

DALLA LETTURA DEL TESTO STAMPATO ALLA DIGITAL READING: UNA NUOVA SFIDA PER L'EDUCAZIONE PRIMARIA

FROM READING PRINTED TEXT TO DIGITAL READING: A NEW CHALLENGE FOR PRIMARY EDUCATION

Stefania Carioli | LTE, Università degli Studi di Firenze (IT)

✉ Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Firenze | via Laura 48, 50121 Firenze, Italia | stefania.carioli@unifi.it

Sommario La *digital reading* è balzata al centro dell'attenzione in particolare a seguito del recente rapporto PISA 2009, Results: Students on line. Cosa si intende con questa espressione? In cosa si distingue la lettura digitale da quella di un testo cartaceo? Quali le implicazioni per l'insegnamento?

Partendo dalle risposte a tali interrogativi e dalle indicazioni teorico-operative che è possibile trarre dallo stato attuale della ricerca, viene presentato un progetto in fase di sperimentazione finalizzato allo sviluppo e alla valutazione delle competenze di lettura digitale rivolto ad alunni della scuola primaria, un arco di tempo al quale, sul piano dell'alfabetizzazione, è assegnato un ruolo fondamentale.

PAROLE CHIAVE Digital Reading, Valutazione, Scuola primaria.

Abstract Interest in digital reading has recently increased following release of the report entitled "PISA 2009 Results: Students On Line". What do we mean by digital reading? How is reading digital media distinct from reading text on paper? What are the implications as far as teaching is concerned?

In this paper we start by addressing these questions and then present a project based on the theoretical and operational insights that can be derived from the current state of research. The aim of this project, which is still in the experimental phase, is to foster and assess the development of digital reading skills among pupils attending primary school, a period of time considered critical for developing literacy skills.

KEY-WORDS Digital Reading, Assessment, Primary School.

DIGITAL READING: UNA NUOVA DIMENSIONE DELLA LITERACY

Definire, oggi, cosa significhi saper leggere e cosa presupponga essere un lettore competente rimane un compito molto complesso, ma è chiaro che questo concetto non possa più prescindere dalla comprensione e utilizzo di testi online e come un livello insufficiente di tali competenze divenga elemento di emarginazione sociale, poiché limitativo di un'effettiva partecipazione (European Commission, 2012a, Jenkins, 2010; OECD, 2011).

Supporti alla comprensione dei processi di lettura vengono anche dalle recenti tecniche di scansione dei tracciati neurologici, che aiutano a chiarire come aree e funzionalità cerebrali diverse siano coinvolte nella lettura digitale (o lettura sul web), che rimane basata su browsing e selezione veloce, e nella lettura approfondita su testo lineare; la prima assorbe energia cognitiva di tipo decisionale (scelta delle associazioni da seguire) e si avvicina più a funzionalità di problem solving, la seconda coinvolge più linguaggio, rappresentazione visiva interna e memoria (Carr, 2011).

Sul piano educativo è importante sollevare il problema di come mirare a un'adeguata integrazione dei vantaggi offerti dalle due tipologie di lettura (Wolf e Barzillai, 2009).

Come noto, anche il PISA si è confrontato con la questione arricchendo il framework 2009 con l'introduzione di una sezione specificamente dedicata alla valutazione delle capacità di studenti quindi cenni in compiti di lettura di testi digitali e legittimando in tal modo una «nuova dimensione di apprendimento» (Gui, 2009).

Uno dei motivi più rilevanti dell'importanza del sondaggio risiede nell'aver portato alla luce la necessità di una riflessione sul "cosa", cioè su quali competenze definiscono l'attuale reading literacy; sul "come", ovvero su quali strategie privilegiare, e implicitamente sul "quando", cioè su quale sia il momento più opportuno per iniziare a introdurre compiti orientati a traguardi di sviluppo di competenze finalizzate a muoversi con intenzionalità ed efficacia nell'attuale fenomenologia testuale.

In tale framework la literacy viene definita come «comprensione, utilizzo, riflessione su e impegno con i testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e svolgere un ruolo partecipativo nella società» (OECD, 2011: p. 19), con riferimento al repertorio tradizionale di operazioni coinvolte nell'elaborazione di qualunque tipo di testo, sia online che cartaceo.

I processi definiti di basso livello, riferibili all'analisi sintattica e alle operazioni di decodifica, sembrerebbero rimanere sostanzialmente comuni alle due tipologie testuali. Sulle differenze tra comprensione di testo stampato e digitale il documento propone

una schematizzazione che individua accesso e recupero, integrazione e interpretazione, riflessione e valutazione come processi che, pur non essendo esclusivi della digital reading, se impegnati in compiti di lettura online, sollecitano un carico cognitivo complessivamente superiore.

Accesso e recupero

I testi digitali richiedono di cercare l'informazione distribuita fra un'eterogeneità di collegamenti e in situazioni testuali specifiche del medium elettronico: la comprensione di un elenco di informazioni fornite dai motori di ricerca o i contenuti pubblicati in un blog, ad esempio, identificano inequivocabilmente una lettura tipica esclusivamente dell'online. Per recuperare l'informazione utile sono richieste capacità di valutazione della rilevanza dei materiali e di comprensione della strutturazione gerarchica del sito.

Integrazione fra i testi

L'integrazione, definita come il completamento e il confronto fra informazioni provenienti da vari generi testuali, invita a processi simili, qualunque sia il medium. Tuttavia, poiché il mezzo digitale rende così facile una cross-reference, una relazione trasversale tra vari testi, i lettori hanno molta più probabilità di trovarsi ad attraversare diverse tipologie testuali in un singolo episodio di lettura. Conseguentemente, è richiesta una capacità di riordino delle informazioni che implica sofisticate abilità di lettura.

Valutazione del testo

La natura aperta e generalmente poco regolamentata della pubblicazione in rete e i sistemi di ricerca attuali, basati per lo più sulla corrispondenza tra la formulazione della query e le restituzioni informative, senza indicazioni sull'attendibilità delle fonti e la pertinenza dei contenuti, inducono a dover valutare autonomamente la qualità dei testi disponibili: «Raccogliere informazioni su Internet richiede la scrematura e la scansione di una grande quantità di materiale e l'immediata valutazione della sua credibilità. Il pensiero critico, quindi, diventa più importante che mai» (Halpern, 1989; Shetzer e Warschauer, 2000; Warschauer, 1999 - cit. in OECD 2011: p. 37). Il ricorso a livelli profondi di ragionamento rende questo processo particolarmente difficoltoso.

L'aspetto che, invece, emerge come primariamente caratterizzante del complesso significato di digital reading è la navigazione, definita quale componente chiave. I lettori che presentano livelli di prestazione massima in compiti di lettura online «sono in grado di navigare in modo autonomo ed efficiente»: tendono a optare per «strategie adatte alle esigenze delle singole attività, minimizzano le visite sulle pagine irrilevanti e individuano in modo efficiente le pagine cruciali» (OECD 2011: p. 19).

Attorno al processo di navigazione si coagulano le attività di esplorazione, selezione e appropriato riordino dei frammenti informativi, andando a costituire «la modalità con cui il lettore “costruisce” il proprio testo» e, dunque, l'insieme delle scelte che «influenzano direttamente il contenuto che, infine, verrà trattato» (OECD 2011: p. 20). Tipicamente, nel corso di questa attività c'è una forte enfasi sulla previsione del contenuto probabile e sulla capacità di orientarsi nella struttura grafica di un sito per decidere quale sia il percorso più opportuno da intraprendere. Per quanto non sia possibile ridurre la navigazione a un set di tecniche, tuttavia, la capacità di usare dispositivi di navigazione e strumenti di ricerca sono divenute componenti essenziali della nuova literacy (ibidem).

In sintesi, durante l'accesso e l'utilizzo di informazioni sul web interagiscono in modalità complessa operazioni uniche, come quelle legate alla navigazione, altre per certi aspetti simili a quelle tipicamente associate alla lettura del testo cartaceo e per altri, invece, specifiche del nuovo medium, oltre a un coinvolgimento dei processi implicati nell'approfondire dal testo scritto.

COSA PUÒ FARE LA SCUOLA PRIMARIA PER AVVICINARSI ALL'AMBITO DELLA LETTURA DIGITALE?

Leggere in maniera qualificata testi situati sul web si configura come un'operazione tutt'altro che banale, una sfida che può essere posta in continuità con le urgenti richieste di innalzamento qualitativo da imprimere alla literacy (European Commission, 2012b).

Il testo online richiede elaborate capacità esecutive, decisionali, critiche, di auto-monitoraggio e questo rende più difficile la sua interpretazione laddove, invece, la lettura su cartaceo è solitamente più profonda e tendente ad attivare i processi alla base della comprensione.

Nel dibattito in corso, peraltro solo agli inizi, cominciano a essere individuati alcuni approcci didattici volti a sviluppare le competenze di digital reading, fra cui l'investimento in compiti di elaborazione testuale che promuovano una lettura profonda anche di testi online (Wolf e Barzillai, 2009). Rientra in questo l'insegnamento di strategie di significazione applicate a testi digitali (previsione, interrogazione del testo, sintesi delle idee principali, rappresentazione di ciò che si è letto) che favoriscono la comprensione sostenendo i processi inferenziali, l'individuazione delle idee principali, il riconoscimento del significato globale o analitico del testo, la sua valutazione in chiave critica.

Ulteriori strumenti sono considerati i percorsi che consapevolizzano sull'importanza dell'uso di strategie metacognitive a sostegno della lettura; lo sviluppo di capacità volte a distinguere tra materiale per-

tinente e irrilevante; l'organizzazione di informazioni in un ordine coerente; la sintesi testuale. Anche creare occasioni di sperimentazione sulle strategie più efficaci per migliorare la navigazione è vista come attività da promuovere (OECD 2011).

Nella pratica didattica si tratta, dunque, di riconoscere che, avvicinandosi alla lettura digitale, la modifica delle dimensioni di medium e modalità con cui viene strutturato il messaggio vanno a complicare la comprensione e che, per diventare lettori online competenti, non basta trasferire le capacità apprese nella lettura di testi stampati. Rivolgendosi a studenti del primo ciclo d'istruzione, a tale complessità, che può creare problemi di disorientamento e sovraccarico cognitivo, si aggiunge la fatica di trovarsi a un livello relativamente iniziale del percorso che dovrebbe condurre alla padronanza dei testi.

STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE FORMATIVA DELLE COMPETENZE DI DIGITAL READING

Il progetto “Competenze e strategie di digital reading nella scuola primaria” (CSDRsp), nato in collaborazione con l'Università di Firenze (LTE) nella primavera 2012, presenta una serie di prove di comprensione di interfacce multimediali rivolte a studenti di IV-V di scuola primaria. L'ipotesi è che questo sia il periodo più opportuno per iniziare a introdurre compiti orientati a un'opportuna fruizione anche del medium digitale¹.

I principali obiettivi sono: colmare un vuoto, indirizzando le ricerche verso una fascia di popolazione scolastica non ancora contemplata nelle indagini sulla lettura online, ma le cui energie apprenditive sono in gran parte investite proprio nel processo di alfabetizzazione; studiare la lettura di tipologie testuali non ancora prese in considerazione nelle indagini.

Le prove, il cui riferimento base è rappresentato dai compiti utilizzati in OECD (2011) (anche a causa della difficoltà a trovare ulteriori confronti), oltre alla lettura di ipertesti, prevedono la lettura di e-book, di call-out informativi collocati su immagini interattive, di testi non alfabetici. I compiti tendono a riflettere la complessità derivante dall'interazione fra le principali attività implicate in episodi di digital reading e variano a seconda dell'investimento più o meno impegnativo richiesto nell'elaborazione del testo o nella navigazione. La logica sottesa alla loro formulazione mira ad attivare i processi cognitivi, le abilità strumentali e le conoscenze necessarie per una lettura online e a valutare la finalizzazione a scopi informativo-apprenditivi. In questo senso sono da ipotizzare anche comparazioni con i risultati negli apprendimenti disciplinari.

I passaggi essenziali risultano, quindi, l'operationalizzazione del costrutto di digital reading, con relativa tradu-

¹ La validazione delle prove è in corso.

zione in obiettivi e descrizione di comportamenti osservabili e valutabili in un'accezione preminentemente formativa e regolativa; l'allestimento di ambienti di simulazione che consentano di interpretare operativamente le dimensioni più significative delle abilità e dei processi coinvolti; l'applicazione delle prove a scopo esplorativo, in modo da raccogliere specifiche osservazioni sul campo che possano orientare sulle azioni più efficaci e sulla stesura di linee guida.

Seguono alcuni esempi di prove.

Esempio 1

1. Focus della prova

Comprensione di un significato attraverso la navigazione e l'integrazione di più informazioni.

2. Capacità coinvolte: navigare, selezionare informazioni pertinenti, metterle in relazione, compiere su di esse un'inferenza.

3. Consegna

Cerca all'interno del sito "Animali a rischio" (Figura 1) la risposta alla seguente domanda: "La balenottera è ovipara?"

L'alunno deve navigare tra 3 pagine web: "Home", "Mammiferi a rischio", "Caratteristiche dei mammiferi" evitando di lasciarsi distogliere dalle informazioni distrattive presenti. Solo individuando l'informazione che "la balenottera è un mammifero" e collegandola all'informazione che "i mammiferi sono vivipari", può desumere la risposta.

4. Modalità verifica

Risposta: vero/falso.

Risposta aperta. (Prova a spiegare come sei giunto a questa conclusione).

Esempio 2

1. Focus della prova

Comprensione previsionale

2. Capacità coinvolte

Fare ipotesi sul contenuto probabile di un sito avvalendosi degli indizi offerti da un motore di ricerca

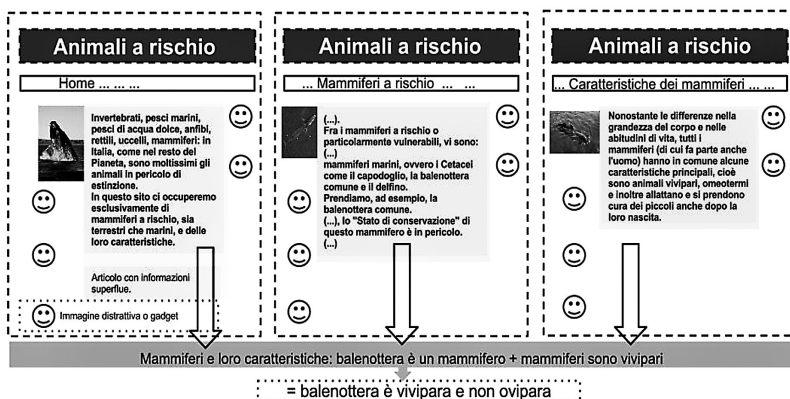


Figura 1. Pagine web del sito.

3. Consegna

La maestra ti ha chiesto di fare una ricerca sull'*arcobaleno* utilizzando informazioni da libri e da Internet. Dopo aver scritto la parola nella maschera del motore di ricerca, ti compaiono i risultati che vedi nella figura 2 (contrassegnati con A-B-C-D). In quale di questi siti pensi di trovare informazioni per la tua ricerca? Segna con una crocetta il risultato.

4. Modalità verifica

Risposta a scelta multipla

- A. Arcobaleno: settimanale di informazioni, oroscopo, turismo,... approfondimenti su vari argomenti, dalla cucina al giardinaggio...
- B. Arcobaleno Enciclopedia: l'arcobaleno è un fenomeno ottico e metereologico...
- C. Agenzia immobiliare Arcobaleno si trova a e si occupa di vendita appartamenti, ville, ...
- D. Il telefono Arcobaleno contrasta la produzione, il commercio e la diffusione di immagini violente...

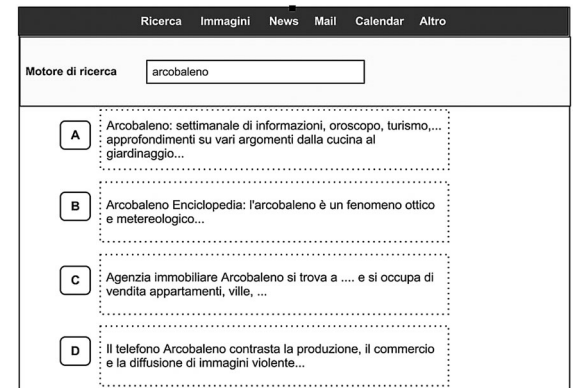


Figura 2. Risultati dell'interrogazione del motore di ricerca.

Esempio 3

1. Focus della prova

Comprensione della pertinenza associativa.

2. Capacità coinvolte

Saper associare informazioni in maniera pertinente.

3. Consegna

Lucia sta creando un blog (Figura 3): ha predisposto pagine con titoli linkabili in cui inserirà contenuti vari. Riguardando il materiale, però, si accorge che in una delle pagine aperte (identificate con i numeri da 1 a 4) non ha ancora alcuna informazione da inserire (identificate con le lettere da A a D).

A quale titolo non è possibile associare alcun contenuto?

4. Modalità di verifica

Risposta a scelta multipla

- | | |
|--|-----------------------|
| | 1. Cosa mi piace |
| | 2. Dove vivo |
| | 3. I miei amici |
| | 4. Dove vado d'estate |

CONCLUSIONI

Insegnare abilità di lettura digitale è un obiettivo importante per la scuola, a cominciare da quella primaria, che può intervenire investendo in percorsi mirati allo sviluppo di capacità di comprensione profonda, oltre che dei testi stampati, anche di quelli online, o predisponendo attività esplorative sulle più efficaci strategie di navigazione.

Il progetto CSDRsp, di cui si prevede una prima sperimentazione nel 2013, vuol fornire un contributo per realizzare piste finalizzate allo sviluppo di queste nuove skill in una concezione volta a valorizzare le diverse tipologie di lettura.

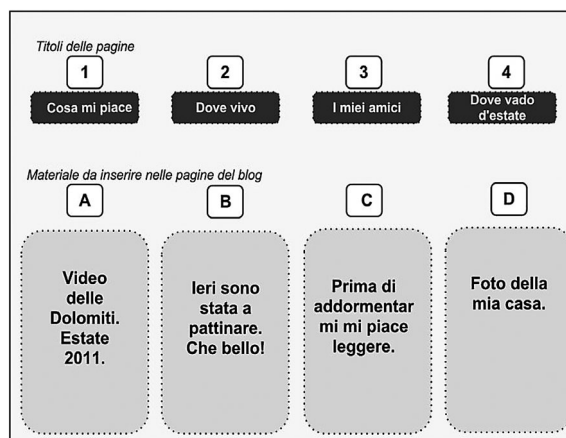


Figura 3. Schema del blog di Lucia.

BIBLIOGRAFIA

- Carr N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- European Commission (2012a). *Europa 2020*. http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm (ultima consultazione 30.08.2012).
- European Commission (2012b). Education & Training. Literacy. http://ec.europa.eu/education/focus/literacy_en.htm (ultima consultazione 30.08.2012).
- Gui M. (2009). Uso di Internet e livelli di apprendimento. Una riflessione sui sorprendenti dati dell'indagine PISA 2009. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 3 (1), pp. 29-42.
- Halpern D.F. (1989). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano, IT: Guerini e Associati.
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line. Digital Technologies and Performance*, VI, <http://www.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf> (ultima consultazione 30.08.2012).
- Shetzer H., Warschauer M. (2000). An electronic literacy Approach to network-based language teaching. In M. Warschauer, R. Kem (eds.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. New York, USA: Cambridge University Press, pp. 171-185.
- Warschauer M. (1999). *Electronic Literacies: language, culture and power in online education*. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum.
- Wolf M., Barzillai M. (2009). The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership. Literacy 2.0*, 66 (6), pp. 32-37, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200903_wolf.pdf