

Empowering Schools
in Self-Regulation of
Media and Information
Literacy processes

emile



emile

Empowering Schools
in Self-Regulation of
Media and Information
Literacy processes

1-2023 Education Brief



Citation: Emile Italia (2023), Cosa rende la comprensione del testo difficile per i bambini? Emile Brief 1: pp. 3-6. [link](#):

Copyright: © 2023 Emile Italia. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.



Cosa rende la comprensione del testo difficile per i bambini ?

Emile Italia*
Università di Firenze

La comprensione del testo è un'attività complessa che coinvolge una serie di abilità cognitive che permettono al lettore di comprendere il messaggio dell'autore.

In che modo i bambini leggono per comprendere?

Leggere per comprendere significa interagire attivamente con il testo in modo da essere in grado di decodificare le singole parole nella pagina e di estrapolare il significato dal testo. L'obiettivo finale della lettura non è la decodifica delle parole, ma la comprensione di ciò che si legge (Oakhill, Cain e Elbro, 2014). Durante questo processo, i bambini collegano le parole che hanno identificato in frasi e paragrafi. Tenendo a mente queste informazioni e combinando i significati di frasi e paragrafi diversi, sono in grado di comprendere il messaggio del testo. Quando i bambini collegano questi significati in un insieme, li combinano anche con ciò che già conoscono grazie alle loro conoscenze precedenti. Sebbene entrambe le fasi siano importanti per la comprensione del testo, la seconda fase è particolarmente importante ai fini di una lettura per comprendere. Se il testo viene letto senza un significato, allora sarà solo una pagina di grafemi stampati che hanno una struttura particolare, ma senza una ragione specifica dietro questa struttura. In questo caso, la lettura sarà un compito opprimente e demotivante per il bambino che cerca di trovare un senso.

* Emile Italia comprende: Arianna Antonielli, Fatbardha Qehaja Osmani, Chiara Pecini, e Christian Tarchi.



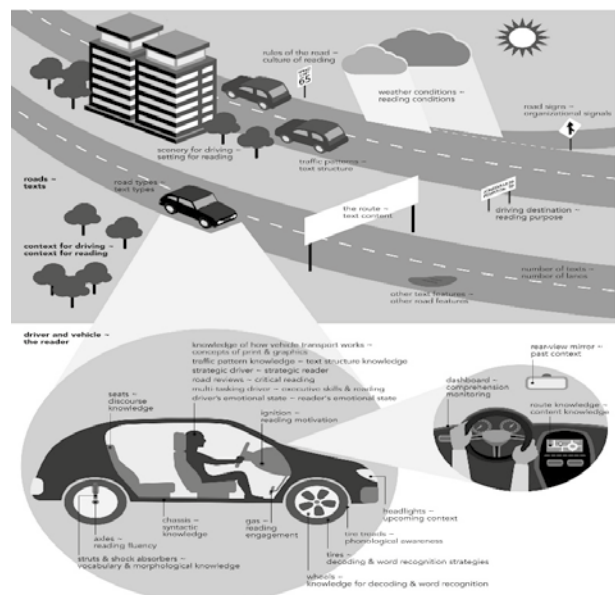
Figura 1. Foto adattata da Westby (2002)

È necessario che un bambino sia un lettore esperto?

Leggere per comprendere è un'abilità importante per i bambini piccoli, perché imparare a leggere apre la strada a un'istruzione di successo. Prima di iniziare la scuola, i bambini si affidano alla comprensione del linguaggio per capire il mondo che li circonda. Identificano le immagini che vedono e le frasi che sentono utilizzando le loro competenze lessicali e combinando poi i loro significati in un insieme. Quando i bambini iniziano la scuola e imparano a decodificare le parole stampate, la loro comprensione linguistica diventa comprensione della lettura, poiché il significato della parola viene ricavato dalla stampa e non dai suoni. Man mano che i bambini avanzano nella scuola primaria verso la scuola media, sono spesso chiamati a leggere e comprendere molti tipi di testi diversi. Ciò significa che i bambini devono essere abili lettori per avere successo a scuola. Data l'importanza della comprensione del testo per i risultati scolastici dei bambini, è necessario considerare le abilità cognitive che non sono specifiche della lettura, ma che sono essenziali per consentire ai bambini di leggere per ottenere un significato. La relazione tra abilità cognitive e comprensione del testo è approfondita nelle prossime sezioni.

Qual è la teoria alla base della comprensione del testo?

Secondo “The simple view of reading” (Gough e Tunmer, 1986), la comprensione del testo avviene in due fasi successive: l’abilità di decodifica, cioè la capacità di tradurre le parole dalla loro forma scritta alla loro forma acustica, e la comprensione del linguaggio, cioè la comprensione del significato delle parole. Ma per cogliere la complessità della comprensione della lettura, un recente modello teorico noto come “DRIVE” (Cartwright e Duke, 2019) prende in considerazione anche una serie di altre caratteristiche del lettore e le loro interrelazioni nel processo di lettura. Secondo “DRIVE” il lettore è come un guidatore attivo che guida per uno scopo e, applicando le regole di guida già apprese, è in grado di raggiungere la sua destinazione. Poiché la lettura è un compito orientato a un obiettivo, tra le tante circostanze personali e sociali i bambini devono in ultima istanza reclutare le loro abilità cognitive. Tra queste, le funzioni esecutive sono abilità cognitive che permettono ai bambini di gestire e coordinare le molteplici abilità necessarie durante il processo di lettura. Comprendendo il ruolo delle funzioni esecutive saremo in grado di capire meglio le difficoltà che i bambini possono avere nella comprensione del testo.



Schema 2. Il modello di lettura DRIVE di Cartwright e Duke 2019

Perché le funzioni esecutive?

Le funzioni esecutive si riferiscono a un insieme di abilità cognitive che un individuo utilizza per raggiungere un obiettivo (Diamond, 2013). Nel caso dell'attività di comprensione del testo, l'obiettivo da raggiungere è la comprensione del messaggio dell'autore.

Le funzioni esecutive principali sono tre (Miyake et al., 2000): *memoria di aggiornamento/lavoro, inibizione e flessibilità cognitiva*.

Quando un lettore utilizza ciascuna delle funzioni esecutive?

- Un lettore solitamente usa l'abilità di aggiornamento della memoria e l'abilità della memoria di lavoro per aggiornare le informazioni appena lette, immagazzinate nella memoria di lavoro, con quelle lette di recente.
- Un lettore usa tipicamente l'abilità di inibizione per sopprimere le informazioni lette o conosciute in precedenza, ma non rilevanti ai fini del compito.
- Il lettore utilizza la flessibilità cognitiva per spostare l'attenzione tra le informazioni presentate nel testo e quelle che ha già immagazzinato nella memoria a lungo termine.

Esistono risultati empirici a sostegno di questa tesi?

Esiste un numero considerevole di risultati empirici a sostegno dell'importanza delle funzioni esecutive per la comprensione della lettura nei bambini. L'importanza delle funzioni esecutive per la lettura è stata colta anche in un ampio arco di sviluppo, ad esempio nella scuola dell'infanzia e nella prima elementare (Guajardo e Cartwright, 2016); nella scuola primaria di primo grado (Kieffer et al., 2013); nella scuola primaria di secondo grado (Cain, Bryant e Oakhill, 2004; Cutting et al., 2009).

Nel complesso, questi risultati ci dicono che per leggere per comprendere i bambini devono utilizzare le tre funzioni esecutive fondamentali. Ciò è particolarmente vero quando i bambini cercano di combinare ciò che viene presentato nel testo con ciò che già conoscono. Se i bambini non sono in grado di comprendere ciò che è implicito nelle frasi e/o nei paragrafi, molto spesso potrebbe trattarsi di difficoltà nelle funzioni esecutive.

Consigli pratici

- Coloro che hanno buone capacità di comprensione vedono la lettura come un'attività di creazione di significato piuttosto che come un'attività di decodifica delle parole (Cain, 1999).

- Coloro che non hanno buone capacità di comprensione hanno problemi a integrare le informazioni provenienti da diverse parti del testo e a collegarle con le loro conoscenze precedenti (Oakhill et al., 2014).

- Le funzioni esecutive sono importanti domini che aiutano la comprensione della lettura nei bambini.

- I bambini che hanno difficoltà con le funzioni esecutive possono avere difficoltà anche nell'apprendimento della lettura.

- Le funzioni esecutive possono essere allenate come parte integrante delle abilità di comprensione della lettura (Spencer, Richmond, e Cutting, 2020).

Riferimenti bibliografici:

Cain, K. (1999). "Ways of reading: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension." *British Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 293-309.

Cain, K., Oakhill, J., and Bryant, P. (2004). "Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills." *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31.

Cartwright, K. B., and Duke, N. K. (2019). "The DRIVE model of reading: Making the complexity of reading accessible." *The Reading Teacher*, 73(1), 7-15.

Diamond, A. (2013). "Executive functions." *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.

Gough, P. B., and Tunmer, W. E. (1986). "Decoding, reading, and reading disability." *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.

Guajardo, N. R., and Cartwright, K. B. (2016). "The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function

to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school." *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 27-45.

Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., and Berry, D. (2013). "Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension." *Reading Research Quarterly*, 48(4), 333-348.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., and Wager, T. D. (2000). "The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis." *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.

Oakhill, J., Cain, K., and Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A Handbook*. Taylor & Francis.

Spencer, M., Richmond, M. C., and Cutting, L. E. (2020). "Considering the role of executive function in reading comprehension: A structural equation modeling approach." *Scientific Studies of Reading*, 24(3), 179-199.