

Lettura silente nella scuola secondaria

Introduzione

La **lettura silente** non è semplicemente “leggere senza voce”, ma un processo di costruzione del significato che richiede riconoscimento efficiente delle parole, integrazione sintattico-semantiche, inferenze, memoria di lavoro, conoscenze lessicali e monitoraggio della comprensione. In questo senso, per la didattica è utile distinguere la lettura silente come **competenza per lo studio** dalla lettura ad alta voce come **finestra osservabile** su alcune componenti del processo. (Hoover & Gough, 1990; Castles, Rastle, & Nation, 2018). [1]

Il quadro teorico più solido di base resta la **Simple View of Reading**, secondo cui la comprensione del testo è funzione della **decodifica** e della **comprensione linguistica**; tuttavia la stessa letteratura più recente sottolinea che, per passare da lettore iniziale a lettore esperto, servono anche rappresentazioni lessicali di alta qualità, pratica sufficiente a rendere il riconoscimento di parola rapido e automatico, e processi di integrazione inferenziale e di conoscenza del mondo. (Hoover & Gough, 1990; Perfetti, 2007; Castles et al., 2018). [2]

Sul piano empirico, la **velocità di lettura** è importante ma non basta: lettori più veloci tendono, in media, a essere più efficienti perché riconoscono le parole con minore costo cognitivo, ma la comprensione non coincide con i WPM. La letteratura sulla velocità mostra anche che i limiti della lettura sono legati ai vincoli dell'attenzione visiva, delle fissazioni oculari e del tempo necessario a elaborare il linguaggio: per la lettura silente adulta in inglese, la meta-analisi di Brysbaert (2019) stima una media di **238 wpm** per testi informativi e un intervallo tipico di **175–300 wpm**; questi dati, però, **non sono trasferibili automaticamente** a studenti di secondaria, né a testi italiani, né a prove diverse. [3]

Le evidenze più robuste indicano che **accuratezza di decodifica, rapidità/automaticità, memoria di lavoro e linguistic comprehension** contribuiscono con pesi diversi alla comprensione. La meta-analisi di Daneman e Merikle (1996), su **6.179 partecipanti in 77 studi**, mostra che le misure di working memory che combinano **elaborazione + mantenimento** predicono la comprensione meglio delle misure di solo span; Castles et al. (2018) ricordano inoltre che la comprensione del testo va oltre il riconoscimento di singole parole e richiede inferenze e conoscenze contestuali. [4]

Per la valutazione scolastica, il punto chiave è evitare due errori: **confondere lettura ad alta voce con lettura silente e interpretare la velocità fuori dal contesto della comprensione**. In pratica, la misura più utile è una combinazione di: tempo di lettura, accuratezza o efficienza di decodifica, domande di comprensione letterale e inferenziale, e indicatori ricorrenti di profilo. La batteria deve privilegiare strumenti con forme parallele, norme per fasce d'età o di classe, e procedure standardizzate di somministrazione. [5]

Le evidenze sugli interventi suggeriscono tre conclusioni prudenti.

Primo: le pratiche di **repeated/guided oral reading** hanno effetti positivi su parola, fluenza e spesso comprensione, soprattutto per studenti con difficoltà, secondo la sintesi del National Reading Panel.

Secondo: la sola **sustained silent reading** senza guida non ha mostrato, nella revisione NRP, prove abbastanza chiare da sostenerne l'uso come strategia principale di recupero.

Terzo: negli studenti fragili possono essere utili **supporti multimodali mirati**; per esempio, uno studio controllato con tecnologia gaze-contingent e read-aloud ha rilevato un incremento della comprensione del **24%** in bambini con difficoltà di lettura. [6]

Definizioni e modelli teorici

La definizione più utile, in prospettiva didattica, è questa: **lettura silente = lettura orientata alla comprensione del testo senza produzione vocale esterna**, nella quale il lettore deve arrivare a una rappresentazione coerente del significato con un impiego efficiente delle risorse cognitive. La letteratura contemporanea insiste sul fatto che il fine della lettura non è “dire correttamente le parole”, ma **costruire significato dal testo**. Castles, Rastle e Nation (2018) lo formulano in modo netto: l'obiettivo della lettura è comprendere ciò che è stato letto e la comprensione richiede più del solo riconoscimento di parola. [7]

Il primo modello da considerare è la **Simple View of Reading**. Hoover e Gough (1990) mostrano che la comprensione è spiegata in larga misura dall'interazione fra **decoding** e **linguistic comprehension**; gli autori sostengono che la combinazione lineare dei due fattori spiega bene la variabilità nella comprensione, ma che il modello migliora ulteriormente includendo il loro **prodotto**. Questo è importante, perché spiega perché uno studente possa leggere “abbastanza bene” sul piano meccanico ma capire poco, oppure capire molto oralmente ma essere rallentato dalla decodifica. [8]

Il secondo quadro da includere è la **Lexical Quality Hypothesis** di Perfetti. Anche senza entrare in formalismi, il messaggio è che la comprensione migliora quando le rappresentazioni delle parole sono **precise, stabili e rapidamente accessibili** sul piano ortografico, fonologico e semantico. In termini didattici, questo significa che vocabolario, ricchezza delle connessioni lessicali e rapidità di accesso al significato non sono “aggiunte” alla lettura: sono parte del suo motore. [9]

Un terzo elemento utile è la distinzione fra **word recognition** e **text comprehension**. Castles et al. (2018) sottolineano che riconoscere le parole è necessario, ma non sufficiente; per comprendere un testo, il lettore deve attivare il significato contestuale corretto, risolvere riferimenti, integrare frasi, stabilire nessi causali e usare conoscenze pregresse. In altre parole, la lettura silente è una competenza **multicomponentiale**. [10]

Infine, per parlare di **lettura silente e velocità**, è utile ricordare che la velocità non dipende solo da “quanto uno si sforza”. Brysbaert (2019) mostra che la velocità di lettura è vincolata dal numero di fissazioni, dal tempo di elaborazione linguistica e dalla possibilità di effettuare regressioni per verificare il senso. Per questo motivo, i programmi di “speed reading” che promettono aumenti molto grandi senza perdite di comprensione non sono coerenti con la ricerca cognitiva sulla lettura. [3]

Un modello didattico sintetico

In sintesi questi sono i punti da considerare per lavorare al miglioramento della lettura silente:

- **Decodifica accurata:** il testo viene identificato correttamente.
- **Accesso rapido alle parole:** il riconoscimento non consuma troppe risorse.
- **Comprensione linguistica:** lessico, sintassi, conoscenze del mondo.
- **Inferenze e monitoraggio:** il lettore collega, controlla, corregge. [11]

Evidenze empiriche sulle componenti della lettura silente

Il rapporto tra **accuratezza di decodifica** e **comprensione** è forte soprattutto quando la decodifica non è ancora automatizzata. Se il riconoscimento di parola è lento o instabile, parte della memoria di lavoro viene “assorbita” dal decifrare il testo, lasciando meno risorse per integrare significati, fare inferenze e monitorare la coerenza globale. È esattamente il tipo di logica che la Simple View rende leggibile: quando la componente D è fragile, la comprensione si abbassa anche se la comprensione linguistica orale sarebbe potenzialmente buona. [12]

La **velocità di lettura**, espressa spesso in parole per minuto, è una misura utile perché coglie la **fluidità/efficienza**, ma va interpretata insieme alla comprensione. Brysbaert (2019) conclude che molte stime popolari della velocità sono sovrastimate; per adulti anglofoni, la media di lettura silente è circa 238 wpm nei testi informativi, con una fascia tipica 175–300 wpm. Lo stesso autore osserva però che il tasso dipende da età, lingua, difficoltà del testo e compito. Didatticamente, questo implica che **non esiste un singolo numero universale** che separi lettori “bravi” e “scarsi”. [3]

La **memoria di lavoro** svolge un ruolo non marginale. Daneman e Merikle (1996), in una meta-analisi su 77 studi, mostrano che le misure di working memory che richiedono insieme **mantenimento e processamento** predicono la comprensione meglio delle sole misure di span. La ricaduta pratica è importante: alcuni studenti non hanno soltanto un problema di “velocità”, ma di gestione simultanea di più informazioni durante la lettura. In questi casi, testi troppo densi, frasi lunghe o richieste inferenziali elevate possono far crollare il punteggio di comprensione anche quando l’accuratezza di lettura di parola sembra discreta. [13]

Vocabolario e qualità lessicale sono un secondo blocco esplicativo fondamentale. Castles et al. (2018) ricordano che il lettore esperto non si limita a identificare parole: deve attivarne il significato contestualmente appropriato. Perfetti mostra che rappresentazioni lessicali più robuste facilitano la comprensione del testo e riducono i costi cognitivi di accesso al significato. In didattica, questo spiega perché studenti con lettura apparentemente “scorrevole” ma lessico povero possano comprendere in modo superficiale, soprattutto nei testi disciplinari della secondaria. [14]

Le **inferenze** sono l’altro grande predittore spesso sottovalutato. Nel tutorial review di Castles et al. (2018), l’esempio del testo breve su “Denise” mostra che anche due frasi semplici richiedono la scelta del significato contestuale corretto, la risoluzione di pronomi, la costruzione di nessi causali e l’uso di conoscenze di mondo. Questo è un punto cruciale per la scuola secondaria:

molti problemi di comprensione non derivano dal “non saper leggere”, ma dal non saper **collegare** informazioni esplicite e implicite. [10]

Sulla **subvocalizzazione**, la conclusione pedagogicamente prudente è questa: la ricerca mainstream non sostiene l'idea che “eliminare la voce interna” sia di per sé un obiettivo didattico utile. Le ricerche sulla lettura e la critica ai programmi di speed reading mostrano che la lettura normale coinvolge processi fonologici e di accesso alla forma sonora delle parole; il problema non è “avere una voce interna”, ma che il lettore resti troppo ancorato a un processamento seriale e costoso parola per parola. In altre parole, l'obiettivo non è sopprimere la mediazione fonologica, ma **ridurne il costo** quando il lettore acquisisce automatizzazione. [15]

Studenti alle scuole secondarie

Per studenti di scuola secondaria, il rapporto tra componenti tende a spostarsi progressivamente: il peso della decodifica pura si riduce rispetto ai primi anni di scuola, mentre aumentano il peso di **lessico disciplinare, frasi complesse, inferenze, conoscenze pregresse e monitoraggio della comprensione**. Per questo la sola misurazione di lettura ad alta voce, pur utile, non basta a catturare la qualità della lettura per lo studio. Questa è una delle ragioni per cui la **velocità di lettura silente e comprensione** rappresenta una leva centrale per il metodo di studio nelle discipline.

Valutazione, protocolli e benchmark

Per la scuola, la scelta più robusta è usare una **valutazione a più livelli**. Un protocollo serio sulla lettura silente dovrebbe includere almeno: un indice di **efficienza/velocità**, una misura di **comprensione** con item letterali e inferenziali, un indicatore di **decodifica/accuratezza** o fluency di parola, e note contestuali su testo, disciplina, lunghezza, difficoltà lessicale e condizioni di somministrazione. Questa impostazione è coerente sia con la Simple View sia con la ricerca su working memory e lettura. [16]

Brysbaert (2019) avverte che i tassi di lettura cambiano sensibilmente con compito, lingua ed età; inoltre ricorda che le misure di lettura ad alta voce hanno vantaggi di controllo sperimentale, ma negli adulti e nei lettori più maturi possono essere meno rappresentative del comportamento reale di studio, perché gli adulti leggono raramente ad alta voce. Questo rafforza la scelta, per la secondaria, di includere **una misura specifica di lettura silente** e non affidarsi solo all'oral reading fluency. [17]

Strumenti e famiglie di prove

Strumento o famiglia	Cosa misura principalmente	Fascia di uso tipica	Punti di forza	Limiti
Nelson–Denny Reading Test	Vocabolario, comprensione, e una misura di reading rate ricavata durante la prova	High school/college in ambito anglofono	Storico, gruppale, utile come screening non clinico	Non è progettato come valutazione clinica; norme e test sono anglofoni e non trasferibili all'italiano [18]
CBM Maze / cloze comprehension	Comprensione rapida con completamento guidato; progress monitoring	Ampiamente usato nel monitoraggio scolastico; applicazioni anche per studenti secondari	Breve, forme parallele, utile per serie temporali	Misura sintetica; non sostituisce una prova ricca di comprensione e inferenziale [19]
ORF + comprensione	Accuratezza/fluency orale e comprensione	Più comune fino alla middle school, ma usato anche con studenti più grandi con difficoltà	Alta osservabilità, utile per screening iniziale	Non equivale alla lettura silente per lo studio; va integrato con compiti silenti [20]
Screening oculomotorio sperimentale RADAR	Parametri di eye tracking durante lettura silente, con score di screening	Ricerca/screening sperimentale	Alta sensibilità/specificità nel campione studiato	Non è ancora uno strumento scolastico standard; richiede tecnologia dedicata [21]

Per gli strumenti standardizzati anglofoni, conviene adottare una regola di prudenza metodologica: usare le **norme del manuale** solo per la popolazione linguistica e scolastica per cui sono state costruite. Per la secondaria **non specificata** nella richiesta, il report raccomanda

quindi di presentare i benchmark internazionali solo come **ordini di grandezza** e non come soglie universali. Questo vale in particolare per i WPM. [22]

Benchmark utilizzabili con cautela

Benchmark	Cosa indica	Uso corretto
238 wpm media adulta per testi informativi in inglese	Media stimata da Brysbaert (2019) su 190 studi	Solo come confronto macro, non come norma per studenti italiani o per la secondaria in generale [17]
175–300 wpm fascia tipica adulta in inglese per testi informativi	Range adulto di lettura silente	Non usare come cut-off scolastico; utile solo per mostrare il concetto di variabilità normale [23]
~250 wpm come media riportata nei dubbi storici attorno al Nelson–Denny	Benchmark storico per high school/college anglofoni	Valido solo come riferimento contestualizzato a quel test e a quella popolazione [23]

Protocollo raccomandato di somministrazione in classe

Il protocollo che segue è una **proposta operativa** costruita a partire dai principi di standardizzazione della misurazione scolastica e dalla logica delle CBM. Non va usato per diagnosi cliniche. [24]

1. Scelta del testo

Testo espositivo o argomentativo vicino alle pratiche di studio, 350–700 parole per il primo ciclo della secondaria e 500–900 per il secondo ciclo, con lessico disciplinare controllato e numero noto di parole.

2. Istruzioni standard

“Leggi in silenzio per capire. Quando hai terminato, segnala il tempo. Poi rispondi alle domande senza tornare al testo”, oppure con ritorno al testo definito a priori. La regola deve essere uguale per tutti.

3. Rilevazione del tempo

Tempo individuale in secondi; conversione in **parole al minuto = parole del testo / minuti di lettura**.

4. Comprensione

Minimo 6–10 item: 40–50% letterali, 30–40% inferenziali, 10–20% lessicali o di coerenza testuale.

5. Registrazione dati

WPM, accuratezza item, percentuale totale di comprensione, errore dominante per tipo di item, eventuali osservazioni qualitative.

6. Ripetizione

Per monitoraggio: usare forme parallele ogni 4–6 settimane, non rilettura dello stesso identico testo se l’obiettivo è misurare progresso generalizzato. [19]

Interventi con evidenza e trasferimento agli esiti scolastici

Le evidenze più solide e replicabili riguardano soprattutto interventi che lavorano sulla **fluenza**, sull'**integrazione guidata con feedback** e sulle **strategie di comprensione**. La sintesi del National Reading Panel riporta che, in **16 studi**, l'insegnamento della fluenza tramite lettura orale guidata con ripetizione e feedback ha prodotto miglioramenti in **word reading, fluency e reading comprehension**, non solo nelle classi iniziali ma anche in studenti più grandi con problemi di lettura. Questo non significa che l'obiettivo finale sia leggere ad alta voce; significa che, in molti casi, il miglioramento dell'accuratezza e dell'automatizzazione trasferisce benefici anche alla comprensione. [25]

La stessa sintesi NRP è però utile anche per un secondo aspetto da considerare: **il semplice dedicare tempo alla lettura silenziosa volontaria**, senza impianto istruzionale e senza monitoraggio, **non ha mostrato prove abbastanza chiare** da giustificare l'uso come intervento principale di recupero. Per la scuola secondaria, questo suggerisce che il "leggono di più e miglioreranno da soli" è una strategia insufficiente se si lavora con studenti che hanno già manifestato difficoltà. [25]

Uno studio controllato più recente, in ambito di lettori con difficoltà, ha mostrato che una tecnologia di **read-aloud adattivo guidato dallo sguardo** ha aumentato i punteggi di comprensione del **24%** nei bambini con disturbo di lettura, con beneficio maggiore nei soggetti più inaccurati. Anche se il campione è più giovane della secondaria e il setting è assistivo, il risultato è didatticamente interessante perché conferma che, per alcuni profili, la riduzione del carico di integrazione audio-visiva può liberare risorse per la comprensione. [26]

Sul piano del progresso scolastico generale, la letteratura reviewed da Castles et al. (2018) e il quadro generale della reading science convergono nel dire che non c'è comprensione disciplinare senza un livello sufficiente di riconoscimento di parola efficiente, vocabolario e conoscenze linguistiche. Per questo, nella secondaria, gli interventi con maggior probabilità di trasferimento agli esiti scolastici non sono quelli che allenano un'unica micro-abilità in isolamento, ma quelli che combinano **automaticità, lessico disciplinare, struttura del testo e strategie di comprensione**. [27]

Tabella comparativa degli interventi

Intervento	Tipo di evidenza	Esito principale	Effetto riportato	Valutazione
Guided repeated oral reading con feedback	Sintesi NRP su 16 studi	Migliora word reading, fluenza e comprensione	Positivo; nello snippet consultabile non è riportato un effect size unico	Da raccomandare per studenti lenti o poco automatici, come ponte verso lettura silente più efficiente [25]
Sustained silent reading non guidata	Revisione NRP	Nessuna dimostrazione chiara di	Evidenza insufficiente nella revisione	Non usare da sola come intervento principale per

Intervento	Tipo di evidenza	Esito principale	Effetto riportato	Valutazione
		miglioramento dell'achievement		recupero [25]
Read-aloud adattivo con eye tracking	Esperimento controllato	Comprensione	+24% nel gruppo con difficoltà di lettura	Promettente per profili fragili; ancora lontano dalla routine scolastica standard [26]
Approcci strutturati con attenzione a decodifica + lingua + comprensione	Tutorial review e revisioni istituzionali	Acquisizione e consolidamento della reading competence	Convergenza qualitativa forte; non effect size unico nel materiale recuperato	Quadro di riferimento generale [28]

Framework pratici di interpretazione, decision rules e monitoraggio

Il modello A–D che segue **non è una classificazione clinica validata**; è una **heuristic decision framework** didattica costruita come inferenza dalla Simple View, dalla letteratura sulla velocità di lettura e dai principi di progress monitoring. Serve a collegare **dato → interpretazione → azione**, esattamente nella logica data-driven. [29]

Regole decisionali operative

Se si dispone di norme standardizzate, conviene definire:

- **velocità bassa** = sotto il **25° percentile** oppure almeno **0,67 DS** sotto la media di classe/grado su testi equivalenti;
- **comprensione bassa** = sotto il **25° percentile** oppure sotto una soglia criterio prestabilita, ad esempio **<70%** di risposte corrette su prove comparabili;
- **comprensione adeguata** = almeno **75–80%** di correttezza oppure fascia normativa media;
- **profilo da approfondire** = andamento incoerente su più rilevazioni o differenza marcata fra prova orale e silente.

Poiché l'età esatta e il curriculum non sono specificati, queste soglie vanno trattate come **proposta scolastica prudentiale**, non come criterio diagnostico. [22]

Profili A–D

Profilo	Pattern	Lettura del dato	Priorità didattica
A	Velocità bassa, comprensione adeguata	Lettore accurato ma poco automatico; risorse ancora assorbite dalla decodifica/gestione locale	Automatizzazione, ampiezza lessicale, lettura guidata a tempo
B	Velocità alta, comprensione bassa	Lettura rapida ma superficiale; scarso monitoraggio, inferenze fragili, possibile lessico disciplinare insufficiente	Strategie di comprensione, rallentamento strategico, annotazione, self-questioning
C	Velocità bassa, comprensione bassa	Profilo di rischio elevato; può includere debolezze di decodifica, working memory, lessico o difficoltà specifiche	Intervento intensivo, verifica specialistica se persistente, strumenti compensativi se indicati
D	Velocità adeguata/alta, comprensione adeguata/alta	Profilo efficiente per lo studio	Consolidamento, testi più complessi, trasferimento disciplinare

Attività didattiche mirate, dashboard ed esempi di scheda interpretativa

La regola didattica più importante è **mappare ogni attività a una componente bersaglio**. La letteratura suggerisce infatti che “fare più lettura” in modo indistinto non basta; ciò che aiuta è intervenire sul collo di bottiglia specifico: automaticità, lessico, inferenze, working memory, monitoraggio. [30]

Mappa attività-componente

Componente target	Attività concreta	Frequenza consigliata	Indicatore da monitorare
Accuratezza/automaticità	Lettura guidata breve con ripetizione e feedback; lettura eco; chunking di sintagmi	2–3 volte a settimana, 10–15 min	WPM, errori di parola, tempo su testo parallelo
Velocità silente funzionale	Lettura silente a tempo su testi brevi equivalenti + mini-quiz immediato	1–2 volte a settimana	WPM + % comprensione
Lessico disciplinare	Pre-teaching di parole chiave, glossari duali, frasi-cloze contestuali	Ogni nuova unità	Item lessicali, accuratezza su termini chiave
Inferenze	Domande “perché/quindi”, completamento di nessi causali, localizzazione di indizi testuali	1–2 volte a settimana	% item inferenziali
Monitoraggio della comprensione	Stop-and-jot, auto-domande, semaforo comprensione, sintesi da 20 parole	Ad ogni lettura di studio	Coerenza del riassunto, autovalutazione calibrata
Working memory e integrazione	Segmentazione del testo, note a margine, mappe altamente guidate, frasi spezzate poi integrate	Su testi densi	Prestazione su testi lunghi vs brevi

Esempio di dashboard minimo

Un dashboard docente utile non deve essere sofisticato; deve essere *leggibile* e *decidibile*. Le colonne minime dovrebbero essere:

studente, classe, data, testo, numero parole, tempo, WPM, comprensione totale, item letterali, item inferenziali, item lessicali, profilo A–D, azione didattica, data prossima rilevazione. Questa logica consente di sviluppare il monitoraggio continuo e la personalizzazione delle attività tramite analisi dei dati.

Esempio di scheda interpretativa in una pagina

Campo	Contenuto
Studente	_____
Data	_____
Testo / disciplina	_____
Velocità	_____ WPM
Comprensione totale	_____ %
Errori prevalenti	letterali / inferenziali / lessicali / coerenza
Profilo	A / B / C / D
Ipotesi didattica	es. automatizzazione insufficiente / inferenze fragili / lessico disciplinare debole
Intervento per 4 settimane	2 attività target, tempi, materiali
Indicatore di controllo	es. +10 WPM mantenendo $\geq 75\%$ comprensione
Rilevazione successiva	_____

Esempio di lettura operativa del dato

Se uno studente passa da **62 a 79 WPM** ma la comprensione resta ferma intorno al **55–60%**, il problema non è più principalmente di rapidità: il dato sposta il focus verso lessico, inferenze e monitoraggio. Se invece la velocità cresce insieme alla comprensione, è plausibile che l'automatizzazione stia liberando risorse cognitive per costruire il significato, che è esattamente ciò che ci si aspetta in molti interventi di fluenza ben progettati. Questa è una **inferenza didattica ragionevole**, coerente con la relazione tra automaticità, working memory e comprensione descritta in letteratura. [31]

Fonti prioritarie di riferimento

Le seguenti sono, fra le fonti effettivamente emerse e consultate, quelle da privilegiare nella futura dispensa:

1. **Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). *The Simple View of Reading*.**
Fonte cardinale per spiegare la relazione fra decodifica, comprensione linguistica e comprensione del testo. [33]
2. **Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). *Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert*.**
Review tutoriale ampia, molto utile per docenti perché collega acquisizione, riconoscimento di parola e comprensione del testo. [10]
3. **Brysbaert, M. (2019). *How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate*.**
Fonte essenziale per usare con prudenza i WPM e smontare soglie grossolane o miti sullo speed reading. [3]
4. **Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). *Working memory and language comprehension: a meta-analysis*.**
Fonte chiave per spiegare ai docenti perché alcuni studenti collassano nella comprensione pur leggendo parole apparentemente in modo adeguato. [13]
5. **National Reading Panel, sintesi accessibile consultata qui.**
Utile per la parte di intervento: repeated/guided oral reading sì; sustained silent reading da sola no come evidenza forte di recupero. [25]
6. **Schiavo, G., Mana, N., Mich, O., Zancanaro, M., & Job, R. (2021). *Attention-driven read-aloud technology increases reading comprehension in children with reading disabilities*.**
Fonte utile per discutere supporti multimodali e personalizzazione per lettori fragili. [26]
7. **Nelson–Denny Reading Test, descrizione d’uso e struttura.**
Utile come esempio di strumento non clinico che integra vocabolario, comprensione e reading rate. [34]

Riferimenti bibliografici

[1] [2] [8] [11] [12] [16] [29] [33] <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799>

[3] [5] [15] [17] [20] [22] [23]

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X19300786>

[4] [13] [30] [31] <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03214546>

[6] [25] [32] https://en.wikipedia.org/wiki/National_Reading_Panel

[7] [10] [14] [27] [28] <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100618772271>

[9] https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Perfetti

[18] [34] https://en.wikipedia.org/wiki/Nelson%E2%80%93Denny_Reading_Test

[19] [24] https://en.wikipedia.org/wiki/Curriculum-based_measurement

[21] <https://arxiv.org/abs/1611.05669>

[26] <https://arxiv.org/abs/2103.05296>