quando trovo un libro che mi piace tutto è più bello.

6.7. Pubblicazioni scientifiche

Infine, tra le azioni di disseminazione, un posto centrale è occupato dalle pubblicazioni scientifiche, poiché rappresentano una forma stabile di disseminazione, consentendo la raccolta dei risultati e la successiva rielaborazione e discussione per generare nuove ricerche.

Il gruppo di ricerca ha dunque consolidato la disseminazione dei propri risultati attraverso la pubblicazione di articoli su riviste scientifiche di fascia A, nazionali e internazionali, contributi in atti di convegni internazionali e monografie. Tra il 2024 e il 2025, sono stati pubblicati studi riguardanti la prevenzione della dispersione scolastica, la validazione di strumenti per misurare la disposizione alla lettura e le ricadute cognitive e inclusive della lettura ad alta voce condivisa, come riportato in Tabella 6.11, la maggior parte in *open access*.

L'attenzione costante alla pubblicazione in *open access* è un ulteriore obiettivo perseguito dalle azioni di disseminazione del progetto *Aloud!*, poiché facilita l'accesso ai risultati da parte di una comunità più ampia, aumentando sensibilmente la capacità di influenzare la visibilità e l'impatto della ricerca pedagogica (Kankam *et al.*, 2024), finanche, nei casi più felici, le politiche educative (Dorta-González *et al.*, 2024).

Tab. 6.11. Elenco delle pubblicazioni scientifiche relative al progetto PRIN *Aloud!*

Tipologia	Citazione completa
Monografia	Questo volume
Curatela Atti di Convegno Internazionale	Batini, F. (2024) (Ed.). La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024. Lecce: Pensa Multimedia.
Articolo in Rivista scientifica Internazionale di Classe A	Batini, F., Bartolucci, M., Toti, G., & Castano, E. (2025). Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school. <i>Intelligence</i> , 108, 101896.
Articolo in Rivista scientifica di Classe A	Batini, F., Corsini, C. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. <i>Cadmo: giornale italiano di pedagogia sperimentale</i> , 1, 45-60.
Articolo in Rivista scientifica di Classe A	Batini, F., Castellana, G., & Barbisoni, G. (2024). Validazione e standardizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura. <i>Effetti di lettura/Effects of reading</i> , 3(2), 006-019.
Articolo in Rivista scientifica di Classe A	Pinto, I., Donatelli, M., Azzollini, C., Prosperi, P., Barbisoni, G., & Corsini, C. (2025). La lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere nel contesto educativo 11-14 anni: uno studio esplorativo del caso di "Ad Alta Voce" a Torino. <i>Effetti Di Lettura / Effects of Reading</i> , 4(1), 048-063.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Batini F., Barbisoni, G., & Izzo, D. (2024). Lettura ad alta voce condivisa e abilità di produzione verbale: una ricerca longitudinale, in Batini, F., (2024) (Ed.). La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud / Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 72-92.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Batini, F., Barbisoni, G., Marazzita, H., & D'Autilia, B. (2024). Gli effetti della Lettura ad Alta Voce condivisa sulle abilità cognitive di ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di I grado valutati attraverso l'utilizzo della batteria CAS-2, in Batini, F., (2024) (Ed.). La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud / Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 158-171.

Tipologia	Citazione completa
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Batini, F., Petrucci, L., Pattoia, M., & Di Nicola, P. (2024). Lettura ad alta voce e comprensione del testo: un intervento per il successo scolastico nella Scuola Secondaria di Primo Grado, in Batini, F., (2024) (Ed.). La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud / Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 172-182.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Pinto, I., Prosperi, P., & Corsini, C. (2024). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella Scuola Secondaria di Primo Grado. Una comparazione tra i casi di "Lettrici e Lettori Forti" Parma e "Ad Alta Voce – Capo di Leuca", 183-202, in Batini, F., (2024) (Ed.). La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud / Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 183-202.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Corsini, C., De Vincenzo, C., & Sapuppo, F. (2024). Il ruolo delle pratiche di lettura ad alta voce nella riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi, in Batini, F., (2024) (Ed.). La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud / Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 203-212.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Carlotti, D., Orazi, R., Di Nicola, P., & Corsini, C. (2024). La lettura ad alta voce condivisa e gli effetti sulla teoria della mente, in Batini, F., (2024) (Ed.). La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud / Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 213-222
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Batini, F., Barbisoni, G. Di Nicola, P., & Castellana, G. (2024). L'influenza della disposizione alla lettura sulle pratiche e sulle abitudini di lettura: un'analisi correlazionale, in Batini, F., (2024) (Ed.). La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud / Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 223-238.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Corsini, C., De Vincenzo, C., Pinto, I., & Scierri, I.D.M., (in press). Lettura ad alta voce condivisa e benefici cognitivi: effetti su memoria e mentalizzazione, in La Didattica della letteratura come campo di ricerca, in Atti del Convegno Internazionale Siena, 25-27 Giugno 2025.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Batini, F., Izzo, D., & Barbisoni, G. (in press). Benefici neurocognitivi della lettura ad alta voce condivisa nella fascia d'età 11-14 anni: uno studio longitudinale, in La Didattica della letteratura come campo di ricerca, in Atti del Convegno Internazionale Siena, 25-27 Giugno 2025.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Carlotti, E., Iovita, M., Rosati, A., & Corsini, C. (in press). Partecipazione, interesse e socializzazione durante il training di Lettura ad Alta Voce Condivisa in classe, in La Didattica della letteratura come campo di ricerca, in Atti del Convegno Internazionale Siena, 25-27 Giugno 2025.

Tipologia	Citazione completa
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Marazzita, H., Arena, S., Barbisoni, G., De Santis, M., & Batini, F. (in press). Effetti della Lettura ad Alta Voce Condivisa sulle abilità di attenzione nelle scuole secondarie di I grado, in La Didattica della letteratura come campo di ricerca, in Atti del Convegno Internazionale Siena, 25-27 Giugno 2025.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Batini, F., Barbisoni, G., & Lombardi, V. (in press). Lectura compartida en voz alta y comprensión de textos en estudiantes de 11 a 14 años: resultados de una investigación-intervención para prevenir el abandono escolar temprano, in ICON EDU 2025 "Congreso Internacional. Educación y Conocimiento" Atti del Convegno Internazionale Alicante, Spagna, 11-12-13 Giugno 2025.
Contributo in Atti di Convegno Internazionale	Batini, F., Barbisoni, G. (2025). Cognitive Benefits of Shared Reading Aloud: A Research-Based Proposal for Middle School Curriculum Integration, in EDULEARN – “7th annual International Conference on Education and New Learning Technologies” Atti del Convegno Internazionale Palma, Spagna, 30 Giugno-1°-2 Luglio 2025.
Contributo in Atti di Convegno Nazionale	Batini, F. (in press). La ricerca al plurale: l'integrazione metodologica della lettura ad alta voce condivisa come pratica trasformativa, in Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche trasformative, innovative, emancipative. Pratiche educative trasformative e processi emancipativi, in Atti del Convegno Nazionale Siped Siena, 22-23 Febbraio 2024.
Contributo in Atti di Convegno Nazionale	Batini, F., De Carlo, M.E. (in press). Ad alta voce! Capire la lettura e usare le prove per migliorare le competenze degli alunni, in Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi, in Atti del Convegno Nazionale Siped Napoli, 14-15-16 Giugno 2024.

7. Prospettive e riflessioni: le implicazioni didattiche e per le politiche educative

di Federico Batini, Mina De Santis

L'esperienza maturata con *Aloud!* conferma, ancora una volta, che la lettura ad alta voce condivisa non rappresenta e non può rappresentare un'attività accessoria alla didattica tradizionale, ma si iscrive pienamente all'interno dei curricula come pratica didattica significativa e autonoma poiché in grado di esercitare un impatto significativo e positivo sul piano cognitivo, linguistico e socio-relazionale. Più nello specifico, è stato ampiamente illustrato il modo in cui la sua introduzione nei curricula, sistematica e con un'adesione reale e completa all'applicazione del metodo, consente di consolidare abilità di comprensione profonda, intesa come capacità di dare senso ad un apprendimento e trasferirlo in contesti di vita (Castoldi, 2024): la connessione tra comprensione orale e comprensione di un testo scritto, determinante nelle pratiche di lettura ad alta voce (Batini *et al.*, 2021b). La lettura condivisa, oltre a potenziare tutte le abilità linguistiche, stimolare processi attentivi e mnestici, favorire lo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti che vengono esposti sin dai primissimi anni di vita (Sidoti & Di Fede 2023), incide profondamente su tutte queste dimensioni nella preadolescenza e nell'adolescenza. Il tutto in una prospettiva di equità e con effetti inclusivi rilevanti di una pratica che coinvolge e motiva insegnanti e studenti.

Una didattica ha una sua logica, un apparato di sostegno teorico e delle pratiche, dei fondamenti e delle modalità che la caratterizzano. La lettura ad alta voce condivisa ha mostrato la propria capacità di produrre effetti davvero potenti e significativi se la si assume pienamente. La prima implicazione didattica è la necessità di diffondere questo approccio e i risultati che ha stratificato negli anni, promuoverne l'applicazione in tutti i contesti possibili.

In termini di implicazioni didattiche sono almeno tre gli aspetti che meritano riflessioni ulteriori.

Occorre agire nella progettazione curricolare, per integrarvi, auspicabilmente, la lettura ad alta voce condivisa, assicurandone una continuità in verticale per massimizzarne gli effetti, in piena coerenza con gli obiettivi di apprendimento previsti. Le criticità degli approcci di giustapposizione per cui ogni innovazione è qualcosa che si aggiunge, nel percorso scolastico va sconfitta. Occorre dunque che la ricerca didattica individui, invece, quali sono le attività, i contenuti e i processi le cui funzioni sono pienamente sostituite dalla lettura ad alta voce condivisa per sperimentarne l'efficacia.

Molto rimane ancora da indagare circa l'importanza, inoltre, della pratica della lettura ad alta voce condivisa nella modificazione, strutturazione e nell'evoluzione della professionalità docente (Borgi *et al.*, 2023). La lettura ad alta voce condivisa agisce in coerenza alla metodologia di analisi dell'esperienza (Schön, 2006) che viene stimolata attraverso una serie di strumenti riflessivi, come i diari di bordo e gli incontri di monitoraggio, attraverso cui le docenti e i docenti possono affinare e auto-osservare le pratiche educative e didattiche ma hanno anche la possibilità e l'occasione per conversazioni competenti con i pari che hanno condiviso con loro la nuova esperienza didattica con la facilitazione di esperti.

La ritualità della pratica consente di avere effetti significativi, da quanto documentato dai docenti, sul clima di classe, che sul piano operativo si traducono in maggiore senso di appartenenza, fiducia reciproca, partecipazione attiva e possibilità e facilità di lavorare insieme. L'indagine su questo e su quanto questo impatti sull'esperienza didattica in generale in quelle classi merita, senza dubbio, ulteriori approfondimenti quali-quantitativi.

Le evidenze raccolte suggeriscono che la lettura ad alta voce condivisa, se radicata nella quotidianità scolastica, possa diventare a tutti gli effetti un modello. La didattica non può non essere interessata alle condizioni di replicabilità e trasferibilità, della capacità di adattarsi a contesti diversi e di agire ovunque come fattore di equità educativa.

I risultati del progetto offrono chiare e preziose indicazioni anche sul piano delle politiche educative. La prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica, nonché la riduzione delle disuguaglianze, non possono limitarsi ad agire mediante interventi compensativi, concependo la lettura come "farmaco da pronto soccorso" o come intervento di emergenza (o peggio come elemento rituale presente in certe giornate), e nemmeno proseguire nell'utilizzo di politiche che dietro l'intenzione dichiarata della prevenzione o della cura della dispersione finiscono per mantenere o addirittura accentuare i processi di segregazione e iniquità. La lettura ad alta voce condivisa è una strategia flessibile (ma non comprimibile) che applicata in verticale anticipa la

produzione dei rischi: una politica educativa che valorizzi pratiche didattiche sostenibili ed *evidence-based* deve prenderla in esame.

In questa direzione la ricerca empirica educativa deve promuovere osservazioni longitudinali con la possibilità di seguire coorti di studenti che, dopo aver potuto fruire di un’esperienza di lettura ad alta voce condivisa in verticale, possano costituire la fonte di una conferma definitiva: le condizioni per il successo formativo prodotte dall’implementazione di abilità strumentali con questo metodo, nel tempo, sono in grado di esercitare una funzione protettiva e garantire il successo formativo? Quali altri differenze producono nel medio periodo?

Aloud! ha mostrato come sia possibile promuovere un’innovazione “a basso costo e ad alto impatto”, facilmente replicabile e trasferibile senza dimenticare le esigenze formative, bibliografiche e di accompagnamento della pratica. Le evidenze raccolte sottolineano la rilevanza strategica della formazione continua degli insegnanti, delle pratiche di accompagnamento e di valorizzazione, della necessità di rafforzare reti territoriali e investire nella conoscenza e nell’accesso alla bibliovarietà mediante biblioteche scolastiche e di comunità. Politiche territoriali che sappiano fare scelte in questa direzione potranno produrre risultati significativi.

In sintesi possiamo proporre come implicazioni didattiche di questo lavoro di ricerca sul campo con la lettura ad alta voce condivisa:

- la costruzione di curricoli verticali: inserire la lettura condivisa come pratica strutturale e non accessoria, garantendone la continuità dai servizi per la prima infanzia e i nidi sino al termine della scuola secondaria di secondo grado;
- la formazione: interventi formativi continuativi e aggiornamento bibliografico dei docenti, favorendo percorsi di ricerca-formazione riflessiva (con il supporto di strumenti quali diari, osservazioni, mentoring tra pari, pratiche di accompagnamento e sostegno tecnico e alla motivazione);
- spostare il focus valutativo: da logiche di prestazione a logiche di progressione, usando strumenti narrativi e osservativi per porre attenzione sui guadagni progressivi e sulle abilità sviluppate e poter fornire feedback formativi o, meglio, occasioni appropriate di sviluppo;
- dialogicità: la componente della socializzazione non costituisce, rispetto al metodo specifico, un epilogo opzionale, fa parte della didattica e non costituisce una “perdita di tempo” o uno “spazio concesso”, si tratta di una didattica vera e propria che completa l’azione della lettura ad alta voce fatta dal docente (non del tutto dissimile dal concetto disciplinare di lezione e attivazione ma con la funzione di catalizzazione rivestita dalle storie). Più in generale le modalità di facilitazione, non proprie del-

la cultura docente italiana, richiedono di ripensare il ruolo docente e le competenze professionali che lo definiscono in un'ottica maggiormente dialogica e facilitante.

Rispetto alle politiche educative possiamo, invece, segnalare alcune direzioni possibili, visti i risultati che, non solo in questo progetto, ma in almeno un decennio, la ricerca su questo tema ha prodotto:

- fare investimenti significativi sulle biblioteche scolastiche, e sulla bibliovarietà delle stesse, significa dotare le scuole di infrastrutture di equità. Perché siano tali occorre che siano pensate con logiche di attrattività e di centratura sulla co-progettazione con studenti e studentesse;
- costruzione di reti, centri e poli di assistenza e formazione continua: la diffusione sistemica del metodo può passare solo attraverso la costruzione di sistemi territoriali, reti regionali, poli di formazione e assistenza in dialogo con la ricerca (a partire dalle realtà associative e di volontariato già esistenti sul tema);
- la ricerca longitudinale ha bisogno di sostegno e di tempi medio lunghi: i progetti che combinano monitoraggio scientifico e formazione degli insegnanti contribuiscono a creare effetti immediati sulle popolazioni coinvolte e a generare nuova conoscenza per le azioni successive, al tempo stesso sostenendo la motivazione e l'adesione attraverso la disseminazione e divulgazione. Gli effetti di medio lungo periodo, l'osservazione longitudinale di coorti di bambini e bambine, ragazzi e ragazze permetterebbe di comprendere a fondo i benefici e gli effetti sul medio lungo periodo;
- pensare alla lettura ad alta voce condivisa come dispositivo di prevenzione precoce delle disuguaglianze educative, spostando l'azione politica dal recupero alla prevenzione.

7.1. Conclusioni e limiti

di Federico Batini

Il progetto PRIN *Aloud!* ha mostrato come una pratica accessibile e relativamente semplice, se condotta con rigore metodologico e costanza, possa produrre rilevanti effetti misurabili su apprendimenti, motivazione e possa costituire un avvicinamento alla democrazia e all'equità. La lettura ad alta voce condivisa si è rivelata un dispositivo educativo capace di facilitare trasformazioni profonde, tanto sul piano individuale, quanto su quello collettivo. I risultati ottenuti non costituiscono un punto d'arrivo: piuttosto, *Aloud!* può rappresentare un solido trampolino di lancio per la prosecuzione di studi

longitudinali che analizzino, anche mediante affondi verticali su poche scuole, gli effetti nel tempo, per l'ideazione di affondi su dimensioni specifiche, per lo studio degli effetti in età successive, per lo studio della differenze negli effetti legati a scelte bibliografiche specifiche o improntate alla bibliovarietà, per il miglioramento delle pratiche di socializzazione, per le condizioni che ne garantiscono l'inclusività, per l'osservazione idiografica di quanto avviene progressivamente in una classe e molto altro ancora. In altro senso i risultati già raggiunti candidano autorevolmente questa pratica a una diffusione sistematica in tutto il sistema educativo e di istruzione, per facilitare l'applicazione del metodo in contesti plurimi e diversificati.

La ricerca PRIN *Aloud!* ha dimostrato che una pratica educativa a costo contenuto, ma ad alta intensità relazionale e cognitiva, può produrre effetti misurabili e duraturi sullo sviluppo delle abilità strumentali, linguistiche e sociali, configurandosi come fattore di protezione rispetto alla dispersione scolastica. I risultati emersi delineano, complessivamente, un quadro coerente e solido: la lettura ad alta voce condivisa, se praticata con costanza e bibliovarietà, produce guadagni significativi nelle abilità strumentali, funzionali all'apprendimento e al successo scolastico. Gli effetti sono maggiormente osservabili nei contesti che hanno garantito una fedeltà elevata al protocollo (almeno tre sessioni di lettura settimanali di almeno 30 minuti, bibliovarietà, conduzione facilitante della socializzazione successiva, 80 sessioni di lettura nel tempo massimo di circa 7 mesi). Le evidenze quantitative mostrano che la costanza e la bibliovarietà costituiscono variabili decisive: le studentesse e gli studenti che hanno partecipato ad almeno 80 sessioni di lettura condivisa, come sopra definita, hanno registrato guadagni significativi nelle abilità cognitive di base, nella comprensione orale e nella cognizione sociale, confermati anche nella misurazione a T2. Le analisi mostrano come in contesti particolarmente deprivati, rispetto a una delle abilità, la lettura ad alta voce ha un immediato impatto, anche laddove praticata con frequenza e tempi minori (un bicchiere d'acqua da un immediato sollievo a chi è rimasto molto tempo senza bere, ma non è sufficiente a idratarlo), tuttavia per garantire i propri effetti in modo progressivo e per garantirli a tutte e tutti la sistematicità, frequenza, intensità e bibliovarietà non sono negoziabili, così come i tempi dedicati alla socializzazione.

I risultati quantitativi, tuttavia, sono un'ulteriore conferma, con l'attenzione focalizzata all'età delle secondarie di primo grado, degli effetti della lettura ad alta voce condivisa sulle dimensioni cognitive, dell'area della comprensione e dell'area socio-emotiva. Gli studi precedenti dello stesso gruppo di ricerca possono dunque costituire un elemento di rafforzamento e conferma dei risultati qui presentati (si veda Tabella 7.1).

Tab. 7.1. Elenco dei contributi del gruppo di ricerca relativi ai benefici cognitivi, linguistici e socio-emotivi della Lettura ad Alta Voce Condivisa.

Riferimento bibliografico	Target di riferimento
Batini, F., & Barbisoni, G. (2025). Cognitive Benefits of Shared Reading Aloud: A Research-Based Proposal for Middle School Curriculum Integration. In <i>EDULEARN25 Proceedings</i> (pp. 6279-6285). Iated.	Scuola secondaria di primo grado
Batini, F., & D'Autilia, B. (2025). Verbal Fluency Development in First-Grade Children: The Impact of a Systematic Shared Reading Aloud Program. In <i>EDULEARN25 Proceedings</i> (pp. 6286-6292). Iated.	Scuola primaria
Batini, F., Barbisoni, G., & Lombardi, V. (in press). Shared reading aloud and text comprehension in the 11–14 age group: Results of a research-intervention to prevent early school leaving. In <i>Libro de Actas – 4th International Congress: Education and Knowledge / IV Congreso Internacional</i> (pp. 719–720). ICON-Society. Octaedro Edizioni.	Scuola secondaria di primo grado
Batini, F., Bartolucci, M., Toti, G., & Castano, E. (2025). Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school. <i>Intelligence</i> , 108, 101896.	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Pinto, I., Donatelli, M., Azzollini, C., Prosperi, P., Barbisoni, G., & Corsini, C. (2025). La lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere nel contesto educativo 11-14 anni: uno studio esplorativo del caso di “Ad Alta Voce” a Torino. Shared reading aloud and gender stereotypes in the educational context of 11–14-year-olds: an exploratory case study of “Ad Alta Voce” in Turin. <i>Effetti di lettura/Effects of reading</i> , 4(1), 48-63.	Scuola secondaria di primo grado
Batini, F., D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Toti, G. (2024). Reading Aloud and the Use of CAS-2 Battery to Assess Cognitive Skills Improvement. <i>Education Research International</i> , 2024(1), 8868497.	Scuola primaria
Batini, F., & Toti, G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. <i>Education 3-13</i> , 52(7), 946-962.	Scuola dell'infanzia e primaria
Batini, F., Izzo, D., & Barbisoni, G. (2024). Lettura ad alta voce condivisa e abilità di produzione verbale: una ricerca longitudinale. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.). La lettura ad alta voce condivisa. <i>Shared Reading Aloud: Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale</i> (pp. 72-92). Pensa Multimedia.	Scuola primaria
Batini, F., Barbisoni, G., Marazzita, H., & D'Autilia, B. (2024). Gli effetti della lettura ad alta voce condivisa sulle abilità cognitive di ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di I grado valutati attraverso l'utilizzo della batteria CAS-2. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.). <i>La lettura ad alta voce condivisa. Shared Reading Aloud: Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale</i> (pp. 158-171). Pensa Multimedia.	Scuola secondaria di primo grado

Riferimento bibliografico	Target di riferimento
<p>Batini, F., Petrucci, L., Pattoia, M., & Di Nicola, P. (2024). Lettura ad alta voce e comprensione del testo: un intervento per il successo scolastico nella scuola secondaria di primo grado. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.). <i>La lettura ad alta voce condivisa. Shared Reading Aloud: Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale</i> (pp. 172-182). Pensa Multimedia.</p>	Scuola secondaria di primo grado
<p>Pinto, I., Prosperi, P., & Corsini, C. (2024). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella scuola secondaria di primo grado: Una comparazione tra i casi di "Lettrici e Lettori Forti" Parma e "Ad Alta Voce Capo di Leuca". In F. Batini & G. Marchetta (Eds.), <i>La lettura ad alta voce condivisa. Shared Reading Aloud: Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale</i> (pp. 183-202). Pensa Multimedia.</p>	Scuola secondaria di primo grado
<p>Corsini, C., De Vincenzo, C., & Sapuppo, F. (2024). Il ruolo delle pratiche di lettura ad alta voce nella riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.). <i>La lettura ad alta voce condivisa. Shared Reading Aloud: Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale</i> (pp. 203-212). Pensa Multimedia.</p>	Scuola secondaria i primo grado
<p>Carlotti, E., Orazi, R., & Di Nicola, P. (2024). La lettura ad alta voce condivisa e gli effetti sulla teoria della mente. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.), <i>La lettura ad alta voce condivisa. Shared Reading Aloud: Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale</i> (pp. 213-222). Pensa Multimedia.</p>	Scuola secondaria di primo grado
<p>Batini, F., Barbisoni, G., & Marchetta, G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: an experiment in Porta Palazzo (Turin). <i>J-READING. Journal of Research and Didactics in Geography</i>, 1.</p>	Scuola dell'infanzia e primaria
<p>Batini, F., Ermelinda de Carlo, M., & Toti, G. (2023). Reading aloud and equity. In <i>Interculturalidad, inclusión y equidad en educación</i> (pp. 161-171). Ediciones Universidad de Salamanca.</p>	Scuola primaria
<p>Toti, G., Candela, V., Pera, E., & Batini, F. (2023). La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo. <i>Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education</i>, 18(1), 159-180.</p>	Scuola primaria
<p>De Carlo, M. E., Castellani, A., Corrieri, L., Mattiacci, G., & Batini, F. (2023). La parola agli studenti! Un'esperienza di Focus Group a scuola sul tema della lettura nell'ambito della politica educativa «Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza». <i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPs Journal)</i>, (27), 25-45.</p>	Scuola primaria e secondaria di primo grado
<p>Morante, S., Della Lena, L., & Marchetta, G. (2022). I benefici della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di I e II grado: le percezioni degli insegnanti attraverso i diari di bordo della terza annualità di "Leggere: Forte!". <i>Effetti di lettura/Effects of reading</i>, 1(2), 015-033.</p>	Scuola secondaria di primo e secondo grado

Riferimento bibliografico	Target di riferimento
D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Bonvecchi, G. (2022). Effects of reading aloud on verbal comprehension skills in primary school students. In F. Batini (Ed.), <i>La lettura ad alta voce condivisa. Shared Reading Aloud: Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale</i> (pp. 351–367). Pensa Multimedia.	Scuola primaria
Batini, F., & De Carlo, E. (2022), Fighting implicit early school leaving through reading aloud/Contrastare la dispersione scolastica implicita con la lettura ad alta voce. <i>Q-Times Webmagazine</i> , 14(2), 338-353.	Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado
Surian, A., Vanessa, C., & Rutigliano, M. A. (2022). Reading aloud to address the double inequality. <i>Effetti di lettura/Effects of reading</i> , 1(1), 076-093.	Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado
Robasto, D., Castellani,A., & Barbisoni, G.(2022). Perceived Benefits of Reading Aloud in Preschool: Analysis of a Monitoring Tool for the 0-6 Age Group. <i>Effetti di lettura/Effects of reading</i> , 1(1), 055-075.	Nido e scuola dell'infanzia
Luperini, V., & D'Autilia, B. (2021). Reading Aloud as a Tool for Inclusion. In <i>Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica Reinventing Education</i> (Vol. 2, pp. 727-740).	Nido e scuola dell'infanzia
Batini, F. (2021). La lettura ad alta voce, per lo sviluppo del linguaggio, la comprensione di sé, degli altri, del mondo: la lettura ad alta voce come atto di cura. In V. Alastra (Ed.). <i>Cura di sé, cura dell'altro e Humanities</i> (pp. 159-172). Pensa Multimedia.	Nido
Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. <i>Mind, Brain, and Education</i> , 14(3), 235-242.	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata e A. Ambrosetti (Eds.). <i>Wellbeing in Education Systems. Conference Abstract Book</i> (pp. 170-173). Hogrefe.	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Bartolucci, M., & Batini, F. (2019). Long term narrative training can enhance cognitive performances in patients living with cognitive decline. <i>Educational Gerontology</i> , 45(7), 469-475.	Anziani con declino cognitivo
Batini F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. <i>Ricerche Pedagogiche</i> , 211(1), 121-13	Scuola dell'infanzia

Parallelamente, le analisi qualitative – diari, focus group, osservazioni – hanno mostrato trasformazioni relazionali profonde: miglioramento del clima di classe, incremento della partecipazione, della motivazione alla lettura e del senso di appartenenza. Le narrazioni restituiscono una scuola che “ri-trova voce”, dove l’esperienza di ascolto condiviso diventa occasione di rico-

noscimento reciproco e di co-costruzione di significato. La pratica della lettura ad alta voce condivisa, se sostenuta da formazione e accompagnamento, non agisce quindi solo sugli apprendimenti e sulla possibilità di accedere ad altri apprendimenti, ma trasforma i climi di classe, riduce la frammentazione educativa e rafforza la motivazione alla partecipazione e, nel tempo, la motivazione alla lettura individuale.

Aloud! offre quindi un modello di intervento “a costo contenuto e ad alto impatto”, scalabile, inclusivo e coerente con la prospettiva *evidence-based*: una pratica di equità educativa che unisce competenza, cura, relazione e cultura utilizzando un materiale a cui gli esseri umani sono particolarmente sensibili come le storie.

Come ogni studio condotto in contesti educativi reali, anche *Aloud!* presenta alcuni limiti rilevati che vanno esplicitati.

Costituisce un limite metodologico (che tuttavia, il gruppo di ricerca difende) il disegno quasi-sperimentale che non ha previsto randomizzazione dei soggetti: le scuole hanno aderito su base volontaria, e questo introduce bias di selezione legati alla motivazione e alla sensibilità dei docenti partecipanti. Il limite in questo senso è duplice: i risultati quantitativi vengono misurati sulle medie dei punteggi studenti e studentesse ma le unità campionarie sono le classi. Queste classi, inoltre, non vengono assegnate in modo casuale alla condizione sperimentale o di controllo. Le classi sperimentali vengono individuate casualmente ma sulla base delle disponibilità del consiglio di classe o di un gruppo di docenti. Il bias di selezione è, tuttavia, strutturale nelle ricerche ecologiche nel sistema di istruzione: se si vuole inserire una variazione della didattica quotidiana non è possibile farlo con docenti non o poco disponibili. Come è stato già spiegato nel volume anche docenti che hanno accettato di inserire le loro classi nei gruppi sperimentali, che hanno conosciuto il protocollo prima della loro accettazione, si sono poi comportati in modo differente, in termini di costanza e fedeltà al protocollo, quando le molteplici sollecitazioni della quotidianità scolastica sono entrate in conflitto con la costanza e intensità che il metodo richiede.

Il limite metodologico si incrocia qui con i “limiti di fedeltà”: non tutte le classi e non tutte le scuole hanno mantenuto la frequenza ottimale delle sessioni (idealmente tutti i giorni, ma con un limite inferiore indicato di almeno 3 sessioni a settimana). In alcuni casi, le interruzioni per assenze o per “sovracarichi” didattici hanno prodotto un trattamento disomogeneo, con un numero di sessioni compreso tra 60 e 90 distribuiti in tempi anche molto diversi.

Queste variazioni, tuttavia, forniscono anche un interessante elemento di lettura: i miglioramenti più consistenti si concentrano nelle classi che han-

no garantito regolarità e continuità, rafforzando l’ipotesi di una correlazione triangolare “dose-continuità-effetto”. Le osservazioni di dettaglio dei risultati, infatti, consentono di verificare come sia ragionevolmente possibile ipotizzare che in qualsiasi contesto l’uso corretto del metodo sia in grado di produrre risultati davvero significativi.

Un altro limite di carattere metodologico è stata l’impossibilità, di fatto, di controllare pienamente tutte le variabili interferenti (organizzazione scolastica, contesti territoriali, progetti paralleli in corso), il che riduce la piena generalizzabilità dei risultati, pur mantenendo una robusta validità ecologica e costituendo comunque un riferimento solido per la progettazione didattica e per le politiche educative (si veda il capitolo precedente in proposito).

Le differenze territoriali in termini di intensità e regolarità delle letture, aggiunte alle differenze culturali e di contesto socio-economico, hanno determinato un’eterogeneità di trattamento che influisce sull’ampiezza degli effetti misurati. Un’attenzione maggiore alle dimensioni contestuali e al sostegno alla continuità si rivela necessaria.

Un limite che si colloca a metà tra la dimensione metodologica e quella strumentale è costituito dalla povertà di osservazioni dirette sistematiche in classe, presenti in modo residuale, che ha limitato la triangolazione completa dei dati. La rilevanza di pratiche osservative partecipanti e strutturate avrebbe, come già discusso nel volume, una funzione formativa, di accompagnamento, di sostegno, di motivazione, di “controllo” ma la presenza sistematica, in un numero alto di classi, collocate in regioni distanti tra loro, di osservatrici e osservatori qualificati comporta costi rilevanti¹.

Ulteriori limiti si possono osservare anche rispetto agli strumenti prescelti:

- i diari di bordo, organici al metodo, hanno rappresentato una risorsa preziosa ma discontinua: la compilazione è stata disomogenea, solo un terzo dei diari compilati conteneva sezioni narrative approfondite. In alcuni, sporadici, casi le dichiarazioni dei diari configgevano con le testimonianze degli studenti. Occorre intervenire per facilitare la compilazione del diario, farne comprendere la rilevanza didattico-professionale oltre che di ricerca e garantirne la veridicità;
- la rilevazione quantitativa, pur fondata su strumenti standardizzati, ha probabilmente risentito della variabilità dei tempi nella somministrazione e della perdita parziale di casi (4–15%);

1. Occorre trovare soluzioni creative e facilitare il coinvolgimento di laureande e laureandi, dottorande e dottorandi di ricerca formati e interessati a queste tematiche e che possano contribuire in una logica di reciprocità nei confronti delle scuole coinvolte e del gruppo di ricerca (fornendo facilitazione e raccogliendo dati osservativi e, al contempo, guadagnando in termini di apprendimenti plurali e di raccolta dati per le proprie ricerche).

- alcuni strumenti, per esempio i questionari, specie quando somministrati in modo massivo (più strumenti self report in una sola sessione) hanno mostrato una caduta notevole di attenzione e disponibilità, con l'incremento progressivo di risposte non date;
- nei focus group, la presenza di docenti o pari può aver condizionato alcune risposte (effetto desiderabilità sociale), seppure si sia intervenuti direttamente, specie per limitare gli interventi degli insegnanti;

Possiamo poi individuare limiti di interpretazione connaturati alla pratica: la lettura ad alta voce condivisa è una pratica complessa, che agisce simultaneamente su piani cognitivi, emotivi, linguistici e relazionali e che intreccia il momento della lettura ad alta voce e quello dello scambio libero (socializzazione): risulta complesso isolare un singolo meccanismo causale. I miglioramenti osservati sono il risultato di un'interazione sistematica tra processi di immersione, attenzione e immedesimazione, processi linguistici, attivazioni plurali di processi cognitivi, vissuto emozionale, ascolto delle altre, degli altri, condivisione e relazione (e probabilmente molto altro). Questa complessità costituisce un limite per una misurazione rigorosa, ma al tempo stesso riflette la natura integrata dell'apprendimento umano, che sfugge ai modelli lineari di causalità.

La gestione di un progetto nazionale pluriennale, con molti istituti coinvolti e una rete di formatori complessa, un gruppo di ricerca che ha dovuto costruire collaborazioni per poter agire sul campo, ha comportato sfide di tipo organizzativo, non tutte vinte. I tempi di raccolta dati non sono stati sempre sincronizzati, alcune restituzioni sono state disomogenee, la necessità di una continua mediazione tra rigore scientifico e fattibilità scolastica è una costante per i disegni di ricerca ecologici ad alto impatto trasformativo.

Nonostante questi limiti – in larga parte fisiologici per la ricerca educativa sul campo – *Aloud!* rappresenta un caso raro di studio empirico di ampia portata capace di coniugare rigore metodologico, profondità qualitativa e sostenibilità. I miglioramenti auspicati nelle competenze cognitive, di comprensione e relazionali e, insieme, gli effetti trasformativi sui contesti scolastici si sono senza dubbio verificati nei contesti che hanno seguito il protocollo di ipotesi.

Il progetto dimostra che la lettura ad alta voce condivisa, nella sua logica di frequenza, sistematicità, intensità, bibliovarietà e dialogicità, è un fattore di protezione reale contro la dispersione e un dispositivo di equità educativa.

I risultati di *Aloud!* aprono la strada a fondare, in modo adeguato ai nostri tempi e alle attuali conoscenze scientifiche, una pedagogia e una didattica della lettura ad alta voce, in cui le storie costituiscono un'esperienza condivisa, emotivamente densa e cognitivamente generativa.

La ricerca *Aloud!* è terminata sul campo, non sono terminati gli effetti e non termina qui la restituzione e disseminazione dei risultati: ciò che lascia aperto è infinitamente più grande del suo perimetro empirico. Lascia aperte possibilità e lascia, anche nei territori nei quali non ci sono più azioni, centinaia di docenti che hanno introdotto una pratica nella loro azione didattica, pratica a cui molte e molti stanno dando continuità. Anche questa è una pista di lavoro per la ricerca: verificare la permanenza delle pratiche a conclusione delle fasi sperimentali.

Questo progetto PRIN ha dimostrato che la lettura ad alta voce condivisa può trasformare il modo stesso in cui una comunità educativa apprende, si relaziona, si riconosce. Ha aiutato a comprendere che l'ascolto non è un gesto passivo, ma un atto cognitivo e affettivo complesso, capace di allenare la mente e di educare l'empatia. Le evidenze raccolte in due anni di lavoro confermano ancora una volta che la scuola può essere un laboratorio di pensiero, in cui le storie lette e ascoltate diventano un bene comune, un ponte tra esperienze, un'occasione quotidiana per costruire il proprio "io" sentendosi parte di un "noi" (senza opposizione a nessun "voi") che si compone e ricompone, imparando a entrare in relazione con ogni "tu". Questa pratica allora ci rivela la possibilità di un nuovo patto educativo, dove si rimettono, finalmente, studenti e studentesse al centro, dove la relazione tra persone e apprendimenti è chiara ponendo questi ultimi al servizio delle prime, dove le storie lette si intrecciano a quelle personali e condivise e dove l'inclusione non è una misura compensativa o aggiuntiva, ma una condizione naturale del processo di apprendimento.

In conclusione crediamo di poter affermare che *Aloud!* ha generato conoscenza, ma soprattutto ha generato senso: ha restituito alla scuola una pratica tradizionale e al tempo stesso radicalmente contemporanea – leggere storie insieme per costruire legami, per apprendere, per "restare umani", per aprirsi al possibile. L'augurio che accompagna la chiusura di questa ricerca è che la lettura ad alta voce condivisa diventi parte costitutiva e integrante del nostro sistema scolastico: una pratica ordinaria, quotidiana, trasversale ai gradi e alle discipline, capace di unire ciò che spesso la scuola divide: identità e apprendimenti, sapere e relazione, competenza e cura.

Ringraziamenti

Il successo di *Aloud!* è stato reso possibile grazie alla sinergia tra l’Università di Perugia e l’Università Roma Tre, grazie al coordinamento e alla supervisione scientifica di Federico Batini (Principal Investigator del PRIN) e al coordinamento locale di Cristiano Corsini (Responsabile di Unità). Negli ultimi sei mesi di attività il PI si è trasferito a Sapienza, Università di Roma.

Si ringraziano il direttore del Dipartimento FISSUF dell’Università di Perugia, Massimiliano Marianelli (ora Rettore dell’Università degli Studi di Perugia), quello del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università di Roma, Fiorenzo Laghi, la Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di RomaTre, Paola Perucchini. Un ringraziamento particolare al personale amministrativo coinvolto in tutti i Dipartimenti.

Grazie a chi ha reso possibile questa meravigliosa esperienza di trasformazione collettiva: le insegnanti e gli insegnanti che con la loro massiccia partecipazione (centinaia di insegnanti) e la loro disponibilità alla formazione e al cambiamento e la loro professionalità hanno consentito l’accesso a molte storie a migliaia di studentesse e studenti che, con entusiasmo e hanno beneficiato del progetto *Aloud!*.

Grazie al lavoro complessivo dell’Associazione Nausika, che ha garantito l’implementazione delle azioni di formazione e delle pratiche di accompagnamento non solo per le classi e il grado scolastico coinvolto dal PRIN.

Si ringrazia l’intero gruppo di ricerca di *Aloud!* che ha permesso lo svolgimento del progetto di ricerca e la realizzazione operativa di quanto descritto in questo manuale.

Il Gruppo di Ricerca di *Aloud!* è composto da Federico Batini (Principal Investigator), Giulia Barbisoni (Assegnista di Ricerca), Diego Izzo (Assegnista di Ricerca), Mina De Santis, Roberto Orazi, Maurizio Pattoia, Agnese Rosati, Rosario Salvato, Elena Luppi, Irene Scierri; Cristiano Corsini (Re-

sponsabile di Unità), Conny De Vincenzo (Assegnista di Ricerca), Carla Gueli, Ornella Martini, Giusi Castellana, Filippo Sapuppo.

Si ringrazia inoltre il gruppo di lavoro della Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Perugia che ha contribuito all'implementazione delle azioni di questo progetto: Elia Carlotti, Sara Chierici, Benedetta D'Autilia, Paolo Di Nicola, Linda Petrucci, Pamela Prosperi (Dottorandi di ricerca in "Educazione alla lettura, effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce" del 39° ciclo); Martina Ambrogio, Sara Arena, Joanna Kierska, Heidi Marazzita (Dottorande di ricerca 40° ciclo in "Educazione alla lettura, effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce"); Mauro Le Donne, Veronica Lombardi, Isabella Pinto, Guendalina Serlenga (Borsisti di Ricerca); Luca Padalino, Mattia Iovita (Assegnisti di Ricerca).

A tutte e a tutti loro va il più caloroso ringraziamento, con l'auspicio che il percorso svolto continui a ispirare la ricerca sulla lettura ad alta voce e sulle altre pratiche educative orientate all'equità, all'empowerment, al benessere e alla costruzione di una comunità che possa dirsi realmente inclusiva attorno alle storie.

Bibliografia

- Adichie, C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and Reading. Reading Aids Series*. International Reading Association.
- Aukerman, R.C., & Aukerman, L. R. (1981). *How Do I Teach Reading?*. John Wiley & Sons.
- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. LED.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Barone, C., Fougère, D., & Martel, K. (2024). Reading aloud to children, social inequalities and vocabulary development: Evidence from a randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(3), 1-24.
- Barroso, P. C. F., Oliveira, Í. M., Noronha-Sousa, D., Noronha, A., Mateus, C. C., Vázquez-Justo, E., & Costa-Lobo, C. (2022). Fatores de evasão no ensino superior: uma revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e228736.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2019). The effect of a narrative intervention program for people living with dementia. *Psychology & Neuroscience*, 12(2), 307-316. doi: 10.1037/pne0000141.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student’s cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235-242. doi: 10.1111/mbe.12241.
- Batini, F. (Ed.) (2021a). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L’esperienza di una ricerca-azione*. FrancoAngeli.

- Batini, F. (Ed.) (2021b), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F. (2022a), La lettura ad alta voce come pratica equitativa, *Società italiana di pedagogia*, 9, 271-281.
- Batini, F. (2022b), Reading aloud as a stimulus and facilitation for children's narratives, *Debates em Educação*, 14 (34), 113-126.
- Batini, F. (Ed.) (2023), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F., (Ed.) (2024). *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024*. Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2014). Reading, memory and dementia: a pilot study. *Formazione Lavoro Persona*, 4(10), 117-125.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. In L. Castelli, J. Marzionetti, A. Plata, & A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems*. Hograve.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.) (2021). Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Marchetta, G. (Eds.) (2023), *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale*. Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Toti, G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education 3-13*, 52(7), 946-962.
- Batini, F., Toti, G., & Bartolucci, M. (2016). Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study. *Dementia & Neuropsychologia*, 10, 127-133.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A. (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and education*, 55(1-2), 111-122.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Notizie, Recensioni e Segnalazioni*, 342(6156), 121.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020), Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review, *Journal of Education and Training Studies*, 8 (12), 49-68.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021a). The association between reading and emotional development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50.

- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scirri, I. D. M. (2021b). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86.
- Batini, F., Barbisoni, G., & Marchetta, G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: an experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy). *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 25–39.
- Batini, F., Barbisoni, G., Marazzita, H., & D'Autilia, B. (2024a). Gli effetti della lettura ad alta voce condivisa sulle abilità cognitive di ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di I grado valutati attraverso l'utilizzo della batteria CAS-2. In F. Batini (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale* (pp. 158–171). Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682349>.
- Batini, F., D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Toti, G. (2024b). Reading Aloud and the Use of CAS-2 Battery to Assess Cognitive Skills Improvement. *Education Research International*, 8868497. doi: 10.1155/2024/8868497.
- Batini, F., Castellana, G., & Barbisoni, G. (2024c). Validazione e standarizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura. *Effetti di lettura/Effects of reading*, 3(2), 006-019.
- Batini, F., Barbisoni, G. Di Nicola, P., & Castellana, G. (2024d). L'influenza della disposizione alla lettura sulle pratiche e sulle abitudini di lettura: un'analisi correlazionale, in Batini, F., (2024) (Ed.). *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud / Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024*. Pensa Multi-media, pp. 223-238.
- Batini, F., Bartolucci, M., Toti, G., & Castano, E. (2025). Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school. *Intelligence*, 108.
- Bertoletti, A., Cannistrà, M., Soncin, M., & Agasisti, T. (2023). *The heterogeneity of Covid-19 learning loss across Italian primary and middle schools. Economics of education review*, 95, None. doi: 10.1016/j.econedurev.2023.102435.
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2025). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 91-102.
- Borgi, R., Camizzi, L., Chellini C., & Morani, R.M. (2023). *La lettura ad alta voce e i docenti. Sviluppo professionale e cambiamento della pratica didattica nell'esperienza di Leggere forte!*. Carocci.

- Brandmiller, C., Schnitzler, K., & Dumont, H. (2024). Teacher perceptions of student motivation and engagement: Longitudinal associations with student outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 1397-1420.
- Breitfeld, E., Potter, C. E., & Lew-Williams, C. (2021). Children simultaneously learn multiple dimensions of information during shared book reading. *Journal of Cognition and Development*, 22(5), 744-766.
- Bruner, J. S. (1990). *Il significato dell'educazione*. Armando Editore.
- Bruner, J. S. (1996). Frames for thinking: Ways of making meaning. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 93-105). Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- Buccolo, M. (2017). La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 91-100.
- Buzón García, O., García Pérez, R., Ruiz Pinto, E., & Quiñones Delgado, C. J. (2010). Disposition of primary and secondary school students towards gender equality. *Investigaciones Multidisciplinares En Género, Universidad de Sevilla*, 135-147.
- Cain, T., & Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(40), 1-15.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76(4), 683-696.
- Carlotti, E., Petrucci, L., Marazzita, H., Ciurnelli, B., & Toti, G. (2023). La lettura ad alta voce condivisa come metodo per stimolare l'attenzione e l'inclusione: analisi comparativa dei dati emersi dai diari di bordo dei progetti "Ad Alta Voce Porta Palazzo" e "Lettrici e Lettori Forti". In Batini F., Marchetta G. *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del primo convegno scientifico internazionale*. Pensa Multimedia, pp. 393-423.
- Carretti, B., Tencati, C., Caldarola, N., & Cornoldi, C. (2013). *CO-TT. Comprensione Orale. Test e Trattamento*. Edizioni Erickson.
- Castoldi, M. (2024). *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Carocci.
- Chang, Y.-H., Wu, I.-C., Hsiung, C. A. (2021). Reading activity prevents long-term decline in cognitive function in older people: evidence from a 14-year longitudinal study. *International Psychogeriatrics*, 33(1), 63-74. doi:10.1017/S1041610220000812.
- Chen H., Lyu D., Zhu L. (2025). The effectiveness of social-themed picture book reading in promoting children's prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*. 16.

- Clark, C. & Teravainen-Goff, A. (2018), *Mental Wellbeing, Reading and Writing*. National Literacy Trust.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological science*, 21(8), 1106-1116.
- Corsini, C., & Batini, F. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo: giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 1, 45-60.
- Corsini, C., De Vincenzo, C., & Sapuppo, F. (2024). "Il ruolo delle pratiche di lettura ad alta voce nella riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi", in Batini, F. (2024) (Ed.). *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024*. Pensa Multimedia, pp. 203-212.
- Costa, J. (2024). Mixed Methods in Educational Large-Scale Studies: Integrating Qualitative Perspectives into Secondary Data Analysis. *Education Sciences*, 14(12), 1347.
- Cremin, T., & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: scrutinising the evidence base—benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537-559.
- Cremin, T., & McGeown, S. (2025). *Reading for Pleasure*. Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage publications.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of direct instruction*, 1(2), 137-149.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.
- D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Bonvecchi, G. (2023). Gli effetti della lettura ad alta voce sulle abilità di comprensione verbale in studenti di scuola primaria. Effects of reading aloud on verbal comprehension skills in primary school students. In: F. Batini, G. Marchetta, *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del primo convegno scientifico internazionale*. Pensa Multimedia, 175-186.
- Davison K.E., Zuk J., Mullin L.J., Ozernov-Palchik O., Norton E., Gabrieli J.D.E., Yu X., Gaab N. (2023). Examining Shared Reading and White Matter Organization in Kindergarten in Relation to Subsequent Language and Reading Abilities: A Longitudinal Investigation. *Journal Cognitive Neuroscience*, 35(2), 259-275.
- De Backer, F., & Dewulf, L. (2024). Science Achievement of Multilingual Pupils: A Study on the Effectiveness of a Read-Aloud Assessment Accommodation. *Education Sciences*, 14(5), 494.

- de Vries, B., & Pieters, J. (2007). Knowledge sharing at conferences. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 237-247.
- Di Lisio, G., Halty, A., Berástegui, A., Milá Roa, A., & Couso Losada, A. (2025a). The longitudinal associations between teacher-student relationships and school outcomes in typical and vulnerable student populations: A systematic review. *Social Psychology of Education*, 28(1), 144.
- Di Lisio, G., Milá Roa, A., Halty, A., Berástegui, A., Couso Losada, A., & Pitillas, C. (2025b). Nurturing bonds that empower learning: a systematic review of the significance of teacher-student relationship in education. *Frontiers in Education*. doi: 10.3389/feduc.2025.1522997.
- Di Nicola, P., & Laudadio, A. (2024). Lettura e organizzazioni: primi risultati di un questionario. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 020–029. doi: 10.7347/EdL-02-2024-02
- Di Nicola, P., & Petrucci, L. (2025). Effetti della lettura ad alta voce condotta sull'apprendimento emotivo e linguistico: uno studio longitudinale nelle scuole dell'infanzia. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(1), 15-27.
- Dorta-González, P., Rodríguez-Caro, A. & Dorta-González, M. I. (2024). Societal and scientific impact of policy research: A large-scale empirical study of some explanatory factors using Altmetric and Overton. *Journal of Informetrics*, 18(3), 1-16.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*. 91(2), e383-e399.
- D'Ugo, R. (2013). L'osservazione strutturata. In M. Baldacci & F. Rabboni (Eds.). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, pp. 161-190. Utet.
- Duncan, S., Cullinan, C., & Kelly, E. (2024). Reading the way: a social practice approach to reading development in prisons. *Research and Practice in Adult Literacies (RaPAL) Journal*, 109, 23-33.
- Duncan-Andrade, J. M. R., & Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. Peter Lang.
- Fein, E. C., & Day, E. A. (2004). The PASS theory of intelligence and the acquisition of a complex skill: a criterion-related validation study of Cognitive Assessment System scores. *Personality and Individual Differences*, 37(6), 1123-1136.
- Fialho, O. (2024). *Transformative Reading*. John Benjamins Publishing Company.

- Fondazione Agnelli. (2021). *Rapporto scuola media* 2021. <https://www.fondazioneagnelli.it/2021/09/27/rapporto-scuola-media-2021/>.
- Foreman-Murray, L., Krowka, S., & Majeika, C. E. (2022). A systematic review of the literature related to dropout for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(3), 228-237.
- Franco, K., Baumler, E., Torres, E. D., Lu, Y., Wood, L., & Temple, J. R. (2023). The link between school climate and mental health among an ethnically diverse sample of middle school youth. *Current psychology*, 42(22), 18488-18498.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430.
- Giano, Z., Williams, A. L., & Beccnel, J. N. (2022). Grade retention and school dropout: Comparing specific grade levels across childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 42(1), 33-57.
- Gibbs, A.S., & Reed, D.K. (2023) Shared Reading and Science Vocabulary for Kindergarten Students. *Early Childhood Education Journal*, 51, 127-138.
- Girard, J. M., & Cohn, J. F. (2016). A Primer on Observational Measurement. *Assessment*, 23(4), 404-413. doi: 10.1177/1073191116635807.
- Giusti, S., & Tonelli, N. (2021). *Comunità di pratiche letterarie: il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*. Loescher.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104 (Original work published 1986).
- Gu, Y. X., & Lau, K. L. (2021). Examining the effects of integrated instruction on Chinese sixth-graders' reading comprehension, motivation, and strategy use in reading fiction books. *Reading and Writing*, 34(10), 2581-2602.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1637-1667.
- Haley, A., Alemu, S. K., Zerihun, Z., & Uusimäki, L. (2022). Internationalisation through research collaboration. *Educational Review*, 76(4), 675-690.
- Hansen, K. G., & Barene, S. (2025). Exploring the Associations Between School Climate and Mental Wellbeing: Insights from the MOVE12 Pilot Study in Norwegian Secondary Schools. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(4), 46.

- hooks, bell. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- hooks, bell. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- hooks, bell. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Meltemi.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Ioverno, S., Sherwood, S. H., Costa, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., O'Higgins Norman, J., & Russell, S. T. (2025). Linking inclusive school practices and mental health in sexual and gender minority youth in Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-11. doi: 10.1007/s00787-025-02733-6
- Izzo, D., Marazzita, H. (2025). *La formazione di insegnanti ed educatori secondo il metodo della lettura ad alta voce condivisa: il modello e la valutazione degli effetti all'interno di "Leggere: Forte!"*. In Bartolini, A., Batini, F., De Santis, M., Milella, M., Malavasi, P., Morganti, A. & Sannipoli, M. *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*. pp. 165-172.
- Järvholt, K., Ohlsson, A., Bernhardsson, K., Gustafsson, A. W., Johnsson, P., Malmström, M., Wistrand, J., & Forslid, T. (2025). Shared reading as an intervention to improve health and well-being in adults: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1484839.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Bruno Mondadori.
- Johnson D. (2013). Transportation into Literary Fiction Reduces Prejudice Against and Increases Empathy for Arab-Muslims. *Scientific study of literature*, 3, 77-92.
- Kankam, P.K., Acheampong, L.D., Dei, D.J. (2024). Dissemination of scientific information through open access by research scientists in a developing country. *Heliyon*. 10(7), 1-10.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765.
- Kennewell, E., Curtis, R. G., Maher, C., Luddy, S., & Virgara, R. (2022). The relationships between school children's wellbeing, socio-economic disadvantage and after-school activities: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 22(1), 297.
- Kinderman, P., Dunbar, R., & Bentall, R. P. (1998). Theory-of-mind deficits and causal attributions. *British Journal of Psychology*, 89(2), 191-204. doi: 10.1111/j.2044-8295.1998.tb02680.x

- Klein, O., & Kogan, I. (2013). Does reading to children enhance their educational success? Short-and long-term effects of reading to children in early childhood on their language abilities, reading behavior and school marks. *Child Indicators Research*, 6(2), 321-344.
- INVALSI (2024). *Rapporto Prove INVALSI 2024*. INVALSI. https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf.
- Lamsal, H. L. (2024). Critical Pedagogy in Addressing Social Inequality and Promoting Social Justice in Education. *Advances*, 5(3), 77-83. doi: 10.11648/j.advances.20240503.12(2024).
- Laudadio, A., Di Nicola, P., & Batini, F. (2024). Le abitudini di lettura dei dipendenti TIM: i risultati di un questionario. In F. Batini (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale* (pp. 123-135). Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682349>
- Lipari, V., & Salvato, R. (2024). Lettura ad Alta Voce e disabilità nel mondo degli adulti: un approccio prosociale. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 40-52.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy*.
- Luria, A. R. (1976). *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. Basic Books.
- Martin, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 73-93.
- Mascheretti, S., Luoni, C., Franceschini, S., Capelli, E., Farinotti, L., Borgatti, R., ... & Termine, C. (2024). Development and predictors of reading skills in a 5-year Italian longitudinal study. *Infant and Child Development*, 33(6), e2542.
- Mascia, T. (2023). Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore, *Pedagogia Più Didattica*, 9(1), 133-143.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The reading teacher*, 43(9), 626-639.
- McQuillan, J. (2019). Where Do We Get Our Academic Vocabulary? Comparing the Efficiency of Direct Instruction and Free Voluntary Reading, *The Reading Matrix*, 19(1), 129-138.
- Meneghetti, C., Carretti, B., & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and individual differences*, 16(4), 291-301.

- Merga, M. K., & Ledger, S. (2019). Teachers' attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom. *Literacy*, 53(3), 134-142.
- MIUR (2022, 2 febbraio). *Decreto Dirigenziale n. 104 del 2 febbraio 2022*. <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-02/DD%20n.%20104%20del%2002-02-2022.pdf>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Montero-Sieburth, M., & Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33(2), 139-155.
- Murray, L., Rayson, H., Ferrari, P-F., Wass, S.V., & Cooper, P.J. (2022). Dialogic Book-Sharing as a Privileged Intersubjective Space. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8.
- Naglieri, J. A., & Otero, T. M. (2017). *Essentials of CAS2 assessment*. John Wiley & Sons.
- Naglieri, J. A., & Otero, T. M. (2018). Redefining intelligence with the planning attention, simultaneous and successive processing theory of neurocognitive processes. In D. P. Flanagan, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (4th Ed.). Guilford.
- Naglieri, J. A., & Reardon, S. M. (1993). Traditional IQ is irrelevant to learning disabilities—Intelligence is not. *Journal of learning disabilities*, 26(2), 127-133.
- Naglieri, J. A., & Rojahn, J. (2004). Construct validity of the PASS Theory and CAS: Correlations with achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 174.
- Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014). *Cognitive Assessment System* (2nd ed.). Pro-Ed.
- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1/2), 1-125.
- Nishanimut, S. P., & Padakannaya, P. (2014). Cognitive assessment system (CAS): a review. *Psychological Studies*, 59(4), 345-350. doi: 10.1007/s12646-014-0253-y
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y. (2019). Read aloud: a literacy activity in elementary school. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3(2), 55-61.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: the human development approach*. Belknap Press.

- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. (2007). *Using Evidence: How Research Can Inform Public Services*. Policy Press.
- Olson, M., Seikkula, J. & Ziedonis, D. (2014). *The key elements of dialogic practice in Open Dialogue*. The University of Massachusetts Medical School.
- Opstoel, K., Buijs, E., van der Steen, J., Schenke, W., Admiraal, W., H, Oolbekkink-Marchand, H. (2024). Interaction between educational research and practice: Collaboration, strategies and conditions. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 1-8.
- Paksi, B., Széll, K., & Fehérvári, A. (2023). Empirical testing of a multidimensional model of school dropout risk. *Social Sciences*, 12(2), 50.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing.
- Pérez-Marco, M., González, C., Fuster, A., & Vicent, M. (2025). A systematic review of intervention programs for school attendance problems. *Children and Youth Services Review*, 169, 108091.
- Piccolo, L. D. R., Weisleder, A., Oliveira, J. B. A., Mazzuchelli, D. S. R., Lopez, A. S., Neto, W. D., Cates, C. B., & Mendelsohn, A. L. (2022). Reading aloud, self-regulation, and early language and cognitive development in Northern Brazil. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 43(2), 70-78.
- Pino, M. C., & Mazza, M. (2016). The Use of “Literary Fiction” to Promote Mentalizing Ability. *Plos One*, 11(8): e0160254. doi: 10.1371/journal.pone.0160254.
- Pinto, I., Prosperi, P., & Corsini, C. (2024). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella Scuola Secondaria di Primo Grado. Una comparazione tra i casi di *Lettrici e Lettori Forti Parma* e *Ad Alta Voce – Capo di Leuca*, in Batini, F., (2024) (Ed.). *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024*. PensaMultimedia, pp. 183-202.
- Pinto, I., Donatelli, M., Azzollini, C., Prosperi, P., Barbisoni, G., & Corsini, C. (2025). La lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere nel contesto educativo 11-14 anni: uno studio esplorativo del caso di “Ad Alta Voce” a Torino. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 48-63.
- Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: a systematic review. *BMC public health*, 25(1), 54.
- Postic, M., & De Ketela, J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Società Editrice Internazionale.

- Ramsdal, G. H., & Wynn, R. (2022). Attachment and school completion: Understanding young people who have dropped out of high school and important factors in their re-enrollment. *International journal of environmental research and public health*, 19(7), 3938.
- Robasto, D., Castellani, A., & Barbisoni, G. (2022). Perceived benefits of reading aloud in preschool: analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group. *Effetti di Lettura*, 1, 55-76.
- Roberts, B. R., Hu, Z. S., Curtis, E., Bodner, G. E., McLean, D., & MacLeod, C. M. (2024). Reading text aloud benefits memory but not comprehension. *Memory & Cognition*, 52(1), 57-72.
- Rogers, C. R. (1978). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Astrolabio Ubaldini.
- Rosati, A., Renzi, E., & Ponzo, K. (2024). Incontri nel labirinto della complessità: lettura ad alta voce come pratica aziendale. In F. Batini (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale* (pp. 106-122). Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682349>
- Salvato, R. (2024). La Lettura ad Alta Voce Condivisa: un dispositivo trasformativo per la costruzione di identità personali e collettive. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 030–035. doi: 10.7347/EdL-02-2024-03.
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Pakarinen, E. K., & Kiuru, N. H. (2023). The role of teacher closeness in emotions and achievement for adolescents with and without learning difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 46(3), 151-165.
- Schugar, H. R., & Dreher, M. J. (2017). US Fourth Graders' Informational Text Comprehension: Indicators from NAEP. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 523-552.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Franco Angeli.
- Schrank, F. A., & Wendling, B. J. (2018). The Woodcock-Johnson IV: Tests of cognitive abilities, tests of oral language, tests of achievement. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed.). The Guilford Press, pp. 383-451.
- Sciari, I., Bartolucci, M., & Salvato, R. (Eds.) (2018). *Lettura e dispersione*. FrancoAngeli.
- Sen, A. K. (2009). *Idea of Justice*. Penguin.
- Sénéchal, M. (2015). Young children's home literacy experiences. *The Oxford handbook of reading*, 397-414.

- Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style. *Scientific reports*, 14(1), 5571.
- Sidotì, E., & Di Fede, A. (2023) La lettura ad alta voce per favorire lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino, *Nuova Secondaria*, 9, XL, 232- 237.
- Sopcak, P., Kuiken, D. & Douglas, S. (2022). Existential reflection and morality. *Frontiers in Communication*. 7:991774. doi: 10.3389/fcomm.2022.991774.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971-991.
- Sutherland, J., Westbrook, J., Oakhill, J., & Sullivan, S. (2024). An immersive,'Faster Read': a pilot, mixed-method study, developing whole-text reading comprehension and engagement with adolescent struggling readers. *Research Papers in Education*, 39(5), 774-796.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of research in reading*, 32(4), 383-401.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), 876-900.
- Toti, G., Candela, V., Pera, E., & Batini, F. (2023). La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(1), 159-180. doi: 10.6092/issn.1970-2221/15652
- Tran, T. N. M. (2022). Skills and educational aspirations as predictors of secondary school dropout in Vietnam: A dynamic approach. *International Journal of Educational Development*, 95, 102682.
- Trinchero, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- Tvedt, M. S., & Bru, E. (2023). Completion of upper secondary education: Predictions of the psychosocial learning environment and academic achievement. *Learning and Instruction*, 88, 101824.
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., & Marchetti, A. (2015). Theory of mind development in adolescence and early adulthood: The growing complexity of recursive thinking ability. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 112.
- Van Kuijk, I., Verkoeijen, P., Dijkstra, K., Zwaan, R.A. (2018). The Effect of Reading a Short Passage of Literary Fiction on Theory of Mind: A

- Replication of Kidd and Castano (2013). *Collabra: Psychology*, 4 (1): 7. doi: 10.1525/collabra.117.
- van Schooten, E., & de Groot, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30(3), 169-194.
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1).
- Vellante, M., Baron-Cohen, S., Melis, M., Marrone, M., Petretto, D. R., Masala, C., & Preti, A. (2013). The “Reading the Mind in the Eyes” test: Systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy. *Cognitive Neuropsychiatry*, 18(4), 326-354.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of applied social psychology*, 45(2), 105-121.
- Vygotskij, L. S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Yidana, P. (2025). Teacher Educators’ Collaboration and Involvement in Teacher Education Curriculum Development in Sub-Saharan Africa: The Case of Ghana. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 5(2), 21-41.
- Zhang, W., Zhang, Y., & Wang, J. (2022). Effect and mechanism of reading habits on physical and mental health among the elderly: Evidence from China. *Frontiers in Public Health*, 10, 1031939. doi: 10.3389/fpubh.2022.1031939

Storie per le persone e le comunità
Open Access - diretta da F. Batini, S. Giusti

Ultimi volumi pubblicati:

FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI (a cura di), *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola.* 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo (E-book).

FEDERICO BATINI (a cura di), *Il futuro della lettura ad alta voce.* Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale (E-book).

FEDERICO BATINI (a cura di), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana.* L'esperienza di una ricerca-azione (E-book).

FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI (a cura di), *Tecniche per la lettura ad alta voce.* 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni (E-book).

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835185253

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche
Didattica, scienze
della formazione
Economia,
economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura,
linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere,
autoaiuto
Efficacia personale
Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835185253

Il volume presenta i risultati del progetto PRIN *Aloud!*, una ricerca empirica condotta nelle e con le scuole, dedicata a indagare gli effetti della lettura ad alta voce condivisa nella scuola secondaria di primo grado. Con un disegno misto – ecologico e quasi-sperimentale nella componente quantitativa – la ricerca ha coinvolto centinaia di docenti e studenti in tre territori italiani, integrando dati quantitativi e qualitativi e valorizzando la voce dei partecipanti.

L'obiettivo era verificare se una pratica educativa regolare, basata sul metodo della lettura ad alta voce condivisa, con 80 sessioni di lettura di storie di fiction condotte dagli insegnanti e con la fase di confronto libero che le segue, potesse incidere sulle abilità cognitive, linguistiche e socio-relazionali, contribuendo così alla prevenzione della dispersione scolastica.

I risultati mostrano un impatto significativo e coerente: nei contesti che hanno applicato integralmente il protocollo si osservano miglioramenti nei processi esecutivi e attentivi, nella comprensione orale e nell'area socio-cognitiva, accompagnati da un'evoluzione positiva dei climi di classe e del benessere educativo.

Aloud! dimostra che un intervento quotidiano, sostenibile e fondato su solide evidenze scientifiche, interno al curricolo, messo in campo dalle e dagli insegnanti, con il solo supporto delle storie e di tanta formazione e accompagnamento, può rappresentare un autentico dispositivo di equità e di innovazione didattica democratica. Il progetto ha reso evidente anche l'effetto indiretto dell'utilizzo continuativo del metodo: è stato capace di "spostare" l'intera azione didattica in direzione di una pedagogia dell'ascolto, della relazione e della crescita condivisa per tutti e tutte.