



Reading and understanding printed and digital texts: Towards a semiotically integrated didactics

Leggere e comprendere testi cartacei e digitali: Verso una didattica semioticamente integrata

Alessandra Natalini

Sapienza Università di Roma – alessandra.natalini@uniroma1.it
<https://orcid.org/0000-0001-6585-3176>

Fabio Orecchio

Università Pegaso – fabio.orecchio@unipegaso.it
<https://orcid.org/0000-0002-3219-6031>

ABSTRACT

The contribution addresses the problem of the relationship between paper and digital texts, underlining the relevant characteristics of both and their functionality within the teaching-learning processes, and describes the results of a research conducted on how young readers are related to the reading of written and digital texts. The study shows that readers of paper texts claim to have been initiated to reading by family or other members of their social circle, while those of digital texts say they have been scarcely encouraged to read paper texts. Almost all the children stressed the importance of decoding paper texts and reported discussing what they read with other interested readers. From what emerged from the research it is clear that schools are called to expand the forms of design of integrated reading spaces if you want to encourage children to appreciate texts of different kinds and to enhance the wide range of ways in which they are understood.

Il contributo affronta il problema del rapporto tra testi cartacei e digitali, sottolineando le caratteristiche rilevanti degli uni e degli altri e della loro funzionalità all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento, e descrive i risultati di una ricerca condotta su come i giovani lettori si rapportino alla lettura dei testi scritti e digitali. Lo studio evidenzia come i lettori di testi cartacei si dichiarino tali per essere stati avviati alla lettura dalla famiglia o da altri membri della loro cerchia sociale, mentre quelli di testi digitali affermano di essere stati scarsamente incoraggiati alla lettura di testi cartacei. Quasi tutti i bambini hanno sottolineato l'importanza di decodificare i testi cartacei e hanno riferito di discutere di ciò che leggono con altri lettori interessati. Da quanto emerso dalla ricerca si evince che le scuole sono chiamate

* Il *paragrafo 1, 5 e 7* sono stati scritti congiuntamente da Alessandra Natalini e da Fabio Orecchio. I *paragrafi 2 e 3* sono stati scritti da Alessandra Natalini. Il *paragrafo 4* è stato scritto da Fabio Orecchio.

ad ampliare le forme di progettazione degli spazi di lettura integrati se si vuole incoraggiare i bambini ad apprezzare i testi di diversa natura e a valorizzare l'ampia gamma di modalità attraverso la quale essi vengono compresi.

KEYWORDS

Paper text, Digital text, Multimodal text, Reading comprehension, Literacy, Critical reading

Testo cartaceo, Testo digitale, Testo multimodale, Comprensione del testo, Alfabetizzazione, Lettura critica

CONFLITTI D'INTERESSE

Gli Autori dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

La relazione tra testi cartacei e testi digitali in campo didattico si caratterizza spesso per una sorta di esclusione reciproca nei processi di insegnamento-apprendimento. La prassi prevalente in ambito educativo sembra focalizzarsi, infatti, più sull'atto della scelta alternata dell'uno o dell'altro all'interno della elaborazione di una proposta didattica, che deve essere strutturata consapevolmente da parte dell'insegnante. In realtà, è possibile pensare ad un cambiamento di prospettiva, in termini di integrazione tra testo cartaceo e testo digitale, all'interno di un complesso mondo comunicativo e informativo a disposizione del docente che può accrescere l'apprendimento aiutando il processo di acquisizione. In tal senso, il connubio tra testo cartaceo e digitale nella progettazione didattica può configurarsi come ulteriore modalità in grado di produrre una connessione tra linguaggio iconico, scritto e mediale, che rende l'alleanza tra pagina e monitor (Kucirkova & Littleton, 2016; Singer Trakhman & Alexander, 2016; 2017; Singer Trakhman, Alexander, & Berkowitz, 2019) e tra testi scritti e media (Caronia & Gherardi, 1991) utili mezzi a disposizione degli insegnanti per sostenere i processi di apprendimento consentendogli di rispondere meglio alle caratteristiche degli allievi.

I differenti strumenti a disposizione dell'insegnante rappresentano, infatti, spesso delle variabili significative che entrano a far parte integrante dell'instructional design da cui può dipendere la buona riuscita dei processi di insegnamento-apprendimento, specie quelli legati alla lettura e alla comprensione dei testi. Risulta, pertanto, di particolare importanza riuscire a stabilire un processo critico e riflessivo sulle metodologie adottate in contesto didattico, soprattutto in relazione alla valutazione della funzione del libro cartaceo rispetto al contesto di applicazione (Cardarello, 2004) e alla sua utilizzazione all'interno di strategie didattiche integrate.

Tradizionalmente la lettura è stata intesa come "processo situato", collocato in spazi e tempi specifici. All'interno del contesto didattico, assume particolare rilevanza la questione del setting, che induce a porre l'attenzione sull'importanza degli spazi predisposti al momento della lettura, alla sua ritualità e alla sua riconoscibilità all'interno di precise coordinate spazio-temporali e comportamentali, che possano favorire la costruzione di un "atteggiamento" positivo verso i testi e la loro comprensione. Lo spazio, nello specifico, è in grado di influenzare in ma-

niera determinante l'attività di lettura anche in situazioni di variabilità contestuale. In questa direzione, diviene centrale la capacità di riconoscere e di integrare tutti quegli elementi che possono alimentare la comprensione dei testi sia scritti che digitali/mediali (Sage et al., 2019; Halamish & Elisya Elbaz, 2020). Questi ultimi, attraverso precisi dispositivi, permettono di creare una cornice "multisegnica" e "multimodale" entro la quale si sviluppano i processi di fruizione e di comprensione dei testi, che rimandano contemporaneamente a diverse dimensioni (acustica, sonora e visiva), le quali si interrelano a differente livello anche rispetto ai fattori intratestuali ed extratestuali, rendendo disponibili risorse semiotiche che costituiscono sistemi di significato che adempiono in modo differenziato a varie funzioni nei processi di lettura e di comprensione dei significati (Petrová, 2022). Ciò vuol dire che tali relazioni aiutano a strutturare l'esperienza e a stabilire connessioni logiche all'interno dei testi, contribuendo a creare e ad organizzare i diversi significati. Si tratta di concepire una didattica integrata tra testo scritto e testo digitale per proporre nuove prospettive metodologiche incentrate sulla comprensione dei significati, che non devono essere influenzate da rappresentazioni fuorvianti e seducenti, ma che poggiano, al contrario, su precise scelte e strategie che vengono ri-semiotizzate attraverso i testi multimodali e non.

Il fulcro di tale approccio riguarda la trasposizione didattica intersemiotica attraverso la lingua (parlata e scritta), le immagini (fotografie, tracce di film e grafici) e il simbolismo dei diversi tipi di testo (ad esempio una fotografia, un video, un segno grafico ecc.), che trovano applicazione entro un dominio segnico che produce espansioni semantiche e comunicative utilizzando diverse risorse semiotiche, che si traducono nell'accesso a nuovi potenziali di significato.

2. Testi scritti e testi digitali

I nuovi media presentano caratteristiche tali da consentire l'utilizzo di aree corporee, percettive e cognitive più vaste ed estese rispetto a quelle investite dalla lettura tradizionale, attraverso l'impiego di elementi sonori, visivi, tattili ecc., che vincolano l'individuo ad un rapporto di maggiore complicità con gli strumenti che, di per sé, possono costituirsi come ambienti o come setting, ovvero come cornici e contesti delimitanti l'attività. È possibile, infatti, affermare come l'apprendimento mediale operi attraverso processi immersivi, che favoriscono l'impiego di più sensi contemporaneamente, come la vista, l'udito e il tatto, a differenza di quanto accade con l'apprendimento monomediale (Rivoltella, 2013), che induce ad attivare funzioni cognitive legate all'astrazione, facendo leva sui processi metacognitivi e sull'immaginazione attraverso attività intenzionali e consapevoli che prevedono tentativi deliberati e mirati di controllare e modificare lo sforzo del lettore nella decodifica del testo, nella comprensione delle parole e nella costruzione dei significati (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2017).

Negli ultimi decenni si è assistito ad una progressiva perdita del "monopolio" del libro stampato come fonte esclusiva a cui attingere per apprendere, che ha portato ad una visione di affiancamento dello stesso ad altre forme di comunicazione e informazione. Tale mutamento di prospettiva ha indotto una serie di importanti domande in merito alle nuove forme di sapere che, modificatesi nel tempo, hanno prodotto inedite forme di conoscenza che influiscono oggi sui processi cognitivi, affettivo-relazionali, sociali e motori in maniera determinante, oltre che sulla memoria, sull'immaginazione e sulla produzione di nuove forme di ragionamento. Gli individui, e in particolare i bambini, attraverso questa immer-

sione, apprendono il funzionamento delle tecnologie in modo diretto realizzando *l'edutainment*, con nuove ed efficaci metodologie di insegnamento-apprendimento.

In ragione di quanto affermato, si stanno modificando anche i processi di lettura e i comportamenti di apprendimento rispetto al passato, che sarebbero basati sulla trasversalità e sulla duttilità. L'originalità della generazione dei "nativi digitali" secondo Paolo Ferri (2011), risiederebbe, infatti, proprio nella capacità di sopportare il sovraccarico cognitivo dovuto al multitasking, ovvero alla capacità di svolgere più attività contemporaneamente, come leggere un libro di testo, ascoltare musica e, al tempo stesso, relazionarsi con i pari attraverso i social network. Questo perché le generazioni multitasking sono abituate a risiedere in spazi "pieni di tecnologie" e occupate da computer, webcam, lettori multimediali, cellulari, televisori, piattaforme videoludiche ecc. (Prensky, 2001; Rivoltella, 2006). Tale generazione utilizza nuove forme di pensiero che procedono attraverso una scoperta multi-prospettica e multi-codice proprie del senso stesso dell'oggetto culturale, che implicano forme di apprendimento esplorativo che costruiscono gradualmente strumenti e strategie di lettura e di comprensione sempre più diversificate. I nativi digitali, dunque, realizzano un apprendimento a partire dagli errori e dall'esplorazione, piuttosto che attraverso un approccio storico o logico-sistematico, che ha come obiettivo la configurazione delle informazioni e non sempre invece l'interpretazione, che implica la consapevolezza digitale. Il sapere non è più incentrato allora su oggetti statici ma dinamici, consentendo il passaggio dall'essere lettori al diventare attori e costruttori dell'apprendimento.

In questa chiave interpretativa, la lettura riflette le caratteristiche di una società contemporanea che può essere definita complessa e liquida, dominata dalla transizione, nella quale diviene possibile sperimentare realtà molteplici e forme di lettura diverse, che inducono anche cambiamenti cognitivi ed emotivi di grande portata: in primo luogo, si assiste ad una frammentazione dell'io che sperimenta una molteplicità di sé, con identità mutevoli e spesso labili, in cui avanzano molteplici interrogativi; inoltre, l'iper-comunicazione fa emergere l'esigenza di condividere esperienze e relazioni in gruppi virtuali, di breve durata, creati per l'occasione o vissuti come comunità d'interesse. Queste dimensioni favoriscono la costruzione dell'assetto identitario di bambini, adolescenti e giovani adulti che possono, così, sperimentare nuove modalità di auto-apprendimento, gestibili in modo autonomo.

Diviene così che le tecnologie didattiche possono essere intese come veri e propri strumenti e strategie dell'insegnare e dell'apprendere, che risultano essere l'espressione di modi di pensare e di affrontare i problemi propri dell'ambito del sapere mediale. In quest'ottica il loro uso didattico va ricalibrato in una logica di pertinenza e persistenza in funzione di precisi obiettivi di apprendimento. Nel tentativo di indagare i rapporti tra testi scritti e testi digitali/mediali e di guardare alle mutazioni del rapporto dell'individuo con il sapere e di riflettere sul ruolo planetario che i nuovi media svolgono nel ripensare la conoscenza, la letteratura sottolinea l'amplificazione e l'esteriorizzazione di molte facoltà intellettive e conoscitive umane, auspicando un nuovo stile di pedagogia, che favorisca apprendimenti sia personalizzati sia cooperativi in rete.

La portata innovativa delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione coinvolge sempre più attivamente l'individuo che ne usufruisce, contribuendo a ridefinire il rapporto tra sapere, scuola e realtà, il quale può essere favorito da messaggi che non possono più essere concepiti come appannaggio esclusivo dell'elemento visivo, legato alla scrittura e alla stampa, ma sono estesi a

tutti i sensi del soggetto, stimolati dai nuovi media. In questo senso e in analogia con quanto affermato, sembra possibile proporre a scuola un utilizzo nella lettura di testi integrati, quali strumenti che si configurano come dei veri e propri dispositivi didattici che si pongono in un'ottica di continuità semantica rispetto alla vita quotidiana di bambini e adolescenti, immersi, appunto, nella realtà virtuale.

3. Lettura, insegnamento e mediazione didattica: il ruolo della *reading literacy*

Quando si parla di "testo" si parla di un insieme di elementi correlati che costituiscono un'unità logico-concettuale, che si differenzia da un semplice insieme casuale di parole per la presenza di finalità comunicative, cioè sostanzialmente di vincoli semantici che esprimono una comunicazione dotata di significato. Il testo, inteso come tessuto che si compone di parti interrelate tra loro, per essere compreso necessita di un'attenzione che sia mirata tanto ai contenuti delle singole parti, quanto ai nessi tra essi. Il soggetto che comprende, intervenendo attivamente sul testo, compie numerose operazioni mentali, che rendono la comprensione un processo complesso, con ampie zone di non consapevolezza e di elaborazione automatica, che può essere efficace o non efficace (Colombo, 2002, p. 23). In tal senso, la mente del lettore si trova ad affrontare numerosi compiti differenti, come riconoscere suoni, segni e parole, stabilire i rapporti tra significante e significato, riconoscere le proposizioni, le articolazioni del testo e i collegamenti tra le parti, attraverso l'utilizzo dell'inferenza (Nuzzaci, 2020). Tali operazioni, però, possono essere considerate necessarie, ma non sufficienti, ai fini della comprensione della lettura, che implica l'acquisizione di abilità di ordine superiore, che vengono attivate ogni qualvolta viene richiesto di comprendere i testi (Cardarello & Contini, 2012) e l'impiego di processi metacognitivi più complessi, che possono essere gradualmente raggiunti attraverso la mediazione didattica dell'insegnante. Basti pensare a quella letteratura dove ai cattivi lettori vengono insegnate una serie di strategie di controllo metacognitivo sulle operazioni del leggere per estrarre significato dal testo (accorgersi degli errori che possono alterare o far perdere il significato stesso mentre si legge, identificare le varie componenti di un testo - l'idea principale, i nessi causali e temporali, i fatti, ecc. - , rivolgersi continuamente delle domande per monitorare il proprio livello di comprensione, sottolineare i passi del brano che si ritengono critici per la comprensione, attivare sistematicamente le conoscenze preesistenti su quell'argomento in modo da preparare il terreno alla comprensione, altre strategie di minore importanza) (Cacciò, De Beni, & Pazzaglia, 1996; Cornoldi & Caponi, 1991; Ianes, 1996); o ancora a quella letteratura che punta a scuola al recupero delle abilità mancanti, centrando l'attenzione sull'agire quotidiano del lettore (Lumbelli, 2009; Benvenuto, Lastrucci, & Salerni, 2002), che racchiude il padroneggiamento di strategie cognitive e metacognitive che consentano di leggere e comprendere un testo scritto, aspetto questo che diviene la *conditio sine qua non* per riuscire ad attivare processi di costruzione della conoscenza (De Beni & Pazzaglia, 1995).

In questo modo il bambino può acquisire una *reading literacy*, che è stata considerata dalle rilevazioni OCSE-PISA, fin dal 2000, con aggiornamenti intermedi, un obiettivo alfabetico importante. Tali esplorazioni si sono volte a verificare se e in che misura gli studenti quindicenni posseggano una competenza di lettura sufficientemente solida per affrontare le richieste non solo degli studi, presenti e futuri, ma anche della vita che li aspetta al di fuori della scuola. Questi studi continuano ancora oggi a registrare come i quindicenni italiani si collochino al di

sotto della media dei paesi OCSE nei punteggi di lettura e comprensione, mostrando fattori di criticità, particolarmente significativi per il sistema scolastico italiano che scontare un certo ritardo storico sul piano della capacità di capire i testi (Mullis et al., 2017).

La *reading literacy*, quale dimensione complessa e fattore predittivo della riuscita scolastica e dell'inserimento nel mondo del lavoro, implica la capacità di ricercare le informazioni contenute esplicitamente nel testo, la capacità di inferire, di mettere in relazione, di cogliere il senso e di valutare i registri e le intenzioni comunicative (Colombo, 2002, p. 24), anche per la variabilità che strutture linguistiche diverse offrono ai processi di lettura e comprensione per l'individuazione delle difficoltà (Lucisano & Piemontese, 1986; 1988). Se è vero che i modelli di mediazione oggi implicano la qualità dell'interazione insegnante-allievo predicando i risultati di alfabetizzazione degli allievi attraverso i loro atteggiamenti di lettura è altrettanto vero che la forza di questo intero processo di mediazione è moderato dal livello di qualità dell'interazione insegnante-allievo (Hu et al., 2018). In questa direzione, la lettura può essere considerata come strumento di mediazione didattica, che si configura come attività costruttiva, interattiva ed attiva e che richiede l'integrazione delle nuove informazioni, contenute nel testo, all'interno delle strutture di conoscenza possedute dal lettore (De Beni, Cisotto, & Caretti, 2002, p. 60). È possibile, pertanto, distinguere due componenti della lettura: la decodifica e la comprensione, che fanno riferimento a differenti tipologie di abilità. I processi cognitivi sottesi all'apprendimento della lettura e della scrittura implicano l'attenzione e la concentrazione come elementi indispensabili per portare a termine un compito cognitivo di memoria, facendo leva sugli aspetti emotivo-motivazionali legati all'apprendimento.

La mediazione didattica dovrebbe, dunque, mirare a rendere il bambino consapevole del processo di comprensione in atto durante la lettura, elaborando gli strumenti necessari affinché essa sia condotta in maniera efficace. Di conseguenza la mediazione didattica viene a rappresentare la sintesi tra due elementi, quali il testo e l'atto del comprendere, inducendo l'allievo a riconoscere le caratteristiche del testo e a ricostruire le operazioni mentali che servono per comprenderlo (De Beni, Cisotto, & Caretti, 2002). Tale mediazione appare come una modalità relazionale e operativa volta ad interpretare ed organizzare il rapporto tra l'insegnamento e l'apprendimento e diretta intenzionalmente a promuovere finalità di tipo educativo.

4. I processi cognitivi implementati dall'utilizzo dei nuovi media digitali

Lo spostamento del focus dell'attenzione sul soggetto in formazione, rendendolo agente attivo e creativo della propria conoscenza nel contesto storico, sociale ed educativo di riferimento, consente di intendere i media e i testi digitali non solo come oggetto formativo, ma anche come strumento che favorisce il legame tra i contesti di apprendimento formali, non formali e informali (Marzano, Vegliante, & Iannotta, 2015). La lettura all'interno dei contesti domestici può differire in modo significativo dalla lettura che si verifica all'interno di un preciso ambiente scolastico. Ciò comporta un ampliamento della sua definizione, anche in relazione al ruolo dei testi multidimensionali, particolarmente correlati agli sviluppi della tecnologia. Con l'avvento della *new media education* si va consolidando una nuova prospettiva pedagogica, che mira a ridefinire il concetto stesso di cittadinanza, non solo in termini di estensione territoriale, cioè dal locale al globale, ma anche

di partecipazione del soggetto in relazione a sé e agli altri, al fine di operare un passaggio verso la consapevolezza e la responsabilità.

L'avvento dei media digitali ha determinato, infatti, un riassetto della logica comunicativa, ponendosi sulla strada della costruzione di una società multischermo, caratterizzata da specifiche dimensioni cognitive, riguardanti la dimensione percettiva individuale, «le dinamiche di apprendimento e le logiche di localizzazione nello spazio dei soggetti impegnati nelle relazioni sociali» (Mingrino, 2010).

L'introduzione delle nuove tecnologie digitali, inoltre, consente di coniugare le differenti potenzialità comunicative, formative ed espressive proprie dei linguaggi multimediali, che vengono a delinearci come veri e propri mediatori dell'apprendimento, ovvero strumenti cognitivi che stimolano e favoriscono i processi educativi. Innanzitutto, è possibile focalizzare l'attenzione sul passaggio da una società mono-sensoriale a una società multisensoriale, che richiede l'affermazione di nuove competenze per decodificare le molteplici forme comunicative presenti. Infatti, le innovazioni tecnologiche operano una modifica nella sfera afferente all'insieme dei significati attribuiti ai segni, alle immagini ed ai testi. Spiega così Suppa (2019), sintetizzando Wästlund et al. (2008):

«Il carattere reticolare della conoscenza si colloca pertanto in un insieme di relazioni e collegamenti in cui la tecnologia diviene parte integrante del sistema di cognizioni e dove le tecnologie digitali sono considerate simultaneamente sia mezzi di fruizione che di produzione delle informazioni» (Suppa, 2019).

Viviamo, dunque, in un mondo in rapida evoluzione in cui la varietà dei testi sono in aumento e in cui le persone utilizzano materiali in modi nuovi e sempre più complessi. Per tale ragione la stessa alfabetizzazione alla lettura evolve man mano che la società e la cultura stessa si modificano. Nel tentativo di adattarsi e di rispondere a nuove richieste e a circostanze mutevoli essa si coniuga con il potere della tecnologia per creare nuova conoscenza ed espandere la capacità e la produttività umana (Binkley et al., 2011). Sebbene le competenze di lettura rimangano ancora centrali, l'enfasi sull'integrazione delle tecnologie dell'informazione nella vita sociale e lavorativa dei cittadini esige processi alfabetici legati alla lettura aggiornati ed estesi, che riflettono compiti di alfabetizzazione completi (Spiro et al., 2015). Ciò richiede una definizione più ampia dell'alfabetizzazione di lettura che comprenda sia i processi di lettura di base sia le abilità di lettura digitale di livello superiore, riconoscendo che ciò che costituisce l'alfabetizzazione continuerà a cambiare a causa dell'influenza delle nuove tecnologie e dei contesti sociali in evoluzione (Leu et al., 2007; 2015). La natura dell'alfabetizzazione è oggi divenuta deittica (Leu, 2000a), intendendo con questo termine la definizione di parole il cui significato cambia rapidamente al variare del contesto, in quanto viviamo in un'epoca di tecnologie dell'informazione e della comunicazione in rapido mutamento, ognuna delle quali richiede nuove alfabetizzazioni (Leu, 2000). E, quindi, chiaro che l'alfabetizzato di ieri non solo è differente da quello di oggi, ma si trasforma (Nuzzaci, 2020) in un multiletterato, in un mondo pervaso dalle tecnologie (Google docs, Skype, iMovie, Contribute, Basecamp, Dropbox, Facebook, Google, foursquare, Chrome, app mobili ecc.), dove i libri non sono necessariamente statici e dove i testi digitali/mediali non sono ineluttabilmente efficaci, poiché di per sé questi ultimi non garantiscono di fatto l'alfabetizzazione. Quest'ultima, così progressivamente trasformata e implementata dall'introduzione di tecnologie sempre più raffinate, avvierà nuovi processi di lettura e scrittura, nonché discorsi e pratiche alfabetiche e sociali tali da soddisfare i bisogni dei futuri

cittadini. Quando parliamo di nuovi testi, per esempio, in rapporto alla lettura e alla comprensione online, dobbiamo riferirci ad almeno cinque pratiche di elaborazione che riguardano l'identificazione di problemi centrali, l'individuazione di informazioni pertinenti, la loro valutazione critica, la sintesi delle informazioni e la loro comunicazione.

All'interno di questo repertorio risiedono le abilità, le strategie e le disposizioni che sono distintive della comprensione della lettura online e di altre che sono anche importanti per quella offline (Leu et al., 2007). Ciò mette in rapporto la lettura con altri generi di competenza, come quella digitale. Quest'ultima rientra tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, in quanto riunisce al suo interno la componente diverse, come quella cognitiva, quella etica e quella tecnologica.

In questo contesto culturale fondato sul rapporto di sinergia tra tecnologia e formazione, si osserva la nascita di un nuovo sistema di competenze, basato su tre livelli: il primo, quello funzionale, attiene alle abilità e al linguaggio tipico delle tecnologie; il secondo, quello critico, attiene all'analisi dei significati in virtù di una produzione consapevole rispetto agli oggetti della cultura; il terzo, quello creativo, afferrisce ai processi di comunicazione e manifestazione dei contenuti (Rivoltella & Ferrari, 2010).

In quest'ottica, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono consentire il ripensamento, la rappresentazione e la personalizzazione degli apprendimenti, se integrate opportunamente nel setting formativo. In questo caso, infatti, le pratiche di costruzione dei significati sono favorite dalla mediazione congiunta di più dispositivi che amplificano i canali comunicativi e riducono il distanziamento spazio-temporale, incrementando l'acquisizione di un numero crescente di informazioni.

Le informazioni visive e uditive, veicolate simultaneamente, permettono l'elaborazione di un numero superiore di risorse (Mason, 2018) rispetto all'utilizzo di un singolo canale ricettivo, favorendo un'immersione multisensoriale profonda e la messa in moto di un inedito processo di adattamento al sapere e alle conoscenze (VanLehn, 2011). Il testo digitale è costituito da un qualsiasi tipo di testo collocato su un supporto digitale ed è, pertanto, intangibile ed immateriale. Ciò consente al lettore una tipologia di lettura discontinua, attiva ed interattiva, che fa sì che l'attenzione sia globalmente diffusa e generalizzata. Allo stesso tempo, il testo digitale possiede delle affordance, ovvero delle potenzialità interne che lo rendono uno strumento adeguato ai diversi livelli di competenza e di lettura dei soggetti interessati. Esso, in particolare, offre la possibilità di sfruttare più linguaggi e codici comunicativi e la possibilità di avere feedback immediati sul proprio apprendimento, influenzando, in tal modo, sui processi cognitivi impiegati nella lettura. La possibilità di adattamento del layout del testo, per esempio, per studenti con disabilità e di integrazione con software specifici per disturbi come l'autismo e la dislessia mostrano come la lettura digitale si configuri come processo dinamico, che consente di strutturare soluzioni aperte, tenendo conto delle diverse caratteristiche e dei differenti stili di apprendimento dei discenti.

Con la grande diffusione dei dispositivi digitali è emerso così in maniera sempre più significativa come l'elemento discriminante non possa riguardare esclusivamente l'organizzazione delle informazioni, ma la gestione dell'attenzione impiegata durante il processo di lettura. Infatti,

«molte ricerche hanno però suggerito come il costante passaggio di attenzione da un medium all'altro, fenomeno etichettato come 'attenzione parziale continua' [...], possa incrementare il carico cognitivo e quindi interferire nella comprensione del testo» (Nardi, 2022, p. 14).

Se da un lato, allora la maggior parte delle evidenze scientifiche ha mostrato una maggiore distraibilità in relazione a un maggiore carico cognitivo nella lettura digitale, alcuni studi recenti sottolineano, invece, come l'abitudine alla lettura mediale comporti un affinamento della capacità di selezione delle informazioni importanti in un testo (Liu, 2005), a scapito di quelle irrilevanti.

Come osserva Nardi (2022), la ricerca sull'utilizzo di nuovi dispositivi di lettura per allievi con bisogni educativi speciali ha prodotto notevoli risultati in tutti quei di dislessia, di deficit di attenzione visiva, di deficit motori e di altre difficoltà nella sfera dell'apprendimento, dove vengono spesso utilizzati strumenti di riconoscimento e sintesi vocale e tipologie differenti di testi digitali per aiutare il lettore a soddisfare specifiche necessità. In particolare, è possibile ricordare, a questo proposito, una serie di studi condotti su popolazioni di studenti con disturbi dello spettro autistico, che hanno verificato come l'utilizzo di dispositivi *Ipod* e *Ipad* migliori le prestazioni di lettura e di comprensione del testo (Kagohara et al., 2013), e quelli legati alla comprensione e alla velocità di lettura di studenti dislessici di scuole secondarie di secondo grado, che hanno registrato le differenze tra lettura cartacea e lettura digitale. Dai tali risultati emerge come l'utilizzo di supporti digitali, in particolare dell'*Ipad* (Kucirkova, 2017), migliori significativamente entrambe le competenze (Schneps et al., 2019).

A partire da queste ricerche, di cui qui vengono forniti solo degli esempi, la letteratura scientifica ha recentemente spostato il focus dell'attenzione delle neuroscienze sull'assunto che i processi cognitivi siano molto più malleabili di quanto non si fosse creduto in passato, grazie alla plasticità cerebrale che consente di riprogrammare alcune aree neurali, in funzione dell'ausilio di specifici strumenti di supporto. Lo sviluppo del cervello in funzione delle esperienze che gli individui fanno all'interno di contesti culturali differenti nei quali sono immersi consente il raggiungimento di modalità di pensiero diversi, come mostra tutto quel filone di studi che si sofferma ad esplorare come i nativi digitali sviluppino modi di pensare differenti, che si esplicano nella capacità di ragionamento ipertestuale e di passare da un contenuto all'altro adottando vari collegamenti trasversali. È proprio, in tal senso, che è stato possibile ipotizzare la formazione di strutture cognitive parallele e non sequenziali in coloro che utilizzano abitualmente nuove tecnologie digitali fin dalla più tenera età (Prensky, 2001).

Le abilità cognitive vengono potenziate dall'esposizione ripetuta ai media digitali attraverso la lettura di immagini visive e di rappresentazioni dello spazio tridimensionale (competenza rappresentativa), l'attivazione di abilità multidimensionali visuo-spaziali e di capacità evocative, immaginative e creative (come, ad esempio, immaginare diverse trame, percorsi ecc., i diversi esiti degli eventi senza doverli necessariamente attuare), che concorrono a un maggiore sviluppo dell'immaginazione, ma anche l'uso di forme di ragionamento induttivo, che passino attraverso le osservazioni e le ipotesi che aiutino a comprendere le regole di una rappresentazione dinamica, ma anche l'attenzione efficace rispetto alla prestazione e alla rispondenza veloce agli stimoli attesi e inattesi. In tal senso, le nuove abilità sollecitate dalla tecnologia, quali elaborazione parallela, consapevolezza grafica e multi-sensorialità, possono essere considerate strutturanti e dotate di un importante valore educativo, che la scuola dovrebbe integrare e sviluppare.

5. Le competenze di lettura tra testo cartaceo e digitale: implementare i processi alfabetici

È noto come le competenze di lettura siano necessarie per il successo personale, formativo e lavorativo e si siano modificate rispetto al passato. Con le trasformazioni in essere la natura dell'alfabetizzazione e la lettura si sono modificate e, con esse, anche il quadro culturale complessivo. L'alfabetizzazione in lettura è stato il principale ambito valutato durante il primo ciclo PISA 2000, che oggi appare del tutto rivisitato (2018), soprattutto nello sviluppo di nuovi strumenti che lo rappresentano. Tuttavia, i quindicenni italiani ottengono risultati sistematicamente più bassi rispetto alla media europea (OECD, 2018), che rende necessario mettere in atto interventi nell'ambito dell'istruzione volti a ridurre quel numero troppo elevato di "cattivi lettori" o "poor comprehenders", i quali incontrano problemi specifici nella comprensione (Bishop & Snowling, 2004; Cain & Oakhill, 2007) e che sono oggi categorie di soggetti particolarmente attenzionati dalle politiche educative europee.

È noto come la scrittura digitale influisca sulla capacità del soggetto di decodificare segni grafici, consentendo la modificazione di alcuni collegamenti nei nostri sistemi di percezione (Woolf, 2009). La lettura fluida sul monitor presenta lo svantaggio di essere più frettolosa e di portare più frequentemente a dimenticare ciò che si è letto, ma la nuova tecnologia dell'*ebook*, per esempio, è in grado di superare inconvenienti come questo attraverso l'ausilio dell'inchiostro elettronico, che è perfettamente comparabile con quello del testo stampato su carta e che consente al lettore di effettuare annotazioni, citazioni, sottolineature e commenti. D'altra parte, il testo scritto sarà dotato sempre di caratteristiche particolari che lo rendono unico rispetto al formato digitale, quali ad esempio la forma, le pagine da sfogliare manualmente e l'odore, aspetti questi che gli consentono al lettore di instaurare con esso un rapporto più intimo.

Il formato digitale dell'*ebook*, per esempio, rispetto al libro cartaceo, offre notevoli vantaggi al lettore, innanzitutto in termini economici, con prezzi notevolmente inferiori, dovuti all'assenza di costi di stampa e alla riduzione dei costi di distribuzione, presentando caratteristiche che lo rendono didatticamente interessante dal punto di vista di un primo "avvio" dei bambini alla lettura: è possibile scegliere la dimensione dei caratteri con cui visualizzare il testo, facilitando in tal modo la lettura di un brano o di un racconto, ricercare immediatamente parole o frasi contenute nell'opera, agevolando così la conoscenza di nuove parole e la spiegazione del significato di espressioni complesse, accedere ad una maggiore personalizzazione dello strumento, inserendo nel testo segnalibri, che danno la possibilità di creare indici personalizzati. Rendono l'*ebook* unico nel suo genere alcune potenzialità tipiche, quali la possibilità di evidenziare con i colori alcune parti del testo e di inserire note e commenti, ottenendo poi un indice degli stessi, di sfogliarlo come un libro cartaceo, voltando le pagine, oppure selezionando dall'indice il contenuto che si preferisce leggere, con una rapidità sicuramente maggiore rispetto al libro tradizionale. È ciò a rendere l'*ebook* unico nel suo genere. In tal senso, la crescente personalizzazione degli *e-book*, attraverso l'introduzione non solo di immagini, ma anche di file audio e video, di link che creano percorsi interni al testo o che rimandano a pagine internet o a forum di discussione con altri lettori, garantisce approcci didattici multiprospettici. L'incontro tra libro cartaceo e digitale viene, dunque, a costituirsi sempre di più come esperienza intrinseca, che finisce per risultare profondamente modificata rispetto a quella del passato. Tale questione della personalizzazione della lettura e del testo

cartaceo/digitale assume particolare rilevanza proprio in virtù del fatto che essa può essere intesa anche come rapporto materiale/immateriale, rappresentando così una vera e propria via di facilitazione didattica dell'esperienza di lettura, che estende le stesse caratteristiche di quest'ultima in termini di spazio amplificato, dove, per esempio, dispositivi tecnologici, facili da usare, possono contenere intere biblioteche in tempi di apprendimento ottimizzati, i cui diversi fattori possono contribuire a rendere unica l'esperienza di lettura, individualizzando i fattori contestuali, materiali e personali, che potrebbero frapporsi come ostacolo al raggiungimento di una relazione peculiare con la lettura.

Il rapporto tra testo cartaceo e digitale deriva dalla natura stessa dei linguaggi e dei media coinvolti, che sono prevalentemente basati su peculiari strutture, le cui qualità si evidenziano nell'uso ricorsivo dei concetti di interazione, coinvolgimento, esplorazione, collaborazione ecc.

Il valore della lettura, però, prescinde dal supporto materiale preso in considerazione, spingendoci dunque a ritenere sterile un pensiero che faccia propria un'opposizione tra testo cartaceo e digitale. Digitalizzare un testo diviene necessario soprattutto ai fini della democratizzazione della cultura e dell'apprendimento, al fine di poter disporre di ulteriori strumenti di ricerca, senza mai ridurre, tuttavia, il concetto di libro a mera stasi conoscitiva. In tal senso, è possibile accogliere le innovazioni proprie delle nuove tecnologie, senza accantonare il libro cartaceo, ma proponendo un'interazione complessa tra i due formati, intendendoli come due strumenti a servizio dell'apprendimento e dello sviluppo di funzioni cognitive specifiche e differenti, a seconda del tipo di canali sensoriali utilizzati.

6. Una ricerca esplorativa sull'esperienza di lettura di allievi di scuola primaria

Nella società contemporanea multimediale anche l'esperienza di lettura dei bambini risulta notevolmente mutata, a seguito dell'introduzione sul mercato di dispositivi e specifiche app che accompagnano e, talvolta, sostituiscono il libro cartaceo tradizionale. Non c'è dubbio che le scuole primarie di tutto il mondo, nel corso degli anni, si siano impegnate a sostenere prospettive diverse sull'apprendimento della lettura in risposta al testo stampato (Nicholson, 1993) con approcci diversificati che hanno messo al centro il "libro reale" (Campbell, 1992). Il più delle volte, naturalmente, le scuole si sono aggrappate al testo stampato come forma primaria di comunicazione, perché non sempre capaci di gestire l'approccio alla lettura con altri generi di testo. Le metanalisi disponibili sembrano evidenziare come i spesso i lettori sembrano essere più efficienti e consapevoli delle proprie prestazioni durante la lettura dalla carta rispetto agli schermi (Clinton, 2019). Con il predominio crescente della lettura digitale sulla lettura cartacea, è diventato fondamentale acquisire la comprensione degli effetti del mezzo sulla comprensione della lettura. Tuttavia, la ricerca mostra come i risultati siano contrastanti, rendendo difficile trarre conclusioni (Delgado, 2018), anche se interessanti appaiono alcuni esiti. Alcuni autori come Kress (2000), hanno mostrato come il visivo e l'iconico siano diventati centrali per i testi da impiegare in campo alfabetico e per risolvere problemi di lettura emergenti nella società attuale. La combinazione di parole, movimento, suono e colore, in particolare nel contesto mediale, ha comportato la rivisitazione da parte della ricerca dei concetti tradizionali dell'esperienza di lettura dei bambini; e la lettura di testi digitali e multidimensionali, così familiari ai bambini nella società attuale, è un dato di cui tenere conto nei

percorsi di alfabetizzazione, anche in riferimento alla loro valutazione (Bearne, 2003; 2005). L'importanza oggi di svolgere ricerche esplorative dirette ad indagare l'esperienza di lettura nel tempo risiede nel fatto che oggi si stanno affermando sempre con più forza forme di analfabetismo profonde che riguardano i processi di comprensione di testi complessi.

6.1 La ricerca

A partire da tali considerazioni e riconoscendo il contributo delle varie modalità semiotiche nel processo di creazione del significato è stata svolta una ricerca, il cui obiettivo è stato quello di comprendere l'esperienza di lettura di dieci bambini (cinque femmine e cinque maschi) frequentanti la classe quinta della scuola primaria di scuole dislocate in due regioni italiane (Lazio e Sicilia), di età tra i 10 e gli 11 anni. La scelta dei soggetti in relazione all'età e classe frequentata ha garantito alcune condizioni specifiche legate alla lettura in contesto scolastico.

La ricerca ha previsto l'uso della tecnica dell'intervista semi-strutturata al fine di condurre una ricerca esplorativa, così come descritto da Brinkmann (2018). La motivazione di tale scelta è dettata da ragioni "di convenienza" e dalla necessità di ottenere maggiori chiarimenti in merito alle differenze di lettura tra testi cartacei e digitali, essendo ancora oggi un campo di ricerca in evoluzione e che mostra risultati spesso contrastanti (Jones, 1995; Delgado, 2018; Benvenuto, 2005; Gotman & Blanchet, 2000; Bailey, 1991).

La ricerca ha impiegato la tecnica per intervista. Le interviste si sono svolte in formato semi-strutturato e sono state corredate da una guida. Tale formato ha aiutato gli intervistatori a stabilire con i bambini un rapporto di fiducia, poiché, per la sua flessibilità di scambio, ha garantito una maggiore libertà di risposta dei bambini e ha consentito di gestire meglio i rilanci, coniugando rigore a contenuto, oltre che di approfondire alcuni argomenti, di consentire specificazioni, ulteriori commenti ecc., utili ad assolvere agli obiettivi della ricerca.

L'intervista ha previsto un certo numero di dimensioni o tematiche, che hanno consentito agli intervistatori di mostrare maggiore flessibilità nella sua conduzione al fine di facilitare il rapporto interpersonale con i bambini attraverso l'ausilio e lo sviluppo di una comunicazione chiara, tale da far emergere valenze emozionali, aspetti processuali della lettura e specifici bisogni.

Quando sceglie, particolarmente adatta per raccogliere dati in profondità, ma anche duttile e flessibile, che è stata applicata in un processo di esplorazione iniziale per identificare aspetti importanti dell'esperienza di lettura dei bambini in rapporto ai testi cartacei e digitali e di messa a punto delle ipotesi per una ricerca futura più ad ampio respiro. Per la raccolta dei dati sono state utilizzate interviste individuali semi-strutturate, registrate, trascritte ed elaborate attraverso un'analisi di contenuto. Le interviste sono state condotte in contesto familiare e hanno avuto una durata di circa 60 minuti ciascuna.

Dimensioni esplorate:

- percezioni dell'alfabetizzazione alla stampa all'interno di diversi contesti
- percezioni dell'alfabetizzazione alla lettura digitale in diversi contesti
- definizione di lettura
- autopercezione di lettore
- competenza di lettura autopercepita
- lettura stampata e lettura a video
- fruizione di testi cartacei e digitali

- lettura testi cartacei e digitali in diversi contesti
- lettura guidata
- lettura libera/individuale
- lettura a casa
- lettura a scuola

6.2 Alcune domande

Ti piace leggere? Se no, perché.... Se sì perché
Preferisci leggere testi cartacei o testi digitali/online? Rilancio: Preferisci leggere un libro o preferisci leggere sul computer?
Cosa significa per te essere capace di leggere?
Tu pensi di sapere leggere bene?
Pensi che sia importante essere un lettore?
Pensi che sia importante leggere? Rilancio: Pensi che le persone debbano essere in grado di leggere bene? Perché?
Parli mai con i tuoi amici e con la famiglia dei testi che leggi?
Preferisci leggere da solo o in compagnia di qualcuno?
Se preferisci leggere in compagnia, preferisci testi cartacei o digitali?
Se i tuoi amici ti parlassero di quello che hanno letto saresti incuriosito Perché?
Pensi di essere un lettore di libri cartacei o di libri digitali?
C'è qualcosa che i tuoi genitori o i tuoi insegnanti hanno fatto per stimolare il tuo piacere verso la lettura? Puoi spiegare cosa? Se sì ti hanno spinto a leggere solo libri cartacei o anche ebook per esempio?
Le ultime cose o libri che hai letto le hai lette su libri cartacei o digitali?
Ricordi qualcuno dei primi libri cartacei che hai letto? E su supporto digitale?
Quali sono quelli che preferiti?
Ai tuoi amici (o al tuo migliore amico) piace leggere testi cartacei o digitali? Perché pensi che lo faccia/no?
Ha mai voglia ora di leggere un libro o una rivista online? Preferisci leggere le informazioni o chat su Internet? Perché?
Gli altri membri della tua famiglia parlano delle cose che leggono?
Se i tuoi amici ti parlassero di un importante libro cartaceo che hanno letto, lo andresti a cercare?
Cosa c'è nella lettura cartacea che ti fa/non ti fa venire la voglia di leggere?
C'è qualche esperienza che ricordi e che potrebbe aver contribuito alla tua passione/avversione per la lettura cartacea? Cosa?

Per esaminare i dati delle interviste è stata effettuata l'analisi di contenuto, dove i ricercatori hanno studiato in modo indipendente ogni intervista per individuare le caratteristiche centrali ricorrenti, le quali sono state identificate e discusse. L'elenco di caratteristiche che ne è scaturito è stato poi utilizzato per riesaminare ogni protocollo di intervista e per garantire che fosse ampiamente caratteristico.

6.3 I risultati

Alla luce delle domande di ricerca, l'analisi delle interviste ha fatto affiorare diversi temi significativi. Chiare appaiono le differenze tra bambini che si dichiarano lettori e non lettori, che sono state confermate dall'esame più approfondito circa l'interesse per la lettura.

I profili dei bambini che sono stati classificati come lettori o non lettori, di testi scritti e testi digitali, hanno rivelato caratteristiche uniche nelle esperienze di ogni bambino, ma anche un certo numero di elementi comuni all'interno dei tre gruppi emergenti: lettori di testi scritti e digitali, lettori di testi digitali, non lettori di testi scritti.

Emerge come i lettori di testi scritti interagiscono regolarmente sia in famiglia con altri membri sia a scuola con altri coetanei o insegnanti, mentre i lettori di testi prevalentemente digitali dichiarano di condividere le riflessioni sulle letture ad ampio spettro e in maniera piuttosto indifferenziata. Tutti i lettori intervistati hanno riferito di discutere di ciò che leggono con altri lettori interessati, soprattutto in ambito familiare o con un/una amico/a intimo. Le discussioni sui testi scritti sembrano permettere ai bambini di attingere alle esperienze di lettura di altri membri della loro cerchia sociale, mentre quelle sui testi digitali permettono così di concepire la lettura come parte della loro vita sociale.

Raccontare le storie o parlare di personaggi e di trame con un altro lettore appassionato è stato un elemento importante delle esperienze dei piccoli lettori. Tre bambini su dieci descrivono con precisione come le storie narrate dalle loro madri abbiano accresciuto il loro interesse per la lettura e gli abbiano dato l'opportunità di condividere alcune riflessioni con amici, insegnanti e altri familiari. I lettori di testi cartacei dichiarano, infatti, di essere stati quasi sempre avviati alla lettura dalla madre, che ha letto loro i libri fin da piccoli o da parenti che gli hanno trasmesso il loro amore per la lettura e quindi hanno contribuito a far nascere in loro l'interesse per questa attività. Francesco (nome di fantasia) riferisce, per esempio: "Mia madre parlava dei libri e mi raccontava storie fantastiche... diceva: 'Prova a leggere questo e vedrai.....non diceva mai però leggi questa cosa su Internet'". Alessandra (nome di fantasia) racconta che sua zia, sorella della madre, le leggeva racconti e romanzi che aveva letto a sua volta alla sua età: "grande lettrice mia zia mi parla di un libro, questo libro e io cerco di trovarlo anche su Internet".

A volte, qualcuno di loro, dichiara di condividere le storie lette con gli amici. Tuttavia, i lettori di testi cartacei estendono questa interazione ai loro coetanei, ma il modello di riferimento che emerge è quasi sempre quello interno alla famiglia. I lettori di testi prevalentemente medial, invece, sembrano non essere stati sollecitati alla lettura da componenti della famiglia e dalla scuola e non dedicano tempo a chiacchierare né di libri cartacei né di libri digitali, condividono testi di varia natura con gli amici e preferiscono leggere su schermo piuttosto che su carta, perché si stancano facilmente "mi fanno male gli occhi dopo un po'", risponde Alessio (nome di fantasia).

I giovani lettori dichiarano di avere appreso dalla famiglia o da altri membri della loro cerchia sociale come la lettura su testi scritti possa essere un'attività divertente, piacevole e utile, mentre i lettori di testi digitali dichiarano di non essere mai stati incoraggiati alla lettura e anche quando questo sia avvenuto sporadicamente poi finivano per preferire, comunque, leggere sullo schermo.

In tal modo, queste prime interviste di cui si è dato qui un rapido resoconto, ha sicuramente fornito una visione preziosa dei modi in cui i bambini danno senso alla lettura e alle percezioni di sé stessi come "lettori". È particolarmente sorprendente notare come quasi tutti i bambini abbiano sottolineato l'importanza di una lettura "appresa" e la necessità di decodificare i diversi tipi di testo.

Un elemento centrale riguarda poi il fatto che il tipo di testo letto sembra influenzare il modo in cui i bambini definiscono la "lettura" stessa e sviluppano una percezione positiva o negativa della lettura cartacea o digitale. I diversi testi sono, comunque, sempre considerati dai bambini intervistati come messaggi da deco-

dificare. Nella lettura di testi digitali viene posta l'enfasi sulla necessità di comprendere meglio i messaggi e con più difficoltà quelli del testo stampato e si evidenzia come i bambini tendano ad affidarsi maggiormente agli spunti visivi quando si avvicinano ai testi scritti.

In considerazione del fatto che si era partiti dall'idea che la lettura sta diventando sempre più "multimodale" (Singer Trakhman, Alexander, & Sun, 2022; Berne, 2003; 2005; Carrington, 2005; Walsh, 2003), si nota come quella su testo stampato sembri affaticare maggiormente i bambini (dato preoccupante), restringendo notevolmente il valore della lettura stessa.

I risultati sono in linea con quella letteratura (Ofsted, 2004) che individua come i bambini percepiscano quest'ultima come un processo attraverso il quale si impara a leggere e a divenire fruitore di testi. Tuttavia, dal momento che il genere di testo (cartaceo o digitale) sembrava anche definire il concetto stesso di lettura e lo status di lettore, questa percezione appare particolarmente importante, in quanto in grado di far percepire i bambini come "in grado di leggere testi diversi". Chi di loro si percepiva negativamente come lettore lo faceva riferendosi soprattutto ai testi scritti e alla mancata incentivazione alla lettura.

7. Conclusioni

In conclusione, è importante che gli insegnanti e tutti coloro che sono interessati all'insegnamento della lettura riconoscano come i bambini abbiano bisogno di riconoscersi come lettori anche al di là del genere di testo considerato e come i diversi generi di testo siano in grado di influenzare la percezione che i bambini hanno della lettura e di se stessi come lettori. Si dovrebbe maggiormente curare i modi in cui tali testi vengono utilizzati nell'ambito dell'insegnamento della lettura nei primi anni di vita. Allo stesso tempo, i risultati hanno evidenziato come i bambini di questa età tendano ad affidarsi maggiormente agli spunti visivi quando si avvicinano ai testi scritti.

Ciò fa emergere la necessità per gli insegnanti di estendere i limiti del campo semantico dell'alfabetizzazione al di là dei testi cartacei per consentire l'uso di testi multimodali, per la crescente predominanza di testi digitali a cui i bambini sono generalmente esposti, che comporta una complessa interazione di elementi linguistici, immagini visive, grafica ed elementi di design.

Se anche l'esperienza di lettura dei bambini effettuata attraverso l'utilizzo di tablet (Delgado Salmerón, 2022) e ulteriori materiali multimediali si configura come un'esperienza veloce, non lineare, maggiormente distratta e di "superficie" rispetto all'immersione più profonda ed intima di quella che avviene con il libro cartaceo, quest'ultima viene percepita in maniera più pesante e, qualche volta, scoraggiante per i più deboli.

Pertanto, sebbene la lettura in digitale non si presti a prevedere testi lunghi e spesso si componga di titoli che sono praticamente privi di testi, giocata su illustrazioni animate e suoni (Konnikova, 2014, p. 14), essa va calibrata e opportunamente integrata con quella cartacea. Quando essa avviene, per esempio, su tablet si può accedere ad alcune funzioni come l'AirPlan, che consentono all'insegnante di duplicare lo schermo, proiettandolo su altro supporto e, al contempo, condividere in tempo reale materiali, documenti e contenuti multimediali tramite la rete.

Il punto di maggiore continuità tra la lettura cartacea e digitale avviene su modelli editoriali interattivi che vedono nella combinazione cartaceo/digitale il rap-

porto fisico/virtuale tra pagina e lettore capace di creare nuovi significati, facendo leva sulla diversa gestualità del voltare pagina, toccare e ricombinare le diverse parti. Nel momento in cui queste caratteristiche di interazione vengono trasferite sui diversi formati, cartaceo/digitale, si acquisiscono nuove potenzialità che consentono al bambino una più ampia esplorazione testuale e narrativa tale da rendere il ruolo del lettore lasciato alla fantasia e all'immaginazione, interattivo e più complesso.

Garantire l'uso di una pluralità di testi e linguaggi e una flessibilità nell'integrazione di questi ultimi, adattandoli alle necessità, alle motivazioni e alle caratteristiche dei fruitori offre alla didattica notevoli vantaggi, poiché non obbliga più l'allievo ad una lettura automatica, ma gli consente l'assunzione di un atteggiamento critico e problematico. L'uso dei testi cartacei e digitali in aula e la loro efficace integrazione sul piano della progettazione didattica aiuta l'insegnante a orientare lo studente verso una lettura strutturale che permetta la comprensione profonda dei messaggi e del loro significato. Saper distinguere, saper riconoscere, saper denominare, saper analizzare, saper estrarre i significati, saper riflettere e saper valutare ciò che si legge vuol dire possedere una capacità di comprensione critica e decodifica consapevole dei messaggi, che comporta l'acquisizione di una competenza di lettura, intesa come capacità di decodifica e di comprensione dei testi cartacei e digitali/mediali, i quali posseggono precise grammatiche che vanno conosciute, decodificate e interpretate, rinviano alla necessità di una conoscenza delle regole che ne governano il funzionamento. Soggetto competente è colui che è capace di fruire dei testi responsabilmente e criticamente di colui, che è capace di effettuare scelte consapevoli sui prodotti da leggere, selezionandoli e scegliendogli sulla base dei propri bisogni informativi. La capacità di lettura critica (Cervetti et al., 2001; Walz, 2001; Painter, 1965; Wolf, King, & Huck, 1968) e le strategie ad essa riferite (Rise, Cooper, & Warrine, 1999), viene definita come comprensione profonda dei messaggi contenuti nei testi, che va oltre la superficie della rappresentazione, si realizza a partire da una interrogazione del testo di cui si sta fruendo ed è orientata alla comprensione dei significati, ovvero del "cosa, del come, del perché e del chi". Essa si concentra sulla scoperta deliberata di una relazione tra lettore, soggetto e scrittore attraverso l'analisi dell'uso da parte di quest'ultimo di dispositivi (come linguaggio figurativo, immagini ecc.) volte a far emergere l'intenzione dell'autore (Cervetti et al., 2001), e il conseguente effetto sui pensieri e le emozioni del lettore previsto. "Lettura critica" è legata, infatti, all'"alfabetizzazione critica" con cui condivide caratteristiche comuni, pur con diverse e importanti distinzioni (Cervetti et al., 2001), le quali fornire agli studenti tipi di testi appropriati per la pratica nelle attività di lettura critica sarà utile per lo sviluppo delle loro capacità di lettura critica. Insegnanti devono essere adeguatamente preparati (Karadag, 2014; Kobayashi, 2007; Bosley, 2008).

Questi risultati hanno importanti implicazioni per gli interventi legati alla lettura, poiché promuovere una maggiore riflessione sul ruolo della lettura a scuola può accrescere l'impegno nella lettura da parte dei bambini verso i testi sia cartacei sia digitali, con importanti implicazioni per la motivazione a leggere. Le percezioni dei bambini sull'importanza e il valore della lettura possono, infatti, influenzare la loro motivazione a leggere. Tuttavia, al momento non è ancora stato spiegato in maniera esaustiva noto come i bambini continuino a percepire il valore della lettura nel tempo.

Le scuole devono, dunque, ampliare le loro forme di progettazione degli spazi della lettura integrata se vogliono riuscire ad incoraggiare i bambini ad apprezzare testi di diversa natura e a valorizzare l'ampia gamma di modalità attraverso la quale

essi si costruiscono e si comprendono i testi. Ciò al fine di consentire ai giovani di divenire “buoni lettori” o “*good comprehender*” (Oakhill, 1984) e poi utilizzatori esperti di testi cartacei e digitali, capaci di fare inferenze, di rispondere correttamente alle domande proposte, inerenti sia le informazioni ricavabili direttamente dal testo sia le informazioni tratte da un processo di elaborazione inferenziale attraverso sistemi di lettura personalizzati mirano a fornire ai bambini loro una serie di esperienze di lettura su misura (Kucirkova, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Afflerbach, P., Pearson, D., & Paris, S. (2017). Skills and strategies. Their differences, their relationships, and why they matter. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading instruction* (pp. 33–50). Lanham: Roman and Littlefield.
- Bearne, E. (2003). Rethinking literacy: communication, representation and text. *Reading, Literacy and Language*, 37(3), 98–103. <https://doi.org/10.1046/j.0034-0472.2003.03703002.x>
- Bearne, E. (2005). Multimodal texts: what they are and how children use them. In J. Evans (Ed.), *Literacy moves on: using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom* (pp. 13–29). London: David Fulton.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G., Lastrucci, E., & Salerni, A. (2002). *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza*. Roma: Anicia.
- Bailey, K. (1991). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2011). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Brinkmann, S. (2018). The interview. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 ed) (pp. 576–599). SAGE.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment Same or Different. *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2000). *L'indagine e i suoi metodi: l'intervista*. Roma: Kappa (Original work published 1992).
- Bosley, L. (2008). “I Don’t Teach Reading”: critical reading instruction in composition courses. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 285–308. <https://doi.org/10.1080/193880-70802332861>
- Cacciò, L., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). *Abilità metacognitive e comprensione del testo scritto*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Campbell, R. (1992). *Reading real books*. Buckingham: Open University Press.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Cardarello, R., & Contini, A. (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Caronia, L., & Gherardi, V. (1991). *La pagina e lo schermo. Libro e TV: antagonisti o alleati?* Firenze: La Nuova Italia.
- Carrington, V. (2005). New textual landscapes, information and early literacy. In J. Marsh (Ed.), *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (pp. 13–27). London: Routledge Falmer.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Retrieved August 30, 2022, from http://www.readingonline.org/articles/-art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: a systematic review and meta analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>

- Colombo, A. (2022). *Leggere e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Cornoldi, C., & Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione*. Trento: Edizioni Erikson.
- De Beni, F., & Pazzaglia, R. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2002). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Centro Studi Erikson.
- Delgado, P., & Salmerón, L. (2022). Cognitive effort in text processing and reading comprehension in print and on tablet: an eye-tracking study. *Discourse Processes*, 59(4), 237–274. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2030157>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25(1), 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Halamish, V. & Elisya Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145(5), 103737. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- Hu, B. Y., Wu, H., Curby, T. W., Wu, Z., & Zhang, X. (2018). Teacher-child interaction quality, attitudes toward reading, and literacy achievement of Chinese preschool children: mediation and moderation analysis. *Learning and Individual Differences*, 68, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.004>
- Ianes, D. (1996). *L'approccio metacognitivo nell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Kagohara, D. M., van der Meer, L., Ramdoss, S., O'Reilly, M. F. (2012). Using iPods (R) and iPads (R) in teaching programs for individuals with developmental disabilities: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.027>
- Karadag, R. (2014). Primary school teacher candidate's views towards critical reading skills and perceptions of their competence. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 152, 889–896. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.339>
- Kobayashi, K. (2007). The influence of critical reading orientation on external strategy uses during expository text reading. *Educational Psychology*, 27(3), 363–375. <https://doi.org/10.1080/01443410601104171>
- Konnikova, M. (2014). What's lost as handwriting fades. *New York Times*, June 2, 2014. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.nytimes.com/2014/06/03/science/whats-lost-as-handwriting-fades.html>
- Kress, G. (2000). Multimodality: challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337–340. <https://doi.org/10.2307/3587959>
- Kucirkova, N. (2017a). An integrative framework for studying, designing and conceptualising interactivity in children's digital books. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1168–1185. <https://doi.org/10.1002/berj.3317>
- Kucirkova, N. (2017b). iRPD—A framework for guiding design based research for iPad apps. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 598–610. Retrieved August 30, 2022, from https://e-space.mmu.ac.uk/605148/2/Main%20document%20REVISED%20July-%202015_submitted.pdf
- Kucirkova, N. (2018). Children's agency and reading with story-apps: considerations of design, behavioural and social dimensions. *Qualitative Research in Psychology*, 19(1), 66–90. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1545065>
- Kucirkova, N. (2019). Socio-material directions for developing empirical research on children's e-reading: a systematic review and thematic synthesis of the literature across disciplines. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 148–174. <https://doi.org/10.1177/1468798418824364>
- Kucirkova, N., & Littleton, K. (2016). *The digital reading habits of children. A national survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books*. The Open University. Art Council England. Book Trust. Retrieved August 30, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/299563417_The_digital_reading_habits_of_children
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., & Flewitt, R. (2013). Sharing personalised stories on-

- Pads: A close look at one parent-child interaction. *Literacy*, 47(3), 115–122. <https://doi.org/10.1111/lit.12003>
- Leu, D. J. (2000a). Literacy and technology: deictic consequences for literacy education in an information age. In M. L., Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 743–770). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leu, D. J., & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction and networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108–127. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.1.8>
- Leu, D. J., Reinking, D., Carter, A., Castek, J., Coiro, J., & Henry, L. A. (2007). *Defining online reading comprehension: using think-aloud verbal protocols to refine a preliminary model of Internet reading comprehension processes*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago. Retrieved November 27, 2020, from https://docs.google.com/Doc?id=dcbjhrtq_10djqrhz
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C. & Timbrell, N. (2015). The new literacies of online research and comprehension: rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37–59. <https://doi.org/10.1002/rrq.85>
- Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital environment: changes in reading behaviour over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Lucisano, P., & Piemontese, M. (1986). Leggibilità dei testi e comprensione della lettura. *Linguaggi*, 3(3), 28–38.
- Lucisano, P., & Piemontese, M. (1988). GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà di lettura dei testi in lingua italiana. *Scuola e Città*, 39(3), 110–124.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Marzano, A., Vegliante, R., & Iannotta, I. S. (2015). Apprendimento in digitale e processi cognitivi: problemi aperti e riflessioni da ri-avviare. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(2), 19–34. <https://doi.org/10.13128/formare-17058>
- Mason, L. (2018). Multiplicity in the digital era: processing and learning from multiple sources and modalities of instructional presentations. *Learning and Instruction*, 57, 76–81. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.03.004>
- Mingrino, M. (2010). I media digitali: definizione, caratteri, tipologia. In P.C. Rivoltella & S. Ferrari (Eds.), *A scuola con i media digitali: problemi, didattiche, strumenti*. (pp. 11–25). Milano: Vita & Pensiero.
- Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., & Hooper M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. <http://timssandpirs.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Nardi, A. (2022). *Il lettore 'distratto'. Studi e saggi*. Firenze: Firenze University Press.
- Nicholson, T. (1993). Reading without context. In G. B. Thompson, W. E. Tunmer, & T. Nicholson (eds.) *Reading acquisition processes* (pp. 123–147). Cleveland: Multilingual Matters.
- Nuzzaci, A. (2020). When “knowing how to read texts” means understanding and inferring meanings. *Brolly. Journal of Social Sciences*. 3(1), 7–39. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/brolly/article/view/1448/1199>
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children’s comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00842.x>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- OECD (2018). *PISA 2018 Reading literacy framework*. Retrieved August 20, 2022, from <https://www.iprase.tn.it>
- Ofsted (2004). *Reading for purpose and pleasure: an evaluation of the teaching of reading in primary schools*. Retrieved August 30, 2022, from [http://dera.ioe.ac.uk/5215/1/Reading%20for%20purpose%20and%20pleasure%20-%20an%20evaluation%20of%20the%20teaching%20of%20reading%20in%20primary%20schools%20\(PDF%20format\).pdf](http://dera.ioe.ac.uk/5215/1/Reading%20for%20purpose%20and%20pleasure%20-%20an%20evaluation%20of%20the%20teaching%20of%20reading%20in%20primary%20schools%20(PDF%20format).pdf)
- Painter, H. W. (1965). Critical reading in the primary grades. *The Reading Teacher*, 19(1), 35–39. <https://www.jstor.org/stable/20195476>

- Petrová, Z. (2022) Medium-specific aspects of digital reading and their impact on reading comprehension. *Human Affairs*, 32(2), 134–144. <https://doi.org/10.1515/humaff-2022-0011>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1–6. <https://doi.org/10.1108/107481201110424843>
- Rise, B., Cooper, C. R., & Warrine, A. M. (1999). *Reading critically, writing well: a reader and guide* (5th ed.). New York: Bedford/St. Martin's.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: V&P.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C., & Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita & Pensiero.
- Sage, K., Augustine, H., Shand, H., Bakner, K., & Rayne, S. (2019). Reading from print, computer, and tablet: equivalent learning in the digital age. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2477–2502. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09887-2>
- Schneps, M., Chen, C., Pomplun, M., Wang, J., Crosby, A., & Kent, K. (2019). Pushing the speed of assistive technologies for reading. *Mind, Brain, and Education*, 13(1), 14–29. <https://doi.org/10.1111/mbe.12180>
- Singer Trakhman, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: what the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2016). Reading across mediums: effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *Journal of Experimental Education*, 85(1), 155–172. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Berkowitz, L. E. (2019). Effects of processing time on comprehension and calibration in print and digital mediums. *The Journal of Experimental Education*, 87(1), 101–115. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1411877>
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Sun, Y. (2022). The effects of processing multimodal texts in print and digitally on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2092831>
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Silverman, A. B. (2018). Profiling reading in print and digital mediums. *Learning and Instruction* 57, 5–17. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.001>
- Spiro, R. J., DeSchryver, M., Schira Hagerman, M., Morsink, P. M., & Thompson, P. (Eds.) (2015). *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York: Routledge.
- Suppa, R. (2019). Evidence based per l'accessibilità, l'epartecipazione e l'inclusione. *ICTED Magazine*, January 17, 2019. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.ictedmagazine.com/index.php/edi2-6/104-evidence-based-per>
- VanLehn, K. (2011) The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>
- Walsh, M., (2003). Reading pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading, Literacy and Language*, 37(3), 123–130. <https://doi.org/10.1046/j.0034-0472.2003.03703006.x>
- Walz, J. (2001). Critical reading and the internet. *The French Review*, 74(6), 1193–1205. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/399838>
- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2008). The effect of page layout on mental workload: a dual-task experiment. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1229–1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.001>
- Wolf, W., King, M. L., & Huck, C. S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 435–498. <https://doi.org/10.2307/747152>