

Monitorare la comprensione testuale: strategie e dispositivi didattici

Carlotta Melchiorre
Università di Foggia

Riassunto:

Il monitoraggio della comprensione testuale è una funzione cognitiva essenziale che consente ai lettori di valutare se il contenuto di un testo sia stato assimilato correttamente e se le informazioni siano coerenti. Questo processo avviene durante la lettura e non solo alla fine. L'insegnamento di strategie efficaci per il monitoraggio della comprensione è cruciale per migliorare le capacità di lettura, specialmente nei lettori con difficoltà. Tra i dispositivi didattici più efficaci figurano le domande di controllo durante la lettura, l'inserimento di incongruenze testuali per stimolare l'attenzione critica, la sintesi in itinere e la visualizzazione dei contenuti. La ricerca ha dimostrato che questi strumenti sono particolarmente utili per i lettori con difficoltà, migliorando il loro coinvolgimento e la loro capacità di identificare incongruenze esplicite e implicite. Tuttavia, un fattore critico che incide sulla capacità di monitoraggio è la memoria di lavoro: i lettori con difficoltà tendono a perdere informazioni se le frasi chiave sono distanti tra loro nel testo. Sebbene la memoria di lavoro non possa essere ampliata in termini di capacità, il suo utilizzo può essere ottimizzato attraverso strategie didattiche mirate. Le simulazioni e le attività strutturate forniscono un supporto efficace, soprattutto per i lettori con difficoltà, incrementando la loro consapevolezza metacognitiva e il loro successo nella comprensione del testo.

Parole chiave: comprensione testuale, strategie, dispositivi didattici

Abstract:

Monitoring text comprehension is a crucial cognitive function that allows readers to assess whether they have correctly understood a text and whether the information is coherent. This process occurs during reading, not just at the end. Teaching effective comprehension monitoring strategies is vital for enhancing reading skills, especially in struggling readers. Some of the most effective instructional tools include control questions during reading, inserting textual inconsistencies to stimulate critical attention, in-progress summarization, and content visualization. Research has shown that these tools are particularly beneficial for struggling readers, improving their engagement and ability to identify explicit and implicit inconsistencies. However, a critical factor affecting comprehension monitoring is working memory: struggling readers tend to lose information when key sentences are far apart in the text. While working memory capacity cannot be expanded, its use can be optimized through targeted instructional strategies. Simulations and structured activities provide effective support, particularly for struggling readers, increasing their metacognitive awareness and success in text comprehension.

Keywords: Textual understanding, strategies, teaching devices

1. Monitorare la comprensione

La comprensione del testo è un processo complesso. Essa scaturisce dall'interazione di molteplici funzioni, tra le quali un ruolo rilevante assume il *monitoraggio della comprensione*.

Che cosa significa, monitorare la comprensione? In termini generali, tale funzione cognitiva si riferisce all'essere capaci di riflettere su quanto si è letto (Oakhill, Cain, Elbro, 2015, pp. 159 ss). Il rilievo che essa assume ai fini della comprensione testuale è riconducibile a due funzioni fondamentali attivate dal lettore:

- a) verificare se quanto si è letto fino a un determinato punto del testo è stato compreso;
- b) verificare se quanto si è letto rappresenti un contenuto coerente ed esprima un significato di senso compiuto.

Dal punto di vista dinamico, la peculiarità di tale funzione si riconosce nel fatto che essa consiste in un processo *in itinere*, nel senso che si esplica durante tutto il processo di lettura e non soltanto alla fine di esso.

Lo sviluppo delle capacità di monitoraggio è un obiettivo fondamentale dell'azione didattica che voglia essere finalizzata a promuovere le capacità di comprensione testuale. Sotto questo profilo la ricerca scientifica su questo argomento ha messo a punto alcuni dispositivi di apprendimento che risultano particolarmente idonei a supportare questo obiettivo.

Un primo dispositivo particolarmente efficace finalizzato a potenziare le capacità di monitoraggio è quello di rivolgere al lettore delle *domande di controllo* durante la stessa attività di lettura. Si tratta di quesiti volti a controllare i processi di comprensione *mentre il soggetto legge il testo*, allo scopo di verificare se, nel corso della fruizione testuale, il soggetto attivi o meno l'esercizio di tale funzione.

La ricerca sull'argomento (Ivi; Cataldo & Cornoldi, 1998), ha evidenziato che tali domande di controllo, per essere funzionali allo scopo che si prefiggono, devono soddisfare alcuni criteri:

- a) configurarsi come domande che sollecitano il lettore a riflettere sulle *ragioni* che muovono i comportamenti dei personaggi. Per esempio, se il soggetto è impegnato nella lettura del brano de *I Promessi Sposi* che descrive l'incontro di Don Abbondio con i Bravi, si può

chiedere al lettore perché il sacerdote non riesca a guardare in faccia i Bravi o le persone che sta incontrando;

- b) configurarsi come domande che sollecitano il *collegamento tra frasi e sezioni di testo*, come quesiti, cioè, che orientino il lettore a riflettere su come si colleghi la frase che si sta leggendo alla frase o porzione di testo che si è letta in precedenza. Facendo riferimento all'esempio precedente la ratio di tale dispositivo chiede di collegare il passo che descrive l'incontro di don Abbondio con i Bravi con i brani del romanzo che riferiscono della scommessa tra Don Rodrigo e suo cugino, il Conte Attilio.

Oltre al dispositivo *domande di controllo*, un altro dispositivo di apprendimento particolarmente efficace nel promuovere le abilità di monitoraggio della comprensione consiste nell'inserire in un testo, apparentemente coerente in se stesso, delle *incongruenze*, delle anomalie e degli errori, per attivare nel lettore la capacità di individuare nel testo questi elementi distonici durante lo svolgimento della lettura.

Sul piano metodologico le *incongruenze* in esame possono fare riferimento ad una molteplicità di forme e, in termini generali, possono consistere:

- in parole totalmente inventate, prive di significato, inserite come distrattori all'interno di enunciati composti da parole note;
- in affermazioni che contraddicono le conoscenze pregresse del lettore;
- in frasi e informazioni che siano in conflitto fra loro.

La valenza didattica delle incongruenze si chiarisce ulteriormente distinguendo le due diverse *macro-tipologie* di incongruenze inserite nel testo allo scopo di essere individuate dal lettore

- a) le *incongruenze esplicite*;
- b) le *incongruenze implicite* (Oakhil, Cain Elbro, cit, pp. 164-166).

Le *incongruenze esplicite* si possono riconoscere nelle affermazioni che contraddicono o contrastano in modo esplicito quanto viene affermato in altre frasi del testo. Un esempio di questa forma di incongruenza è quella inserita nell'esempio che segue, nel cui testo ricorrono due affermazioni che sono chiaramente in contrasto tra loro:

“Nella strada il buio e la fitta nebbia avvolgevano tutto e non si vedeva nulla... Giovanni, camminando su quella strada, vide chiaramente che qualcuno, da lontano, veniva verso di lui”.

Come si può notare il testo che precede è composto da due frasi contrastanti tra loro: nella prima frase si afferma che nella strada non si vedeva nulla a causa del buio e della nebbia; nella seconda frase si afferma che Giovanni, camminando su quella strada, individua chiaramente, una presenza lontana muoversi verso di lui. Il testo riporta pertanto due affermazioni esplicitamente in contrasto fra loro, le quali, nel loro insieme, esemplificano la struttura dell'*incongruenza esplicita*: due o più frasi, in evidente contraddizione reciproca, affermantici significati tra loro *esplicitamente* incompatibili, ma altrettanto esplicitamente enunciati nel testo.

Le *incongruenze* inserite nel testo possono assumere anche una configurazione *implicita*. In questo caso esse si esprimono in frasi che contrastano tra loro non in maniera evidente (come nell'esempio riportato in precedenza), ma perché indicano due situazioni reciprocamente incompatibili, senza tuttavia che questa incompatibilità venga espressa esplicitamente sul piano verbale. Questo tipo di incongruenza ricorre, per esempio, nel testo riportato di seguito:

“Il cibo preferito di Giovanni non era sicuramente la carne...vedendo le pietanze disposte sul buffet, scelse con entusiasmo una generosa porzione di spezzatino”.

Anche in questo caso, il testo si compone di due frasi in contraddizione tra loro, tuttavia l'incongruenza che ricorre tra di esse (non amare la carne e scegliere lo spezzatino fatto di carne) non è chiaramente esplicitata.

La peculiarità dell'*incongruenza implicita* si riscontra nel fatto che in essa la contraddizione non può essere rilevata direttamente dal testo (come abbiamo visto per il primo esempio), ma esige l'attivazione di processi inferenziali, cioè il recupero di informazioni che vadano oltre il testo e richiedano il recupero di conoscenze pregresse relative alle situazioni descritte dal brano (nel caso in esame, il fatto – non esplicitato dal testo – che lo spezzatino è fatto di carne). L'identificazione di una *incongruenza implicita*, pertanto, si profila come un processo sicuramente più complesso rispetto a quello richiesto per la individuazione delle *incongruenze esplicite*: la rilevazione delle *incongruenze esplicite* richiede di riferirsi ad un contenuto testuale immediatamente disponibile; diversamente le *incongruenze implicite* non sono rilevabili immediatamente dal testo ma richiedono,

piuttosto, di “interrogare” la propria memoria (il bagaglio delle conoscenze pregresse) e di rintracciare in essa le informazioni necessarie alla corretta interpretazione degli enunciati.

2. Rilevare le incongruenze

Le forme diverse di distonia analizzate nel precedente paragrafo saranno articolate in questa sede secondo una prospettiva metodologica fruibile sul piano della didattica.

Le strategie appena descritte si concretizzano sul piano dell’insegnamento ed apprendimento nell’attivazione di specifici compiti di apprendimento finalizzati a promuovere nel lettore l’abilità di individuare le incongruenze del testo.

In termini più specifici il compito che si pone all’insegnante è quello di far confrontare l’allievo con consegne che gli domandano di riconoscere le due tipologie di incongruenze – esplicite ed implicite - nelle diverse componenti testuali:

- a) *incongruenze nel testo a livello di parole;*
- b) *incongruenze nel testo per mancata integrazione con le conoscenze pregresse;*
- c) *incongruenze nel testo dovute a contraddizioni tra frasi e/o porzioni di testo.*

La capacità di rilevare le *incongruenze a livello di parole* può essere realizzata in sede didattica con una molteplicità di procedure, tuttavia sul piano metodologico essa implica l’elaborazione di strategie che formino nell’allievo:

- la capacità di riconoscere in un testo quali siano le parole rilevanti per la comprensione, nonché il significato di ciascuna di esse;
- la capacità di stabilire se tali significati rintracciati si riferiscano a contenuti compatibili fra loro oppure no.

L’abilità nel padroneggiare strategie che insegnano all’allievo a rilevare *incongruenze per mancata integrazione con le conoscenze pregresse* può, invece, essere affidata a compiti di apprendimento finalizzati a far svolgere agli allievi attività che attivino le loro conoscenze pregresse e che sollecitino, allo stesso tempo, il confronto tra queste conoscenze e quanto affermato dal testo. Nel caso, per esempio, della frase precedente riguardante il cibo preferito da Giovanni, l’attivazione di tale procedura consente nel rivolgere all’allievo quei quesiti che lo aiutino a recuperare ciò che egli già conosce circa l’alimento contenuto nello spezzatino (la carne, appunto), nonché a confrontare le

conoscenze recuperate nella memoria con quanto viene affermato nel brano attuale. In questo caso si possono insegnare strategie che mettano l'allievo nella condizione di essere autonomo nello svolgimento del compito e, allo stesso tempo, si può contemplare la presenza di un tutor che affianchi l'allievo nelle prime fasi dello svolgimento di questa attività.

L'altra abilità che realizza il monitoraggio della comprensione è la capacità di riconoscere *incongruenze tra affermazioni contenute nel testo*. Quest'ultima funzione, benché comporti il confronto tra contenuti linguistici immediatamente disponibili al lettore, introduce nel processo di comprensione una funzione nuova e più complessa, l'atto di *mentalizzazione*. L'atto in questione consiste nel *tenere a mente* i significati dei costrutti letti in precedenza per confrontarli con quelli letti successivamente. Anche in questo caso, l'atto di confronto che regola il riconoscimento dell'incongruenza esige la comparazione tra un contenuto attuale fornito esplicitamente dal brano e un contenuto pregresso, il quale deve essere recuperato "interrogando" i contenuti mentali depositati nella propria memoria a breve termine.

Le due diverse forme di incongruenze analizzate – le incongruenze esplicite e le congruenze implicite - comportano entrambe l'attivazione di una rappresentazione mentale del testo, la quale costituisce l'atto conclusivo e il fine ultimo della lettura; esse, tuttavia, si distinguono per alcune peculiarità: nel caso delle *incongruenze esplicite* il testo offre al lettore le informazioni atte a rintracciare in esso le distonie ricercate; nel caso delle *incongruenze implicite*, il lettore deduce le informazioni senza la mediazione del contenuto testuale. Per tali ragioni, la ricerca delle incongruenze esplicite può essere interpretata come "propedeutica" alla ricerca delle incongruenze implicite, poiché il suo dinamismo introduce il soggetto all'atto di interrogazione del repertorio mentale, il quale costituisce il fulcro dell'incongruenza implicita. Detto in altre parole, la ricerca delle incongruenze esplicite, benché comporti il confronto diretto con gli elementi del testo e con i significati immediatamente disponibili alla lettura, richiede l'attivazione di un sistema di rappresentazioni mentale e di processi cognitivi svincolati dalle informazioni testuali. La ricerca di incongruenze tra frasi o porzioni di testo comporta, infatti, il confronto tra ciò che si sta leggendo e la rappresentazione mentale di quanto è stato letto in precedenza. Tale confronto, pur essendo focalizzato su enunciati disponibili nel testo, esige comunque il richiamo di contenuti presenti nella memoria, sicché è principalmente ad essa, e non al testo, che il soggetto si deve rivolgere per completare la comprensione. Si tratta pertanto di un "movimento interno", che comporta l'incontro tra il testo e un contenuto mentale già acquisito e che replica, in forma semplificata, le procedure

che entrano in gioco nella ricerca delle inferenze implicite; in quest'ultimo caso si prospetta un'abilità cognitiva più complessa, perché non sostenuta dal supporto effettivo offerto dalla immediata disponibilità delle informazioni testuali.

Per tali ragioni appare plausibile affermare che i percorsi didattici finalizzati a promuovere la capacità di identificare le due forme di incongruenza devono fare riferimento a un principio di “propedeuticità”, per il quale la capacità di riconoscere le distonie esplicite faccia da premessa alla capacità di riconoscere quelle implicite, introducendo il lettore alla più complessa competenza riguardante le incongruenze implicite.

Sul piano dell'intervento didattico, la formazione delle abilità finalizzata alla rilevazione delle incongruenze può realizzarsi efficacemente attraverso metodologie di tipo simulativo (De Beni, Cisotto, 2001; Maltese, Scifo, & Pepi, 2024; Traversetti, Pellegrini, Rizzo, 2023). In termini strettamente operativi, tali interventi consistono nel presentare all'allievo un testo che contiene varie distonie, invitandolo ad assumere il ruolo dell'investigatore che deve trovare in esso gli “indizi di colpevolezza”. Le strategie simulate si strutturano come esperienze di apprendimento idonee ad attivare le risorse conoscitive dell'allievo e a orientarle nel raggiungimento dell'obiettivo da perseguire, la comprensione del testo.¹

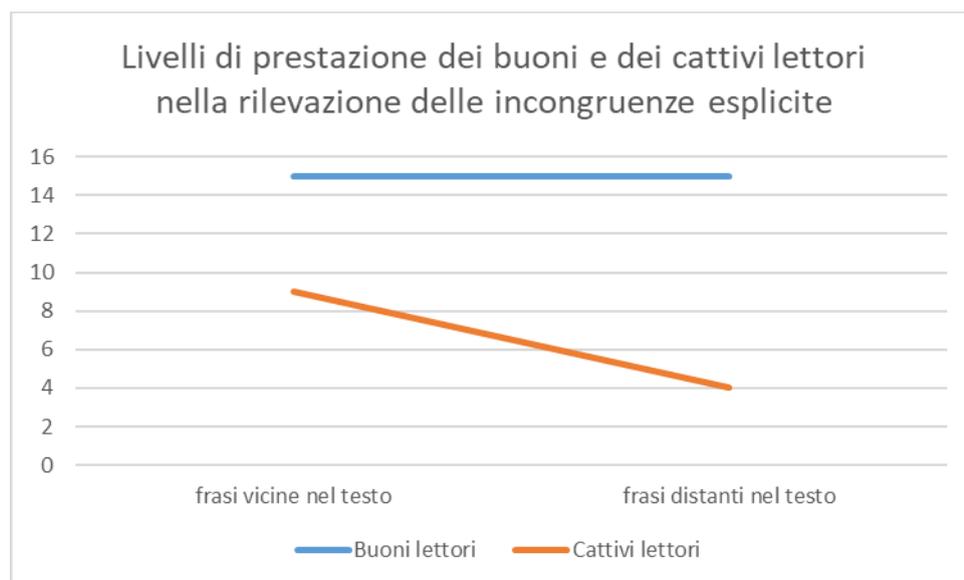
La ricerca sul campo ha messo in evidenza che questa strategia simulativa presenta significativi livelli di efficacia quando viene esercitata dai “cattivi lettori”², tant'è vero che il successo di questi allievi nei compiti descritti migliora sensibilmente quando essi sono sollecitati a confrontarsi con il testo attraverso la mediazione di questo dispositivo di apprendimento. Questa forma di intervento risulta invece del tutto indifferente per i “buoni lettori, nel senso che non comporta alcuna influenza positiva sulla loro capacità di comprendere il testo. In sintesi, i dispositivi simulativi si prospettano come una strategia di intervento che agevola sicuramente i cattivi lettori, ma il ricorso ad essi risulta indifferente per i buoni lettori, i quali riescono a comprendere adeguatamente il testo indipendentemente dal fatto che ricorrano o meno a questo dispositivo di apprendimento.

Il rilievo didattico della simulazione quale strategia a sostegno delle difficoltà manifestate dai cattivi lettori emerge con maggiore evidenza nel caso in cui tali allievi siano impegnati nella

¹ Tra i dispositivi simulativi particolare rilievo assume, anche ai fini della comprensione testuale, il “compito di prestazione”. Per approfondimenti al riguardo, cfr. (Piccinno, 2019, p. 64-66) e (Wiggins, Mc.Tighe, 2004, pp. 253-258).

² I “cattivi lettori” hanno difficoltà significative nella comprensione di ciò che leggono, nonostante abbiano buone capacità di decodifica [sono capaci di leggere, anche in modo fluido] e non presentino apparentemente altri problemi di linguaggio o deficit cognitivi” (Oakhill, Cain, Elbro, 2015, p. 21).

discriminazione di incongruenze esplicite collocate in segmenti testuali distanti tra loro (*Ibidem*, p. 168 ss):



Fonte: Oakhill, Hart, Samols, 2005

I dispositivi di natura simulativa si pongono come un presidio che sostiene i processi di comprensione nei cattivi lettori, i quali presentano performances molto più elevate quando la ricerca delle incongruenze è mediata da tali sistemi di intervento didattico. Tale esito è con molta probabilità da ascrivere al fatto che i percorsi di apprendimento focalizzati sull'identificazione "importano" nei processi di apprendimento tanto le risorse cognitive quanto le risorse affettive degli allievi, con risultati apprezzabili sul piano degli apprendimenti.

1. Riassumere e visualizzare

La ricerca sull'argomento ha consentito di individuare altri due dispositivi di apprendimento che risultano idonei a supportare gli allievi nell'apprendimento delle funzioni di monitoraggio: il *riassunto in itinere* e la *visualizzazione dei contenuti* (Cardarello & Bertolini, 2020).

Il *riassunto in itinere* si concretizza in attività di apprendimento che sollecitano l'allievo a elaborare un riassunto di quanto ha letto *non alla fine della lettura, ma in punti specifici del testo*.

Anche in questo caso, la *ratio* che organizza il dispositivo è relativa alla sua capacità di fornire un supporto “operazionale” idoneo a potenziare negli allievi sia la padronanza delle procedure finalizzate all’elaborazione mentale dei contenuti, sia la padronanza delle procedure focalizzate sul confronto tra i contenuti letti in precedenza e “mentalizzati” e quelli letti successivamente. La peculiarità e il rilievo didattico del dispositivo in esame si riconosce nel fatto che esso, per quanto semplice nella sua configurazione, produce un significativo incremento delle performances di comprensione tanto nei buoni, quanto nei cattivi lettori.

L’altro dispositivo di apprendimento finalizzato alle abilità di monitoraggio consiste invece nella sollecitazione a “visualizzare”, durante la lettura, il contenuto delle frasi che strutturano il testo, non soltanto mentalmente, ma anche materialmente. Tale processo fa riferimento all’uso di annotazioni personali, di rimandi e di marcatori colorati che consentono la traduzione del testo in contenuti percettivamente connotati e di immediata individuazione; la ricerca sul campo ha messo in evidenza come l’integrazione delle frasi lette in precedenza con le frasi di attuale lettura coadiuvata da tale abilità consente al lettore di mantenere attivi nella memoria i significati già elaborati, e di confrontarli con i segmenti di testo “attuali” da elaborare. La ricerca sull’argomento ha inoltre ulteriormente evidenziato come l’adozione del dispositivo in esame potenzi le performances di comprensione in tutte le categorie di lettori:

“Questa tecnica è rapida e facile da insegnare e migliora il ricordo di una storia sia nei buoni lettori che nei cattivi lettori...il miglioramento può essere dipeso dal fatto che l’utilizzo delle immagini mentali ha aiutato i bambini a ricordare i dettagli in modo più accurato. Sebbene molto diverso dal metodo del riassunto, un elemento comune a entrambe le tecniche è il fatto che un buon risultato richiede il confronto e l’integrazione di informazioni da diverse parti del testo. Quindi, istruire nell’uso delle immagini mentali può favorire un buon monitoraggio della comprensione perché incoraggia l’integrazione delle informazioni da ciascuna delle frasi successive, in modo da includerle nella rappresentazione mentale fin lì costruita”.
(Oakhill, Caine, Elbro, cit p. 172)

Gli esiti positivi prodotti dalla visualizzazione possono essere sicuramente molteplici, e il successo del dispositivo in questione può essere ascritto, ulteriormente, alla sua capacità di far interagire entro un unico atto di apprendimento tanto le risorse relative all’intelligenza logico-linguistica, quanto le risorse relative all’intelligenza visivo-spaziale³. Una possibile conferma di tale ipotesi può essere

³ Per una disamina completa delle forme di intelligenza, cfr. H. Gardner (1981)

individuata nel criterio, proposto da H. Gardner (2006), per il quale l'apprendimento risulta efficace nella misura in cui fornisce

“molteplici rappresentazioni delle idee centrali o essenziali dell'argomento...personalmente non credo che esistano idee importanti che possano essere pensate in un solo modo. Dirò di più: una caratteristica delle idee importanti è proprio che si prestano ad essere rappresentate in più modi...una caratteristica dell'esperto è la sua capacità di creare una famiglia di rappresentazioni...una varietà di percorsi di avvicinamento all'idea principale”. (p. 196)

Il dispositivo della visualizzazione del contenuto linguistico attraverso codici non verbali rappresenta una declinazione metodologica del criterio appena descritto. Esso, infatti, si prospetta come un percorso di apprendimento che elabora il medesimo contenuto testuale secondo una molteplicità di codici rappresentativi, e per tali ragioni esprime una risorsa conoscitiva in grado di confrontarsi con il testo attraverso una molteplicità di canali di accesso in interazione tra loro.

La ricerca sul monitoraggio della comprensione individua inoltre, come ulteriore elemento di approfondimento, le difficoltà incontrate dai giovani lettori nell'esercizio di tale funzione. Gli studi sull'argomento hanno rintracciato all'origine di tali criticità il ruolo svolto dalla *memoria di lavoro*, cioè dalla partizione della memoria nella quale vengono momentaneamente allocate le informazioni necessarie allo svolgimento dei compiti di comprensione testuale. Il ruolo di tale partizione della memoria è quello di mantenere attivi i significati delle frasi lette in precedenza, per poterli correlare al significato delle frasi che saranno lette in un momento successivo. Alla luce degli studi condotti al riguardo (Baddley, 2020; Cantor, Eagle, 1993; De Beni, Palladino, Pazzaglia, 1998) appare plausibile affermare che le difficoltà incontrate dal lettore nei processi di monitoraggio possano essere ascritte al limitato utilizzo della memoria di lavoro; tali difficoltà si presentano in maniera specifica nelle prestazioni dei cattivi lettori, i quali, a causa di tale carenza, non riescono a gestire in maniera adeguata il compito di mantenere attivi nella memoria i significati di quanto già letto, per poterli poi confrontare con quanto viene letto successivamente. Le criticità associate alla memoria di lavoro emergono con maggiore evidenza nei compiti che richiedono la rilevazione delle incongruenze esplicite, in special modo se tali incongruenze si collocano in sezioni distanti del testo. In questi casi, infatti, la rappresentazione mentale della frase precedente deve essere mantenuta attiva nella memoria di lavoro per un periodo di tempo prolungato, cioè per il tempo necessario a

procedere nella lettura e ad incontrare la frase alla quale il significato pregresso deve essere correlato. Tale compito si rivela particolarmente difficoltoso nei soggetti che non hanno una gestione adeguata della memoria di lavoro, che è la funzione cognitiva nella quale vengono momentaneamente allocate le rappresentazioni necessarie alla comprensione del testo linguistico. Detto in altre parole, maggiore è il lasso di tempo in cui il lettore deve mantenere attivi nella memoria di lavoro i significati delle frasi lette in precedenza, maggiore è il carico cognitivo che viene a pesare sulla memoria di lavoro; in ragione di tale fenomeno i cattivi lettori falliscono nei compiti di monitoraggio proprio a causa di una memoria di lavoro limitata, che non consente loro di mantenere attivi i significati per prolungati periodi di tempo. Ad ulteriore conferma di quanto appena descritto si può notare quanto segue: quando le frasi da connettere sono contigue, oppure sono collocate in porzioni di testo ravvicinate, anche le prestazioni dei cattivi lettori migliorano sensibilmente, poiché il periodo di tempo necessario a mantenere attivi nella memoria di lavoro i significati delle frasi è un periodo di tempo limitato, sicuramente molto più breve rispetto ai tempi richiesti per connettere fra loro frasi molto distanti nel testo. Tale situazione comporta una riduzione dell'impegno di comprensione richiesto alla memoria di lavoro, sicché anche i cattivi lettori, che non dispongono di un'elevata capacità di gestione di tale funzione, possono riuscire a svolgere in maniera efficace i compiti di monitoraggio.

In ogni caso, il dispositivo di apprendimento descritti in precedenza, benché siano in grado di sostenere, in generale, lo sviluppo delle capacità di monitoraggio, incidono soltanto in parte sul potenziamento della memoria di lavoro. Tale risorsa cognitiva, infatti, risulta in qualche modo determinata dalla componente genetica della soggettività. In ragione di questa sua peculiarità essa non può sicuramente essere potenziata nelle sue capacità, cioè nella quantità di informazioni che può accogliere e gestire nell'esecuzione dei diversi compiti di apprendimento; essa, tuttavia, può essere attivata ed esercitata nei diversi compiti di prestazione descritti in precedenza e l'azione didattica può promuovere la capacità del soggetto di impegnarla in modo funzionale e intenzionale. I dispositivi di apprendimento descritti in queste pagine e finalizzati al monitoraggio della comprensione risultano efficaci per il perseguimento di tale obiettivo e si dimostrano altresì vantaggiosi, in ragione dei criteri esposti in precedenza, per il perseguimento della comprensione del testo nella sua interezza.

Bibliografia

Baddley, A. (2020). *La memoria di lavoro*. Raffaello Cortina, Milano.

Caldarola, N., Perrini, N., & Cornoldi, C. (2005). *Il disturbo di comprensione del testo*. In c. Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Il Mulino, Bologna.

Cantor, G., & Eagle, R. (Vol. 19, 1993). *Working memory capacity as long term memory activation: An individual differences approach*. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory cognition*, 1101-1114.

Cardarello, L., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo*, Carocci, Roma.

Cataldo, M., & Cornoldi, C. (vol 16, n. 2, 1998). *Self monitoring in poor and in poor and good reading comprehenders and their strategies*. *British Journal of Developmental Psychology*, 155-165.

Cornoldi, C., & Caretti, B. (2023). *Prove MT - 3 Clinica. La valutazione delle abilità di lettura e comprensione per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Manuale. Giunti, Firenze.

Cornoldi, C., Pra Baldi, A., & Giofrè, D. (2023). *Prove di scrittura MT - £ Avanzate. La valutazione delle abilità di lettura, comprensione, scrittura e matematica per il biennio della scuola secondaria di secondo grado*. Manuale. Giunti, Firenze.

De Beni, R., Cisotto, R., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento.

De Beni, R., Palladino, P., & Pazzaglia, F. (Vol 22, 1998). *Influenza della memoria di lavoro e delle abilità metacognitive e sintattiche nella difficoltà specifica della comprensione testuale*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 615-640.

De Beni, R., Palladino, P., Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (1998). *Increases intrusion errors and working memories deficit of poor comprehension*. *The Quarterly Journal of experimental Psychology*, 305-320.

Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano.

Maltese, A., Scifo, L., & Pepi, A. (2024). *Fare inferenze. Storie e attività per potenziare la comprensione del testo*. Erickson, Trento.

Montessori, M. (2023). *L'intelligenza nelle mani* BUR Parenting, Milano.

Nardi, A. (2022). *Il lettore distratto* University Press, Firenze.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2025). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*. Carocci, Roma.

Paris, S. (2005). *Reinterpreting the development of reading skills*. *Reading Research Quarterly*, 40, 2, pp. 184-202.

Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). *The acquisition of reading comprehension skills*. In M. Snowling, & C. Hulme, *The acquisition of reading comprehension skills: a handbook* (p. 227-253) Blackwell, Oxford.

Piccinno, M. (2019). *Apprendere e comprendere*. Ets, Pisa.

Piccinno, M. (2023). *Intelligenza linguistica: risorsa per l'apprendimento*. Studium, Roma.

Traversetti, M., Pellegrini, M., & Rizzo, A. (2023). *Potenziare la comprensione del testo*. Carocci, Roma.

Vezzani, A. (2023). *Lavorare a coppie nella comprensione del testo*. Junior, Roma.

Wiggins, G. M. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS, Roma.