

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



Le competenze di lettura e comprensione del testo, spesso citate anche con la formula “*reading literacy*”, sono ormai da tempo entrate nel dibattito pubblico, sulla scia dei risultati di noti test di valutazione come PISA o INVALSI. Non è questa la sede per valutare se le versioni allarmistiche periodicamente diffuse dai media siano fondate o meno, ma è certo che la comprensione di un testo sia un fenomeno eccezionalmente complesso, che vede impegnati su fronti complementari, nello sforzo di illustrare i processi di lettura e suggerirne i migliori approcci didattici, linguisti, studiosi di psicologia cognitiva e didatti della lingua (in Italia, in particolare i membri dei gruppi GISCEL). Di questa complessità rende bene conto il volume di Roberta Cardarello e Chiara Bertolini, dove sono illustrate ed esemplificate alcune tra le più diffuse strategie utili per potenziare la capacità di comprensione degli studenti.

Il volume è diviso in due parti. Nella prima, di impostazione teorica e scritta interamente da Roberta Cardarello, si illustrano e approfondiscono i diversi processi di comprensione, suddivisi in “automatici”, “consapevoli” e “strategi-

© 2022 Luca Cignetti. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPS](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

ci”, dando conto dei principali approcci didattici per il loro insegnamento. Nella seconda, di taglio pratico-applicativo, sono raccolti vari approcci e pratiche per la didattica della comprensione e suddivisi in “insegnamenti centrati sul testo” (ancora di Roberta Cardarello) e “insegnamenti centrati sul lettore” (di Chiara Bertolini). Conclude l’opera un capitolo dedicato agli “elementi di progettazione” (di Chiara Bertolini).

Prima di illustrare i “processi automatici”, il primo capitolo riassume i termini fondamentali e il quadro di riferimento per gli studi avanzati sulla lettura, rimarcando la relativa indipendenza tra processi di decodifica da un lato e processi di comprensione dall’altro e, conseguentemente, la distinzione tra i fenomeni di scarso letteratismo e i disturbi della comprensione. Si affronta quindi una ricognizione dei principali processi della comprensione, distinguendo, sulla scorta dello studio di Becker, Jolles e van den Broek (2017), i processi automatici da quelli consapevoli. Un fondamentale processo di tipo automatico è costituito dall’integrazione di informazioni che il lettore opera ricorrendo alle proprie conoscenze pregresse, linguistiche ed extralinguistiche, cioè alla sua “enciclopedia”. Altro tipo di processo automatico è invece quello che occorre quando il significato di una parola o di una frase si combina con le porzioni di testo precedenti e successive: tale “integrazione testuale” dà luogo a significati complessi, tuttavia coerenti. Entrambi questi tipi di processi ricorrono alla memoria: alla “memoria a lungo termine” i primi e alla “memoria di lavoro” questi ultimi. I processi di comprensione che si realizzano per integrazione portano alla generazione di una o più “microstrutture”, date dalla sintesi che il lettore opera automaticamente mentre legge. Queste microstrutture si ottengono attraverso tre operazioni fondamentali: la “cancellazione o selezione” (le informazioni non essenziali sono trascurate), la “generalizzazione” (più frasi sono sostituite da una frase unica che le riassume) e la “costruzione” (una macroproposizione è costruita partendo da più porzioni di testo). Si passa quindi a considerare il fenomeno dell’inferenza, interrogandosi sulla sua natura di processo automatico oppure consapevole. Sono distinte in primo luogo le inferenze lessicali (quelle che permettono di ricavare il significato di una parola dal contesto) dalle inferenze semantiche (che ricorrono a conoscenze enciclopediche). Si osserva quindi che, se per Kintsch le inferenze sarebbero solo quelle che richiedono un ragionamento consapevole, per Lumbelli (2009)

il fenomeno comprenderebbe anche ragionamenti inconsapevoli (come appunto le inferenze lessicali).

Nel capitolo 2 sono trattati i “processi consapevoli e strategici” (vale a dire quelli “coscientemente intrapresi”), divisi in tre gruppi: le “strategie di studio”, le “strategie metacognitive” e le “strategie di lettura in senso proprio”. Tra le strategie di apprendimento è ricordato il modello “SQ3R” di Francis P. Robinson, mentre le strategie metacognitive, che esprimono forme di «vigilanza e controllo del lettore sul suo stesso processo cognitivo» (p. 59), comprendono ad esempio il fare previsioni sul contenuto, il porre domande, il riconoscere la struttura del testo e l’integrazione delle informazioni. Le strategie di lettura in senso proprio, infine, riprendono quelle studiate da Maryse Bianco, tra cui la capacità di comprendere e disambiguare un’espressione figurata, la capacità di seguire le referenze e la capacità di realizzare una rappresentazione semantica compatibile con le proprie conoscenze pregresse.

Il capitolo 3 mette in rassegna i criteri e gli approcci per l’insegnamento della comprensione. Nell’ordine, sono presentati i curricula (vale a dire i “pacchetti di insegnamento compositi”); gli approcci strategici per esaminare singole attività didattiche e diversi approcci centrati sull’integrazione testuale.

La seconda parte del volume è dedicata alla presentazione di due diversi approcci didattici alla comprensione: l’“insegnamento centrato sul testo” (capitolo 4, di Roberta Cardarello) e l’“insegnamento centrato sul lettore” (capitolo 5, di Chiara Bertolini). L’insegnamento centrato sul testo comprende l’insieme dei dispositivi utili per superare in particolare le difficoltà di comprensione legate ai processi inferenziali e all’integrazione dei contenuti testuali. Il primo – e più classico – di questi corrisponde all’impiego di domande: queste sono distinte in vari gruppi, sia in relazione al momento in cui sono poste (prima e dopo la lettura) sia in relazione alla complessità del processo richiesto al lettore (“domande fattuali”, “domande a parafrasi” e “domande concettuali”). Ampio spazio è quindi dedicato al ruolo delle inferenze.

Il capitolo successivo, dedicato all’insegnamento centrato sul lettore, si concentra sull’illustrazione della metodologia nota come *Reciprocal Teaching*, elaborata da Palincsar e Brown negli Stati Uniti negli anni ’80 del secolo scorso, e di alcune esperienze di adattamento alla scuola primaria. Il *Reciprocal Teaching*

è realizzato « grazie al lavoro di un insegnante che mostra agli alunni le strategie di lettura e poi li guida e sostiene nell'applicazione di quelle strategie in un contesto di lavoro definito "collaborativo" » (p. 116); successivamente, l'insegnante, « man mano che gli studenti acquisiscono competenza nello svolgere le attività, ritrae gradualmente il suo sostegno » (p. 118). Del *Reciprocal Teaching* sono quindi illustrate le variazioni, le variabili di maggior rilievo per la sua efficacia (come l'insegnante e la classe) e alcuni esempi di adattamento.

L'ultimo capitolo del volume (di Chiara Bertolini) consente di entrare direttamente in classe attraverso l'offerta di concreti elementi di progettazione. Si suggeriscono qui alcune risposte a domande tra cui "come progettare unità di apprendimento centrate sulla comprensione?", "quali raggruppamenti della classe privilegiare?", "quali materiali privilegiare?", "come organizzare i tempi?". Conclude la riflessione una considerazione sul ruolo che l'insegnante, a prescindere dall'approccio scelto, dovrebbe avere per un'efficace didattica della comprensione. Si suggeriscono a questo proposito due fondamentali atteggiamenti. Un primo, connesso alla sua capacità di costruire « un clima di accettazione, non giudicante, dove allo svolgimento di un compito non corrisponde una valutazione in termini di giudizio » (p. 183). Il secondo riguarda la "reazione conseguente all'azione dello studente" (p. 183). Dopo l'esecuzione di un compito, dovrebbe in altri termini « osservare e monitorare come lavorano i bambini, raccogliendo non solo le risposte ai quesiti posti ma anche le motivazioni alla loro base » (p. 184).

In conclusione, il volume di Cardarello e Bertolini risulta utile ai docenti di scuola primaria (e non solo) sia come testo di studio o aggiornamento sia come strumento di consultazione, per la ricchezza dei contenuti teorici ma anche per gli spunti e i suggerimenti didattici che per esigenze di sintesi non è stato qui possibile menzionare.

Luca Cignetti