

LETTURA ONLINE. DALLE NUOVE SKILL ALLA COMPRENSIONE DEI TESTI ONLINE

Stefania Carioli, Dottoranda di Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze, Via Laura, 48, 50121 Firenze, Italia, stefania.carioli@unifi.it

Abstract italiano

Lo scopo di questo articolo è illustrare interrogativi, prime evidenze e un'ipotesi d'intervento su come affrontare l'insegnamento della lettura di ipertesti collocati in Internet. Gli studi che si stanno occupando della lettura online e delle implicazioni operativo-cognitive coinvolte in questa diversa forma di elaborazione dei testi suggeriscono che le strategie di lettura tradizionali sono necessarie ma non sufficienti per navigare con esito positivo e per dare un senso ai contenuti online, suscitando importanti interrogativi su «se e come» integrare l'insegnamento di questa nuova dimensione di apprendimento nel curriculum. Focus del presente contributo sono, da una parte, le nuove skill richieste ai lettori dell'era digitale e, dall'altra, i lavori che coniugano l'apprendimento della lettura con lo sviluppo del pensiero critico e le tecniche di intervento finalizzate alla comprensione dei testi online che mutuano da tali studi. Su queste basi, nell'ultima parte dell'articolo vengono delineati i principali elementi utili a inquadrare un modello di think-aloud per l'istruzione alla lettura online.

Parole chiave

Lettura online, nuova alfabetizzazione, pensare ad alta voce

English Abstract

The purpose of this article is to illustrate questions, initial evidence and hypothesis for action on how to teach reading online hypertexts. Studies dealing with the online reading process and the implications involved in this specific cognitive way of processing the texts suggest that traditional reading strategies are necessary but not sufficient to successfully navigate and make sense of online content, raising important questions on "where and how" to integrate into the curriculum this new dimension of learning. The focus of this paper is, on one hand, on the new skills required by digital age's readers and, on the other hand, on the studies that combine the issue of learning to read with the interest for the development of critical thinking and the intervention techniques aimed at understanding the online texts which borrow from such studies. On this basis, the last part of the article outlines the main elements to frame a think-aloud model for the instruction of online reading.

Keywords

Online reading, new literacies, think-aloud

1. Come i media digitali incidono sulla lettura? Fattori che rendono difficile una *deep reading* su Internet

Uno sguardo alle attuali pratiche di lettura, diffuse soprattutto fra i più giovani, e alla fenomenologia ipertestuale presente in Internet non può che portarci a cogliere importanti trasformazioni nelle modalità di utilizzo, riflessione e comprensione dei testi in rete (Leu et al., 2007), come pure a riconoscere la rilevanza che la lettura online sta gradualmente acquisendo contestualmente all'utilizzo sempre più ricorrente del web come medium di comunicazione e come fonte di informazione (UNESCO, 2005; OECD, 2011). Capacità come saper ricercare, valutare criticamente e comprendere ipertesti nell'ambiente multimodale della rete compongono new literacies che integrano l'attuale competenza alfabetica (Leu et al., 2013) e riscrivono la definizione stessa di cosa significhi, oggi, «saper leggere», rendendola più complessa. Ne consegue l'importanza di riflettere, sia a livello teorico che applicativo, sui nuovi bisogni formativi del lettore e sulle possibili implicazioni per l'istruzione, con la consapevolezza della difficoltà implicita nell'aver a che fare con un concetto di alfabetizzazione sempre più caratterizzato da una «natura deittica», poiché strettamente legato ai rapidi cambiamenti di un contesto tecno-socio-culturale in perenne evoluzione (Leu et al., 2013).

Le ricerche condotte sino a ora sulla lettura online hanno messo in rilievo che, per comprendere e fruire dei materiali in rete, si rende necessario lo sviluppo di nuove competenze (Coiro e Dobler, 2007; Coiro, 2009, 2011; Leu et al., 2007) che rimandano a pratiche sociali, a disposizioni, all'uso di strategie che permettano di sfruttare appieno le affordance contenute nei nuovi strumenti di comunicazione (Leu et al., 2013). In primis, risulta fondamentale sviluppare capacità di natura critica e autoregolativa che consentano di decidere della pertinenza, dell'attendibilità e, in ultima analisi, della qualità di ciò che ci viene offerto con tanta velocità e abbondanza dal web. L'overload informativo, infatti, di per sé non diventa automaticamente fonte di apprendimento e di conoscenza (UNESCO, 2005), ma piuttosto può generare disorientamento e vacua sensazione di appagamento informativo a cui non corrisponde effettiva elaborazione dei contenuti. Alla ridondante ed eterogenea qualità dell'informazione, in un episodio di lettura online si aggiunge la continua richiesta di coordinamento mentale e una costante richiesta di capacità decisionale, a cui corrisponde un impegno cognitivo diverso e per molti aspetti superiore rispetto all'esperienza di lettura tradizionale: il bisogno di valutare continuamente la pertinenza e l'attendibilità delle informazioni ottenute; la necessità di affrontare il problema della pervasività dei messaggi persuasori nei contenuti web e della difficoltà a separarli dai contenuti informativi di stretto interesse; l'esigenza di integrare informazioni provenienti da tipologie testuali diverse, unitamente al

bisogno di compiere ripetute scelte di spostamento all'interno e tra gli ipertesti mentre si è chiamati a elaborare una molteplicità di stimoli sensoriali (figura 1) possono rendere difficile lo svolgimento di azioni che richiedono un'elevata concentrazione, come la «lettura profonda» di un contenuto (Ranieri, 2006; Wolf, 2007; Wolf e Barzillai, 2009).



Fig. 1 Principali fattori che rendono difficile una *deep reading* su Internet

La difficoltà a leggere in ambiente online testi lunghi e complessi è una prima testimonianza di come il medium Internet incida sul processo di lettura e, insieme, sui «gusti» del lettore, laddove potrebbe indurlo a privilegiare certi generi letterari a scapito di altri. In *Towards a knowledge society* (UNESCO, 2005) era già stato posto l'accento sul «lieve disagio sperimentato» (ibidem, p. 65) a causa della frammentazione dei testi in Internet, disagio tendente a incoraggiare una lettura febbrile, con frequenti zapping, e sulla perdita degli usuali punti di riferimento, ovvero quelle tipiche convenzioni tipografiche che organizzano i contenuti di un libro e che orientano il lettore. In aggiunta, alcune ricerche hanno sottolineato l'impossibilità (o l'estrema difficoltà) di avvalersi, in ambiente online, di quel ricco ventaglio di operazioni che vanno dall'uso di evidenziazioni, di annotazioni, al prendere appunti o altre attività che vengono svolte a supporto della lettura attenta di un documento cartaceo, e la cui mancanza induce alcuni utenti di Internet a stampare i documenti digitali per poter interagire con essi in forma fisica (Pearson et al., 2012).

2. Caratteristiche identificative dei testi online

Capire come il medium Internet abbia trasformato i testi è un punto di partenza, per disambiguare il modo in cui le tecnologie digitali stanno influenzando la natura stessa della lettura e tentare così di far luce sulle nuove esigenze di alfabetizzazione. I testi online possiedono le seguenti caratteristiche identificative conseguenti al modo in cui essi vengono composti, strutturati, collegati ad altri testi e visualizzati:

- ipertestualità e relativa frammentazione
- dinamicità e fluidità
- multimedialità
- interattività
- intertestualità
- incertezza sulla qualità delle informazioni
- ubiquità

2.1. Iperstualità e frammentazione

L'organizzazione dei documenti in modalità reticolare spesso si traduce in disorientamento e sovraccarico cognitivo, conseguenti alle specificità multimediali e alle particolari modalità di spostamento all'interno degli ipertesti (OCSE, 2011). Di fatto, la frammentazione del testo digitale conduce alla perdita dei consueti punti di riferimento, e non è più possibile usare la memoria visiva per individuare un passaggio particolare, come avviene con i libri (UNESCO, 2005).

2.2. Dinamicità e fluidità

Mentre i testi stampati hanno una relativa permanenza, quelli digitali sono potenzialmente dinamici, nel senso che possono essere completati, curati e aggiornati con estrema facilità, il che è ideale per la correzione, la copia, la serializzazione, la trasmissione, la visualizzazione pubblica e per consentire l'inserimento di commenti (OCSE, 2011; UNESCO, 2005).

2.3. Multimedialità

Caratteristica evidente del testo digitale è l'inedita commistione di codici oltre a quello alfabetico e iconico.

2.4. Interattività

Direttamente collegata alle caratteristiche descritte nei punti precedenti è l'interattività. Il lettore del testo ipermediale è chiamato direttamente in causa, obbligato a scelte reiterate nel procedere all'interno

di testi da esplorare pieni di collegamenti verso informazioni supplementari, clip audio o video. Inoltre è possibile intervenire con commenti o modifiche (OCSE, 2011).

2.5. Intertestualità

Si riferisce al fatto che il testo trattato dal lettore nell'ambiente online è esito dell'attraversamento e dell'integrazione di informazioni spesso provenienti da varie pagine, da vari siti e da vari generi testuali. I generi testuali possono essere distinti in termini di formati: continui (come la prosa e la poesia), non continui (come box, tabelle, grafici), misti (commistione fra i primi due), multipli (provenienti da diverse fonti), e in termini di strutture retoriche (narrativa, descrittiva, informativa, argomentativa) (INVALSI, 2009).

2.6. Incertezza sulla qualità delle informazioni

Come già visto, la disintermediazione e l'anonimato che spesso caratterizzano l'informazione disponibile in Internet rendono notevolmente disomogeneo il livello qualitativo della stessa. È importante non misconoscere i rischi che questa mancanza di filtro può comportare: in un ambiente così variegato, coloro che non possiedono competenze specifiche in un determinato settore hanno notevoli difficoltà a discernere ciò che è corretto da ciò che è errato, ciò che è utile da ciò che può essere dannoso.

2.7. Ubiquità

Il testo collocato su un server è istantaneamente accessibile da qualunque luogo (UNESCO, 2005).

2.8. Leggibilità legata allo schermo

Le questioni generali di leggibilità sono legate alle caratteristiche soprattutto dimensionali dello schermo del supporto digitale su cui il documento viene visualizzato. Le pagine dei testi elettronici possono essere guardate utilizzando un monitor da 15 pollici, che possiede all'incirca la dimensione fisica di un formato A4 o, come sempre più spesso accade, avvalendosi dei piccoli display dei gadget elettronici, come i digital pad e gli smartphone, che in anni recenti hanno assunto un'eccezionale popolarità (OCSE, 2011). In alcuni casi, la combinazione delle dimensioni piccole dello schermo e della minore qualità con cui vengono veicolate le informazioni comporta che il lettore debba affrontare una ridotta leggibilità. D'altra parte, le nuove tecnologie e i loro applicativi sono

sottoposti a continui miglioramenti e questo sta portando a innalzare la qualità della loro produzione.

3. Implicazioni per l'istruzione: esigenza di nuove skill e di nuove modalità di valutazione

Accanto al coinvolgimento delle competenze necessarie per elaborare i testi su stampa (tra cui consapevolezza linguistica, capacità di fare inferenze, saper interpretare le connessioni tra le parti di un testo), la lettura online necessita di capacità e atteggiamenti diversi, derivanti dalle caratteristiche uniche dei testi digitali. Le abilità nella previsione, nell'integrazione e nella valutazione, sono aspetti chiamati in causa in maniera ancora più enfatizzata rispetto a quanto accade nel corso di una lettura su stampa, perché la quantità di testo visibile in qualsiasi momento è ridotta, la sua origine spesso non verificata e la sua estensione è sconosciuta (OCSE, 2011). Un tipico compito di lettura su Internet richiede agli studenti: di utilizzare in modo efficiente i motori di ricerca (in primis, generando domande di ricerca appropriate); di navigare attraverso una rete complessa di ipertesti monitorando l'adeguatezza del proprio percorso; di sintetizzare le informazioni più affidabili e pertinenti; di rispondere con strumenti di comunicazione online come, ad esempio, messaggi di posta elettronica o post in blog; di vagliare criticamente i contenuti ritenuti più adatti e individuati fra fonti disparate (Coiro, 2009). Da più parti è stato evidenziato che la richiesta di immediata valutazione della credibilità del materiale incontrato in Internet rende il pensiero critico più importante che mai (OECD, 2011).

Vari studi hanno messo in luce che, rispetto alle suddette esigenze, si evidenziano alcuni aspetti di maggiore difficoltà¹. La gran parte degli studenti possiede abilità tecnologiche di base e utilizza in modo regolare solo tecnologie comuni come l'e-mail, mentre pochi si avvalgono di strumenti più sofisticati come le tecnologie del Web 2.0 (blog, podcasting,

¹ A conferma del fatto che il possesso della nuova reading literacy non può essere dato per scontato, vi sono i dati dell'indagine PISA 2009 (OCSE, 2011) da cui risulta che, mediamente, solo l'8% degli studenti raggiunge elevati livelli di rendimento in prove di lettura online. Allo stesso tempo, in tutti i Paesi partecipanti, ad eccezione della Corea, è risultato un numero significativo di quindicenni con bassi livelli di rendimento. In Cile, Austria, Ungheria e Polonia, più di un quarto degli studenti ha svolto i compiti al di sotto del livello minimo della scala di lettura digitale e, nel paese partner Colombia, quasi il 70% degli studenti si è collocato nella fascia più bassa (OCSE, 2011). Come è spiegato nel rapporto, ciò non significa che questi giovani non abbiano alcuna competenza in lettura digitale o non sappiano accedere a Internet, ma vuol dire che non possiedono un livello di alfabetizzazione tale da consentirgli il pieno accesso alle opportunità offerte dalla rete in termini di istruzione, di occupazione e di socializzazione.

wiki, ecc.) che richiedono capacità di costruzione collaborativa, creatività e produttività (Ranieri, 2011).

Con riferimento specifico ai processi implicati nella lettura di testi su Internet, Coiro (2009) evidenzia che l'esame delle registrazioni dell'iter di ricerca online di giovani studenti ha posto in risalto che molti di loro non usano parole chiave per lanciare una query tramite un motore di ricerca ma, piuttosto, utilizzano la cosiddetta «.com strategy», ovvero, digitano un'intera domanda o una frase nella barra degli indirizzi e aggiungono «.com» alla fine, sperando per il meglio. Inoltre, gli stessi dati relativi ai processi online rivelano che molti studenti non vanno oltre il primo link della pagina dei risultati di un motore di ricerca, oppure, che spesso rinunciano quando non riescono a trovare le informazioni in modo semplice e immediato. Questi comportamenti, in particolare, consentono di sottolineare quanto il possesso di un atteggiamento positivo influenzi profondamente le abilità di lettura online: certi giudizi su se stessi e certe credenze relative a Internet sono correlati positivamente con l'utilizzo di strategie efficaci durante lo svolgimento di compiti impegnativi sul web. I lettori con prestazioni elevate mostrano persistenza, flessibilità, un sano senso di scetticismo e confidenza con la navigazione. Al contrario, i lettori con bassi livelli di capacità mostrano di arrendersi facilmente e sono meno aperti a strategie alternative, meno inclini a mettere in discussione le informazioni incontrate, meno fiduciosi nelle loro capacità di saper utilizzare Internet. Le tecnologie Web 2.0 e gli standard di apprendimento emergenti esigono lettori personalmente produttivi, socialmente responsabili, e in grado di collaborare con un team eterogeneo di membri, sia faccia a faccia che online. Ed ecco un altro tratto che identifica in misura rilevante le new literacies: disponibilità e capacità di comunicazione interpersonale. Saper fare ricerca in ambiente online poggia significativamente sulla collaborazione fra utenti, sulla rapida condivisione, sulla pubblicazione delle proprie domande per imparare da ciò che gli altri pensano riguardo a un problema, prima di giungere a una risposta. Questo genere di competenze è raramente catturato con le valutazioni tradizionali, che considerano solo le prestazioni di lettura individuale e svolte in assenza di assistenza online. In altre parole, non è più possibile supporre che i tradizionali interventi sulla lettura o le valutazioni standardizzate delle capacità di comprensione di testi stampati possano adeguatamente insegnare e misurare ciò che influenza le prestazioni di lettura online. Gli studi rilevano come le nuove skill non solo dovrebbero essere riconosciute e distinte, rispetto a una lettura offline, ma come implicino necessariamente tecniche di valutazione diverse².

² Coiro (2009) sottolinea che le valutazioni atte a misurare la comprensione della lettura online non propongono esercizi con domande a scelta multipla, ma sono progettate per cogliere, in tempo reale, abilità e strategie messe in atto nel corso della ricerca ed elaborazione dei testi in Internet. Un'opportunità potrebbe essere quella di iniziare con

Come possono, dunque, gli insegnanti corrispondere alle esigenze didattiche o individuare quali studenti sono competenti nella lettura online e quali invece richiedono maggiore sostegno? Le ricerche cominciano a suggerire che un modo potrebbe essere quello di mostrare in maniera esplicita come analizzare le informazioni e come cercare aiuto, preparando così i discenti a diventare, a loro volta, esperti nella valutazione critica dei contenuti online e favorendo, anche in coloro che incontrano difficoltà, senso di auto-efficacia come lettori online competenti. Un suggerimento, dunque, come vedremo meglio nella sezione successiva, è quello di incorporare azioni finalizzate a sviluppare capacità di lettura online nel curriculum di base.

4. Prime evidenze e un'ipotesi di intervento: è possibile favorire lo sviluppo di capacità di comprensione della lettura sia su ipertesti online che su testi cartacei?

Una prima evidenza, ormai acquisita dalla ricerca sulla lettura tradizionale e che trova conferma anche nei dati delle indagini comparative internazionali sullo svolgimento di compiti in rete (OECD, 2011), è la correlazione positiva fra applicazione di strategie metacognitive e risultati di alto livello nella comprensione dei testi sia offline che online (figura 2).

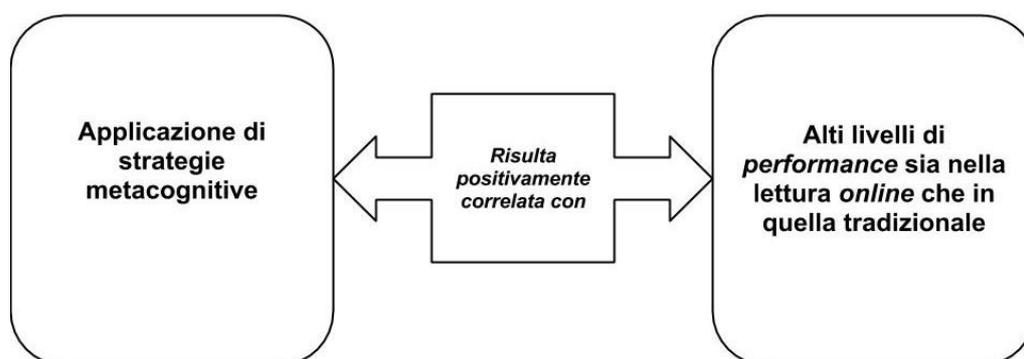


Fig. 2 Attività da promuovere per favorire lo sviluppo delle capacità di comprensione nella lettura (sia tradizionale che online)

unità di studio integrate nel curriculum di base, costruendo brevi sfide all'interno di interfaccia online, tramite quiz diretti a individuare, valutare, sintetizzare e comunicare le informazioni.

In sostanza, anche per leggere e apprendere in contesti ipertestuali risulta particolarmente importante la consapevolezza metacognitiva³, aspetto su cui in anni recenti si sono focalizzate, tra l'altro, le ricerche sull'utilizzo di strumenti online e offline per sviluppare abilità di lettura nelle lingue straniere (Zenotz, 2012; Anderson, 2003). Tuttavia, da vari studi emerge che la gran parte degli studenti ha difficoltà ad attivare meccanismi di monitoraggio e processi di autoregolamentazione (Azevedo e Cromley, 2004; Azevedo, 2005), che sembrano essere favoriti da tecniche di istruzione come quella del think-aloud.

In questa sezione saranno delineati gli elementi principali, utili a inquadrare un modello di pensiero ad alta voce per l'istruzione della lettura online e spiegati i vantaggi di collocare l'istruzione di questa forma di lettura nell'ambito del curriculum di base, contestualmente all'insegnamento della lettura tradizionale. Gli interventi relativi alla lettura online sono pensati per essere proposti a studenti a partire dal IV, V anno della scuola primaria.

5. La tecnica di istruzione del think-aloud per aumentare i livelli di comprensione nella lettura

L'ipotesi di utilizzare la tecnica del think-aloud (ovvero, esplicitare il pensiero che si svolge nel corso del processo di lettura) per modellare le strategie di comprensione dei testi online si basa su evidenze attinte dagli studi sulla lettura tradizionale e sui processi di comprensione (Green, 2005). Questi studi rivelano che l'integrazione di interventi finalizzati allo sviluppo del pensiero critico nel percorso di insegnamento della lettura (in questo caso su testi cartacei) risulta positiva per entrambi i processi (sia di lettura che di ragionamento), andando a sollecitare anche una maggiore consapevolezza metacognitiva in tutti gli studenti. Sapere quali sono le strategie più adatte per individuare, valutare criticamente e sintetizzare i testi online, come abbiamo visto precedentemente, può favorire una migliore comprensione delle informazioni su Internet. Su queste basi, una soluzione per gli insegnanti potrebbe essere quella di utilizzare questa tecnica adattandola alla lettura dei testi in Internet. L'idea, dunque, è

³ Va tuttavia precisato che l'efficacia di una formazione finalizzata a sviluppare negli studenti strategie cognitive e metacognitive risulta essere particolarmente legata alle capacità di memoria di lavoro dello studente. Mentre coloro che hanno un'elevata capacità di memoria di lavoro traggono profitto da tale formazione, gli studenti con basse capacità di memoria di lavoro possono esserne facilmente sovraccaricati. Per la riuscita di questo tipo di intervento risulta importante soprattutto un'acquisizione consolidata dei processi basilari di comprensione della lettura. Se questi sono mal routinizzati, l'aggiunta di strategie cognitive e metacognitive risulta un carico ulteriore che va a competere con le risorse della memoria di lavoro, peggiorando, piuttosto che migliorando, la navigazione nell'ipertesto e l'apprendimento (Naumann et al., 2008).

quella di mutuare modelli di istruzione già esistenti e rivelatisi efficaci per l'insegnamento della lettura dei testi stampati, applicandoli all'interpretazione dei risultati di motori di ricerca, all'acquisizione delle informazioni contenute in siti web e alla lettura di una serie di fonti primarie e secondarie scritte da diversi autori e, dunque, interpretate da molteplici punti di vista (Coiro, 2011).

6. Elementi principali per inquadrare un modello di think-aloud applicato alla lettura online

Il think-aloud affonda le proprie radici nella teoria dell'apprendistato cognitivo (Collins et al., 1995) in ambito costruttivista. Si ritiene che i maestri esperti in una competenza, durante il loro insegnamento, spesso non considerino i processi impliciti necessari a sostenere l'acquisizione delle competenze complesse da parte dei novizi. Per far fronte a questa tendenza, i metodi di insegnamento che si ispirano all'apprendistato cognitivo sono progettati, tra l'altro, per portare questi processi taciti allo scoperto (da cui «pensare ad alta voce») in modo che i discenti possano osservarli, metterli in atto con l'aiuto del maestro e, successivamente, praticarli autonomamente e in gruppo. Ulteriore tratto caratterizzante di questa teoria è il modellamento in situazione, ovvero l'imparare all'interno di un contesto autentico.

Il think-aloud prevede che l'insegnante faccia delle pause durante la lettura, per modellare verbalmente i processi mentali dello studente, e fornire efficaci strategie di pensiero e di lettura. I lettori sono, in tal modo, coinvolti in autentiche attività di problem-solving e, nel mentre, la loro attenzione è richiamata su strategie di comprensione, spesso trascurate o nascoste.

Una tipica lezione per sostenere la comprensione di un ipertesto online prevede tre fasi principali (si veda Coiro, 2011):

- modellamento
- pratica guidata
- riflessione

Nella prima fase gli insegnanti modellano le strategie degli studenti avvalendosi dell'ausilio di un computer o di un proiettore (o, magari, di una LIM) per realizzare un'esperienza di lettura condivisa con l'intera classe o con un piccolo gruppo di studenti. Prima della lezione solitamente

gli insegnanti esplorano l'insieme dei risultati dei motori di ricerca e dei siti web informativi⁴. Le lezioni sono progettate per:

- anticipare ciò che risulterà più impegnativo quando gli studenti navigheranno, negozieranno, monitoreranno e risponderanno al testo online;
- offrire modelli ad alta voce delle strategie di pensiero e di lettura che potrebbero essere usati a sostegno della comprensione.

Dopo che gli studenti hanno visto come un lettore metacognitivamente esperto ha pensato di risolvere i problemi incontrati durante il percorso di lettura finalizzato a ricavare informazioni, essi sono invitati a leggere sul loro computer portatile (o nel laboratorio di informatica) durante un'attività di pratica guidata, nel corso della quale partecipano alla riflessione per risolvere la parte successiva della sfida online. In questa fase l'insegnante lascia gradualmente maggiore spazio, convalida i tentativi di chi intende svolgere un ruolo più attivo nel processo e pone domande a coloro che sono pronti a comunicare ad alta voce le strategie utilizzate. Verso la fine di questo step viene data la possibilità ai discenti di lavorare individualmente (o con un partner) sulla restante parte del compito informativo.

Infine, nella fase di riflessione il gruppo si riunisce di nuovo per condividere le strategie usate e per costruire una soluzione di gruppo. Spesso questa riflessione richiede una risposta su un'interfaccia di comunicazione online adatta al compito, ad esempio e-mail, blog o tramite l'apertura di un documento di testo collaborativo (Es. Google Docs). Questo momento del percorso formativo è utile per modellare opportune pratiche su come impostare un testo scritto, considerando il registro, lo scopo e il target nei diversi contesti comunicativi.

7. Conclusioni

La maggiore sfida insita nel capire, nell'insegnare e nel valutare la lettura online deriva al fatto che le tecnologie digitali stanno cambiando la natura della comprensione, e che i testi online, gli strumenti e i contesti di lettura continueranno a cambiare rapidamente insieme alle stesse

⁴ Attività importanti potrebbero essere, ad esempio, esplorare un sito web e individuare lo scopo dell'autore e in che modo questo potrebbe influenzare le affermazioni trovate. Domande del tipo: «Il sito fornisce di fatto informazioni? Oppure, cerca di vendere qualcosa?» aiutano gli studenti a identificare gli effettivi intenti dell'autore. E' possibile chiedere agli studenti di leggere e rispondere ai messaggi che rappresentano più punti di vista su una discussione online (simulata o no) o individuare informazioni pertinenti utilizzando un motore di ricerca; verificare le informazioni confrontandole con almeno un'altra fonte; comunicare in modo efficiente gli esiti della propria ricerca (Coiro 2009).

tecnologie (Leu et al., 2004). Se fino a pochi anni fa la definizione di comprensione di un testo scritto poteva fare affidamento su un retroterra di almeno venti anni di ricerche e di teorie che hanno informato il pensiero e l'opera degli educatori, le tecnologie della comunicazione digitale e Internet stanno alterando la natura dell'alfabetizzazione più rapidamente di quanto abbia mai fatto qualunque altra tecnologia e, nonostante siano emerse negli ultimi anni nuove teorie sulla comprensione e sulle pratiche, l'enigma che rimane da risolvere è come sia possibile affrontare la natura di cambiamenti che avanzano con maggiore velocità rispetto ai tempi necessari per sviluppare una teoria adeguata, in particolare all'interno di un contesto in cui sono presenti tante prospettive teoriche concorrenti poiché emerse da linee separate di ricerca (Leu et al., 2013). La risposta a questa domanda, probabilmente, non sta nel privilegiare un quadro teorico piuttosto che un altro, ma nel prendere i vantaggi che risiedono nei molteplici punti di vista per catturare l'intera gamma della complessità che definisce l'alfabetizzazione, cogliendo il tratto di costante modifica come un'opportunità e non come un problema (Labbo e Reinking, 1999).

Bibliografia

- Anderson N. J. (2003), *Scrolling, clicking and reading english: online reading strategies in a second/foreign language*, «The Reading Matrix», vol. 3, n. 3, pp. 1-33.
- Azevedo R. e Cromley J. (2004), *Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?*, «Journal of Educational Psychology», vol. 96, n.3, pp. 523 - 535.
- Azevedo R. (2005), *Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of selfregulated learning*, «Educational Psychologist», vol. 40, n. 4, pp. 199-209.
- Coiro J. e Dobler E. (2007), *Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the internet*, «Reading Research Quarterly», vol. 42, n. 2, pp. 214-257.
- Coiro J. (2009), *Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now*, «Educational Leadership», vol. 66, pp. 59-63.
- Coiro J. (2011), *Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge*, «Journal of Literacy Research», vol. 43, n. 4, pp. 352-392.
- Coiro J. (2011), *Talking About Reading as Thinking: Modeling the hidden complexities of online reading comprehension*, «Theory Into Practice», vol. 50, n. 2, pp. 107-115.
- Collins A., Brown J. S. e Newman S. (1995), *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*. In Pontecorvo C., Ajello A. M. e Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire*

- conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana, Milano, LED, pp. 1811-231.
- Green L. (2005), *Two Birds With One Stone. Teaching Reading and Teaching Thinking*, «School Psychology International», vol. 26, pp. 109-120.
- INVALSI (2011), *I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS. Indirizzo Internet: www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/documenti/Rapporto_PIRLS_TIMSS.pdf (Accesso 31/08/2013).
- INVALSI (2010), *Le competenze in lettura matematica e scienze dei quindicenni italiani*, Rapporto Nazionale PISA 2009. Indirizzo Internet: www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf (Accesso 31/08/2013).
- Labbo L. D. e Reinking D. (1999), *Negotiating the multiple realities of technology in literacy research and instruction*, «Reading Research Quarterly», vol. 34, n.4, pp. 478-492.
- Leu D. J., Kinzer C. K., Coiro J. e Cammack D. W. (2004), *Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies*. In R. B. Ruddell e N.J. Unrau (a cura di), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE, International Reading Association, pp. 1570 - 1613.
- Leu D. J., Zawilinski L., J. Castek, M. Banerjee, Housand B., Liu Y. e Neil M. O. (2007), *What is new about the new literacies of online reading comprehension?*. In A. Berger, L. Rush e J. Eakle (a cura di), *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices*, Chicago, NCTE/NCRL, pp. 37-68.
- Leu D. J., Kinzer C. K., Coiro J., Castek J. e Laurie A. H. (2013), *New Literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment*. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau e R. B. Ruddell (a cura di), *Theoretical models and processes of reading (6 th. ed)*, Newark, DE, International Reading Association, pp. 1150-1181.
- Naumann J., Richter T., Christmann U. e Groeben N. (2008), *Working memory capacity and reading skill moderate the effectiveness of strategy training in learning from hypertext*, «Learning and individual differences», vol. 18, n. 2, pp. 197-213.
- OECD (2011), *PISA 2009 Results: Students on line digital technologies and performance (Volume VI)*, Parigi, OECD Publishing.
- Pearson J., Buchanan G., Thimbleby H. e Jones M. (2012), *The digital reading desk: A lightweight approach to digital note-taking*, «Interacting with Computers», vol. 24, n. 5, pp. 327-338.
- Ranieri M. (2006), *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, Pisa, ETS.
- Ranieri M. (2011), *Le insidie dell'ovvio: tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS.
- UNESCO (2005), *Towards Knowledge Societies*. Indirizzo Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> (Accesso 31/08/2013)
- Wolf M. (2007), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero.

Wolf M. e Barzillai M. (2009), *The importance of deep reading*, «Educational Leadership», vol. 66, n. 6, pp. 32-37.

Zenotz V. (2012), *Awareness development for online reading*, «Language Awareness», vol. 21, n. 1-2, pp. 85-100.