



Lettura online e nuove necessità formative. Le opportunità del Think Aloud

Teaching online reading with the Think Aloud meta- cognitive technique

Stefania Carioli
Università di Firenze
stefania.carioli@unifi.it

ABSTRACT

This study investigates the opportunity to adopt the Think Aloud metacognitive technique to instruct students to become strategic and skilled readers in the online environments. After presenting the historical and theoretical roots of the Think Aloud and the methodological characteristics of this technique, the study proposes an instructional tool that could support late primary and secondary school teachers in planning online reading lessons with the Think Aloud. Finally, the main strengths and weaknesses in the application of this technique to the online reading, and the prospects and future developments of the research in this area are analyzed.

Nel presente lavoro è indagata l'opportunità di adattare alla lettura negli ambienti online la tecnica metacognitiva del Think Aloud, modello di istruzione già rivelatosi efficace nella comprensione del testo stampato. Dopo aver accennato alle radici storiche e teoriche, e descritto le caratteristiche metodologiche del Think Aloud come strumento di ricerca e come tecnica per modellare la comprensione del testo, vengono presentati percorsi guida per l'applicazione di questa tecnica alla lettura online. Nella parte finale, tenuto conto di una pur modesta base conoscitiva, sono illustrati i principali punti di forza e i limiti nell'applicazione di questa tecnica alla lettura online, nonché le prospettive e gli sviluppi futuri della ricerca in questo ambito.

KEYWORDS

Think Aloud, Online Reading, Critical Reading Skills.
Think Aloud, Lettura Online, Lettura Critica.

1. Introduzione

La lettura *online* e l'individuazione di tecniche metacognitive che sostengano la comprensione, la motivazione e un approccio critico al testo nei lettori adolescenti rappresentano sfaccettature di un tema complesso, di stringente attualità e che necessita di maggiore ricerca. Gli ambienti *online* attirano gli adolescenti (*EU High Level Group*, 2012; *International Reading Association* 2012), anche quelli più riluttanti, che leggono con fatica perché non adottano corrette strategie, perché sono poco motivati a leggere e perché hanno scarsa fiducia nelle loro capacità (Wigfield & Guthrie, 2000; Botzakis & Malloy, 2005; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie 2009; Garbe, Holle & Weinhold 2010; McGeown, Duncan, Griffiths & Stothard, 2015). Il ritardo nello sviluppo delle *reading literacy skills* e la disaffezione verso l'attività del leggere sono problemi diffusi anche in Europa, dove (mediamente) sono più a rischio gli adolescenti, di sesso maschile, provenienti da ambienti culturalmente svantaggiati o di origine immigrata (*EU High Level Group*, 2012). L'*appeal* delle risorse digitali tende a risucchiare anche questa categoria di lettori particolarmente difficili e appartenenti a una fascia anagrafica che, oltretutto, dispone di una gamma più limitata di materiale, anche elettronico, particolarmente se richiesto in lingue diverse dall'inglese (Reeves, 2003). Si aggiunge a questo il dato calzante che per la maggior parte dei giovani europei il tempo impiegato negli ambienti *online* supera di gran lunga quello trascorso nei tradizionali contesti di lettura stampata¹. Anche se questo può essere visto negativamente, soprattutto se l'esperienza su Internet è lasciata all'informalità di un approccio *naïf*, è possibile utilizzare gli ambienti digitali come palestra cognitiva per sostenere il piacere di leggere e per migliorare le capacità coinvolte in questa attività (Gee, 2009): quando gli adolescenti acquistano un senso di autodeterminazione e maggiore consapevolezza del loro ruolo nel processo educativo sono meno portati a desistere e più disposti a impegnarsi, anche di fronte alle difficoltà (Galbraith & Alexander, 2005).

Tuttavia, leggere profondamente nei distraenti e convulsi ambienti *online* richiede un notevole investimento in termini di auto-regolazione e capacità di valutazione, perché impegna il lettore in una serie di processi e operazioni diverse e per certi aspetti più impegnative rispetto a quelle richieste dalla lettura dei tradizionali testi stampati (OECD, 2011). Se i lettori non sono in grado di concentrarsi su obiettivi ben definiti e non sanno applicare strategie di auto-regolazione possono perdersi, rischiando un'elaborazione incompleta, inesatta o addirittura errata, nel caso in cui sia basata su fonti consultate in maniera casuale o su frammenti di informazioni inaffidabili e/o irrilevanti (Coiro & Dobler, 2007; Coiro, 2011a). Valutare la qualità e la credibilità dei contenuti *online* implica capacità di discernimento e di analisi specifiche (definite talvolta *new literacy skills*), su cui numerosi studi hanno rilevato un'importante carenza. In particolare, tra gli adolescenti più giovani è piuttosto diffusa la tendenza a fidarsi acriticamente delle informazioni, a non valutare o a utilizzare criteri superficiali di valutazione (che portano, ad esempio, a equiparare quantità e qualità delle informazioni) oppure a usare un esiguo numero di strategie di ricerca in modo ripetitivo (Agosto, 2002; Hobbs, 2010; Goldman, Braasch, Wiley, Graesser & Brodowinska, 2012; Coiro, Coscarelli, Maykel & Forzani, 2015).

Nel 2012 l'*High Level Group of Experts on Literacy* in Europa ha elaborato una

1 «The 15- to 16-year-old age group across Europe spends almost two hours per day online. Only 15 % of 15-year olds spend more than one hour per day reading». (*EU High Level Group*, 2012, 72).

relazione molto eloquente sullo stato della ricerca e sulla poca attenzione prestata a questi temi, che le seguenti affermazioni riassumono almeno in parte: «*online reading is largely ignored during initial primary teacher education*»; «*only five EU Member States currently require competences for teaching online reading in the education of primary teachers*»; «*very few countries define learning outcomes for digital reading*» (EU High Level Group, 2012, 66).

Sovente sono gli stessi insegnanti a dichiarare il bisogno di strumenti metodologici che li guidino sul “come” e sul “quando” intervenire e che li facciano sentire più adeguati di fronte alle attuali sfide pedagogiche.

2. Stato dell'arte

Un numero crescente di indagini concorda nel ritenere la lettura dei testi negli ambienti *online* un'attività non completamente isomorfa alla lettura dei testi stampati tradizionali (International Reading Association, 2009; Leu, Forzani, Burlingame, Kulikowich, Sedransk, Coiro & Kennedy, 2013; Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2013). Le competenze e le strategie che permettono di costruire il significato di un testo stampato, in Internet risultano necessarie ma non sufficienti, date le richieste più elevate di analisi, di valutazione e di sintesi. Gli ambienti *online* sono aperti, mal strutturati e distraenti, condizioni che inducono a sfiorare la superficie dei testi piuttosto che a leggerli profondamente (Mangen, 2008) e che richiedono maggiore flessibilità cognitiva da parte di chi li naviga (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 2004). Conseguentemente, le strategie (soprattutto di autoregolazione) rivestono un ruolo centrale (Kuiper, Volman & Terwel, 2005; Kuiper, Volman & Terwel, 2009; Afflerbach & Cho, 2009; Coiro & Dobler, 2007; Dobler & Eagleton, 2015). L'autoregolazione è un processo in cui le dimensioni cognitiva, metacognitiva ed emotiva si integrano (Zimmerman, 2008), ed è all'interno di questo *frame* che è inquadrabile il pensare ad alta voce, o *Think Aloud* (TA), tecnica metacognitiva che aiuta i discenti a sviluppare una lettura autoregolata (Hacker, 1998; Minguela, Solé & Pieschl, 2015), basata su strategie di autointerrogazione, di riaggiustamento, di ripianificazione e su opportuni atteggiamenti per finalizzare e monitorare il percorso conoscitivo.

Il TA ha già fornito prova di efficacia nello sviluppo della comprensione del testo stampato tradizionale — anche in bambini non ancora alfabetizzati (Ortlieb & Norris, 2012) — e nel sostegno alla motivazione al leggere (Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley, 2002; Azevedo, Guthrie & Seibert, 2004; Azevedo & Cromley, 2004; Azevedo, 2005; Pressley & Harris, 2006) e recentemente è stata avanzata l'ipotesi di un suo impiego anche come supporto allo sviluppo delle strategie di comprensione della lettura *online* (Kymes, 2005; Coiro, 2011; Ebner & Ehri, 2013; Carioli & Peru, 2016). L'adozione di questa metodologia, infatti, sembra particolarmente adatta a modellare le strategie implicate in un'attività — come la lettura di testi autentici in Internet — che è fortemente modulata dal contesto (Lapp, Fisher & Grant, 2008). Una tecnica promettente, dunque, che tuttavia necessita di una formazione specifica degli insegnanti, così come è stato sottolineato dalla letteratura scientifica (Pressley, 2002). Il *training* dovrebbe preparare l'insegnante, esperto lettore, a saper verbalizzare le conoscenze pregresse, i processi inferenziali, il lavoro di riconoscimento, valutazione, integrazione e sintesi delle parti importanti del testo, nonché la scelta delle opportune strategie. Acquisire questa consapevolezza è fondamentale, poiché il lettore competente svolge questi processi per lo più in maniera automatica e, dunque, poco consapevole (Cardarello, 2010).

Nel prossimo paragrafo saranno accennate le radici storico-teoriche e in seguito approfondite le caratteristiche metodologiche del TA.

3. Una finestra sui processi coscienti del leggere. Cenni storici sull'uso dei protocolli verbali

Se è vero che l'analisi dei protocolli verbali come finestra sui processi coscienti della lettura è stata adottata solo nel corso del XX secolo, è altrettanto vero che la tecnica del pensare ad alta voce è stata utilizzata per migliaia di anni al fine di svelare i pensieri (Pressley, 2002). Già Aristotele e Platone incoraggiavano le persone a parlare di ciò che era nella loro mente, e alla fine dell'Ottocento William James (1890) usava i *reports* dei pensieri dei soggetti esaminati per sviluppare una teoria psicologica.

Nel corso del Novecento, l'analisi dei protocolli verbali è stata utilizzata, o meno, a seconda del paradigma psicologico predominante e alla considerazione della possibilità di indagare la mente. Il primo e più famoso TA fu quello condotto da Duncker, che nel 1945 usò i protocolli verbali come fonte di dati per analizzare in dettaglio il modo in cui alcuni soggetti erano riusciti a trovare una soluzione a una ipotetica situazione problematica. Ma quando le teorie comportamentiste iniziarono a dominare la psicologia, il metodo introspettivo fu non solo fondamentalmente contestato, poiché ritenuto esposto a rischio di soggettivismo e pertanto non scientifico, ma escluso insieme alla possibilità di "guardare" dentro alla mente, considerata una *black box*. John Watson e i comportamentisti focalizzavano sulle prestazioni manifeste, osservabili, e consideravano gli aspetti cognitivi non indagabili (Ericsson & Simon, 1993). Pertanto, sarebbe stato inutile chiedere ai lettori di riferire su qualcosa (i propri pensieri) che non era considerato teoricamente importante e possibile oggetto di studio, né avrebbe avuto senso utilizzare metodi di indagine finalizzati a tal scopo. Viceversa, i principi della psicologia cognitiva, che si impose a partire dagli anni Sessanta, possono essere considerati un invito a utilizzare l'analisi dei protocolli. In questo ambito, il lettore era considerato un elaboratore dell'informazione — «*mindful information processor*» (Pressley & Afflerbach, 2009, 4) — che, almeno in alcuni casi, riusciva a mediare consapevolmente la propria comprensione, per cui, riacquistava senso aspettarsi dei *self-reports* che riferivano delle risposte cognitive e affettive di fronte al testo.

È importante puntualizzare tuttavia che, sebbene il TA si sia sviluppato nell'ambito della ricerca psicologica e, inizialmente, del metodo introspettivo, non si identifica con esso. Si tratta di una diversità recentemente puntualizzata in un articolo dall'eloquente titolo: *Thinking Aloud is not a form of introspection but a qualitatively different methodology: reply to Schooler* (Ericsson & Fox, 2011), in cui i due autori affermano che questa metodologia non richiede un'osservazione interna della mente ma piuttosto che implica una verbalizzazione dei pensieri che accompagnano la risoluzione di un compito impegnativo. Lo stesso Ericsson, insieme a Simon, nel 1984 aveva pubblicato un volume caposaldo di questa metodologia, intitolato *Protocol analysis Verbal reports as data*, in cui i due studiosi ne avevano definito lo *status* scientifico, e messo a punto una serie di raccomandazioni su un'adeguata raccolta dei *self-report* (fra cui la necessità di prestare massima attenzione alla loro analiticità).

Una serie di vantaggi offerti dall'uso dei protocolli verbali — ovvero sia la disponibilità di dati per far luce sui processi cognitivi; l'accesso ai processi di ragionamento alla base della comprensione e dei processi decisionali; lo squarcio sulle dinamiche emotivo-affettive — ha fatto sì che il TA fosse impiegato per svelare l'elaborazione di compiti diversi, tra cui forme di *problem solving* e processi messi in atto durante l'istruzione, fino alle ricerche sulla comprensione della lettura (Pressley & Afflerbach, 2009).

3.1. Il Think Aloud come strumento di ricerca e come tecnica per modellare la comprensione del testo

Il TA, dunque, è innanzitutto un raffinato strumento di ricerca che aiuta a capire in che modo avviene la lettura profonda o a valutare la comprensione del testo (McNamara, 2007). Per queste ragioni questa metodologia ha trovato applicazione in una varietà di studi: dalle indagini sul modo in cui il lettore ricostruisce il significato di singole parole dal contesto frasale, a quelle che hanno focalizzato sui ragionamenti che permettono di completare testi *cloze*, agli studi che hanno esaminato i modi di rispondere a domande di comprensione, alla sintesi dei testi, alla reazione del lettore di fronte a testi che trattano in maniera specifica di un certo campo di conoscenza (Pressley & Afflerbach, 2009). L'altro utilizzo del TA è come tecnica di modellamento dei processi cognitivi implicati nella comprensione della lettura tradizionale, sulla base dell'evidenza che gli studenti imparano meglio quando possono guardare un buon modello (Davey, 1983). In questa accezione, di supporto agli insegnanti nel passaggio di strategie torcia ai giovani lettori (Kymes, 2005), una definizione di TA proviene dal *The literacy dictionary* (Harris & Hodges, 1995), che ne parla nei termini di «*metacognitive technique or strategy in which a teacher verbalizes thoughts aloud while reading a selection orally, thus modeling the process of comprehension*».

L'ascolto della verbalizzazione delle strategie che guidano le scelte dell'insegnante, l'osservazione dei suoi atteggiamenti, l'attenzione posta su certe parole, le ipotesi che avanza, il richiamo delle conoscenze pregresse, i riepiloghi e le definizioni costituiscono una sorta di "pensiero ad alta voce" sul testo (Cardarello, 2010), che egli condivide con i giovani lettori, attivando un processo di modellamento in situazione (Block & Israel, 2004). Un numero consistente di indagini suggerisce che questo porta, da un lato, a un significativo miglioramento nella motivazione e nella comprensione del testo, nella fluenza della lettura, nell'aumento del vocabolario (Lapp, Fisher & Grant, 2008; Ebner & Ehri, 2013) e, dall'altro, un rilevante cambiamento nelle pratiche didattiche (Fisher, Frey & Lapp, 2011), poiché gli stessi insegnanti diventano più consapevoli dell'efficacia delle strategie (Pressley, 2002).

3.1.1 Il Think Aloud come scaffolding per incoraggiare una riflessione metacognitiva sul testo

La riformulazione in chiave pedagogico-didattica del TA è riconducibile al quadro teorico del costruttivismo sociale² e dell'apprendistato cognitivo, «*a model of instruction that works to make thinking visible*» (Collins, Brown & Holum, 1991, 6) che colloca le conoscenze nel loro contesto d'uso. I teorici dell'apprendistato cognitivo riconoscono che strategie e processi cognitivi e metacognitivi, in quanto principi organizzativi della competenza, sono più centrali sia delle capacità di basso livello che delle conoscenze astratte, siano esse concettuali che riferite a fatti (Collins, Brown & Newman, 1995). Più dettagliatamente è possibile affermare che la tecnica del pensare ad alta voce si situa nella "zona di sviluppo prossimale" del giovane lettore (Lapp, Fisher & Grant, 2008) — per usare l'espressione di Vygotskij (1978) definita in termini più operativi dal concetto bruneria-

2 È nell'orizzonte culturale che — secondo l'idea di Bruner, in forte simbiosi con la prospettiva di Vygotskij — i sistemi simbolici plasmano «la vita e la mente dell'uomo» (Bruner, 1992, 47).

no di *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) — poiché gli lascia il tempo per osservare, per riconoscere, emulare, adottare, praticare e auto-regolare le strategie. L'approccio costruttivista all'apprendimento è ravvisabile nel progetto imbastito al fine di consentire un'esperienza in cui il lettore acquisisce progressivamente il controllo del proprio atto intellettuale:

An interactive think-aloud provides a means for modeling, scaffolding, and practicing. It offers struggling readers the opportunity to see and hear how proficient readers approach a text, and it allows advanced students to engage in conversations that draw on their prior knowledge (Lapp, Fisher & Grant, 2008, 378).

L'obiettivo è far sì che il giovane attivi autonomamente processi simili a quelli ascoltati, che l'impegno della lettura del testo giunga ad essere autoregolato in modo indipendente. Il TA diventa in tal modo uno *scaffolding* per incoraggiare una riflessione metacognitiva sul testo che, altrimenti, si sviluppa difficilmente e solo in una minoranza di lettori. E di questo gli insegnanti dovrebbero essere consapevoli:

the metacognitively sophisticated teacher [...] should know that comprehension skill does not develop very well on its own, but that the comprehension strategies used by good comprehenders can be taught, beginning with teacher explanations and modeling of the strategies followed by scaffolded student practice of comprehension strategies during reading (Pressley, 2002, 306).

Tuttavia, benché sia stato accertato che l'uso delle strategie migliora nettamente la comprensione e la memorizzazione, un insegnamento finalizzato a tale obiettivo è ancora lontano dal trovare piena realizzazione, perché la formazione degli insegnanti è ancora insufficiente: se uno dei più grandi successi della ricerca sulla lettura nell'ultimo ventennio del secolo scorso è stato il ritratto del «*metacognitively sophisticated reader*» (Pressley, 2002, 305), minore attenzione è stata dedicata a formare insegnanti all'uso di una didattica metacognitiva. Questo problema si ripropone oggi al cospetto delle sfide poste dalle *new literacy skills*.

3.1.2. Un'impalcatura per la lettura online

Il *think aloud* può supportare lo sviluppo di strategie per migliorare la comprensione della lettura *online*?

Un'ipotesi affermativa in risposta a questo interrogativo si basa su un'analoga necessità di approccio strategico, autoregolativo e valutativo comune alle due forme di lettura — tradizionale e *online* — sull'opportunità di adattare all'ambiente *online* modelli di istruzione già esistenti e rivelatisi efficaci nella comprensione del testo stampato; sul fatto che il "modellamento in situazione" consentito da questa tecnica metacognitiva, vale a dire, la possibilità di operare in contesti autentici, permette di corrispondere alle esigenze di un'attività fortemente tipicizzata dal contesto come la lettura *online*. Secondo alcuni ricercatori (Kymes, 2005; Coiro, 2011) l'impostazione di un percorso formativo basato sulla tecnica del TA con i testi *online* dovrebbe sostanzialmente seguire la matrice del suo utilizzo con i testi stampati, che prevede tre principali fasi: modellamento, pratica guidata, riflessione.

In una prima fase, gli insegnanti modellano le strategie avvalendosi dell'ausilio di un *monitor*, che consente di realizzare un'esperienza di lettura condivisa

con il gruppo. Il lettore esperto dà voce ai propri pensieri mentre interroga il motore di ricerca, sceglie, seleziona, ricerca, legge informazioni su Internet. Sebbene i percorsi di lettura *online* difficilmente si ripresentino esattamente uguali — anche a distanza di pochi giorni, e talvolta anche dopo aver immesso le stesse parole chiave — è opportuno che l'insegnante esplori i risultati del motore di ricerca e il contenuto dei siti *Web* prima di iniziare la lezione, in modo da anticipare il più possibile ciò che potrebbe risultare più impegnativo. Sarebbe necessario programmare intenzionalmente tipiche situazioni problematiche in cui un lettore *online* potrebbe venire a trovarsi, ad esempio, scelta di un *link* che non conduce alle informazioni cercate, oppure contenuti che si rivelano non attendibili, così da mostrare come riconoscere gli errori e risolvere il problema ritrovando la pista giusta.

Al modellamento, basato sulla dimostrazione e sull'istruzione esplicita — dopo cioè che i giovani lettori hanno ascoltato come l'insegnante ha risolto i problemi incontrati durante il percorso di lettura su Internet — segue un'attività di pratica guidata. Durante questa fase, i giovani lettori partecipano alla riflessione e sono coinvolti direttamente nella ricerca, valutazione e integrazione dei frammenti testuali raccolti nel corso di un altro episodio di lettura *online*. Quando l'insegnante lo ritiene più opportuno lascia gradualmente maggiore spazio, consente di mostrare un uso sempre più controllato e consapevole del processo e convalida/sostiene i tentativi di chi intende svolgere un ruolo più attivo: nel definire l'obiettivo della lettura, nel pianificare il percorso, nel valutare i contenuti in termini di pertinenza e affidabilità, nel sintetizzare i frammenti raccolti e nel dare loro un significato. In questa fase intermedia gli insegnanti dovrebbero incoraggiare gli studenti a concentrarsi sulla padronanza di una o due strategie alla volta. Gli studenti possono confrontarsi successivamente con l'insegnante o con un compagno e iniziare a condividere le strategie per raccogliere e utilizzare le informazioni. Verso la fine di questa fase, i giovani lettori possono lavorare individualmente o in piccolo gruppo sulla restante parte del compito.

La riflessione rappresenta la fase finale, il momento di massima condivisione e di comunicazione delle strategie usate e delle informazioni raccolte in Internet. Il confronto dovrebbe portare il gruppo a costruire una soluzione comune.

Uno strumento per applicare il TA alla lettura *online* è descritto in *The Think-Aloud approach: A Promising Tool for Online Reading Comprehension* (Carioli & Peru, 2016). Su quella traccia sono presentati di seguito due percorsi guidati per progettare lezioni di lettura in ambiente *online*³ adottando il TA.

4. Leggere in Internet per individuare una specifica informazione

Questo percorso si concentra sulla ricerca di informazioni *online* per rispondere a una domanda, e sollecita particolarmente le abilità e le strategie legate: all'identificazione di parole chiave da inserire nei motori di ricerca, alla scelta dei risultati più rilevanti, all'applicazione di strategie adeguate per valutare l'affidabilità di autori, di siti e contenuti, alla sintesi delle informazioni raccolte.

3 Lo stesso materiale è stato utilizzato nell'ambito del MOOC *Stop and think. Modeling the process of Online Reading Comprehension Using Think Aloud*.

(1) Scegliere un argomento e trasformarlo in una domanda.

Qual è la differenza fra [...] e [...]?

- TA** *Think aloud* dell'insegnante, con verbalizzazione di pensieri e strategie
Per prima cosa leggo con attenzione la domanda per capire l'obiettivo della lettura. La domanda chiede la differenza di significato fra due termini. Perciò, dovrò trovare due definizioni e confrontarle, oppure trovare un testo in cui si mettono già in evidenza le differenze.

(2) Fare delle anticipazioni su dove potrebbe trovarsi la risposta.

- TA** *Penso che troverò il significato in un vocabolario o in un'enciclopedia online.*

(3) Mostrare i criteri per la scelta delle parole chiave da inserire nel motore di ricerca.

- TA** *Analizzare la domanda mi è utile anche per identificare le parole chiave, vale a dire le parole che meglio riassumono il significato di quello che sto cercando. Inserire parole mirate mi permette di ottenere una coda più breve di risultati, e risultati più pertinenti. Inserisco le parole «...» e «...» nel motore di ricerca. Come risultati ottengo, nell'ordine:
[...]*

(4) Fare una prima selezione dei risultati del motore di ricerca. Mostrare come valutare pertinenza e rilevanza a un primo *skimming*

Adesso ho intenzione di controllare l'elenco dei risultati. Comincio con una prelettura veloce dei titoli e della parte descrittiva immediatamente sotto al titolo e noto che alcuni risultati non sono pertinenti rispetto a quanto sto cercando. I risultati del motore di ricerca, infatti, sono ordinati in base alla popolarità e alla presenza del termine/termini di ricerca. La pertinenza, invece, devo valutarla autonomamente. Mi accorgo, ad esempio, che il terzo risultato non è pertinente alla mia ricerca. Il quarto risultato è un blog privato. So che uno degli aspetti più importanti da valutare quando leggo testi in Internet è l'attendibilità dell'autore. A questo scopo, le domande che devo pormi sono: Quali sono le credenziali dell'autore sull'argomento? Il background dell'autore lo qualifica? Pertanto, dovrei previamente accertarmi se l'autore del blog è una persona appassionata all'argomento o, seppure, si tratta di un esperto. Il quinto risultato lo escludo perché è un sito commerciale; l'ottavo e il nono sono articoli selezionati dal motore di ricerca soltanto perché contengono i termini che ho scelto come parole chiave. Da questa selezione rimangono alcuni titoli che aprirò e leggerò più approfonditamente. Non penso di cominciare dalle pagine di Wikipedia. So che questa enciclopedia è scritta con la collaborazione di molte persone, anche di non esperti e che, non sempre, le fonti delle citazioni sono menzionate. So anche che, in alcuni casi, le pagine di questa enciclopedia online contengono citazioni da fonti attendibili e link a siti web pertinenti. In questi casi, che devono essere accertati di volta in volta, Wikipedia può essere un buon inizio della ricerca. Tuttavia, in questo caso la mia attenzione è catturata da altre risorse che, in base alle mie conoscenze, sono più attendibili. Vedo, ad esempio, due risorse appartenenti all'enciclopedia Treccani in versione online. Ma vedo anche (quello che sembrerebbe essere) il sito ufficiale. Penso che cercherò in questi siti la risposta alla domanda iniziale.

(5) Valutare l'affidabilità di ognuna delle risorse consultate.

- TA** *Per valutare l'affidabilità delle risorse posso usare varie strategie, meglio se combinate. L'affidabilità dell'autore posso appurarla cercando informazioni su Internet. Una strategia facilmente applicabile nell'ambiente online per valutare il contenuto, invece, data l'abbondanza di risorse, è quella del confronto con testi provenienti da altra fonte. Mi domando:
Il confronto con altre fonti conferma la validità delle informazioni di questo contenuto?
Un altro aspetto importante da considerare è la scelta delle modalità di presentazione del contenuto, a proposito delle quali mi domando:
Il contenuto presenta una visione distorta, eccessiva o estrema del tema?
Per valutare l'affidabilità del sito, le domande che devo pormi sono: è un sito ufficiale? È aggiornato? I link in uscita e in entrata collegano a siti attendibili? I link sono funzionanti? Sono presenti informazioni come «Chi siamo», «Contatti»? L'estensione del dominio (.edu; .com; .org., ecc.) è appropriata al contenuto?
Tornando ai risultati della mia ricerca, penso che comincerò a leggere le pagine dell'enciclopedia Treccani. So già, perché me ne sono accertata nel corso di precedenti ricerche, che è esattamente la versione online di quanto pubblicato nella versione stampata dell'enciclopedia. Si tratta, pertanto, di una fonte affidabile.*

(6) Cercare le parti più informative delle risorse lette.**(5) Valutare l'affidabilità di ognuna delle risorse consultate.**

TA *Come ulteriore risorsa, intendo leggere quanto scritto in un sito ufficiale [...]. Se il sito fosse realmente quello ufficiale (aspetto di cui mi accerterò) le informazioni in esso contenute sarebbero autorevoli.*

Nella home page leggo: «Sito ufficiale di [...]». Questo indizio, però, non mi dà garanzie sull'autenticità della fonte. Penso che chiunque avrebbe potuto scrivere un'affermazione del genere. Navigo il sito e trovo informazioni dettagliate che riguardano sia la biografia che la produzione letteraria della scrittrice. Leggo anche un aggiornamento. Nel loro insieme, questi indizi testimoniano il fatto che l'autrice del sito usa regolarmente questo spazio online, per cui, sono indotta a pensare che il sito sia effettivamente quello ufficiale.

(6) Cercare le parti più informative.

(7) Riassumere le informazioni trovate.

TA *A questo punto, penso di aver terminato la mia ricerca. Nei frammenti raccolti dalle pagine web che ho consultato sono chiaramente espresse le differenze che rispondono alla domanda iniziale.*

5. Leggere criticamente risorse online per rilevare la molteplicità di prospettive e di opinioni con cui autori diversi descrivono un medesimo argomento

Questo percorso si concentra su una lettura analitica, finalizzata al confronto di contenuti online per rilevare la molteplicità di prospettive e di opinioni con cui autori diversi descrivono un medesimo argomento. Sono sollecitate particolarmente le abilità e le strategie legate alla selezione delle parti più importanti del testo online; all'individuazione degli obiettivi dell'autore; alla sintesi del punto di vista dell'autore.

(1) Scegliere un argomento e trasformarlo in una domanda.

(2) Cercare i contenuti online da proporre agli studenti (i testi selezionati dovrebbero presentare l'argomento da prospettive contrastanti).

(3) Mostrare come procedere per analizzare a fondo i testi.

TA *Per capire, rallento la lettura e analizzo attentamente il contenuto, mentre mi chiedo:*

- *In quale sito si trova il testo?*
- *Quali indizi possono farmi capire il punto di vista e il sentimento dell'autore?*
- *Quali modalità sono state usate per trasmettere il messaggio?*
- *Qual è l'obiettivo dell'autore?*

(4) Cercare le parti più informative (del primo testo).

TA *- Quali indizi possono farmi capire il punto di vista e il sentimento dell'autore?*
- Quali modalità sono state usate per trasmettere il messaggio?
- Qual è l'obiettivo dell'autore?

(4) Cercare le parti più informative (di altri testi).

(5) Riproporre in forma sintetica quanto è emerso dal confronto.

6. Conclusioni

Esiste ampio consenso sulla necessità di progettare insegnamenti mirati a far sì che i giovani "navigatori" sviluppino *reading literacy skills* per comprendere i testi della mediasfera. Una delle principali vie in questo senso è quella di dotare i lettori di "strategie" che li mettano in grado di "riflettere su" e di "monitorare" le proprie attività. In questa direzione, nel presente lavoro è stata considerata la

tecnica metacognitiva del *Think Aloud* come modello di istruzione adottabile. Contestualmente è stato proposto uno strumento didattico per guidare gli insegnanti nella progettazione di lezioni di lettura *online*. Esso consta di due percorsi che esemplificano l'adozione del TA da parte dell'insegnante. Recentemente tale strumento è stato utilizzato come materiale didattico-formativo in uno studio svolto in alcune scuole italiane e rivolto a lettori tra i 10 e i 14 anni di età. Gli esiti di questa ricerca sperimentale — il cui disegno è descritto nella tesi di dottorato *Nel labirinto dei link. Dai "vincoli" della linearità alla complessità della lettura online* (Carioli, 2016) — sono incoraggianti, soprattutto perché evidenziano un aumento significativo delle abilità e delle competenze di lettura critica (consapevolezza della necessità di valutare le risorse raccolte in Internet e, in particolare, una più corretta valutazione dell'affidabilità dei siti Web).

I punti di forza del percorso sembrano risiedere primariamente: nell'accento che esso consente di porre sui passi di una lettura *online* (dalle strategie per la definizione delle parole chiave, ai criteri per valutare l'affidabilità del materiale informativo); nella possibilità di svolgere attività guidate di lettura con testi "autentici"; nell'opportunità di impegnare i giovani lettori in processi di avvicinamento critico al testo, di iniziare a consapevolizzare come una medesima questione possa assumere diversa fisionomia a seconda del punto di vista di coloro che la argomentano (anche al di là dell'attendibilità dell'autore) e a seconda dello scopo che l'autore si pone, e di come questo richieda al lettore un atteggiamento misuratamente scettico, che orienti l'attenzione su ipotesi alternative, su punti di vista diversi, su fonti molteplici. Se protratti nel tempo, percorsi di questo genere possono favorire lo sviluppo del pensiero critico perché sollecitano a riflettere, a fermarsi e analizzare il testo in profondità, a non accettare automaticamente ciò che viene presentato dai *media*, a ricercare conferme a sostegno di un'informazione, al porsi domande, del tipo: «è una buona fonte di informazioni?», «esistono altre opinioni su questo tema?», «quanto affermato trova conferma in altre fonti?».

I principali limiti nell'applicazione di questa tecnica alla lettura *online* sembrano invece risiedere nel notevole impegno richiesto agli insegnanti, sia in termini di previa formazione, sia *in itinere*, per la fatica di predisporre lezioni in un ambiente destrutturato e facilmente modificabile, quale quello *online*. Ulteriori difficoltà sono legate alla dotazione tecnologica della scuola e al suo funzionamento (presenza di LIM, di PC, di connessione più o meno veloce e affidabile).

La base conoscitiva del TA applicato alla lettura *online* rimane, tuttavia, ancora modesta. Le ricerche future dovrebbero pertanto insistere nell'indagare l'applicazione di questa tecnica con studi che coinvolgano campioni ampi e rappresentativi della popolazione scolastica italiana. Questi studi dovrebbero consentire anche un'analisi statistica dei dati per un maggior grado di predittività. Come ulteriore sviluppo sarebbe interessante focalizzare su sottogruppi specifici all'interno delle classi (in particolare, studenti con *special educational needs* e studenti di origine immigrata) per capire fino a che punto l'uso del TA *online* è efficace anche quando rivolto a una qualche situazione di difficoltà che richieda interventi individualizzati.

Riferimenti bibliografici

- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2009). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–225). New York: Guilford Press.
- Agosto, D. E. (2002). A model of young people's decision-making in using the Web. *Library & Information Science Research*, 24(4), 311-341.
- Azevedo, R. (2005). Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.

- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.
- Azevedo, R., Guthrie, J. T., & Seibert, D. (2004). The Role of Self-Regulated Learning in Fostering Students' Conceptual Understanding of Complex Systems with Hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1), 87-111.
- Botzakis, S. & J. Malloy (2005). 'South America, Europe, South Africa, Pacific Asia, and North America'. *Reading Research Quarterly*, 40(1), 112-118.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cardareello, R., (2010). Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori.
- Carioli, S. (2016). *Nel labirinto dei link. Dai "vincoli" della linearità alla complessità della lettura online*. (Tesi di Dottorato non pubblicata), Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze.
- Carioli, S., & Peru, A. (2016). The Think-Aloud approach: A Promising Tool for Online Reading Comprehension. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 49-61. Retrieved from <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol8/iss1/4/>.
- Coiro, J. (2011). Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension. *Theory Into Practice*, 50(2), 107-115.
- Coiro, J., & 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*, 42(2), 214-257.
- Coiro, J., Coscarelli, C., Maykel, C., & Forzani, E. (2015). Investigating Criteria That Seventh Graders Use to Evaluate the Quality of Online Information. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 1-11; Agosto, D. E. (2002). A model of young people's decision-making in using the Web. *Library & Information Science Research*, 24(4), 311-341.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 6-11.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1995). L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto (pp. 181-231). In *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44-47.
- Dobler, E., & Eagleton, M. B. (2015). *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry*. New York: Guilford Publications.
- Ebner, R. J., & Ehri, L. C. (2013). Vocabulary Learning on the Internet: Using a Structured Think Aloud Procedure. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(6), 480-489.
- Ericsson, K. A., & Fox, M. C. (2011). Thinking Aloud is not a form of introspection but a qualitatively different methodology: reply to Schooler (2011). *Psychological Bulletin*, 137(2), 351-354.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993²). *Protocol analysis Verbal reports as data*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- EU High Level Group. (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy*.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46(3), 231-243.
- Galbraith, A., & Alexander, J. (2005). Literacy, self esteem and locus of control. *Support for Learning*, 20(1), 28-34.
- Garbe, C., Holle, K., & Weinhold, S. (2010). ADORE—Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. *Key Elements of Good Practice*. Lang: Frankfurt/M, et al.
- Gee, J. P. (2009). *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. Cambridge: MIT Press.
- Goldman, S., Braasch, J., Wiley, J., Graesser, A., & Brodowinska, K. (2012). Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 356-381.
- Hacker, D. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 165-191). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark (DE): International Reading Association
- Hobbs, R. (2010). *Digital And Media Literacy. A Plan of Action*. Washington (DC): The Aspen Institute.
- International Reading Association (2012). *Adolescent literacy* (Position statement, Rev. 2012 ed.). Newark (DE): Author.

- International Reading Association. (2009). *New literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark (DE): Author.
- Kuiper, E., Volman M., & Terwel, J. (2009) Developing Web literacy in collaborative inquiry activities. *Computers & Education*, 52(3), 668-680.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2005). The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328.
- Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension strategies using Think-Alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492-500.
- Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M. (2008). «You can read this text-I'll show you how»: Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372-383.
- Leu, D., Forzani, E., Burlingame, C., Kulikowich, J. Sedransk, N., Coiro, J., & Kennedy, C. (2013). The new literacies of online research and comprehension: Assessing and preparing students for the 21st century with common core state standards. In S. B. Neuman, & L. B. Gambrell (Eds.), C. Massey (Assoc. Ed.) (2013). *Reading instruction in the age of common core standards* (pp. 219-236). Newark (DE): International Reading Association.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013⁶). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150-1181). Newark (DE): International Reading Association.
- Mahwah, NJ: Erlbaum. Minguela, M., Solé, I., & Pieschl, S. (2015). Flexible Self-Regulated Reading as a Cue for Deep Comprehension: Evidence from Online and Offline Measures. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(5), 721-744.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31(4), 404-419.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the Relationship between Adolescent's Reading Skills, Reading Motivation and Reading Habits. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(4), 545-569.
- OECD (2011). *PISA 2009 results. Students on line: Digital technologies and performance* (Vol. VI).
- Ortlieb, E., & Norris, M. (2012). Using the Think-Aloud Strategy to Bolster Reading Comprehension of Science Concepts. *Current Issues in Education*, 15(1), 1-10.
- Pressley, G. M., & Harris, K. H. (2006²). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 265-286). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In *What Research Has to Say About Reading Instruction* (Vol. 1, pp. 291-309). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). What Readers Can Do When They Read: A Summary of the Results from the On-Line Self-Report Studies of Reading. In *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading* (pp. 30-82). Hillsdale (NY): Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. A. (2009²). *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. New York: Routledge.
- Reeves, A. R. (2003). *Adolescents Talk about Reading: Exploring Resistance to and Engagement with Text*. Newark: International Reading Association.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (2004⁵). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 640-653). Newark (DE): International Reading Association.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 85-106.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge (MA): Harvard University Press. (Original work published 1934).
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (2000³). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). New York: Longman
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.