

Un percorso di inclusione attraverso SuperReading

Francesca Santulli
Professore associato, Università IULM, Milano

Melissa Scagnelli
Professore a contratto, Università IULM, Milano

qualità

Sommario

Il corso SuperReading, sviluppato in Inghilterra e ora tradotto e proposto in Italia, appare particolarmente efficace per promuovere la lettura strategica nell'adulto. La sperimentazione descritta in questo articolo riguarda un campione di 212 partecipanti, in gran parte studenti universitari, dei quali 89 normolettori e 123 con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). I risultati delle prove somministrate all'inizio, durante e alla fine del corso mostrano una significativa riduzione dei tempi di lettura e parimenti un incremento della comprensione, in entrambi i sottogruppi. In questo articolo vengono proposti e discussi i dati fin qui raccolti, che, evidenziando l'efficacia del metodo per tutti gli studenti, sottolineano il valore inclusivo della proposta.

Parole chiave

SuperReading, lettura strategica, dislessia, inclusione.

Introduzione

Il numero di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento presenti nelle università italiane è aumentato enormemente negli ultimi anni.¹ Pur con sensibili differenze tra le diverse aree del Paese, la dislessia e gli altri disturbi tutelati dalla legge 170/2010 non sono più confinati ai primi livelli di scolarizzazione, ma sono una realtà da affrontare anche nella formazione

accademica e specialistica. Adeguandosi alle previsioni normative, gli atenei hanno dovuto attrezzarsi per rispondere a una nuova sfida che, in considerazione dei numeri non trascurabili e delle specificità delle problematiche che riguardano proprio ciò che un ente formativo deve promuovere, si presenta anche come una opportunità per rinnovare gli approcci e le metodologie e sviluppare un ambiente maggiormente inclusivo rispetto al passato.

Come previsto anche nelle linee guida sviluppate dalla Conferenza Nazionale Universitaria Delegati Disabilità (CNUDD), che si riferiscono anche ai DSA, al fine di garantire accesso allo studio e pari opportunità a questi studenti, è necessario offrire

¹ Il capitolo dedicato ai Processi formativi nel 51° rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese (2017) fornisce i dati relativi a una ricerca condotta su 40 atenei, dalla quale emergeva un incremento del 108% degli studenti con DSA nell'arco del triennio 2012-2015.

servizi di supporto, che comprendono forme di accoglienza e di accompagnamento in tutte le fasi del percorso accademico, strumenti tecnologici e materiali di studio accessibili, varie possibilità di tutorato personalizzato in relazione alle esigenze del singolo.

Le linee guida CNUDD riflettono le previsioni normative, che si preoccupano sostanzialmente dell'inserimento degli studenti con DSA nei percorsi accademici e della necessità di consentire anche ad essi di ottenere pieno successo formativo, attraverso forme di tutela personalizzate; ciò non impedisce, tuttavia, che le politiche degli atenei siano volte di frequente anche a un obiettivo più ampio, attraverso il tentativo di riprogettare la didattica e la valutazione in direzione di una maggiore inclusività. In quest'ottica, poter programmare interventi che risultino utili per tutti gli studenti, e mostrino al tempo stesso una particolare efficacia proprio per gli studenti con maggiori difficoltà, è una prospettiva di grande interesse pedagogico.

L'esperienza di cui diamo conto in queste pagine riguarda proprio un corso, denominato SuperReading, finalizzato al potenziamento delle strategie di lettura, che viene proposto con successo tanto ai normolettori quanto agli studenti con DSA. Presso l'università IULM il corso, opzionale, consente di acquisire 3CFU, e viene erogato dal 2016, sia nel primo che nel secondo semestre, per piccoli gruppi di studenti (max 25): a oggi contiamo in totale 103 studenti di cui 62 con DSA e 43 normolettori).

L'inserimento di SuperReading nell'offerta formativa dell'ateneo è giunto dopo un pluriennale percorso di adattamento e di ricerca: nato in California (Cole, 2009), testato e proposto con specifico riferimento alla dislessia in Inghilterra (Cooper, 2009a; 2009b; 2012), il corso è stato tradotto e adattato al contesto accademico italiano.

Inoltre, il gruppo di ricerca costituito presso l'ateneo ha raccolto ed elaborato tutti i dati relativi alle prestazioni dei soggetti coinvolti, confermando l'efficacia dell'intervento già rilevata negli studi inglesi (Scagnelli, Oppo e Santulli 2014; Santulli e Scagnelli 2017; Scagnelli e Santulli, 2018), anche attraverso prove indipendenti (Scagnelli et al., 2018).

Il corso, che si svolge nell'arco di nove settimane, con 18 ore di presenza in aula e un impegno di esercizio quotidiano di almeno 20 minuti, combina lo sviluppo di strategie metacognitive con l'attenzione per gli ostacoli di tipo emotivo, oltre a focalizzarsi su specifiche tecniche di allenamento alla lettura più veloce. In tal modo, sono tenute in considerazione abilità fondamentali per lo studio universitario, che possono essere problematiche per qualsiasi studente e risultano, in particolare, specificamente compromesse nei soggetti con DSA. È noto infatti che la metacognizione svolge un ruolo cruciale nell'apprendimento e nella comprensione stessa dei testi (Hulme e Snowling 2009; Oakhill e Cain 2012; Carretti et al., 2014; Medina, Castleberry e Persky, 2017), mentre i lettori meno competenti sono quelli che dispongono di minori strategie metacognitive (De Beni e Pazzaglia 1997; Butler, 1998; Klassen, 2002; 2006; De Beni e Pazzaglia 2003, Giasson, 2003; Mason e Mason, 2005; Job e Klassen, 2012).

Allo stesso modo, le difficoltà emotive si ripercuotono negativamente sulla prestazione, sicché bassi livelli di autoefficacia e di autostima finiscono per compromettere le possibilità di successo formativo. In questo ambito le ricerche non arrivano a risultati omogenei, ma sembrerebbero evidenziare che gli studenti che incontrano difficoltà accademiche siano anche più spesso emotivamente vulnerabili; più specificamente, nella vita quotidiana essi sembrano sperimentare

livelli medi di ansia e di autostima, mentre si differenziano in queste variabili rispetto ai coetanei per quanto riguarda i compiti connessi alla vita accademica (McNulty, 2003; Casey et al., 1992; Carroll e Iles, 2006; Novita, 2016).

SuperReading lavora quindi su ambiti cruciali per qualsiasi studente universitario (e particolarmente compromessi in caso di DSA) e propone inoltre una tecnica esclusiva di allenamento alla percezione dei testi attraverso esercizi specifici, denominati *eye-hop*.² La somma e l'interazione delle varie componenti del corso producono effetti di marcato miglioramento nella velocità di lettura e nella comprensione del testo, tanto nei normolettori quanto negli studenti con DSA.

In questo intervento presentiamo i dati aggiornati, che includono i partecipanti a 15 edizioni del corso, per un totale di 212 soggetti: partendo da una descrizione della popolazione di studio e delle prove utilizzate che ne conferma la validità come strumento di rilevazione, mostreremo l'andamento dei risultati confrontando i due sottogruppi dei normolettori e dei DSA.

Descrizione del progetto³

La popolazione dello studio

I dati qui riportati si riferiscono a 15 edizioni di SuperReading, tenute in gran parte

presso l'università IULM, ma anche presso l'università Bocconi, l'Università di Modena e Reggio, la Cooperativa Crescere di Reggio Emilia e il liceo Luzzago di Brescia.

Dei 212 soggetti che costituiscono la popolazione di studio 89 sono normolettori e 123 hanno diagnosi di DSA; 176 sono adulti e 36 adolescenti (< 18 anni); l'età media è 23,7 anni (mediana 20 anni); 134 hanno un diploma di scuola superiore, 28 sono in possesso di diploma di laurea e 33 hanno il diploma di scuola media.

I partecipanti svolgono durante il corso sei prove di lettura; tuttavia in alcuni casi, a causa di mancata partecipazione a uno o più incontri, le prove effettivamente svolte da un singolo soggetto sono in numero inferiore.

Per decidere se era possibile prendere in considerazione anche partecipanti che avevano effettuato meno di sei prove, si è stabilito di valutare attraverso un'analisi statistica la possibilità di includere nella popolazione di studio coloro che avevano effettuato almeno quattro prove. Per ciascuno dei soggetti in questa condizione è stata presa in considerazione la variazione tra la prima e l'ultima prestazione per tutti i parametri considerati nel test (v. *infra*, descrizione delle prove), quindi l'esistenza di una relazione tra ciascuna variazione e il numero di prove effettuate è stata verificata con il coefficiente di correlazione di Spearman: in nessun caso si sono rilevate relazioni significative (tabella 1).

Anche il test di Kruskal-Wallis, equivalente non parametrico dell'Anova, mostra che non c'è alcuna differenza statisticamente significativa nella variazione tra la prima e l'ultima prestazione tra chi ha fatto 4, 5 o 6 prove (tabella 2). Pertanto, i partecipanti con almeno quattro prove sono entrati a far parte della popolazione di studio.

² L'esercizio di *eye-hop* consiste nella lettura di testi opportunamente disposti su due colonne affiancate (di dimensioni variabili da una media di due a una di quattro parole ciascuna), saltando dall'una all'altra con lo sguardo che segue il movimento del dito indice.

³ Ringraziamo Francesco Della Beffa, che ha effettuato tutte le analisi statistiche, per il puntuale e prezioso contributo allo svolgimento di tutta la ricerca. Le analisi sono state condotte utilizzando il pacchetto IBM SPSS.

TABELLA 1
Correlazione tra numero di prove effettuate
(4 vs 5 vs 6)

	COEFFICIENTE CORRELAZIONE SPEARMAN	P
Tempo 1	-0,118	0,086
Tempo 2	-0,091	0,187
Tempo Tot	-0,101	0,144
Comprensione 1	-0,035	0,612
Comprensione 2	0,005	0,947
Efficacia Lettura 1	0,015	0,831
Efficacia Lettura 2	0,037	0,589
Efficacia Lettura Tot	0,092	0,180

TABELLA 2
Test di Kruskal-Wallis

TEST KRUSKAL-WALLIS	CHI QUADRATO (GDL = 2)	P
Variazione Tempo1 vs numero prove	3,223	0,200
Variazione TempoRev vs numero prove	1,961	0,375
Variazione TTot vs numero prove	4,303	0,116
Variazione C1 vs numero prove	1,311	0,519
Variazione CRev vs numero prove	0,400	0,819
Variazione EI1 vs numero prove	3,139	0,208
Variazione EIRev vs numero prove	0,294	0,863
Variazione EITot vs numero prove	1,861	0,394

Le prove

Ciascuna delle sei prove somministrate durante il corso consiste nella lettura silente⁴ di un brano di 400 parole, al quale si riferiscono dieci domande aperte che ne testano in modo molto puntuale la comprensione.

⁴ Per le problematiche relative alla lettura silente in opposizione alla lettura ad alta voce (Ciuffo et al., 2014; 2017). Abbiamo più specificamente discusso di questi aspetti in relazione a SuperReading (Scagnelli et al., 2018).

Lo studente legge una prima volta il brano, registra il tempo e quindi risponde alle domande senza poter accedere al testo; viene poi effettuata una seconda lettura (revisione), al termine della quale si risponde alle medesime domande senza avere accesso al testo né alle risposte precedentemente fornite. Si ottiene così la misura del tempo di lettura — in prima [T1], in seconda lettura [T2] e totale [TTOT] — e la percentuale di comprensione — in prima [C1] e in seconda lettura [C2]. Questi dati consentono di calcolare l'efficacia di lettura — in prima [EL1], in seconda lettura [EL2] e totale [ELTOT] —, un parametro che combina tempo e comprensione.

Le prove sono state sviluppate in italiano, rispettando esattamente la struttura degli originali inglesi (tipo di domande, argomenti, ecc.) e sono state preliminarmente testate su un gruppo di 150 studenti universitari: la distribuzione sia alla percentuale di comprensione che al tempo di lettura è risultata con buona approssimazione normale; entrambe le variabili hanno dimostrato una buona costanza (evidenziata dal basso valore di deviazione standard); questi risultati ci hanno permesso di ipotizzare che le prove fossero della medesima difficoltà. Esse sono state distribuite in modo randomizzato nel corso dei vari incontri di Super Reading.

Per indagare ulteriormente l'eventuale presenza di differenze statisticamente significative tra le sei diverse prove, è stata effettuata un'analisi *a posteriori* sui 212 soggetti qui considerati. Per questo test si è preso in considerazione il parametro sintetico più importante, l'efficacia di lettura totale. L'analisi della varianza (Anova) a una via tra le diverse prove è stata condotta sul logaritmo naturale della efficacia di lettura perché questa trasformazione — a differenza del valore originale — garantisce il rispetto delle condizioni di normalità e di uguaglianza delle varianze richieste dal test, mantenendo

nello stesso tempo l'ordinamento dei valori. Il test sul campione completo mostra che la differenza tra le sei prove non è statisticamente significativa — $F(5;946) = 1,375, p = 0,231$ —, confermando, quindi, l'ipotesi che esse siano della medesima difficoltà. È stato poi testato contemporaneamente l'effetto della prova, dell'appartenenza al sottogruppo (normolettori vs DSA) e dell'interazione tra le due variabili, mediante una Anova a due vie. Il test ha mostrato che l'interazione tra prova e sottogruppo non è statisticamente significativa — $F(5;940) = 0,271, p = 0,929$ —, mentre lo è la presenza/assenza della diagnosi di DSA — $F(1;940) = 156,07, p < 0,0005$. In altri termini, si è riscontrata una differenza statisticamente significativa nell'efficacia di lettura finale dei soggetti con DSA rispetto ai normolettori: i primi passano da un punteggio medio di 56 a 109, i secondi da 92 a 165, mentre non si sono riscontrate differenze tra la prestazione data alle singole prove all'interno del singolo gruppo.

I risultati

Nella tabella 3, che riporta i risultati del test di Wilcoxon dei ranghi con segno (*Wilcoxon signed rank test*), si leggono i valori della significatività statistica e dell'*effect size* per ciascuna misura rilevata con le prove di lettura (T1, T2, TTOT, C1, C2, EL1, EL2, ELTOT), nonché dei valori mediani alla prima e all'ultima prova. Similmente le tabelle 4 e 5 si riferiscono separatamente ai normolettori e ai DSA.

È possibile osservare come per ciascuna misura (tempo in prima, in seconda lettura e totale; comprensione in prima e seconda lettura; efficacia in prima, seconda lettura e totale), le differenze tra la prima e l'ultima prestazione siano statisticamente significative per la popolazione totalmente considerata (tabella 3); se si considerano i due sottogruppi

separatamente, la significatività permane in tutte le variabili sia per i normolettori (tabella 4) sia per i DSA (tabella 5), per i quali però il livello di significatività è leggermente più basso e si accompagna a un *effect size* basso. Si sottolinea che per valutare la dimensione dell'*effect size* si è tenuto conto della valutazione di Cohen (1988): *small effect* («piccolo») da 0,1 a 0,3, *intermediate effect* («moderato») da 0,3 a 0,5, *strong effect* («grande») 0,5 e oltre.

La figura 1 mostra l'andamento dei punteggi medi ottenuti al parametro efficacia di lettura dal gruppo di normolettori e di studenti con diagnosi di DSA nel corso dei 6 incontri. Interessante notare come ci sia un miglioramento costante e continuativo in entrambi i gruppi per tutta la durata del corso. Alla fine del corso i normolettori mostrano un miglioramento pari all'82% rispetto alla prestazione iniziale, mentre gli studenti con DSA un miglioramento pari al 102%, mostrando, quindi, di trarre maggiore beneficio dal corso. Importante notare come la prestazione ottenuta dal gruppo di studenti con disturbo dell'apprendimento alla fine del corso sia migliore di quella data dai normolettori all'inizio del corso.

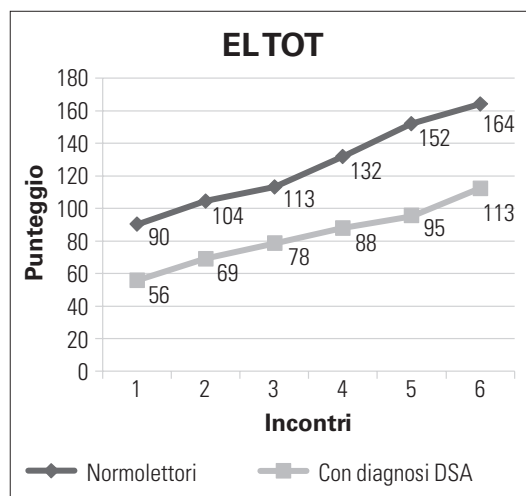


Fig. 1 Efficacia di lettura nel gruppo di studenti normolettori e con diagnosi di DSA.

TABELLA 3
Valori relativi alla totalità della popolazione

	WILCOXON	SIGNIFICATIVITÀ	EFFECT SIZE	MEDIANA BASELINE	MEDIANA POST
Tempo 1	Z = -9,8	$p < 0,0005$	0,48	163	125
Tempo 2	Z = -12,3	$p < 0,0005$	0,60	134	66
Tempo totale	Z = -12,1	$p < 0,0005$	0,59	301	194
Comprensione 1	Z = -6,0	$p < 0,0005$	0,29	50	65
Comprensione 2	Z = -7,1	$p < 0,0005$	0,34	85	90
EL 1	Z = -9,7	$p < 0,0005$	0,47	77	119
EL 2	Z = -12,3	$p < 0,0005$	0,60	150	322
EL TOT	Z = -12,3	$p < 0,0005$	0,60	66	117

TABELLA 4
Valori relativi alla prestazione dei normolettori

	WILCOXON	SIGNIFICATIVITÀ	EFFECT SIZE	MEDIANA BASELINE	MEDIANA POST
Tempo 1	Z = -6,1	$p < 0,0005$	0,46	132	103
Tempo 2	Z = -7,9	$p < 0,0005$	0,59	109	58
Tempo totale	Z = -7,8	$p < 0,0005$	0,59	242	162
Comprensione 1	Z = -3,0	$p = 0,003$	0,22	60	70
Comprensione 2	Z = -2,9	$p = 0,004$	0,21	90	95
EL 1	Z = -6,1	$p < 0,0005$	0,46	110	152
EL 2	Z = -7,9	$p < 0,0005$	0,59	189	384
EL TOT	Z = -7,8	$p < 0,0005$	0,58	86	140

TABELLA 5
Valori relativi alla prestazione degli studenti con DSA

	WILCOXON	SIGNIFICATIVITÀ	EFFECT SIZE	MEDIANA BASELINE	MEDIANA POST
Tempo 1	Z = -7,6	$p < 0,0005$	0,49	190	148
Tempo 2	Z = -9,5	$p < 0,0005$	0,61	155	80
Tempo totale	Z = -9,2	$p < 0,0005$	0,59	342	224
Comprensione 1	Z = -5,3	$p < 0,0005$	0,34	45	60
Comprensione 2	Z = 6,6	$p < 0,0005$	0,42	80	90
EL 1	Z = -7,7	$p < 0,0005$	0,49	59	95
EL 2	Z = -9,4	$p < 0,0005$	0,60	117	277
EL TOT	Z = -9,5	$p < 0,0005$	0,60	55	96

Si è poi proceduto al confronto diretto tra le prestazioni dei due sottogruppi, effettuato con il test U di Mann-Whitney: esso rivela una differenza statisticamente significativa tra le differenze prima-ultima prova degli studenti normolettori e di quelli con diagnosi di DSA, nelle seguenti misure: tempo prima lettura (con dimensione dell'effetto piccola), tempo seconda lettura (con dimensione dell'effetto moderata), tempo totale (con dimensione dell'effetto moderata), comprensione seconda lettura (con dimensione dell'effetto piccola). I risultati si possono leggere per esteso in tabella 6. In sintesi, nelle misure del tempo prima lettura, tempo seconda lettura, tempo totale, comprensione seconda lettura, il gruppo di partecipanti con DSA migliora di più del gruppo normolettori, benché questa differenza sia debole nel caso del tempo prima lettura.

Una volta verificato che SuperReading è in grado di promuovere miglioramenti nell'efficacia di lettura sia nel gruppo di normolettori che di studenti con diagnosi di DSA, ci si è interrogati in merito al ruolo di altre variabili, quali l'età e il livello di istruzione, nell'influenzare le prestazioni ottenute.

Per quanto riguarda la variabile età, è stato preso in considerazione il miglioramento ottenuto nel valore dell'Efficacia di lettura totale e l'analisi statistica sull'intera popolazione di studio (212 soggetti) ha rivelato che non vi è una correlazione statisticamente

significativa tra il risultato ottenuto e l'età al momento del test (correlazione di Spearman = $-0,035$; $p = 0,623$; $n = 196$). Anche confrontando il gruppo degli adolescenti e quello degli adulti, non si rileva alcuna differenza statisticamente significativa (test di Mann-Whitney; $U = 2610$; $p = 0,096$), mentre se si procede con la stessa analisi, considerando separatamente i DSA e i normolettori, emerge che in quest'ultimo gruppo gli adolescenti migliorano significativamente di più degli adulti ($U = 120$; $p < 0,0005$). Bisogna precisare però che la numerosità del campione è bassa (solo 11 adolescenti nel gruppo dei normolettori), che sia DSA che normolettori sono fortemente disomogenei rispetto al numero di adolescenti e adulti e che alcuni casi presenti nella popolazione dei normolettori mostrano scostamenti molto ampi dai valori medi.

La relazione tra prestazione e grado di istruzione è stata parimenti indagata per la totalità del campione e per i due gruppi DSA-normolettori, prendendo in considerazione i miglioramenti ottenuti nell'Efficacia di lettura totale. Il test di Kruskal-Wallis effettuato sull'intero gruppo dei soggetti che avevano dichiarato il livello di istruzione ($n = 195$) ha mostrato una differenza statisticamente significativa tra i livelli di istruzione (chi quadrato = $7,02$; $gdl = 2$; $p = 0,030$): il miglioramento mediano tra la prima e l'ultima misura della ELT è $58,9$ per i laureati, $49,5$ per i ragazzi

TABELLA 6
Confronto tra normolettori e DSA

	TEMPO 1	TEMPO 2	TEMPO TOT	C 1	C 2	EL 1	EL 2	EL TOT
U di Mann-Whitney	U = 4545,0	U = 3188,5	U = 3449,0	U = 4836,0	U = 3877,0	U = 4970,0	U = 5108,0	U = 4986,0
Significatività statistica	$p = 0,035$	$p < 0,0005$	$p < 0,0005$	$p = 0,148$	$p < 0,0005$	$p = 0,254$	$p = 0,408$	$p = 0,270$
Effect size	0,145	0,357	0,316	0,100	0,251	0,079	0,057	0,076

Nota. In grassetto le prove dove risultano esserci differenze statisticamente significative tra i due gruppi di studio.

con diploma di media inferiore, 38,0 per quelli con diploma di scuola superiore. Le differenze significative si riscontrano solo nel gruppo dei normolettori ($p = 0,001$). Tuttavia, anche in questo caso, la numerosità non è sempre alta: in particolare, nella fascia dei laureati ricadono solo 2 soggetti con DSA, e in quella della media inferiore solo 9 normolettori.

Discussione

I dati riportati mostrano con chiarezza che tutto il gruppo migliora in modo statisticamente significativo, riducendo il tempo di lettura e aumentando la comprensione e l'efficacia di lettura nel suo complesso. In particolare l'efficacia di lettura per l'intera popolazione raggiunge a fine corso un livello quasi doppio rispetto a quello iniziale. Se per questo parametro, che ben sintetizza i risultati globali, si considerano separatamente il gruppo dei normolettori e quello degli studenti con DSA, si nota che la media delle rispettive prestazioni raddoppia per i DSA e ha un incremento dell'82% per i normolettori; interessante inoltre che il valore finale ottenuto per i DSA superi ampiamente (+24%) quello iniziale dei normolettori.

La particolarità del corso SuperReading, rispetto ad altre proposte che si concentrano sulla lettura veloce, è proprio quella di tenere in considerazione non solo il tempo di lettura ma anche la capacità di comprendere un testo. Inoltre si considera il tempo totale, ritenendo che il compito di lettura sia da considerare non come una mera operazione di decodifica linearmente effettuata, ma con una prestazione complessa, che si può e si deve articolare in fasi successive: ciò che conta alla fine è la totalità del tempo «trascorso sul testo» (ovviamente in modalità silente), muovendosi liberamente e in passaggi successivi al suo interno.

I risultati altamente significativi nel loro complesso sono attribuibili all'impostazione del corso, che propone in modo integrato una serie di strategie diverse, stimolando lo sviluppo della metacognizione e quindi la capacità di porsi in modo creativo e proattivo di fronte al testo. L'insistenza su aspetti di tipo emotivo, d'altro canto, può avere ricadute positive sull'approccio alla prova, riducendo l'ansia e l'eventuale sensazione di inadeguatezza e promuovendo una maggiore fiducia nelle proprie capacità e nella possibilità di migliorare. Tutto l'esercizio specifico svolto in aula e a casa con l'*eye-hopping*, infine, rende esplicito il superamento del livello di decodifica legato all'analisi di tipo fonologico e lessicale delle sequenze grafiche, allenando al raggiungimento di obiettivi via via più ambiziosi (da due a tre a quattro parole con una unica fissazione). Tutti questi aspetti confluiscono in un approccio «globale» alla lettura, che sfrutta al massimo i processi inferenziali per una ricostruzione contestualizzata dei contenuti, con un parallelo sviluppo di tecniche finalizzate alla loro memorizzazione.

Il confronto tra normolettori e DSA rivela che la differenza tra il miglioramento ottenuto dai due gruppi è maggiore, e statisticamente significativa, nelle misure del tempo e della comprensione finale. Questo risultato si può comprendere considerando che gli studenti con DSA possiedono inizialmente minori strategie, sia per quello che riguarda specificamente la lettura sia più in generale a livello metacognitivo. La comprensione, peraltro, è soggetta a un effetto-tetto e dunque la possibilità di incremento ha un limite per entrambi i gruppi: è interessante notare che i DSA, partendo da livelli più bassi, ottengono alla fine in seconda lettura risultati del tutto analoghi a quelli dei normolettori.

In sintesi possiamo affermare che entrambi i gruppi hanno miglioramenti rilevanti,

il che conferma l'efficacia del corso per tutti e ne sottolinea pertanto il valore inclusivo.

L'analisi delle variabili età e grado di istruzione non dà indicazioni particolarmente interessanti. Il corso è stato proposto a partire dalle ultime classi della scuola superiore e pare che, come già suggerito dal gruppo che ha messo a punto il corso in Inghilterra, nella fascia d'età così individuata i risultati si ottengano in modo indifferenziato. Per il grado di istruzione, una variabile che è comunque legata alla precedente, i risultati sono parzialmente diversi e sembrano indicare una maggiore efficacia per il gruppo degli studenti con diploma di scuola media inferiore, seguiti dai laureati e quindi dai diplomati di scuola media superiore. Tuttavia queste differenze non interessano i DSA e sono invece presenti nei normolettori, dove però su di esse influisce fortemente la presenza di casi molto lontani dalla media nel gruppo, numericamente molto limitato, dei diplomati di scuola inferiore.

Conclusioni

I dati quantitativi fin qui riportati mostrano chiaramente gli effetti positivi del corso. I miglioramenti sono statisticamente significativi per l'intero gruppo e, per la gran parte dei parametri considerati, anche per i due sottogruppi singolarmente considerati. Al di là di quanto emerge da queste analisi, tuttavia, l'efficacia del corso e il suo valore inclusivo sono confermati dalla percezione soggettiva (in una prospettiva di analisi qualitativa: Whitley e Crawford, 2005), sia dei partecipanti sia dei docenti che conducono i gruppi (*coach*).

L'esperienza maturata da questi ultimi ha messo in evidenza alcuni atteggiamenti dei partecipanti decisamente positivi. Innanzitutto se, dopo una fase di curiosità iniziale, gli studenti tendono a mostrare momenti di

stanchezza rispetto all'esecuzione dei compiti, di sfiducia rispetto alla possibilità di ottenere risultati rilevanti e persino di scetticismo di fronte alla proposta di tecniche di lettura più avanzate, verso la fine del corso emergono le reazioni positive: spesso trascinati dall'entusiasmo di quelli che più rapidamente sono riusciti ad appropriarsi dei nuovi meccanismi di lettura, i ragazzi cominciano a percepire l'utilità del corso, e a verbalizzarla, anche in relazione ai loro obiettivi specifici di studio. Il cambiamento viene vissuto e condiviso in aula, anche attraverso il confronto tra diverse esperienze, difficoltà, successi. La creazione di un clima positivo di coesione nel gruppo, e di un amichevole rapporto di fiducia con il *coach*, è uno dei punti di forza del corso, che contribuisce a rimuovere gli ostacoli psicologici alla lettura efficace di cui si è detto nell'introduzione.

Per valutare la percezione dell'efficacia del corso da parte dei partecipanti vengono somministrati questionari di soddisfazione che indagano il giudizio dei partecipanti rispetto alle tecniche proposte e alle varie componenti del «clima d'aula». I risultati relativi a un primo gruppo rivelano alti livelli di apprezzamento (Santulli e Scagnelli, 2018), quelli relativi alla totalità della popolazione sono in fase di elaborazione. Parimenti, sono in fase di analisi i testi prodotti a fine corso dai partecipanti nei quali è richiesta una «narrazione» dell'esperienza vissuta, nella quale si riverbera l'autopercezione globale del soggetto (Gottshall, 2012; Ruggerini et al., 2013).

In ogni caso, da quanto emerso finora sia dalle analisi quantitative sia dai primi tentativi di approfondimento dei dati qualitativi, SuperReading si rivela un'esperienza di intervento, efficace per tutti e particolarmente per chi è in una condizione di difficoltà, che si colloca a pieno titolo in una prospettiva didattica autenticamente inclusiva.

Promoting inclusion through SuperReading

Abstract

Summary: SuperReading is a course, developed in Britain and now available in Italy, which proves effective in developing strategic reading in adulthood. In this paper, a project is illustrated which involved a population of 212 course participants, mostly university students, both normotypical (89) and dyslexic readers (123). The reading tests administered before, during and after the course show a significant reduction of reading time and, at the same time, an increase of comprehension in both subgroups. In this paper, the data processed so far are presented and discussed. These results, combined with preliminary indications emerging from qualitative data, emphasise the effectiveness of the course for all students, and thus its inclusive approach.

Keywords

SuperReading, strategic reading, dyslexia, inclusion.

Autore per corrispondenza

Francesca Santulli
Dipartimento di Studi Umanistici
Università IULM
Via Carlo Bo, 1
20143 Milano
E-mail: francesca.santulli@iulm.it

Bibliografia

- Butler D.L. (1998), *Metacognition and learning disabilities*. In B.Y. Wong (a cura di), *Learning about learning disabilities*, New York, Academic Press, pp. 277-307.
- Carretti B., Caldarola N., Tencati C. e Cornoldi C. (2014), *Improving reading comprehension in reading and listening settings. The effects of two training programmes focused on metacognition and working memory*, «British Journal of Educational Psychology», vol. 84, n. 2, pp. 194-210.
- Carroll J.M. e Iles J.E. (2006), *An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education*, «British Journal of Educational Psychology», vol. 76, n. 3, pp. 651-662.
- Casey R., Levy S.E., Brown K. e Brooks-Gunn J. (1992), *Impaired emotional health in children with mild reading disability*, «Developmental and Behavioural Pediatrics», vol. 13, n. 4, pp. 256-260.
- Ciuffo M., Myers J., Ingrassia M., Milanese A., Venuti M., Alquino A. e Gagliano A. (2017), *How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency*, «Reading and Writing», vol. 30, n. 8, pp. 1667-1686.
- Ciuffo M., Gagliano A., Ingrassia M., Germanò E., Benedetto L., Angelini D., Ghidoni E. e Stella G. (2014), *Uno studio pilota per la rilevazione della velocità di lettura in modalità silente. Implicazioni per la valutazione di adolescenti e adulti con dislessia*, «Dislessia», vol. 11, n. 3, pp. 341-356.
- Cohen J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.
- Cole R. (2009), *How to be a super reader*, London, Piactus.

- Cooper R. (2009a), *Evaluation of a «SuperReading» course with dyslexic adults*, «Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education», vol. 1, n. 2, pp. 4-21.
- Cooper R. (2009b), *SuperReading. A real reading' alternative to phonics in adults?*, «PATOSS Bulletin», vol. 22, n. 2, pp.19-24.
- Cooper R. (2012), *Updating the evidence of the impact of Super Reading on dyslexic students*, «The Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education», vol. 4, n. 1, pp. 26-41.
- De Beni R. e Pazzaglia F. (1997), *Sviluppo di alcune abilità metacognitive implicate nella comprensione della lettura*, «Età Evolutiva», vol. 58, pp. 67-78.
- De Beni R. e Pazzaglia F. (2003), *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura. Dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotive-motivazionali*. In O. Albanese, P.A. Doudin e D. Martin (a cura di), *Metacognizione e educazione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 135-157.
- Giasson J. (2003), *Metacognizione e comprensione della lettura*. In O. Albanese, Doudin P.A. e D. Martin (a cura di), *Metacognizione e educazione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 178-188.
- Gottshall J. (2012), *The storytelling animal. How stories make us human*, Boston/New York, Houghton Mifflin Harcourt.
- Hulme C. e Snowling M.J. (2009), *Developmental disorders of language learning and cognition*, Chichester, UK, Wiley-Blackwell.
- Job J.M. e Klassen R.M. (2012), *Predicting performance on academic and non-academic tasks. A comparison of adolescents with and without learning disabilities*, «Contemporary Educational Psychology», vol. 37, n. 2, pp. 162-169.
- Klassen R. (2002), *A question of calibration. A review of the self-efficacy of students with learning disabilities*, «Learning Disability Quarterly», vol. 25, n. 2, pp. 88-102.
- Klassen R.M. (2006), *Too much confidence? The self-efficacy of adolescents with learning disabilities*. In F. Pajares e T. Urdan (a cura di), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Greenwich, CT, USA, Information Age Publishing, pp. 181-200.
- Mason A. e Mason M. (2005), *Understanding college students with learning disabilities*, «Pediatric Clinics of North America», vol. 52, n. 1, pp. 61-70.
- Medina M.S., Castleberry A.N. e Persky A. (2017), *Strategies for improving learner metacognition in health professional education*, «American Journal of Pharmaceutical Educational», vol. 81, n. 4, pp. 1-15.
- McNulty M.A. (2003), *Dyslexia and the life course*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 36, n. 4, pp. 363-381.
- Novita S. (2016), *Secondary symptoms of dyslexia. A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 31, n. 2, pp. 279-288.
- Oakhill J.V. e Cain K. (2012), *The precursors of reading ability in young readers. Evidence from a four-year longitudinal study*, «Scientific Studies of Reading», vol. 16, n. 2, pp. 91-121.
- Ruggerini C., Manzotti S., Griffo G. e Veglia F. (2013), *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, Trento, Erickson.
- Santulli F. e Scagnelli M. (2017), *The improvement of silent reading strategies through Super Reading*, «The Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education», vol. 9, n. 1, pp. 88-100.
- Santulli, F. e Scagnelli M. (2018), *Contesti inclusivi e intervento mirato. La promozione delle strategie di lettura attraverso SuperReading*. In S. Pace, M. Pavone e D. Petrini (a cura di), *Universal inclusion. Rights and opportunities for persons with disabilities in the academic context*, Milano, FrancoAngeli, pp.273-281.
- Scagnelli M. e Santulli F. (2018), *L'intervento sul dislessico adulto oltre la compensazione. L'esperienza di SuperReading a UNIMORE*. In G. Guaraldi, A. Valenti e E. Genovese (a cura di), *DSA. Dalla scuola secondaria all'università*, Trento, Erickson, pp. 103-115.

- Scagnelli M., Oppo A. e Santulli F. (2014), *Potenziare la lettura all'università in studenti con dislessia e normolettori. La sperimentazione italiana di SuperReading*. In A. Cardinaletti, F. Santulli, E. Genovese, G. Guaraldi e E. Ghidoni (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue*, Trento, Erickson, pp. 181-198.
- Scagnelli M., Ciuffo M., Baradello A. e Santulli F. (2018), *Super Reading. Ulteriori prove di efficacia rilevate con i test di valutazione per l'adulto*, «Dislessia», vol. 15, n. 1, pp. 35-51.
- Whitley R. e Crawford M. (2005), *Qualitative research in psychiatry*, «Canadian Journal of Psychiatry», vol. 50, n. 2, pp. 108-114.