

Le conversazioni degli studenti che affrontano a coppie compiti di comprensione del testo su supporto cartaceo e digitale: uno studio esplorativo

Students' conversations during paired text comprehension tasks on paper and using digital media: an exploratory study

Agnese Vezzani

Research Fellow, Department of Educational and Human Sciences, University of Modena and Reggio Emilia, agnese.vezzani@unimore.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Vezzani A. (2025). Students' conversations during paired text comprehension tasks on paper and using digital media: an exploratory study. *Pedagogia oggi*, 23(2), 104-112.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-12>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-12>

ABSTRACT

This exploratory study examines the behavior of fourth-grade student pairs engaged in text comprehension tasks using both paper-based and digital formats. Conducted within the framework of a national research project that investigated text comprehension as a tool for observing learning and thinking processes, the study focuses on eight recorded conversations carried out during a pedagogical protocol designed to foster the production of inferences and summaries. Through qualitative analysis, the study explores how each pair responded to the questions embedded in the proposed exercises. The results indicate that, regardless of the format, students remained attentive to the task and produced responses aimed at quickly identifying the correct alternative, without engaging in meaningful discussion. Few instances of verbal reasoning were observed, and omissions in reading the digital text were noted. The study provides valuable insights into the challenges of inference generation and the underlying causes of the errors identified.

Questo studio esplorativo analizza il comportamento di coppie di alunni di quarta primaria impegnati in compiti di comprensione del testo, su supporto cartaceo e digitale. Inserito in un progetto di ricerca nazionale che ha approfondito la comprensione del testo come strumento di osservazione dell'apprendimento e del pensiero, lo studio si concentra su otto conversazioni registrate durante un protocollo didattico centrato sulla produzione di inferenze e riassunti. L'analisi qualitativa ha osservato come i componenti delle coppie hanno risposto alle domande fornite dagli esercizi proposti. I risultati mostrano che, indipendentemente dal supporto, gli studenti mantengono attenzione al compito e producono interventi volti all'individuazione rapida dell'alternativa corretta, senza vere discussioni. Sono emersi pochi episodi di ragionamento ad alta voce e sono visibili omissioni nella lettura del testo digitale. Lo studio offre spunti utili per comprendere le difficoltà nella generazione di inferenze e le cause degli errori rilevati.

Keywords: text comprehension, conversation, pairs, digital texts, errors

Parole chiave: comprensione del testo, conversazioni, coppie, testi digitali, errori

Received: September 29, 2025
Accepted: November 7, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Agnese Vezzani, agnese.vezzani@unimore.it

Introduzione

Comprendere e fruire i testi è una competenza trasversale imprescindibile per l'esercizio della democrazia da parte di ogni persona. La lettura sostiene il pensiero, ci consente di apprezzare ogni forma di bellezza, di formare le nostre opinioni, di riflettere su noi stessi, di immaginare e capire i fenomeni del mondo, di ordinare i nostri ragionamenti per risolvere problemi (Consiglio dell'Unione Europea, C 189/8; Cardarello, 2018; Batini, 2018; Lastrucci, 2019). Il pensiero critico e attento, presente nel lettore attivo che utilizza in modo consapevole i testi è urgente ancora di più nel panorama attuale, in cui la quantità di fonti di informazione pone a tutti, e in particolare ai lettori in formazione, il problema della valutazione delle fonti e dello studio anche attraverso testi e strumenti digitali (Wolf, 2018; Baron, 2022).

La trasformazione dei contesti di lettura – sempre più digitali e multimediali – ha ridefinito il concetto stesso di literacy, che oggi comprende competenze digitali indispensabili per la vita quotidiana, lo studio, il lavoro e la comunicazione interpersonale (Baron, 2015). Molteplici fonti testuali e supporti di diverso genere richiedono, infatti, un lettore esperto, veloce ma soprattutto capace di gestire non solo il significato globale del testo ma anche il carico delle informazioni specifiche, esplicite e implicite, presenti in diverse porzioni di testo, e i punti di vista sottesi. Proprio perché viviamo nell'era dell'intelligenza artificiale, è determinante per ogni lettore gestire il controllo dei testi e della propria comprensione, senza delegare del tutto alle macchine la capacità di interpretare correttamente un testo (Wolf, 2018; Baron, 2023).

La letteratura ha messo in luce importanti differenze tra il testo cartaceo e il testo digitale, sottolineando le differenze nell'atto stesso del leggere e la capacità del supporto cartaceo di sostenere la memorizzazione, la localizzazione delle informazioni, lo studio, la qualità della comprensione del testo, l'elaborazione delle sintesi, la piacevolezza della lettura anche dal punto di vista sensoriale (Nardi, 2015; Delgado *et alii*, 2018; Clinton, 2019; Lastrucci, 2019; Baron, 2022).

Il testo su supporto digitale, d'altra parte, ha progressivamente mostrato capacità di coinvolgimento del lettore e di inclusività delle proposte che rendono il codice verbale scritto adatto a diversi bisogni educativi. La ricerca sull'efficacia dell'ambiente digitale è ancora aperta e ha messo progressivamente in evidenza benefici e rischi del digitale (Salmerón *et alii*, 2018; Bråten, Braasch, Salmerón, 2020; Baron, 2022; Bertolini, Vezzani, 2024).

Nonostante la centralità e la trasversalità della literacy, sono ancora poco utilizzati i protocolli didattici che sostengono gli insegnanti nella educabilità di questa competenza all'interno di pratiche didattiche quotidiane e che includano il digitale come possibile ambiente di apprendimento creato sulle specifiche esigenze degli allievi in formazione. Le competenze rilevate tra gli studenti, infatti, pongono all'attenzione della scuola il bisogno di continuare a lavorare per sostenere la lettura e il pensiero critico (Batini; 2018, Cardarello, Pintus, 2019; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019; Invalsi, 2023). Il presente lavoro si colloca, dunque, nell'ambito di un progetto nazionale PRIN, *Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible*¹, che ha sperimentato una didattica sperimentata sia in ambiente cartaceo che digitale, intesa anche come strumento di osservazione del processo di comprensione del testo messa in atto dal lettore.

1. La didattica della comprensione centrata sul testo.

Cardarello e Bertolini (2020) spiegano che in letteratura possiamo riconoscere sostanzialmente due approcci alla comprensione del testo: uno centrato sul testo e uno centrato sulle strategie del lettore. Il primo approccio mira alla comprensione profonda del testo, sostenendo la generazione di inferenze coerenti: nella costruzione della rappresentazione del modello situazionale, in particolare in corrispondenza dei nodi narrativi più importanti, il lettore è condotto dalle domande stesse (Cardarello, Contini 2012; Car-

1 La ricerca è stata finanziata dall'Unione Europea, Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1 – Fondo per il Programma Nazionale Ricerca (PNR) e Progetti di Ricerca di significativo Interesse Nazionale (PRIN) - Next GenerationUE, “Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible”, Project code 2022WC8JJ4 (CUP E53D23012010006), PNRR 2022.

darello, Lumbelli, 2019; Cardarello, Bertolini, 2020), alla ricerca del significato più pertinente tra tanti evocati, scartando i significati non coerenti e connettendo quelli rilevanti alle informazioni incontrate nel co-testo. Il secondo approccio, invece, è più orientato a rendere esplicite le strategie che mette in atto il lettore e le propone in modo ricorsivo per sostenere una procedura che diventa man mano autonomamente riproducibile da parte del lettore. Tra i due modelli, il gruppo di ricerca ha scelto l'approccio centrato sul testo perché particolarmente centrato sull'atteggiamento di problem solving del lettore, presuppone un'indagine molto attenta del testo volta a fare emergere i legami tra le informazioni evocate, coniugando lettura e scrittura (Lumbelli, 2009; McKeown *et alii*, 2009; Duke *et alii*, 2011; Cardarello, Lumbelli, 2019; Cardarello, Bertolini, 2020): il lettore è accompagnato in un processo attivo, rallenta l'attività di lettura e propone attività sfidanti per mantenere un atteggiamento di problem solving. Le domande, sia chiuse che aperte, non sono generiche, ma costruite in modo mirato per affrontare le criticità specifiche di ciascun brano. Alcune sollecitano la formulazione di inferenze (Lumbelli, 2009; Cardarello, Contini, 2012; Bertolini, 2012), spingendo gli alunni ad andare oltre ciò che è esplicitamente dichiarato, collegando informazioni e attivando processi di ragionamento. Altre, invece, favoriscono l'individuazione delle informazioni essenziali (Duke *et alii*, 2011; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019; Pintus *et alii*, 2019), sostenendo i lettori nella costruzione di una rappresentazione coerente del significato. Queste domande sono collocate durante la lettura, in momenti cruciali della storia, per indurre pause strategiche che stimolano il richiamo dalla memoria a breve termine e incoraggiano un'elaborazione e un controllo più consapevole. L'approccio centrato sul testo è stato mutuato dall'intervento compensativo individualizzato centrato sul lettore che pensa ad alta voce, elaborato da Lucia Lumbelli (2009). In questo tipo di intervento l'adulto agisce una comunicazione non autoritaria, centrata sull'ascolto del lettore e di quello che lui/lei ha compreso; a partire dalla prima esplorazione del testo, attraverso successivi rispecchiamenti e domande mirate, l'adulto sostiene la comprensione mettendo il lettore nelle condizioni di accorgersi di avere un problema di comprensione, che verbalizza facendo emergere il suo pensiero e risolve poi tornando sul testo. Si tratta, appunto, di un approccio individualizzato e quindi per sua natura messo in atto in presenza di un insegnante che lavora a tu per tu con un allievo. Nella situazione di classe non è sempre praticabile così come è stato inizialmente elaborato, quindi il gruppo di ricerca coordinato da Roberta Cardarello ha messo a punto una trasposizione didattica fondata sul lavoro a coppie e sulla discussione finale (Cardarello, Pintus, 2018). Infatti, diversi studi mettono in evidenza come il lavoro a coppie sia una forma di collaborazione tra pari particolarmente utile durante esercitazioni di comprensione del testo, anche durante il lavoro su testi digitali (Leu *et alii*, 2011; Cardarello, Pintus, 2019; Kiili, Coiro, Räikkönen, 2019). Nella discussione in coppia entrambi i componenti sono particolarmente coinvolti (Kagan, 2000), i processi cognitivi sono verbalizzati e perciò maggiormente esposti al feedback reciproco e al controllo della comprensione, ed è possibile costruire significati condivisi. La verbalizzazione ad alta voce, infatti, stimola il richiamo delle informazioni nella memoria di lavoro, il controllo del proprio pensiero e la loro rielaborazione. L'osservazione del pensiero dell'allievo mette inoltre l'insegnante nelle condizioni di comprendere meglio gli errori possibili e di supportare efficacemente il percorso di ognuno, in un'ottica di valutazione formativa (Vezzani, 2023). Il progetto di ricerca sopra richiamato ha voluto, tra le altre variabili, mettere a confronto gli esiti di un percorso sperimentale condotto secondo un modello centrato su un testo in cui in una parte delle classi i bambini hanno lavorato individualmente e una parte a coppie. Il confronto tra le due modalità di lavoro sullo stesso tipo di materiale non è l'oggetto di questo studio; in questa sede invece si è voluto approfondire se e come i lettori che lavorano in coppia, in autonomia dall'adulto ma nell'interazione con un materiale cognitivamente sfidante "centrato sul testo", utilizzano comportamenti di lettura volti a tornare sul testo, se riflettono insieme per generare inferenze, se si pongono problemi e cercano una comprensione profonda dei testi. In particolare, le due domande di ricerca a cui si cerca di rispondere sono le seguenti:

- quali comportamenti di lettura (intesi come rilettura e indagine testuale, disaccordi, ragionamenti, feedback reciproci, elaborazione di sintesi) mettono in atto le coppie di studenti che lavorano insieme su un testo cartaceo o digitale? Esistono differenze connesse con il tipo di supporto utilizzato?
- quali sono gli errori più frequenti "visibili" nella verbalizzazione del processo di comprensione?

2. Metodologia

Lo studio si inserisce in una più ampia ricerca che ha coinvolto 423 bambini di quarta primaria, appartenenti a sei istituti comprensivi dell'Emilia Romagna. L'intero campione è stato suddiviso in tre diversi gruppi sperimentali (cartaceo, digitale e approccio ludico-creativo) e uno di controllo. Il gruppo cartaceo e il gruppo digitale hanno proposto lo stesso protocollo didattico "centrato sul testo" (v. Par. 2), su 12 testi di complessità crescente nei quali sono state inserite domande ed esercizi in punti strategici della narrazione, finalizzate alla generazione di inferenze e alla produzione di riassunti. Ogni testo è affrontato in una sessione settimanale della durata di 90 minuti. L'intervento è proseguito per 12 settimane, da gennaio 2025 ad aprile 2025.

Il presente approfondimento si concentra sull'analisi di otto conversazioni registrate in un piccolo campione di otto coppie, quattro delle quali hanno affrontato i testi nel gruppo cartaceo e quattro nel gruppo digitale. Le registrazioni sono state condotte durante il 10° e il 12° incontro, quindi nella fase finale dell'intervento, per osservare come due testi narrativi particolarmente complessi sono stati affrontati dai bambini e dalle bambine, che avevano già interiorizzato le fasi dell'intervento sperimentale (lettura e lavoro a coppie in autonomia dall'adulto, risposta a domande inferenziali a 4 alternative di risposta, elaborazione di riassunti o risposte aperte di motivazione delle risposte date, discussione collettiva con il ricercatore e i pari, riflessione sul proprio apprendimento accompagnata dal diario di bordo).

Per ciascun testo, sono state osservate le interazioni di due coppie di alunni che hanno lavorato con materiali cartacei e di due coppie che hanno utilizzato formati digitali. Ogni coppia è stata registrata una sola volta. I partecipanti sono quindi 16 bambini, inseriti in 3 istituti comprensivi diversi. Ogni conversazione è stata registrata, numerata, trascritta e analizzata per fare emergere elementi empirici di descrizione del comportamento dei lettori.

In particolare, è stata osservata la presenza di episodi riferiti alle seguenti categorie, ricavate ex post e coerenti con lo studio della letteratura sopra richiamata:

- lettura;
- rilettura;
- omissioni di lettura;
- disaccordi;
- accettazione della risposta del compagno/assenza di confronto;
- espressioni di pensiero/ragionamento/scelta tra le alternative;
- richiesta di chiarimenti/problem posing;
- feedback al compagno;
- distrazioni;
- interventi regolativi;
- "aspetta";
- risposte esatte;
- item sbagliati;
- tipo di errore;
- partecipazione paritetica.

Per le categorie dalla n.2 alla n.11 si è specificato anche se le occorrenze sono state rilevate durante il tentativo di risposta a domande chiuse, quindi con un compito prevalentemente di lettura, o nella scrittura/elaborazione di risposte aperte. Gli episodi di lettura sono stati contati per osservare come la lettura è stata interrotta nel procedere del lavoro, come conseguenza dell'autogestione della coppia del turno di lettura oppure degli interventi dei bambini stessi. Con l'espressione "omissioni di lettura" si intende invece la mancata lettura lineare del brano, il salto di alcune parole o di intere frasi. Con interventi regolativi si intendono quei turni di parola in cui uno dei due membri della coppia indica come procedere. Sono stati esclusi gli interventi che hanno a che fare con il funzionamento del computer, nel caso della coppia digitale. La categoria n. 11 ("Aspetta") fa riferimento ad una espressione presente all'interno degli interventi chiamati regolativi, che è stata conteggiata perché sembra segnalare non solo l'intenzione di intervenire di uno dei due interlocutori per precisare meglio la risposta da scegliere o da elaborare, ma anche perché sembra una

richiesta esplicita di rallentamento della lettura, che è uno degli obiettivi degli interventi sperimentali messi in atto seguendo la didattica centrata sul testo.

Sono stati raccolti e rubricati i tipi di errori, per documentare le cause delle inferenze errate. Anche la presenza di una sola occorrenza di un errore è da considerarsi un dato interessante, a parere di chi scrive, perché rende conto di possibili distorsioni del processo di generazione (e comprensione) del significato. Nella tabella seguente viene illustrata la distribuzione delle conversazioni raccolte.

Tab.1: *Distribuzione delle conversazioni per testo e gruppo sperimentale (nella parentesi la durata)*

	TESTO 10 (n. conversazione – durata)	TESTO 12 (n. conversazione – durata)
GRUPPO CARTACEO	Conversaz. n. 5 (23' 37'') e conversaz. n. 6 (13' 16'')	Conversaz. n. 14 (33'50'') e 16 (37'49'')
GRUPPO DIGITALE	Conversaz. n. 4 (18' 32'') e n. 3 (16'40'')	Conversaz. n. 13 (25' 46'') e 17 (44'03'')

3. Risultati

I dati di tutte le conversazioni sono raccolti nelle tabelle seguenti:

Tab. 2: *Elementi descrittivi del comportamento di lettura e comprensione (tra parentesi le occorrenze riferite alle sole domande chiuse)*

	Testo 10 4 domande: 2 chiuse e 2 aperte				Testo 12 7 domande: 5 chiuse e 2 aperte			
	Carta	Carta	Digitale	Digitale	Carta	Carta	Digitale	Digitale
Conv. 5	Conv. 6	Conv. 3	Conv. 4	Conv. 14	Conv. 16	Conv. 13	Conv. 17	
Durata	23' 37''	13' 16''	16'40'	18' 32''	33'50''	37'49''	25' 46''	44'03''
Lettura	5	6	2	4	8	8	5	5
Rilettura del testo	0	1 (1)	4 (3)	3 (3)	2 (1)	0	4 (1)	1 (0)
Omissioni di lettura	1 (1)	0	0	0	0	0	7 (7)	2 (2)
Disaccordi	0	2 (1)	1 (0)	1 (1)	0	0	1 (1)	0
Accettazione/assenza di confronto	4 (2)	2 (2)	1(1)	4 (1)	13 (12)	4 (4)	5 (4)	4 (4)
Espressioni di pensiero/ragionamento/scelta tra le alternative	2 (1)	3 (1)	6 (2)	4 (3)	8 (8)	5 (1)	5 (5)	4 (2)
Richiesta di chiarimenti/problem posing	2 (1)	1 (0)	1 (1)	0	1 (1)	5 (4)	6 (2)	2 (0)
Feedback al compagno/a	3 (2)	2 (1)	0	1 (0)	12 (11)	3 (3)	3 (0)	1 (0)
Distrazioni	12 (7)	1 (1)	6 (0)	0	0	0	5 (2)	0
Interventi regolativi	22 (12)	7 (4)	18 (6)	25 (12)	24 (14)	30 (27)	23 (13)	14 (0)
“Aspetta”	1 (0)	0	8 (1)	11 (3)	9 (7)	5 (3)	2 (0)	5 (0)
Risposte esatte	2	4	4	1	2	5	2	7
Item sbagliati	Dom. 3; dom. 4	0	0	Dom. 2; dom.3; dom.2; dom.4	Dom. 2; dom. 4; dom. 5; dom. 6; dom. 7	Dom. 1; dom. 4?	Dom. 1; dom. 2; dom. 4; dom. 6; dom. 7	0
Partecipazione paritetica	sì	sì	no	sì	sì	sì	no	sì

Tab. 3: Occorrenze totali e per tipo di domanda

	Totale	Riferiti a domande chiuse	Riferiti a domande aperte/scrittura
Rilettura del testo	14	11	3
Omissioni di lettura	10	10	0
Disaccordi	5	3	2
Accettazione/assenza di confronto	37	30	7
Espressioni di pensiero/ragionamento	37	23	14
Richiesta di chiarimenti/problem posing	18	9	9
Feedback al compagno/a	25	17	8
Distrazioni	23	10	13
Interventi regolativi	163	88	75
"Aspetta"	41	14	27

Tab. 4: Errori per Item

Domande con risposta errata o incompleta		
Testo 10	Dom. 2: Nel testo si dice che Stella "Non era preparata a questo". Secondo te, a che cosa si riferisce la parola questo?	1
	Dom. 3: Spiega quali parole del testo ti hanno aiutato a rispondere alla domanda 2;	2
	Dom. 4: Dopo aver letto tutta la storia, ti sei fatto l'idea che Stella torni volentieri sulla terraferma?	2
Testo 12	Dom. 1: Come mai gli enormi sbadigli erano offensivi?	2
	Dom. 2: Quale tra i seguenti riassunti ti sembra contenga le informazioni più importanti del pezzo di brano che hai appena letto?; Domanda 6: Prova a scrivere un breve riassunto del brano che hai letto;	2
	Dom. 4: Chi è il giovane bellimbusto?	3
	Dom. 5: Quale tra le frasi seguenti ti pare che riassuma meglio tutte le informazioni più importanti?	1
	Dom. 6: Prova a scrivere un breve riassunto del brano che hai letto	1
	Dom. 7: Che cosa hai pensato leggendo che il gatto "aveva smesso di portare a casa topi e uccellini da deporre ai piedi di ingrati esseri umani"?	2

Tab. 5: Tipi di errore

Tipi di errore:	
Inferenze errate dovute a conoscenze enciclopediche anziché indizi testuali	3
Mancata integrazione delle informazioni testuali/parti della storia	6
Errore/omissioni di lettura	4
Significati rilevanti riconosciuti parzialmente	3
Focalizzazione su informazioni esplicite	2

Il primo dato che sembra utile mettere in rilievo è la presenza di episodi di rilettura, anche se non tutte le coppie la mettono in atto per tutte le domande. Sorprendentemente, sono state rilevate diverse omissioni di lettura, in particolare in due conversazioni riferite a testi digitali, presenti sia durante la lettura del testo che nelle alternative di risposta. Questo dato sembra confermare le caratteristiche della lettura in ambiente digitale riferite da diverse fonti (Wolf, 2018; Lastrucci, 2019; Baron, 2022) e che impattano certamente sull'elaborazione di un significato coerente comprensivo di tutti gli elementi esplicativi e impliciti. Talvolta emerge una certa frettolosità sia nella lettura che nell'indagine testuale. Questo aspetto va verificato certamente con un campione più ampio e con analisi diverse, poiché occorre rilevare che cinque delle otto conversazioni sono state raccolte in orario pomeridiano, che potrebbe aver influito sui tempi e sull'attenzione richiesta dal compito.

Contrariamente alle aspettative, sono stati rilevati pochi episodi di disaccordo, che non sono di fatto discussioni, perché viene espresso spesso un primo parere assegnato nel corso della lettura delle alternative o subito dopo. In diverse situazioni che testimoniano il confronto delle opinioni tra i due, l'espressione della risposta da parte di un membro è semplicemente confermato dall'altro o è segnalata un'ipotesi diversa da prendere in considerazione. Sono presenti diversi episodi di brevi ragionamenti sul testo, con scambi comunicativi che segnalano la riflessione per individuare la risposta giusta sia riferiti alle domande chiuse che ai compiti di scrittura richiesti dalle domande aperte. In alcuni casi sono offerte motivazioni circostanziate con elementi testuali; tuttavia, contrariamente alle aspettative, le risposte sono espresse spesso come accettazione della proposta di uno dei due senza contraddirittorio o reale confronto in particolare nelle domande chiuse. Il dubbio che emerge è che nel compito condotto in coppia il parere espresso durante il compito da uno dei due abbia condizionato l'effettiva indagine testuale dell'altro. Ciò sembra suggerire di definire meglio una prima fase di riflessione individuale sul testo precedente al confronto di coppia, per garantire la massima attivazione di ognuno, come raccomandato peraltro dal protocollo iniziale di lavoro e come indicato dal materiale stesso (Cardarello, Lumbelli, 2019, p.13). I risultati mostrano che le coppie si confrontano restando prevalentemente sul compito con poche distrazioni, con la sola eccezione della conversazione n. 5. Le coppie lavorano prevalentemente in modo paritetico, con l'eccezione di due situazioni. La presenza di interventi regolativi generalmente numerosi fa riferimento sia ai turni di lettura che alle istruzioni in merito alla prosecuzione della consegna. Sembra interessante notare che le indicazioni date come regolazione da parte di uno dei due membri sono spesso rivolte al "noi" e non solo all'altro membro della coppia (Es: *"Aspetta, dopo leggiamo l'ultimo pezzo"*; *"Anch'io scrivo gatto William, Aggiungiamo ancora qualcosa"*), come a sottolineare che si tratta di un pensiero ad alta voce di autoregolazione. Sembra degno di nota il ricorrere dell'espressione "Aspetta", particolarmente presente, che segnala coinvolgimento, la richiesta di rallentamento durante nell'esecuzione del compito e la necessità di precisazioni ulteriori. Sono presenti episodi di richiesta di chiarimenti o di *problem posing*, sia nelle conversazioni relative al lavoro sul testo cartaceo che sul testo digitale, che testimoniano comunque la qualità degli stimoli che sostengono la riflessione sul testo.

Il *feedback* tra pari è presente, in particolare in una conversazione in cui entrambi i componenti hanno difficoltà di lettura (testimoniate sia dall'audio che dal testo in maiuscolo assegnato ai componenti della coppia).

Rispetto agli errori rilevati, è interessante notare che nel brano "La bambina venuta dal mare", alla domanda: *"Dopo aver letto tutta la storia, ti sei fatto l'idea che Stella torni volentieri sulla terraferma? Perché?"*, una coppia risponda: *"Secondo me tornerà perché ha visto, trovato, conosciuto cose nuove."*. In realtà il brano contiene diversi indizi che dicono che la protagonista, Stella, vive l'esperienza di conoscenza della terraferma con sospetto e con molta nostalgia dell'ambiente marino da dove proviene, ma questi indizi non vengono tenuti in considerazione. Sembra prevalere, in sostanza, l'esperienza del lettore, le *sue personali* aspettative nei confronti delle descrizioni invece che il testo stesso. È un tipo di errore, già segnalato da Lumbelli (2009), responsabile di inferenze errate generate inconsapevolmente dal lettore. In un'altra conversazione riferita allo stesso testo, la coppia individua la risposta corretta solo dopo una richiesta di aiuto all'insegnante, la quale non dà la risposta giusta, ma sostiene la motivazione nella ricerca sul testo. Un altro tipo di errore commesso in tre delle quattro conversazioni riferite al testo n. 12 è la focalizzazione su dettagli secondari ma esplicativi anziché sul significato globale di una porzione di testo. Gli episodi di omissione della lettura, sia relativi al testo che alle alternative di risposta (e il mancato confronto tra queste) probabilmente impattano anche sulla mancata connessione tra le porzioni di testo e sulla generazione delle in-

ferenze “ponte”. Peraltro, anche nella fase di generazione del riassunto, sembra prevalere la “copiaatura” di periodi presenti nel testo piuttosto che una vera e propria rielaborazione, a testimonianza della difficoltà di generazione di un significato globale coeso.

4. Conclusioni

Lo studio ha esplorato comportamenti ed errori di otto coppie che hanno lavorato insieme su due testi, su supporto digitale o cartaceo, seguendo un protocollo didattico centrato sulle difficoltà testuali. Nonostante il numero ridotto di conversazioni analizzate, possono essere individuate ipotesi di ricerca da confermare con successivi studi.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, sembra di poter affermare che le domande inferenziali inserite nei testi e il lavoro a coppie consentono le rilettture, il ritorno sul testo, l’atteggiamento di *problem posing*, i *feedback* tra pari e il coinvolgimento del lettore sia su carta che su schermo digitale. Il dialogo funzionale all’individuazione di risposte è avvenuto, nell’esiguo numero di conversazioni raccolte, prevalentemente nominando l’alternativa scelta, con pochi scambi dedicati all’individuazione degli indizi testuali o al confronto reale tra opinioni diverse. In altre parole, la verbalizzazione messa in atto dalle coppie ha consentito di apprezzare, come afferma la letteratura, il processo di comprensione visibile nel ragionamento seguito. Sembra utile, tuttavia approfondire con ricerche future il numero piuttosto ridotto, rispetto alle aspettative dei ricercatori, delle discussioni o di confronti di opinioni diverse tra i due membri, a fronte degli stimoli verbali sfidanti offerti e del numero degli errori commessi. Una delle ragioni potrebbe essere connessa alle limitazioni dei casi documentati, registrati in orario pomeridiano, in un momento perciò in cui potrebbe essere stato presente un atteggiamento dei bambini di fretta di terminare il lavoro. Un altro aspetto da indagare maggiormente potrebbe essere un più ampio spazio dedicato ai tentativi individuali di risposta prima di attivare il confronto a coppie, affinché i due membri non si condizionino a vicenda nell’individuazione della risposta corretta. Tra i possibili approfondimenti futuri, potrebbe essere utile a questo proposito affiancare i bambini perché lavorino a coppie dopo la fase di individuazione individuale delle risposte, per non condizionare l’espressione autentica e il confronto reale di idee nella coppia.

L’insegnante, intervenuta in una conversazione di una coppia sopra richiamata, ha avuto un ruolo di mantenere l’attenzione dei bambini su un problema di comprensione sostenendo il proseguire della ricerca. Questo sottolinea la grande importanza dell’intervento dell’adulto nel sostegno al perseverare nella rilettura e nella ricerca di una risposta logica individuata nel testo letto.

Sembra di riconoscere, nella lettura su schermo, una certa tendenza a leggere più rapidamente e ad omettere anche piccole porzioni di testo. Questo aspetto rischia di impattare anche nella corretta generazione di inferenze e perciò va tenuto sotto controllo, anche dagli insegnanti. Si tratta in ogni caso di ipotesi, da verificare con uno studio su un campione maggiore.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, l’analisi delle conversazioni ha messo in luce il tipo di errori commessi, che riguardano l’eccessivo uso delle conoscenze enciclopediche del lettore, che nel suo processo di comprensione si affida maggiormente, per esempio, alle sue esperienze di vita o alle sue interpretazioni di quello che succede nella storia e non considera a sufficienza degli indizi che il testo ha offerto, magari in porzioni precedenti della storia. Questo aspetto riporta l’attenzione di ricercatori e insegnanti sull’importanza del lavoro intorno alle connessioni di significato tra le porzioni di testo e sulla generazione coerente delle inferenze “ponte”.

Considerando globalmente le osservazioni raccolte, l’analisi della conversazione all’interno delle coppie si conferma una strategia utile sia per l’insegnante che per il ricercatore, che possono accorgersi di metodi di lavoro sul testo altrimenti non visibili. Il protocollo didattico rivela elementi di attivazione dei lettori e la validità degli stimoli cognitivamente sfidanti proposti, sia in presenza di testi cartacei che digitali, anche se le coppie non sempre spendono energie nel confronto e nell’argomentazione delle scelte. Sembra importante sottolineare il ruolo dell’insegnante, che può condurre il feedback finale collettivo in modo da far emergere sempre gli indizi testuali a sostegno delle risposte più coerenti e sostenere la ricostruzione del significato globale del testo.

Riferimenti bibliografici

- Baron N. S. (2015). *Words onscreen: the fate of reading in a digital world*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron N. S. (2022). *Come leggere: carta, schermo o audio?* Milano: Raffaello Cortina.
- Baron N. S. (2023). *Who wrote this?: how AI and the lure of efficiency threaten human writing*. Stanford: Stanford University Press.
- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti scuola.
- Bertolini C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Bertolini C., Vezzani A. (2024). Direzioni di studio dalla letteratura sulla comprensione del testo digitale. In F. Batini *et alii*, *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia* (pp. 332-344). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bråten I., Braasch J. L., Salmerón L. (2020). Reading multiple and non-traditional texts: New opportunities and new challenges. *Handbook of Reading Research*, 5: 79-98.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE.
- Cardarello R. (2018). Literacy, reading and writing in the Italian School System. *Pedagogia Oggi*, 16(2): 303-316.
- Cardarello R., Bertolini C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Cardarello R., Contini A. (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Junior.
- Cardarello R., Lumbelli L. (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti
- Cardarello R., Pintus A. (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto "tra pari". *Giornale Italiano Centro interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI)*, 11(21): 189-204.
- Cardarello R., Pintus A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE.
- Clinton V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2): 288-325.
- Delgado P. *et alii* (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25: 23-38.
- Duke N. K. *et alii* (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels, A. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-83). Newark: International Reading Association.
- INVALSI. (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/-Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf
- Kagan S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kiili C., Coiro J., Räikkönen E. (2019). Students' evaluation of information during online inquiry: Working individually or in pairs. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(3): 167-183.
- Lastrucci E. (2019). *Insegnare a comprendere*. Roma: Anicia.
- Leu D. J. *et alii* (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1): 5-14.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- McKeown M. G., *et alii* (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading research quarterly*, 44(3): 218-253.
- Nardi A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re*, 1(15): 7-29.
- Pintus A. *et alii* (2019). Riassumere e comprendere a confronto. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 361-375). Firenze: SApIE.
- Salmerón L. *et alii* (2018). Comprehension processes in digital reading. In M. Barzillai *et alii* (Eds.), *Learning to read in a digital world* (pp. 91-120). Amsterdam: John Benjamins.
- Vezzani A. (2023) *Lavorare a coppie nella comprensione del testo. Modelli di riferimento e realizzazioni didattiche*. Bergamo: Junior.
- Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa: il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero.