



La lettura online come nuova dimensione della literacy

On-line reading as the new dimension of literacy

Stefania Carioli

Università degli Studi di Firenze

stefania.carioli@unifi.it

ABSTRACT

The essence of reading is changing, and is complicated by the need to know how to read hypertexts online. Such texts require a different way of processing the content, which has gained importance with the boom of information on the Internet and with its recognition as an important medium of communication, entertainment, and information. However, if the immense availability information has, as its possible consequence, raised so much the need to read, it harbours within it the potential of turning people away from a focused reading. The reason for this is that the understanding of the online content is the outcome of investment in research, evaluation, construction and reconstruction of the text, as well as a range of other skills that cannot be taken for granted in the actual reader, who is therefore led astray by her lack of knowledge. Indeed, the teaching of these new skills generates serious doubts in terms of opportunities and modes of action, thus forcing to start again a reflection on the delicate role of those who have to alphabetize when new socio-cultural scenarios emerge. Whether and how could the school take action in a field that is to-date abandoned to informal practices? Some studies suggest the opportunity to move towards techniques able to promote the processes of “self-regulation”, which are essential in the understanding of hypertext found online (and not only there). However, there are still too few studies on strategies for the reading and comprehension of non-linear texts; moreover, empirical data are not enough to enable an assessment of the effectiveness of these instructional techniques.

L'essenza della lettura sta cambiando, resa più complessa dal saper leggere ipertesti online. Si tratta di un modo diverso di elaborare i contenuti, richiesto dalle tipologie testuali presenti in rete, che ha acquisito rilevanza con l'esplosione informativa su internet e con il suo riconoscimento come media di comunicazione, intrattenimento, informazione. Ma se l'immensa disponibilità informativa ha, come possibile conseguenza, quella di far lievitare la necessità di leggere, essa ha in sé anche la potenzialità di distogliere dall'impegno di una lettura concentrata, poiché la comprensione del contenuto online è esito di un rilevante investimento nella ricerca, valutazione, costruzione e ricomposizione del testo, e di un ventaglio di altre competenze che non possono essere date per scontate. L'insegnamento di queste nuove skill pone, anzi, seri dubbi in termini di opportunità e di modalità di intervento, risolvendo la riflessione sul delicato ruolo di chi deve alfabetizzare alla luce dei nuovi scenari socio-culturali. Se e come può la scuola agire su un ambito che, ad oggi, è lasciato all'informale? Alcuni studi suggeriscono l'opportunità di orientarsi verso tecniche di promozione dei processi di “autoregolazione”, essenziali nella comprensione degli ipertesti online (e non solo). Sono ancora poche, però, le ricerche sulle

strategie di comprensione dei testi digitali non lineari usati e non possediamo sufficienti dati empirici sull'efficacia di tali tecniche di istruzione.

KEYWORDS

Literacy, Reading Literacy, Online Reading, Think Aloud.
Literacy, Reading Literacy, Lettura Online, Think Aloud.

1. Lettura. Un'esperienza che cambia e che può cambiare l'individuo

La lettura e il suo insegnamento sono intrinsecamente caratterizzati dal cambiamento (Leu, *et al.* 2004), sia perché leggere ci cambia, regalandoci nuove intuizioni su ciò che ci circonda e su noi stessi, sia perché insegnare a leggere è un'esperienza trasformante che può consentire a chi impara l'apertura di nuove finestre sul mondo. Il cambiamento definisce il lavoro di coloro che si occupano di alfabetizzazione, a maggior ragione oggi, momento di profonde trasformazioni in cui al lettore sono richieste maggiori competenze (*ib.*). Quali sono, dunque, le necessità del lettore che vive nella cosiddetta era digitale? Come può intervenire la scuola per favorire lo sviluppo delle capacità di lettura di ipertesti collocati in ambiente online?

2. Perché studiare la lettura online?

Le ragioni che muovono l'interesse verso la lettura online sono sostanzialmente due.

La prima è legata all'influenza che la trasformazione dei testi in Internet sta avendo sulla natura della lettura, il bisogno di domandarsi in che modo l'ampia fenomenologia testuale che abbiamo di fronte sta alterando questo processo, profondamente radicato nella cultura e reso possibile dalla plasticità del nostro cervello (Wolf, 2007). Capire come il medium Internet e i suoi servizi (ad es. i *to-ol* del Web 2.0) modificano la fruizione, composizione, strutturazione e collegamento ad altri testi dei contenuti online ci permette di identificare le caratteristiche che vanno a incidere sui processi di costruzione dei frammenti testuali e del senso dei testi online.

Tabella 1 - Caratteristiche degli ipertesti online

Caratteristiche degli ipertesti online (PISA 2009; OCSE 2011; UNESCO 2005)	
Iperestualità e frammentazione	Organizzazione dei documenti in modalità reticolare e contenuti frammentati.
Dinamicità e fluidità	Potenziale aggiornamento, facile correzione, possibile inserimento di commenti.
Ipermedialità	Inedita commistione di codici, alfabetico, iconico/visivo, video, audio, in strutture ipertestuali.
Interattività	Lettore chiamato direttamente in causa perché obbligato a scelte reiterate nel procedere all'interno di testi da esplorare e perché può intervenire con commenti o modifiche.
Intertestualità	Il testo trattato è esito dell'attraversamento e dell'integrazione di informazioni 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 (box, tabelle, grafici) misti (commistione fra i primi due), multipli (provenienti da diverse fonti), e in termini di strutture retoriche (narrativa, descrittiva, informativa, argomentativa).
Incertezza sulla qualità delle informazioni	Disintermediazione e anonimato rendono disomogeneo il livello qualitativo dell'informazione.
Ubiquità	Il testo collocato su un server è istantaneamente accessibile da qualunque luogo.

La seconda ragione è legata alle opportunità che il saper leggere testi digitali dispiega, legate alle relazioni e all'apprendimento, allo studio e all'aggiornamento, anche in un'ottica di *long-life learning*.

Da una parte, quindi, il particolare stile di lettura promosso dal Web e dalla rete testuale che lo abita, caratterizzato da immediatezza e frammentazione, tendente a incoraggiare una lettura febbrile, con frequenti *zapping* (UNESCO, 2005), che porta a domandarsi se stia incarnando un cambiamento più profondo, legato al futuro della parola scritta e della cultura in generale. Del resto la gran parte degli studi realizzati fino a ora documentano (pur non senza contraddizioni) la richiesta di un impegno cognitivo diverso e per molti aspetti superiore rispetto all'esperienza tradizionale, che potrebbe essere causa della difficoltà a svolgere azioni che necessitano di elevata concentrazione (Wolf, Barzillai, 2009; Wolf 2007) e di un indebolimento della capacità di lettura profonda emersa con la stampa (Wolf, Barzillai, 2009). Accanto a questo, l'importanza che la capacità di leggere testi digitali riveste nella nostra società, che non può essere considerata ovvia. I risultati dell'indagine PISA (OECD, 2011), come noto, hanno rilevato che, fra i quindicenni coinvolti nel sondaggio del 2009, mediamente solo l'8% ha ottenuto un punteggio alto nella navigazione ed elaborazione dei testi online e, d'altra parte, in quasi tutti i Paesi partecipanti un numero significativo di studenti ha mostrato competenze al di sotto dei livelli minimi che consentono il pieno accesso alle opportunità di apprendimento, occupazionali e socio-relazionali offerte dalla rete.

3. Una panoramica sulle prime evidenze

Dagli studi sulla lettura online presi in esame emerge un profilo da cui ricavare le esigenze che il lettore online si trova ad affrontare per dare un senso ai contenuti informativi offerti da Internet. Le esperienze condotte in ambiente ipermediale sembrano poggiare contestualmente su implicazioni simili (conoscenze pregresse, ragionamento inferenziale, processi di lettura auto-regolamentati) e su processi più complessi rispetto a quelli coinvolti nella lettura di un testo stampato (Leu *et al.*, 2007; Coiro e Dobler, 2007; Coiro 2009; Coiro 2011). Lettura estesa, valutazione critica dei contenuti, selezione delle informazioni rilevanti, sintesi dei materiali da cui costruire il significato ricorrono, in ogni caso, come dimensioni tipiche che si ripresentano nei diversi lavori consultati, pur con approfondimenti diversi.

Tabella 2 - Sintesi degli impegni che si trova ad affrontare il lettore online.

Compiti con cui il lettore si misura durante la lettura online e che, nel loro insieme, profilano una costruzione del testo auto-diretta	
Forte impegno in termini di valutazione critica della rilevanza, pertinenza e attendibilità ottenute, poiché ridondanti e di qualità eterogenea.	Continuo bisogno di compiere scelte per spostarsi all'interno e tra i le pagine degli ipertesti e per separare i messaggi persuasori dai contenuti di stretto interesse
Necessità di coordinamento mentale poiché si è chiamati a elaborare una molteplicità di stimoli sensoriali	Esigenza di integrazione delle informazioni , di provenienza diversa sia in termini di pagine <i>Web</i> che di tipologie testuali

Coiro (2009) rileva come un tipico compito di lettura online richieda agli studenti di:

- utilizzare in modo efficiente i motori di ricerca;
- navigare attraverso una rete complessa di ipertesti monitorando l'adeguatezza del proprio percorso;
- sintetizzare le informazioni più affidabili e pertinenti;
- rispondere con strumenti di comunicazione online (mail o post);
- vagliare criticamente i contenuti ritenuti più adatti individuandoli fra fonti disparate.

Insieme a queste capacità, nella nuova *reading literacy* sono implicate competenze che rimandano a pratiche sociali, a disposizioni, ad atteggiamenti, all'uso di strategie che permettano di sfruttare appieno le *affordance* contenute nei nuovi strumenti di comunicazione (Leu *et al.*, 2013).

Anche l'indagine PISA (OCSE, 2011) ha realizzato un confronto fra i processi cognitivi implicati nella lettura di un testo stampato e quelli sottesi all'elaborazione dei testi in Internet, giungendo a identificare differenze e similarità. Emerge così che, durante la lettura sul web interagiscono in modalità complessa operazioni tipiche, processi comuni alla lettura delle due tipologie testuali e altre operazioni per certi aspetti simili a quelle tipicamente associate alla lettura del testo cartaceo e per altri, invece, specifiche del nuovo medium (Fig. 3). Queste ultime, pur non essendo esclusive dell'online, quando impiegate nella lettura su Internet sollecitano un impegno cognitivo generalmente superiore.

Tabella 3 - Confronto fra processi cognitivi implicati nella lettura

Confronto fra processi cognitivi implicati nella lettura online e nella lettura dei testi stampati (sint. e adatt. da OCSE 2011)		
PROCESSI COMUNI ALLA LETTURA DELLE DUE TIPOLOGIE TESTUALI	PROCESSI NON ESCLUSIVI MA PIÙ IMPEGNATIVI NELLA LETTURA ONLINE	PROCESSI TIPICI DELLA LETTURA DIGITALE
-Processi definiti di basso livello come operazioni di decodifica fonologica -analisi sintattica e -processi inferenziali	-Processi di accesso e recupero -Processi di integrazione e interpretazione -Processi di riflessione su e valutazione delle informazioni in termini di pertinenza, qualità e attendibilità delle fonti	-Processi legati alla navigazione, definita come "componente chiave"

La navigazione, metafora con cui vengono identificate le attività di esplorazione, selezione e appropriato riordino dei frammenti informativi, è il "processo chiave", attorno al quale si coagulano le modalità «con cui il lettore "costruisce" il proprio testo» e, dunque, l'insieme delle scelte che «influenzano direttamente il contenuto che, infine, verrà trattato» (OCSE 2011, p. 20).

4. Nuove skill e implicazioni per l'istruzione

Nella lettura online le abilità nella valutazione, integrazione e previsione sono dimensioni chiamate in causa in maniera ancora più enfatizzata rispetto a quanto accade nella lettura su stampa, perché la quantità di testo visibile è ridotta, la sua estensione sconosciuta, la sua origine spesso non verificata. Studi finalizzati a individuare le strategie utilizzate dai lettori esperti¹ (Coiro, Dobler 2007; Dalton, Proctor 2008) hanno consentito di isolare alcune modalità basilari che identificano una lettura online qualificata. Specularmente a quanto già visto in termini esigenze è stato osservato che questi *skilled readers* fanno spesso previsioni circa il contenuto degli ipertesti prima di accedervi e impiegano frequentemente strategie di lettura auto-regolamentata (Fig. 4).

Tabella 4 - Strategie utilizzate dai lettori online esperti

Strategie utilizzate dai lettori online esperti (Coiro & Dobler, 2007; Dalton & Proctor, 2008)
Pianificano l'accesso alle varie parti degli ipertesti prima di "far navigare il mouse".
Stabiliscono gli obiettivi conoscitivi e li "difendono" scartando i distrattori.
Monitorano e regolano costantemente la pianificazione durante l'esecuzione stessa del processo di lettura tramite l'utilizzo di una varietà di strategie cognitive e metacognitive.

In un contesto in cui è necessario automonitorarsi e compiere incessantemente scelte, il bisogno di essere usare strategie che consentano di dirigere i propri processi di lettura appare di sostanziale importanza.

Nel dibattito in corso cominciano a essere individuati approcci didattici volti a sviluppare pensiero critico e processi di autoregolazione.

5. Processi autoregolativi e comprensione dei testi con la tecnica del think aloud

Oggi sappiamo molto sulla lettura (di testi stampati) e sull'efficacia delle strategie impiegate per il suo insegnamento (Block, Israel 2004). La mole notevole di studi realizzata negli ultimi dieci anni ci informa sull'evidenza che i lettori altamente qualificati usano strategie simili sia prima, che durante, che dopo il processo di costruzione del significato del testo (Fig. 5).

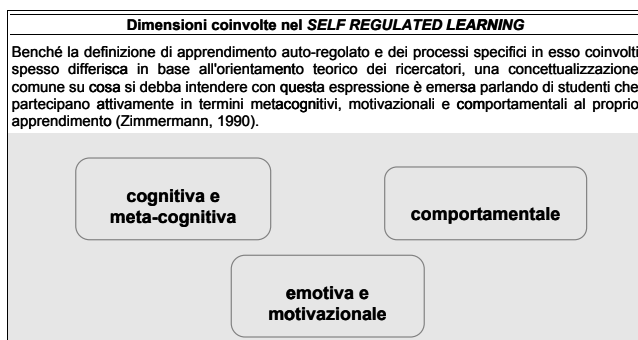
1 Questi studi hanno coinvolto studenti in età scolare (corrispondente alla nostra scuola secondaria di primo grado), che sono stati selezionati in quanto esperti nella navigazione, ricerca e comprensione dei testi su Internet.

Tabella 5 - Processi messi in atto dai lettori altamente competenti con riferimento alla lettura di testi stampati (trad. e adatt. da Block, Israel 2004, p. 154)

Strategie utilizzate dai lettori esperti (Block, 2004; Block & Pressley, 2002; Israel, 2002; Pressley & Afflerbach, 1995 cit. in Block, Israel, 2004)
Adeguamento dell'obiettivo di lettura al proprio livello di conoscenze pregresse.
Pensiero strategico
"Difesa" delle proprie intenzioni e obiettivi, fino alla fine del brano
Monitoraggio della comprensione
Riflessioni sulle finalità dell'autore

C'è, dunque, sostanziale assenso intorno alla convinzione che tali processi siano alla base di una lettura esperta e che, pertanto, dovrebbero essere posseduti da tutti gli studenti. Pensiero critico (Pallascio *et al.*, 2003), applicazione di strategie metacognitive (De Beni, Pazzaglia, 1995), *engagement* (PISA 2009) sono la sintesi di tutto questo e risultano positivamente correlati con migliori risultati nella comprensione sia dei testi stampati che degli ipertesti online, come confermano gli esiti delle indagini comparative internazionali sulla lettura (PISA, 2009; PIRLS, 2011; OCSE, 2011). Strettamente connessa agli aspetti cognitivi e metacognitivi è la dimensione affettivo-motivazionale, che rende conto degli atteggiamenti, delle emozioni e di tutti quei fattori che costituiscono la "spinta propulsiva" a sostegno dell'impegno protratto investito nella lettura. In questo senso, il costrutto di "autoregolazione" è apparso più adatto a spiegare la complessità insita nell'apprendimento, più ampio e comprensivo rispetto a quello di meta cognizione (Boscolo, 2003), proprio perché aggiunge all'uso consapevole di processi e strategie, gli aspetti motivazionali (Fig. 6). Anche nell'ambito degli studi sulla lettura in ambiente *online*, data l'esigenza di automonitoraggio che entra a far parte del processo di significazione dell'ipertesto (Azevedo e Cromley, 2004; Azevedo, 2005), il quadro teorico del *self-regulated learning* (SRL) (Zimmerman, 1990) è stato individuato come importante riferimento.

Figura 1 - Dimensioni coinvolte nel Self Regulated Learning



Accanto alle differenze fra le due forme di lettura, quindi, è possibile cominciare a individuare un nucleo basilare di strategie che si rivelano essenziali per la comprensione dei testi sia stampati che online.

Da varie ricerche emerge, però, che la gran parte degli studenti ha difficoltà ad attivare i processi autoregolativi e questo è un problema che investe sia la lettura offline (Block, Israel 2004) che la lettura online (Azevedo e Cromley, 2004; Azevedo, 2005).

Fra le pratiche didattiche che hanno mostrato maggiore efficacia e intorno a cui si sta addensando una parte degli studi finalizzati al miglioramento dei livelli di comprensione della lettura, c'è la strategia del *think aloud* «tecnica metacognitiva in cui è previsto che l'insegnante verbalizzi i propri pensieri ad alta voce durante la lettura orale di un brano, modellando in tal modo il processo di comprensione» (Harris, Hodges, 1995, p. 256, cit. in Block, Israel 2004).

I principi dell'apprendistato cognitivo (Collins *et al.*, 1995) da cui attinge muovono dalla convinzione secondo cui gli insegnanti non considerano i processi impliciti necessari a sostenere l'acquisizione di competenze complesse da parte dei novizi. Da qui l'importanza di scoprire questi processi taciti in modo che i discenti possano "osservarli", metterli in atto con l'aiuto del maestro e, successivamente, praticarli in modalità sempre più autoregolata, da soli e in gruppo. Ulteriore tratto caratterizzante di questa teoria è il modellamento in situazione, all'interno di contesti autentici, andando così incontro alle esigenze di situazioni, come quelle della lettura online, fortemente tipizzate dal contesto.

Studi sperimentali effettuati sul *think aloud* impiegato per la lettura dei testi stampati hanno mostrato un significativo aumento dei punteggi nei test di comprensione, grazie al miglioramento della componente autovalutativa e della capacità di selezionare processi di pensiero per superare le sfide poste dalla comprensione del testo (Block, Israel 2004). D'altra parte è documentata anche la difficoltà degli insegnanti che non hanno una specifica formazione in questo senso ad attuare questo modello di insegnamento (*ib.*).

L'applicazione del *think aloud* agli studi che esplorano la natura dei processi di comprensione sottesi alla lettura su Internet (Coiro, Dobler, 2007) prevede l'esplicitazione del pensiero svolto durante la navigazione e l'elaborazione degli ipertesti online da parte di cybernauti particolarmente qualificati, permettendo così di conoscere le strategie da loro messe in atto nel corso della ricerca, della valutazione critica e della sintesi delle informazioni raccolte in rete (Leu, *et al.*, 2007; Afflerbach, Cho's, 2010).

Tabella 6 - Think aloud e lettura: ambiti di applicazione

Think aloud e lettura. Ambiti di applicazione
Nei percorsi di istruzione e di valutazione della lettura tradizionale (Block, Israel, 2004)
Nelle ricerche che esplorano la natura dei processi di comprensione sottesi alla lettura su internet (Coiro, Dobler, 2007)
Come modello di riferimento per ipotesi di insegnamento della lettura online (Coiro, 2011).

Recentemente, nel tentativo di individuare azioni finalizzate a sviluppare capacità di lettura *online* congrue a essere incorporate nel curriculum, alcuni ricercatori hanno pensato di mutuare i modelli di riflessione ad alta voce già esisten-

ti e rivelatisi efficaci nella lettura dei testi stampati (Block, Israel 2004) per impiegarli anche per l'insegnamento della lettura online (Fig. 7). L'idea si basa sull'ipotesi che il *think-aloud* possa sostenere lo sviluppo del pensiero critico necessario ad affrontare la complessità di una lettura sul Web (Coiro e Dobler, 2007; Coiro, 2011). In questo caso, le modalità tipiche della tecnica in questione andrebbero a integrarsi e a essere guidate da tassonomie emergenti dagli studi sull'elaborazione dei testi online, e potrebbero sostenere percorsi di monitoraggio della comprensione dei testi tramite attività di pratica guidata sul web, fino a mettere gli studenti nella condizione di definire autonomamente le strategie correlate ai vari scopi informativi (Coiro, 2011).

Una tipica lezione di questo tipo prevede tre fasi principali (*ib.*):

- modellamento;
- pratica guidata;
- riflessione.

In un primo momento gli insegnanti modellano le strategie avvalendosi dell'ausilio di un monitor che consenta di realizzare un'esperienza di lettura condivisa con l'intera classe o con un gruppo di studenti. L'insieme dei risultati dei motori di ricerca e i contenuti dei siti web vengono preventivamente esplorati per:

- anticipare ciò che risulterà più impegnativo quando gli studenti faranno ricerca, navigheranno e valuteranno il testo online
- offrire modelli ad alta voce delle strategie di pensiero e di lettura che potrebbero essere usati a sostegno della comprensione.

Tabella 7 - Possibili attività di think aloud applicato alla lettura online

Esempi di attività da svolgere durante una lezione di think aloud applicata alla comprensione di ipertesti online (tratti da Coiro, 2009)
Esplorare le pagine di un sito Web, individuare lo scopo dell'autore e in che modo questo potrebbe influenzare le affermazioni trovate nel sito. Domande del tipo: «Il sito fornisce, di fatto, informazioni? Oppure cerca di vendere qualcosa?» possono aiutare gli studenti a identificare gli effettivi intenti dell'autore.
Cercare informazioni pertinenti all'obiettivo utilizzando un motore di ricerca.
Verificare le informazioni confrontandole con altre fonti.
Chiedere agli studenti di comunicare gli esiti della propria ricerca utilizzando strumenti del Web.
Chiedere agli studenti di leggere e rispondere ai messaggi che rappresentano più punti di vista su una discussione online (simulata o no).

Dopo che gli studenti hanno ascoltato come l'insegnante ha pensato di risolvere i problemi incontrati durante il percorso, sono invitati a loro volta a leggere nell'ambito di un'attività di pratica guidata, durante la quale partecipano alla riflessione per risolvere la parte successiva della ricerca online. In questa fase l'insegnante lascia gradualmente maggiore spazio e convalida i tentativi di chi intende svolgere un ruolo più attivo nel processo. Verso la fine di questa fase gli studenti possono lavorare individualmente sulla restante parte del compito. Nella fase di riflessione il gruppo si riunisce di nuovo per condividere le strategie usate e costruire una soluzione comune.

Conclusioni

Focus di questo contributo è avviare una riflessione sulle nuove skill del lettore e sulle implicazioni per l'istruzione, con l'obiettivo di giungere a formulare proposte pedagogicamente sensate in cui convergano apprendimenti formali e informali. Dalla letteratura consultata è emersa la necessità di dati empirici che corroborino l'efficacia di tecniche di istruzione orientate a sostenere lo sviluppo di strategie autoregolate, fondamentali nella comprensione degli ipertesti online. I prossimi step di ricerca saranno volti a far luce sui possibili effetti del *think aloud* rivolto a studenti dell'ultimo anno di scuola primaria italiana. Alla base, l'ipotesi di una correlazione positiva fra l'utilizzo di questa tecnica e un miglioramento nel processo di costruzione di senso degli ipertesti in Internet.

Riferimenti

- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, 523 – 535.
- Azevedo, R. (2005). Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of SelfRegulated Learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199–209.
- Block, C. C., & Israel, S. E. (2004). The ABCs of Performing Highly Effective Think-Alouds. *The Reading Teacher*, 58(2), 154–167.
- Boscolo, P. (2003) "Scrittura e Autoregolazione." in Albanese, O., Doudin, P. A., Martin, D., & (a cura di). In *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti* (5th ed., p. 351). FrancoAngeli.
- 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. (2009). Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now. *Educational Leadership*, 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 : A publication of the Literacy Research Association*, 43(4), 352–392.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. (1995). L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. In *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. LED.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo*. UTET Università.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2003). La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali. In *Metacognizione ed Educazione: Processi, Apprendimenti, Strumenti*. (5th ed., pp. 135–157). FrancoAngeli.
- INVALSI (2010). *Rapporto Nazionale PISA 2009*.
- INVALSI (2011). *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. *International Reading Association*, 1570 – 1613.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Laurie, A. H. (2013). 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).
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance* (Vol. VI).
- OECD, Vieluf S., et al. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*.
- UNESCO. 2005. *Towards Knowledge Societies*.
- Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32–37.
- Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero

