*Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale*
*Sezione di Pedagogia*

**XXVIII ciclo**

# Nuove pratiche di lettura

## L'introduzione degli e-book illustrati e interattivi nella scuola primaria

**Dottoranda**
Arianna Lodovica Morini

**Docente Tutor**
Prof. Giovanni Moretti

**a.a. 2014/2015**

*Non è strada di chi parte e già vuole arrivare*
*non la strada dei sicuri dei sicuri di riuscire*
*non è fatta per chi è fermo*
*per chi non vuol cambiare*
*è la strada di chi parte ed arriva per partire*
***(È di nuovo route)***

# INDICE

**INTRODUZIONE** **7**

**CAPITOLO PRIMO**

**La lettura** **11**

**1.1 La lettura in Italia** **12**

**1.2 La scuola e la lettura** **19**

**1.2.1 La lettura nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*** **20**

**1.2.2. L'adozione alternativa ai libri di testo scolastici** **24**

**1.2.3 Le biblioteche scolastiche** **27**

**1.3 L'introduzione a scuola dei libri in formato digitale** **31**

**1.4 L'evoluzione del concetto di *reading literacy*** **33**

**CAPITOLO SECONDO**

**Nuove pratiche di lettura: l'evoluzione dei formati di testo** **37**

**2.1 Dai libri digitali agli e-book illustrati e interattivi** **38**

**2.2 Caratteristiche multimediali e multimodali: illustrazioni, interazioni e audio narrazioni** **50**

**2.3 Individuare e-book di alta qualità: una questione aperta** **54**

**2.4 L'importanza della familiarizzazione nella fase di introduzione degli e-book nella scuola** **62**

## CAPITOLO TERZO

**Le dimensioni della lettura dalla stampa al digitale 70**

**3.1 Sviluppare e trasferire le strategie nelle diverse pratiche di lettura 71**

**3.1.1. Leggere consapevolmente 72**

**3.1.2 Strategie cognitive e metacognitive 73**

**3.1.3 L'utilizzo delle strategie nelle nuove modalità di lettura 76**

**3.2 Leggere e comprendere 78**

**3.2.1 Misurare la comprensione: come e cosa? 78**

**3.2.2. Alcune ricerche sulla lettura e comprensione di testi digitali 81**

**3.2.3 Come si amplia la tassonomia degli obiettivi: un'ipotesi di lavoro 83**

**3.3 Motivazione alla lettura 85**

**3.3.1 Il lettore *engaged* 86**

**3.3.2 Motivazione alla lettura e risultati di apprendimento 87**

**3.3.3 Come rilevare la motivazione alla lettura 89**

**3.3.4 Motivazione e piacere della lettura nel passaggio al digitale 91**

## CAPITOLO QUARTO

**Introduzione di e-book illustrati e interattivi nella scuola primaria: disegno della ricerca 96**

**4.1 Obiettivi e ipotesi della ricerca 97**

**4.2 Metodologia della ricerca 98**

**4.3 Selezione dell'unità di analisi 101**

**4.4 Strumenti di raccolta dati 107**

**4.4.1 Questionario sulle abitudini di lettura 107**

**4.4.2 *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ)** **108**

**4.4.3 Scheda Criteriale** **111**

**4.4.4. Prova di comprensione della lettura di un testo a stampa** **116**

**4.4.5 Griglia di osservazione della lettura di e-book su tablet** **124**

**4.4.6 Prova di comprensione sull'e-book illustrato e interattivo** **126**

**4.4.7 Questionario di raccolta dati sull'esperienza di lettura a stampa e in digitale** **130**

**4.5 Introduzione di e-book in classe: le fasi della familiarizzazione** **133**

**4.6 Protocollo delle attività di ricerca condotte in classe** **137**

**CAPITOLO QUINTO**

**Risultati della ricerca** **140**

**5. Introduzione al capitolo quinto** **141**

**5.1 Questionario sulle abitudini di lettura: i dati di sfondo dell'unità di analisi** **141**

**5.2 Il *Motivation for Reading Questionnaire*: esiti dell'analisi fattoriale** **146**

**5.3 Risultati delle abilità metacognitive in lettura: la Scheda Criteriale** **161**

**5.4 Risultati della prova di comprensione della lettura su testo a stampa** **164**

**5.5 Risultati della prova di comprensione della lettura su testo e-book illustrato e interattivo** **169**

**5.6 Griglia di osservazione** **176**

**5.7 Questionario sull'esperienza di lettura in digitale** **181**

**5.8 Comparazioni e correlazioni tra le variabili** **190**

**CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE** **207**

**BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA** **212**

**ALLEGATI** **229**

**Allegato 1 D.M. n. 781 del 27/09/2013** **230**

**Allegato 2 Questionario sulle abitudini di lettura** **240**

**Allegato 3 *Motivation for Reading Questionnaire*** **244**

**Allegato 4 Scheda Criteriale** **248**

**Allegato 5 Prova di comprensione della lettura del testo a stampa** **252**

**Allegato 6 Prova di comprensione della lettura del testo digitale** **256**

**Allegato 7 Griglia di osservazione** **259**

**Allegato 8 Questionario sull'esperienza di lettura in digitale** **261**

**RINGRAZIAMENTI** **264**

# INTRODUZIONE

Le nuove pratiche di lettura sono l'oggetto della presente ricerca, che intende approfondire come qualificare e innovare le attività didattiche proponendo l'introduzione nel contesto scolastico di e-book illustrati e interattivi.

Lo sviluppo della tecnologia digitale e la contemporanea diffusione dei dispositivi mobili consentono di introdurre nuove modalità di lettura negli ambienti formativi.

È interesse della ricerca indagare nei bambini di scuola primaria, la capacità di comprensione di testi in versione digitale e le strategie da adottare per assicurare una lettura efficace e consapevole dei nuovi formati di testo. In secondo luogo la ricerca intende verificare se e in che modo le pratiche di lettura con gli e-book su dispositivi tablet possono coinvolgere i bambini e motivarli. Leggere e comprendere testi in formati differenti presuppone competenze complesse e strategie metacognitive che permettano al lettore di decodificare il testo, fare inferenze, costruire connessioni, dare significato a nuove informazioni, elaborare il testo e porsi domande anche attivando conoscenze pregresse (De Beni & Pazzaglia, 1991; Cornoldi, 2000).

L'evoluzione delle tipologie di testo del XXI secolo ha reso possibile un'esperienza di lettura interattiva e dinamica. La ricerca scientifica si sta interrogando su come sia possibile aiutare i lettori a migliorare la loro comprensione utilizzando diverse forme di testo (Jewitt, 2008; Anderson, 2012; Serafini, 2012). Dalla letteratura nazionale e internazionale risulta che la maggior parte degli studi e delle ricerche sui testi in versione digitale si è concentrata sulla modalità di lettura online, intesa come lettura ipertestuale, accompagnata o meno da diversi canali di comunicazione come immagini e suoni. Altri studi hanno analizzato le differenze tra la lettura su carta e la lettura in digitale, utilizzando dispositivi e-reader quali per esempio Kindle, Nook, o Sony Reader, per individuare i benefici e le difficoltà riscontrate dal lettore (nella maggior parte dei casi, adulto).

Poche sono le ricerche che si sono soffermate sull'uso dei tablet come dispositivi utili alla narrazione di storie, attraverso quelli che vengono definiti *e-book illustrati e interattivi*. Si tratta di applicazioni rivolte prevalentemente a bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. In questo formato di e-book le illustrazioni sono protagoniste e il testo della storia, che scorre sopra le immagini, può essere letto o anche ascoltato attraverso una voce narrante, generalmente accompagnata da musica. La principale caratteristica è la possibilità di

interagire con lo schermo, quindi con le immagini e con il testo, offrendo al lettore un'esperienza che lo rende protagonista attivo del suo percorso di lettura.
Sono ancora pochi gli studi che hanno esaminato le implicazioni pedagogiche di queste forme di testo che, per le loro caratteristiche multimediali e multimodali, cambiano l'esperienza di lettura, coinvolgendo fortemente il bambino lettore (Afflerbach & Cho, 2008; Walsh 2009; Sun & Flores, 2012). Dalle indagini internazionali emergono risultati contrastanti in merito alla capacità di comprensione dei nuovi formati di testo: in alcuni casi vengono evidenziate le loro potenzialità per migliorare le possibilità di comprensione (Grimshaw et al., 2007; Shamir, 2009; Seyit, 2010); in altri studi invece, dal confronto tra i testi a stampa e i testi in digitale non sono state rilevate differenze significative in termini di comprensione (Jones & Brown, 2011; Margolin, 2013); infine un effetto negativo (distrazione e allontanamento dal testo) viene rilevato in altre ricerche, giustificato da un sovraccarico cognitivo o da un'interazione superficiale e inappropriata (ad esempio: de Jong & Bus, 2002).
L'oggetto della presente ricerca è la raccolta di dati empirici sull'introduzione in classe di storie presentate su dispositivi tablet in e-book illustrati e interattivi.

La prima parte del lavoro di tesi analizza la materia oggetto della ricerca inquadrandola dal punto di vista teorico; la seconda parte presenta il disegno della ricerca sul campo, la sua realizzazione e i relativi esiti.

Nel primo capitolo vengono approfonditi gli aspetti relativi alla lettura nella scuola primaria, con particolare riferimento alle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, alla possibilità che viene offerta alle scuole di aderire all'Adozione alternativa ai libri di testo scolastici e all'importanza di promuovere attività di lettura anche attraverso reti di scuole (Rete delle Biblioteche Scolastiche Multimediali Territoriali). Al Decreto Ministeriale n. 781/2013 che propone l'introduzione nelle scuole di libri in formato digitale o misto e alla sua realizzazione nella realtà scolastica, è dedicata un'attenzione particolare. L'ultima parte del capitolo è rivolta alla didattica della lettura e all'evoluzione del concetto di *literacy*.

Nel secondo capitolo vengono presentate le nuove forme di libro: gli e-book illustrati e interattivi vengono analizzati dettagliatamente per fornire al lettore la possibilità di comprenderne gli aspetti principali. Le caratteristiche multimediali e multimodali (illustrazioni, musica, narrazione e interazione) sono prese in esame per definirne le

potenzialità e i possibili limiti. Un paragrafo è dedicato allo studio dei criteri che possono essere considerati utili a definire la qualità di un e-book illustrato e interattivo, per valutarne la validità ai fini dell'apprendimento ed essere quindi preso in considerazione nel contesto scolastico (Cardarello, 2004; Cahill & McGill-Franzen, 2013; Schugar et al., 2013). Un approfondimento particolare è riservato all'importanza della familiarizzazione dei bambini nelle fasi di presentazione e introduzione degli e-book, per assicurare loro le conoscenze di base per interagire e per leggere consapevolmente (Lumbelli, 1983; Javorsky & Trainin, 2014).

Il terzo capitolo prende in analisi diversi aspetti inerenti la lettura nel contesto scolastico. Un primo focus è rivolto alle strategie metacognitive in lettura, al fine di approfondire quali competenze sono necessarie al bambino per essere considerato un lettore maturo, capace di leggere e comprendere un testo in diversi formati. La capacità di comprensione della lettura e come misurarla è oggetto di uno specifico paragrafo in cui si analizza come si sviluppa la tassonomia degli obiettivi quando si cambia il formato di testo. Un altro aspetto trattato riguarda la motivazione alla lettura, in particolare indagando le varie dimensioni che la contraddistinguono e riflettendo, sulla base delle ricerche esistenti in merito, su come la motivazione intrinseca e quella estrinseca influenzano i comportamenti dei bambini lettori.

La seconda parte del lavoro presenta la ricerca svolta sul campo.

Nel quarto capitolo viene illustrato il disegno della ricerca, gli obiettivi e le ipotesi che la guidano. In particolare vengono descritti il lavoro svolto per individuare gli strumenti di raccolta dati quali-quantitativi, la struttura e la metodologia individuata e la selezione dell'unità di analisi di riferimento. Nella ricerca sono stati selezionati strumenti già noti in letteratura, come ad esempio la Scheda Criteriale (De Beni & Pazzaglia, 1993) e *il Motivation for Reading Questionnaire* (Guthrie & Wigfield, 1997), e sono stati messi a punto nuovi strumenti di rilevazione dati, quali il Questionario sulle abitudini di lettura rivolto ai bambini per rilevare le loro pratiche di lettura a scuola e in famiglia; le prove di comprensione della lettura sia del testo a stampa (*I fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore*, Joyce, 2012) che dell'e-book illustrato e interattivo (*Fantavolier*i, Marchegiani, 2011) per misurare i livelli di apprendimento nei due formati di testo; la griglia di osservazione, per rilevare i comportamenti individuali dei bambini durante la lettura dell'e-book e il Questionario

sull'esperienza di lettura in digitale, utile a raccogliere dati sull'esperienza di lettura nei nuovi formati di testo e con i dispositivi mobili.

Nel quinto e ultimo capitolo vengono riportati e analizzati i principali esiti della ricerca con le relative considerazioni. La prima parte del capitolo è dedicata ad illustrare i risultati dell'intera unità di analisi: ogni paragrafo riporta analiticamente le elaborazioni dei dati rilevati attraverso i diversi strumenti. Il paragrafo 5.2 riporta gli esiti dell'analisi fattoriale che è stata condotta al fine di verificare la struttura del *Motivation for Reading Questionnaire*, appositamente tradotto in accordo con gli autori[1]. L'ultimo paragrafo è rivolto all'analisi dei dati, in particolare attraverso la comparazione e l'individuazione di eventuali correlazione tra le variabili. Sono presentati gli esiti delle elaborazioni condotte al fine di rispondere alle domande di ricerca, sintetizzati in una rappresentazione grafica della regressione lineare presente tra le variabili oggetto della ricerca.
Nelle considerazioni conclusive a partire dagli obiettivi e dalle ipotesi di ricerca, vengono formulare riflessioni finali e individuate nuove prospettive di ricerca.

[1] Le analisi condotte e l'adattamento del questionario sono a cura del Prof. Giovanni Moretti e della Dott.ssa Arianna Morini.

# CAPITOLO PRIMO

## La lettura

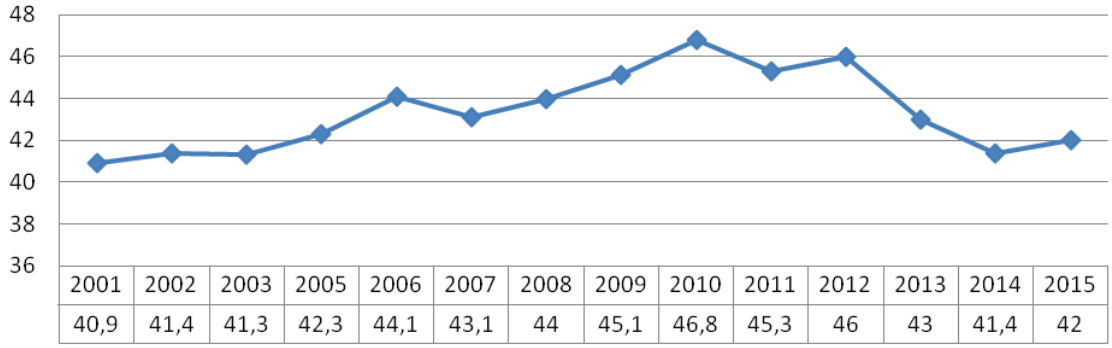
## 1.1 La lettura in Italia

L'indice della propensione alla lettura in Italia non ha mai riportato valori rassicuranti, soprattutto a confronto con i paesi europei, ma negli ultimi anni gli esiti delle indagini nazionali hanno messo in evidenza un'ulteriore diminuzione dei lettori. L'Istat registra infatti un progressivo calo di lettori di libri dal 2010 al 2014, dopo dieci anni caratterizzati da un trend di crescita che sembrava invece destinato a continuare. Il dato è preoccupante, perché la base di partenza era comunque relativamente bassa e già rappresentava, sostanzialmente, un'Italia che non legge.

Se nel 2010 dichiaravano di leggere almeno un libro l'anno il 46,8% delle persone intervistate, nel 2014 le percentuali sono scese in maniera rilevante arrivando al 41,4% per poi risalire gradualmente nel 2015 al 42%.

Nel Grafico n.1 sono rappresentati i dati rilevati dall'Istat relativi alle persone con più di 6 anni che sostengono di avere letto almeno un libro per motivi personali nell'ultimo anno. Il grafico descrive una crescita graduale che si interrompe nel 2010, dando inizio a un declino che ci riporta, nel 2014, ai dati del 2002.

***Grafico n.1 Persone di 6 anni e più che hanno letto almeno un libro nel tempo libero nei 12 mesi precedenti l'intervista: serie storica dal 2000 al 2015*** [2]




[2] ISTAT (2016). *La lettura in Italia. Anno 2015.* Pubblicato il 13 gennaio 2016. Disponibile sul sito web www.istat.it

Leggere, ma soprattutto comprendere ciò che si legge, è una competenza di base necessaria per garantire la capacità di un apprendimento permanente durante tutto l'arco della vita (*lifelong learning skills).* Le persone che non posseggono questa abilità, si trovano in difficoltà nell'affrontare i cambiamenti socio-culturali, nel realizzare i propri obiettivi e nello svolgere un ruolo attivo nella società (Gallina, 2006[3]). La preoccupazione in termini di svantaggio socio-culturale viene sollevata anche da Lumbelli[4] che, nell'affrontare il problema della comprensione della lettura, riflette sulle logiche conseguenze sui diritti di cittadinanza che rischiano di essere compromessi laddove le persone riscontrano difficoltà nel processo di comprensione.
Un paese di non lettori vede forte il rischio di analfabetismo di ritorno, approfondito da De Mauro nel suo libro *La cultura degli italiani*[5] (2010), in cui analizza i problemi del mondo della scuola e dell'università che incidono sull'istruzione e sulla formazione in Italia. Rischiamo quindi di diventare un popolo senza cultura che non ha gli strumenti di base per acquisire informazioni, per verificare e comprendere dati e quindi per prendere decisioni consapevoli.

Giovanni Solimine, studioso di biblioteconomia ed esperto di editoria e lettura, denuncia le ripercussioni economiche e sociali in un'Italia che legge poco, in cui troppi non leggono niente, molti leggono a intermittenza e pochissimi sono considerati "lettori forti", persone cioè che leggono 12 o più libri l'anno. Nel libro *Senza Sapere*[6] (2014), Solimine prende in analisi i dati OCSE relativi alle competenze degli adulti: in Italia, il 70% della popolazione non possederebbe neppure quelle che vengono definite le competenze base, ossia i requisiti minimi per garantire l'esercizio di cittadinanza attiva e vivere consapevolmente nel XXI secolo. In questo modo, sostiene Solimine, il macigno più grande del nostro Paese è il costo dell'ignoranza, che impedisce la possibilità di sviluppo della nostra nazione[7].

---

[3]Gallina, V. (2006). *Letteralismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*. Armando Editore: Roma.

[4]Lumbelli, L., (2009). *La comprensione come problema: il punto di vista cognitivo*. Laterza: Roma-Bari.

[5] De Mauro, T. (2010). *La cultura degli italiani*. Laterza: Roma-Bari.

[6] Solimine G. (2012). *Senza Sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*. Laterza: Roma-Bari.

[7] Ibidem.

Considerato il ruolo strategico che ha l'istruzione nel fronteggiare il problema della lettura, è utile approfondire maggiormente alcuni dei dati rilevati attraverso le più recenti indagini Istat pubblicate.

Osservando più dettagliatamente i dati relativi all'anno 2015, emerge infatti che la diminuzione dei lettori in età scolare, contribuisce significativamente al calo generale. Nel 2015, infatti, i giovani lettori passano dal 52,5 % del 2010 al 44% (bambini tra i 6 e i 10 anni), dal 65,4% al 52,1% (ragazzi tra gli 11 e i 14 anni).

Questi dati rappresentano una novità per la nostra nazione che da sempre vede la quota maggiore di lettori nei bambini e ragazzi (Tab. 1): nonostante nel 2014 continuino a costituire la fascia di età in cui si legge di più, la forte riduzione invita a riflettere e ad approfondire i dati emersi verificando quanto emerge da ulteriori e più specifiche rilevazioni.

***Tab. 1 Persone di 6 anni e più che hanno letto almeno un libro nel tempo libero nei 12 mesi precedenti l'intervista, divisi per classi di età dal 2010 al 2014***[8]

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **CLASSI DI ETA'** | | | | | | |
| 6-10 | 52,5 | 51,8 | 54,3 | 49,3 | 44,6 | 44,0 |
| 11-14 | 65,4 | 62,0 | 60,8 | 57,2 | 53,5 | 52,1 |
| 15-17 | 59,1 | 58,5 | 59,8 | 50,6 | 51,1 | 53,9 |
| 18-19 | 54,8 | 53,8 | 52,4 | 50,1 | 51,7 | 50,3 |
| 20-24 | 53,0 | 51,2 | 52,3 | 49,8 | 45,6 | 48,9 |
| 25-34 | 51,5 | 48,6 | 51,1 | 46,3 | 44,8 | 45,1 |
| 35-44 | 50,2 | 49,8 | 47,8 | 45,9 | 44,7 | 43,7 |
| 45-54 | 50,1 | 48,2 | 48,4 | 45,8 | 43,6 | 44,1 |
| 55-59 | 49,2 | 45,6 | 48,4 | 43,0 | 42,7 | 44,6 |
| 60-64 | 43,5 | 42,0 | 43,4 | 42,2 | 41,5 | 42,5 |
| 65-74 | 36,2 | 35,4 | 37,9 | 36,8 | 35,8 | 36,8 |
| 75 e più | 22,9 | 22,7 | 23,5 | 22,5 | 22,2 | 24,6 |
| **Totale** | **46,8** | **45,3** | **46,0** | **43,0** | **41,4** | **42,0** |

L'influenza esercitata dal contesto familiare non cambia e determina sempre in maniera incisiva la lettura dei più piccoli, in particolare tra i 6 e i 14 anni: legge di più chi ha entrambi i genitori lettori (66.9% contro il 32.7%) ma, quasi una famiglia su dieci

[8] Istat, (2016). *La lettura in Italia. Anno 2015.* Tavole. Pubblicato il 13 gennaio 2016. Disponibile sul sito web www.istat.it

(9,8%), non ha alcun libro in casa. La maggior parte degli editori considera quale principale fattore di ostacolo alla lettura la mancanza di efficaci politiche scolastiche di educazione alla lettura.

Per approfondire la questione è stata presa in esame l'indagine PIRLS 2011[9] (*Progress in International Reading Literacy Study*). In questo caso l'Italia ottiene un risultato significativamente superiore alla media[10] dei paesi partecipanti all'indagine simile alla Svezia, alla Germania, al Portogallo e ad Israele (Tabella n. 2) e vengono rilevati buoni risultati nella comprensione di un testo scritto da parte dei bambini italiani di nove anni.

PIRLS, nel proporre le prove di comprensione della lettura, focalizza l'attenzione sugli "scopi della lettura" suddividendoli in due macro categorie: la lettura di un testo letterario/narrativo, in cui è previsto il coinvolgimento del lettore e in cui le domande si concentrano sulla trama e sui personaggi e la lettura di un testo espositivo, in cui si fa prevalentemente riferimento alle informazioni contenute nei testi, che possono essere continui o non (testi lineari, grafici, tabelle etc.). Il dato interessante è quello che rileva che, «per quanto riguarda gli scopi della lettura, gli studenti italiani mostrano di riuscire meglio nella lettura per ricavare informazioni (545), sia rispetto alla scala complessiva (541), sia rispetto alla lettura per fruire di un'esperienza letteraria (539)[11]». A differenza dei loro coetanei internazionali, gli studenti italiani - sebbene dimostrino buone capacità di lettura - sembra che, già da piccoli, siano più orientati a una lettura funzionale rispetto a una lettura che promuove maggiormente il piacere di leggere.

[9] Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Disponibile sul sito web www.invalsi.it

[10] Punteggio medio italiano 541 su 500 (media PIRLS). Cfr. Tab. n. 2.

[11] Fonte: Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Disponibile sul sito web www.invalsi.it p.38

***Tab. n.2 Punteggio medio ottenuto nelle prove di comprensione del testo dalle nazioni partecipanti alla rilevazione PIRLS 2011 riferite al quarto anno di scolarità***[12]

| Paese | Punteggio medio |
|---|---|
| Hong Kong SAR | 571 (2,3) |
| Federazione Russa | 568 (2,7) |
| Finlandia | 568 (1,9) |
| Singapore | 567 (3,3) |
| Irlanda del Nord | 558 (2,4) |
| Stati Uniti | 556 (1,5) |
| Danimarca | 554 (1,7) |
| Croazia | 553 (1,9) |
| Taipei Cinese | 553 (1,9) |
| Irlanda | 552 (2,3) |
| Inghilterra | 552 (2,6) |
| Canada | 548 (1,6) |
| Paesi Bassi | 546 (1,9) |
| Rep. Ceca | 545 (2,2) |
| Svezia | 542 (2,1) |
| **Italia** | 541 (2,2) |
| Germania | 541 (2,2) |
| Israele | 541 (2,7) |
| Portogallo | 541 (2,6) |
| Ungheria | 539 (2,9) |
| Rep. Slovacca | 535 (2,8) |
| Bulgaria | 532 (4,1) |
| Nuova Zelanda | 531 (1,9) |
| Slovenia | 530 (2,0) |
| Austria | 529 (2,0) |
| Lituania | 528 (2,0) |
| Australia | 527 (2,2) |
| Polonia | 526 (2,1) |
| Francia | 520 (2,6) |
| Spagna | 513 (2,3) |
| Norvegia | 507 (1,9) |
| Belgio (Francese) | 506 (2,9) |
| Romania | 502 (4,3) |
| **Media PIRLS** | **500** |
| Georgia | 488 (3,1) |
| Malta | 477 (1,4) |
| Trinidad e Tobago | 471 (3,8) |
| Azerbaijan | 462 (3,3) |
| Iran, Rep. Islamica di | 457 (2,8) |
| Colombia | 448 (4,1) |
| Emirati Arabi Uniti | 439 (2,2) |
| Arabia Saudita | 430 (4,4) |
| Indonesia | 428 (4,2) |
| Qatar | 425 (3,5) |
| Oman | 391 (2,8) |
| Marocco | 310 (3,9) |

[12] Fonte: Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze, p.20. Disponibile sul sito web www.invalsi.it

Le domande proposte nelle prove PIRLS per misurare i livelli di competenza di lettura degli studenti, prendono in considerazione quattro processi di elaborazione delle informazioni:

1. mettere a fuoco e ricavare informazioni fornite in modo esplicito;
2. fare inferenze semplici;
3. interpretare e integrare concetti e informazioni;
4. esaminare e valutare contenuti e aspetti formali del testo[13] .

A differenza di quanto viene spesso detto, gli alunni italiani ottengono punteggi superiori alla media nel processo in cui si chiede di "interpretare e integrare concetti e informazioni" (544 sulla media complessiva di 541) che è uno dei livelli più complessi, dimostrando quindi di raggiungere livelli di comprensione che fanno riferimento a una consapevolezza maggiore e all'uso integrato di strategie metacognitive.
Quanto ai livelli di rendimento (suddivisi in "Avanzato", "Alto", "Intermedio" e "Basso"), gli studenti italiani ottengono risultati sostanzialmente equilibrati, concentrati sul livello intermedio. L'indagine rileva anche che in Italia non ci sono differenze significative tra maschi e femmine nei risultati di comprensione della lettura, al contrario degli altri paesi dove, generalmente, le femmine ottengono punteggi superiori.

La situazione cambia quando il target delle indagini passa dai nove ai quindici anni. L'indagine internazionale PISA (*Programme for International Student Assessment*), che rileva le competenze acquisite dai quindicenni scolarizzati, è stata avviata nel 2000 dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e successivamente mantenuta con cadenza quadriennale. I dati più recenti (OCSE-PISA, 2012[14]) rilevano che nella sezione "lettura" i quindicenni italiani, nonostante un leggero miglioramento rispetto alle edizioni passate, restano sotto il punteggio medio internazionale (490 media Italia – 496 media OCSE). Una delle caratteristiche principali dei lettori italiani è la differenza tra i rendimenti, molto sensibili alla posizione geografica, al tipo di scuola e al genere (elemento più contenuto nella scuola primaria).

[13] Ibidem.

[14]INVALSI, (a cura di). (2013). OCSE-PISA 2012 Rapporto nazionale. Disponibile in www.invalsi.it

Solo nel 2009 OCSE PISA ha iniziato una riflessione sull'importanza di estendere la rilevazione degli apprendimenti anche al formato digitale: «in virtù della stretta relazione fra comprensione della lettura e capacità di svolgere un ruolo attivo nella società che (…) caratterizza la definizione della literacy (…) si è avvertita la necessità di "rivisitare" per la prima volta il framework di lettura per prendere atto della sempre più pervasiva presenza dei testi digitali e degli ipertesti nella vita sociale, economica e dei singoli[15]».

Nel ciclo 2012 si hanno i primi risultati riferiti all'innovazione introdotta con i testi in formato digitale. In questa analisi l'Italia si posiziona nella media dei paesi OCSE, con un punteggio medio che non differisce in modo statisticamente significativo da Stati Uniti, Francia, Belgio, Norvegia, Svezia, Danimarca e Germania. La panoramica sui risultati nazionali e internazionali aiuta a contestualizzare la posizione del nostro Paese rendendone espliciti i limiti e le potenzialità.

I dati suggeriscono che nei prossimi anni, oltre a dovere agire per migliorare la *literacy* nei giovani in età scolare, dovremo probabilmente affrontare con maggiore attenzione il problema dell'illetteratismo, ossia quella involuzione che si verifica quando le persone perdono nel tempo la capacità di leggere e comprendere, nonostante abbiano ricevuto un'istruzione.

Il non leggere fino al non saper leggere interessa la società intera sulla quale si ripercuotono effetti economici e professionali.

Nel prossimo paragrafo verrà considerato il ruolo della scuola per cercare di capire quali sono i compiti e le responsabilità della principale istituzione formativa nel cercare di far crescere studenti (prima) e cittadini (poi) maturi, in grado di esercitare la propria funzione sociale in modo attivo e consapevole.

[15]Ibidem, p. 167.

## 1.2 La scuola e la lettura

La scuola, ponendo le basi per garantire la capacità di leggere e comprendere un testo, riveste inevitabilmente un ruolo strategico nel contribuire a sviluppare la motivazione, l'interesse e il piacere per la lettura. Come scrive Giovanni Moretti, la scuola «nell'organizzare i propri interventi dovrà cogliere gli elementi sociali, cognitivi ed affettivi che guidano i comportamenti di lettura, costruendo in tal modo le basi necessarie a formare un lettore maturo e consapevole[16]». Gli insegnanti sono chiamati a prestare costante attenzione per qualificare e innovare la didattica al fine di sviluppare progressivamente negli studenti una competenza nella lettura che sia solida, fondata sulla conoscenza e sull'utilizzo di strategie e tecniche che migliorino la capacità di comprensione di un testo.

La lettura non è considerata una disciplina a sé stante. E'quindi responsabilità condivisa di tutto il corpo docente avvicinare gli studenti alla lettura, in maniera contestuale e sistematica, e svilupparne le relative competenze. Dall'indagine PIRLS 2012, come è stato riportato nel paragrafo precedente, emerge un'informazione utile: i nostri studenti di scuola primaria ottengono risultati migliori nella lettura di testi espositivi rispetto a quelli narrativi. Questo dato dovrebbe stimolare e incoraggiare gli insegnanti ad arricchire la loro proposta curvandola non solo sulla funzione strumentale della lettura ma anche sullo sviluppo del piacere e della motivazione che, oltretutto, sono dimensioni indispensabili per continuare a leggere anche fuori dal contesto scolastico.

A questo fine, gli insegnanti dovrebbero avere sensibilità e consapevolezza delle difficoltà relative all'acquisizione e alla relativa messa in atto di tutte le strategie necessarie per leggere, comprendere e interpretare il significato di un testo.

Sebbene non ci sia una pratica in assoluto migliore di un'altra, le scuole possono prevedere azioni che convergono nella promozione della lettura in maniera continuativa, garantendo la presenza di libri di qualità, progettando una varietà di incontri con l'oggetto libro, favorendo la lettura di testi di tipologie differenti, ponendo il lettore al centro dell'esperienza di lettura, sostenendo la dimensione comunicativa e condivisa del leggere. L'importanza di assicurare la variabilità nella proposta di lettura viene

[16] Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Roma: Anicia, p.15.

sostenuta nel lavoro di Rose e Meyer (2002[17]) che partendo dalle riflessioni sull'Universal Design of Learning (UDL[18]), propongono – sulla base di evidenze empiriche – delle applicazioni pratiche da mettere in atto nel contesto scolastico. Si tratta di cercare di rispondere ai bisogni educativi di ogni singolo studente attraverso un approccio didattico flessibile capace di offrire molteplici modalità di rappresentazione, di azione ed espressione e di coinvolgimento[19], utilizzando dispositivi diversificati, che possano garantire agli studenti esperienze di apprendimento differenti.

### 1.2.1 La lettura nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* individuano i traguardi formativi da raggiungere a conclusione del primo di ciclo di istruzione, nel pieno rispetto dell'autonomia scolastica.
Nella sezione "Italiano" vengono indicati diversi aspetti chiave che, nel contesto scolastico, contribuiscono a sviluppare una solida competenza in lettura.
La lettura viene proposta sia come pratica collettiva e socializzante che come pratica autonoma e riflessiva; in questo senso gli insegnanti sono chiamati a progettare attività che prevedano sia il coinvolgimento di tutta la classe che lo sviluppo di capacità atte a promuovere una lettura individuale.

---

[17] Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria.

[18] Il modello dell'Universal Design of Learning viene generalmente attribuito a David Rose, Anne Meyer, e ai loro colleghi del Center for Applied Special Technology. È un insieme di principi che si fonda sulle teorie della neuroscienza che identificano tre principali network neuronali: i network del riconoscimento, i network strategici e quelli affettivi. I primi riflettono il modo in cui il cervello raccoglie e categorizza le informazioni, i secondi consentono di elaborare e organizzare le idee mentre i network affettivi sono quelli che permettono il riconoscimento della dimensione emotiva sulla base degli interessi e delle motivazioni del singolo. (Cfr. sito ufficiale del National Center on Universal Design of Learning: www.udlcenter.org).

[19] Presentare le informazioni e i contenuti con modalità differenti, differenziare le modalità in cui gli studenti presentano ciò che hanno appreso, stimolare l'interesse e la motivazione verso l'apprendimento. Per approfondire è possibile consultare il sito ufficiale del National Center on Universal Design for Learning: www.udlcenter.org.

Tra le diverse pratiche è possibile introdurre momenti di lettura condivisa[20] o di lettura ad alta voce[21], al fine di creare occasioni di condivisione, per sviluppare le capacità di comunicazione, di confronto, di ascolto e di gestione delle diverse opinioni che nascono dal dialogo. La dimensione collettiva della lettura sembra però essere rivolta esclusivamente ai primi anni della scuola, quelli in cui ci si avvicina per la prima volta al testo scritto, mentre, è una pratica che può e dovrebbe essere proposta senza limiti di età, in quanto contribuisce a sviluppare la capacità di attenzione e concentrazione, rafforza l'immaginazione e permette di sviluppare e mantenere relazioni sociali, come afferma Rita Valentino Merletti[22].

Nelle *Indicazioni nazionali* viene sottolineata anche l'importanza di sviluppare strategie e tecniche cognitive che accompagnino il processo di lettura e comprensione dei testi; l'insegnante dovrà quindi verificare la capacità del bambino di leggere un testo e riconoscere gli eventuali problemi presenti nel processo di comprensione. L'insegnante potrà avvalersi di strumenti validi per valutare i livelli di comprensione raggiunti e per misurare l'uso, da parte degli studenti, di strategie metacognitive, utili a diventare un lettore maturo. Gli esiti derivanti dalle prove valutative dovranno essere funzionali soprattutto a prendere decisioni e progettare e riprogettare l'azione didattica. Il capitolo terzo è dedicato a un'analisi specifica delle prove di comprensione della lettura e delle strategie metacognitive in lettura.

Nelle *Indicazioni nazionali* viene inoltre evidenziata l'utilità di individuare e proporre diverse tipologie di testo con finalità differenti, tra cui quella di contribuire ad

---

[20] Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo.* Anicia: Roma.

Moretti, G. (2007). La lettura condivisa: il piacere di leggere e comunicare con gli altri, *Apprendere Con…*, n° 3 anno III, febbraio-marzo.

[21] Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Il Mulino: Bologna.

Genovesi, G. (a cura di) (1998). *Narratività come dimensione educativa*. Garigliano Editore: Cassino.

Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini.* Edizioni Junior: Azzano San Paolo (BG).

Bacchetti, F. (a cura di) (2010). *Attraversare boschi narrativi tra didattica e formazione*. Liguori: Napoli.

[22] Valentino Merletti, R. (2000) *Leggere ad alta voce.* Mondadori: Milano.

accrescere il piacere della lettura, elemento imprescindibile per sviluppare motivazione, interesse e curiosità. Selezionare testi differenti implica l'impegno, da parte dell'insegnante, verso una ricerca orientata ad avvalersi di libri o testi di qualità, capaci di sviluppare pensiero critico e riflessivo ma anche senso estetico. In particolare dovrebbe essere salvaguardata la possibilità per gli studenti di scegliere quale materiale utilizzare e leggere.

Nel documento viene inoltre riportata l'importanza di «assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei materiali di ricerca) da cui sorgono desideri e gusto di esplorazione dei testi scritti[23]». Le modalità con cui promuovere l'interesse e la capacità di ricerca sono sicuramente mutate negli ultimi decenni con la diffusione di internet. Calvani e Rotta, già nel 1999, riflettendo sul contributo delle nuove tecnologie in ambito scolastico, riconoscevano che internet fosse «un *medium* totalmente nuovo, costituito da un insieme eterogeneo di fonti, strumentazioni e ambienti in continua evoluzione[24]», di cui è utile avvalersi per produrre nuova conoscenza e progettare percorsi didattici dinamici e innovativi. Le linee guida nazionali ricordano l'importanza di sviluppare il senso dell'indagine e della scoperta di materiali, anche in maniera autonoma, garantendo agli studenti lo sviluppo di competenze utili allo studio.

Nel cercare di capire in che modo i docenti si avvalgono nell'ambito della didattica delle *Indicazioni* del MIUR, è stato analizzato il quadro definito dall'indagine PIRLS prendendo a riferimento il questionario rivolto agli insegnanti di scuola primaria per rilevare le pratiche didattiche e il contesto di apprendimento nel quale operano.

Focalizzando l'attenzione sui dati nazionali, si legge che «la totalità dei bambini italiani pratica settimanalmente le attività di recupero-individuazione delle informazioni e di chiarimento con riferimento ad altre letture e alla propria esperienza, nella prospettiva di un apprendimento significativo che integri le nuove conoscenze con quelle esistenti; si esercitano molto anche in attività che implicano la descrizione dello stile e della struttura di un testo (83%), previsioni (78%), valutazioni (77%), confronti (76%) ed in

[23] MIUR (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione,* p.26.

[24] Calvani, A. & Rotta, M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*. Edizioni Erickson: Trento, p.7.

ultimo inferenze (69%)[25]». Questo dato trova riscontro nei risultati nazionali, dai quali emerge che i nostri studenti di nove anni raggiungono buoni risultati di comprensione soprattutto in riferimento all'obiettivo "interpretare e integrare concetti e informazioni"[26].

Tra il materiale didattico di cui si avvalgono i docenti, il libro di testo rimane il riferimento principale per l'80% dei casi, manifestando una arretratezza in termini di innovazione didattica soprattutto a confronto con paesi europei quali l'Inghilterra, la Francia, la Svezia e la Danimarca dove l'adozione di libri come le collane letterarie è consuetudine tra quelli che vengono definiti materiali di base.

Rispetto all'uso di tecnologie per l'apprendimento, in particolare per attività didattiche legate alla lettura, l'indagine PIRLS riscontra che solo il 24% degli insegnanti dichiara di avere a disposizione un computer da utilizzare con la classe. Di conseguenza l'uso di software dedicati all'insegnamento è nettamente sotto i livelli internazionali. Importante sottolineare anche il dato relativo all'accesso a una biblioteca nel contesto scolastico: in Italia il 73% degli studenti può fruire di una biblioteca di classe (media internazionale 72%). Solo una biblioteca su quattro, però, può considerarsi "estesa" (con almeno cinquanta titoli)[27].

Sulla base di queste considerazioni i paragrafi successivi sono dedicati a descrivere due modalità con cui le scuole possono contribuire a migliorare l'azione didattica, seguendo quanto espresso nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* e sopra riportato. In particolare si farà riferimento all'Adozione alternativa ai libri di testo scolastici e alla Rete delle Biblioteche Scolastiche Multimediali Territoriali.

---

[25] Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Disponibile in www.invalsi.it

[26] Cfr. Paragrafo 1.1

[27] Cfr. Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze, p.198. Disponibile in www.invalsi.it

## 1.2.2. L'adozione alternativa ai libri di testo scolastici

Fin dal 1994, il D.L.vo 297[28] dispone che gli insegnanti possono sostituire il testo unico con una serie di testi scelti liberamente tra, ad esempio, libri di narrativa, monografie, pluralità di sussidiari, libri di saggistica, atlanti. Nel 2004, il MIUR sottolinea nuovamente che «l'adozione dei libri di testo rappresenta una delle fondamentali espressioni della libertà di insegnamento e dell'autonomia didattica[29]».

La scelta dell'adozione alternativa ai libri di testo scolastici garantirebbe infatti ampia flessibilità nella progettazione didattica, favorendo occasioni di organizzazione e costruzione di conoscenza e sostenendo l'individualizzazione della proposta formativa. Gli insegnanti che praticano questa scelta, potendo utilizzare una pluralità di testi diversificati tra loro, sono in grado di progettare interventi didattici su misura dei propri studenti, stimolandone la curiosità e l'interesse per la ricerca, facilitando l'incontro con varie forme testuali e molteplicità di linguaggi, agevolando l'interdisciplinarietà tra le materie. Tuttavia, come rilevato nel paragrafo precedente, in Italia prevale ancora oggi l'utilizzo quasi esclusivo del libro di testo unico come principale materiale didattico. Stabilire con esattezza quante sono le scuole e le classi che praticano l'adozione alternativa ai libri di testo scolastici non è semplice: non esiste infatti un censimento facilmente consultabile in cui sono riportati i dati dettagliati delle scuole coinvolte. Ad occuparsi della rilevazione dei dati connessi all'adozione dei libri di testo è l'Associazione Italiana Editori che ha stipulato nel 2009 un Protocollo di intesa con il MIUR[30], attraverso il quale entrambe le parti si sono impegnate a collaborare per gestire le adozioni dei libri scolastici.

---

[28]Vd. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado. TITOLO VII - NORME COMUNI CAPO I - Sperimentazione, ricerca educativa, formazione e aggiornamento Sezione I - Sperimentazione e ricerca educativa, Art. 277 - Sperimentazione metodologico – didattica.

[29] Circolare Ministeriale n. 38/04

[30] Mediante il "Protocollo d'intesa tra il Ministero dell'istruzione dell'Università e della Ricerca e l'Associazione Italiana Editori per la rilevazione dei dati connessi con le adozioni dei libri di testo delle scuole ed istituti di istruzione primaria e secondaria" disponibile sul sito www.edscuola.edu

Dal sito dell'AIE[31] è possibile consultare le azioni di tutte le scuole nazionali. La ricerca si effettua accedendo alle informazioni relative alla "mappa delle classi", ossia all'elenco delle classi presenti in una determinata scuola, da cui è possibile scaricare le adozioni per l'anno scolastico in corso. I dati visualizzabili, oltre a essere vincolati a un certo numero di download, sono relativi alle singole classi e non permettono di avere una visione di insieme. Inoltre sul sito compare la seguente avvertenza: «la banca di dati consultabile su questo sito è di esclusiva proprietà dell'Associazione Italiana Editori. E' vietata e perseguibile ai sensi di legge la riproduzione, la comunicazione al pubblico, la messa a disposizione del pubblico, l'estrazione di dati e ogni altra forma di utilizzazione, anche solo parziale, della banca di dati non autorizzata[32]».

Per avere dati completi è stata fatta una richiesta specifica che, grazie alla disponibilità dell'AIE e del MIUR[33], ha consentito di consultare la banca dati ed estrarne elementi utili esclusivamente ai fini di studio. Grazie a questo accordo, è stato possibile accedere alla banca dati relativa alle scuole e alle relative classi che in Italia si sono avvalse dell'adozione alternativa ai libri di testo nell'a.s. 2013/2014.

I dati più interessanti riguardano il numero di scuole che nell'a.s. 2013/2014 si sono avvalse dell'adozione alternativa ai libri di testo scolastici: sono risultate essere 507 scuole e 3119 classi (676 classi prime, 620 classi seconde, 611 classi terze, 620 classi quarte, 592 classi quinte di scuola primaria).

La Figura n.1 riporta la suddivisione delle scuole per regione. La regione con maggior numero di scuole coinvolte è la Lombardia (139 scuole), seguita dal Piemonte (108). Si trova una sola scuola in Calabria, in Umbria e in Valle d'Aosta; nessuna scuola rilevata in Basilicata e Molise.

[31] Sito ufficiale dell'Associazione Italiana Editori: http://consultazione.adozioniaie.it/

[32] Ibidem.

[33] Si ringrazia l'AIE e il MIUR per aver concesso le necessarie autorizzazioni ai fini della consultazione della banca dati per motivi di studio e ricerca nell'ambito del dottorato.

***Figura n. 1 Distribuzione delle scuole che praticano l'adozione alternativa ai libri di testo nelle regioni italiane (a.s. 2013/2014)***[34]

Per rilevare dati più analitici, è stato verificato il numero di classi che, all'interno della stessa scuola, praticano l'adozione alternativa ai libri di testo[35]. Nella Tabella n.1 sono riportate in ordine di frequenza le scuole che hanno il maggior numero di classi che si avvalgono dell'adozione alternativa ai libri di testo scolastici. Questo dato permette di distinguere tra iniziative individuali (del singolo insegnante, nella singola classe) e iniziative collegiali che, coinvolgendo un maggior numero di classi, testimoniano la diffusione di una cultura attenta all'innovazione didattica. La possibilità di avere a disposizione della classe libri diversi, permette agli insegnanti di progettare percorsi didattici flessibili e individualizzati nel pieno rispetto dell'autonomia scolastica.

Dai dati emerge che le scuole con la partecipazione di un alto numero di classi sono maggiormente presenti nei centri minori. Tra le prime nove scuole (distribuite peraltro su solo tre regioni, Lazio, Lombardia e Piemonte) solo due appartengono a un capoluogo di provincia (Roma).

[34] Fonte: Banca dati AIE. I dati si riferiscono all'a.s. 2013/2014

[35] La scelta avviene per singola classe, quindi nella scuola è possibile che ci sia una o più classi che decidono di avvalersi dell'adozione alternativa ai libri di testo.

***Tabella n.1 Regioni e città dove sono presenti le scuole che hanno il maggior numero di classi coinvolte nell'adozione alternativa ai libri di testo.***

| REGIONE | CITTA' | N. CLASSI COINVOLTE PER SCUOLA |
|---|---|---|
| LAZIO | PALESTRINA | 22 |
| PIEMONTE | RIVAROLO CANAVESE | 21 |
| LAZIO | ROMA | 20 |
| PIEMONTE | ALBA | 20 |
| LOMBARDIA | CASTELCOVATI | 20 |
| LOMBARDIA | RESCALDINA | 20 |
| LAZIO | ROMA | 18 |
| PIEMONTE | CARIGNANO | 18 |
| LOMBARDIA | OSIO SOTTO | 18 |

Partendo dall'assunto che le scuole presenti nella banca dati siano maggiormente caratterizzate da sensibilità e interesse verso la flessibilità della didattica e l'innovazione e quindi potenzialmente più aperte alla collaborazione per ricerche sul tema, si è ritenuto opportuno nella fase di selezione dell'unità di analisi, contattarle individualmente per verificare l'interesse a partecipare alla ricerca. La selezione del campione verrà illustrato nel capitolo quarto dedicato al disegno della ricerca.

## 1.2.3 Le biblioteche scolastiche

La biblioteca scolastica offre un servizio di accesso alle risorse utili ai fini dell'apprendimento. Secondo il Manifesto IFLA-UNESCO[36] essa «fornisce informazioni e idee fondamentali alla piena realizzazione di ciascun individuo nell'attuale società dell'informazione e conoscenza. La biblioteca scolastica offre agli studenti la possibilità di acquisire le abilità necessarie per l'apprendimento lungo l'arco della vita, di sviluppare l'immaginazione, e li fa diventare cittadini responsabili[37]».

[36] International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

[37] AIB 1999, Traduzione di Luisa Marquardt (rev. 2003) di IFLA/UNESCO school library manifesto: the school library in teaching and learning for all. Disponibile sul sito ufficiale dell'Assoziazione Italiana Biblioteche. Commissione nazionale biblioteche scolastiche ed educazione, www.aib.it

Il Manifesto internazionale si posiziona quindi nella prospettiva di valorizzare le funzioni proprie della biblioteca scolastica, sottolineandone in particolare l'importanza di promuovere il piacere della lettura e le competenze utili a sviluppare la capacità di cercare informazioni per fini non solo personali, ma anche sociali. Tra gli obiettivi indicati da IFLA e UNESCO si sottolinea il valore attribuito alle reti che coinvolgono il territorio, evitando l'autoreferenzialità scolastica. La biblioteca scolastica infatti può e deve sostenere gli obiettivi del progetto educativo collocandosi in una posizione capace di contribuire alla messa in atto e valorizzazione del curricolo orizzontale[38]. Anche nelle *Indicazioni Nazionali* viene dedicata un'attenzione a descrivere le biblioteche scolastiche «da intendersi come luogo deputato alla lettura ma anche all'ascolto e alla scoperta di libri, che sostiene l'apprendimento autonomo e continuo[39]», rinnovando l'invito a valorizzare questa risorsa a supporto dell'azione didattica.

Nonostante l'oggettivo e condiviso interesse nel riconoscere un valore strategico alle biblioteche scolastiche, gli esperti del settore sostengono che, sul piano legislativo, in Italia sia stato fatto ancora troppo poco per assicurare, sostenere e promuovere con continuità un servizio che sia attivo, efficace e efficiente.

Le rilevazioni effettuate nel 2013 dall'Associazione Italiana Editori (AIE) sullo stato delle biblioteche scolastiche nazionali sono presentate nel rapporto a cui è stato dato un titolo ad effetto: *La costellazione dei buchi neri*[40], titolo emblematico che riflette una situazione, rispetto all'ultima raccolta dati condotta quindici anni prima, che è in alcuni casi peggiorata. A diminuire sono stati in particolare i fondi disponibili ma anche (forse) l'interesse a implementare e a consolidare le esperienze maturate nel tempo. Se apparentemente sono quasi la totalità le scuole intervistate che dichiarano di avere a disposizione una biblioteca (89,4%), la maggior parte lamentano spazi insufficienti, risorse inadeguate e personale non qualificato.

---

[38] Nelle *Indicazioni Nazionali* (2012) viene fatto riferimento al curricolo verticale e a quello orizzontale così definiti: «la scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo.»

[39] MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, p.34

[40] Peresson, G., Molinari, E. & Ferrando, D. (2013). La costellazione dei buchi neri. Rapporto sulle biblioteche scolastiche in Italia 2013. Pubblicazioni AIE.

Tra le varie iniziative che recentemente hanno inteso valorizzare il ruolo e le funzionalità delle biblioteche scolastiche, la Direzione Generale degli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica ha proposto nell'a.s. 2010-2011 il progetto *Una rete di biblioteche scolastiche per le competenze chiave del XXI secolo*[41], con l'intento di

- «contribuire allo sviluppo della competenza informativa e della cultura documentaria;
- concorrere alla diffusione delle nuove tecnologie in funzione degli obiettivi formativi propri di ciascuna istituzione scolastica in considerazione della positiva relazione tra ambiente di apprendimento efficace e tecnologie;
- intensificare il ruolo delle biblioteche scolastiche come centri di promozione di iniziative formative rivolte alla scuola e al Territorio[42]».

Il progetto nasce dall'interesse a "censire" le biblioteche scolastiche con l'intento di mappare le reti già consolidate, facilitare nuove connessioni e favorire l'eventuale sviluppo di nuove reti. A tal fine è stato implementato un sito web[43] per consentire la diffusione di informazioni e per contribuire alla nascita di idee e di progetti. Le Istituzioni Scolastiche dotate di biblioteche attive, funzionanti e sensibili all'innovazione tecnologica[44] sono state invitate a proporsi per costituire Reti di

---

41 Il progetto nasce nell'a.s. 2010/2011 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'AIB (Associazione Italiana Biblioteche) – Commissione Nazionale Biblioteche Scolastiche, in collaborazione con la allora Facoltà di Scienze della Formazione e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova, con la allora Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre" «con l'intento di valorizzare le strutture bibliotecarie scolastiche, in quanto luoghi deputati ad incrementare la cultura del libro (sui più diversi supporti) ed il piacere di leggere, nonché a diventare luoghi che concorrano a favorire l'integrazione tra il curricolo scolastico e i nuovi apprendimenti rivolti necessariamente all'acquisizione delle – così definite dall'Unione Europea – "competenze chiave", comprese quelle informative, digitali e multimediali». È possibile consultare il progetto nella versione integrale sulla pagina web http://hubmiur.pubblica.istruzione.it

42 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica Uff. II, progetto *Una rete di biblioteche scolastiche per le competenze chiave del XXI secolo* – A.S. 2010/2011, p.1. Disponibile all'indirizzo http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/

43 Sito ufficiale del progetto *Una rete di biblioteche scolastiche per le competenze chiave del XXI secolo*: www.bibliorete21.it

44 Come criteri definiti dal progetto, le biblioteche scolastiche devono essere "allocate in locali appositamente adibiti, con adeguate collezioni librarie (min. 3000 volumi), multimediali e digitali, nonché

biblioteche scolastiche o potenziare quelle già esistenti. Sono state coinvolte in totale 263 scuole di ogni ordine e grado. Il progetto ha permesso la raccolta di informazioni utili a fotografare la situazione delle biblioteche scolastiche in Italia. Dai dati[45] emerge che la maggioranza delle reti presenti sul territorio (59%) sono costituite da un insieme di soggetti (scuole, enti, associazioni etc.) mentre il 37% è rappresentato esclusivamente da scuole. Per quanto riguarda il numero di organizzazioni per rete, varia da 3 a 5 (quasi il 50%) fino a reti composte da più di 10 soggetti (30%). Interessante notare che la maggioranza degli accordi di collaborazione sono stati stipulati prevalentemente tra il 2010 e il 2011, anni in cui è stato sviluppato il progetto. Questo dato conferma il raggiungimento dell'obiettivo principale: diffondere la "cultura della rete".

Il programma presentato resta una delle ultime esperienze nazionali di successo che è riuscito ad attivare circuiti di relazioni finalizzati alla costruzione di reti che contribuiscono a sostenere l'autonomia scolastica, con l'obiettivo di promuovere la lettura e riflettere sul ruolo delle biblioteche anche in vista della possibile integrazione, in questi contesti, delle nuove tecnologie e della necessaria acquisizione, da parte degli studenti, delle competenze chiave del XXI secolo.
Per questi motivi, le scuole partecipanti al progetto, raccolte in un database chiamato *Biblioreti,* sono state oggetto della selezione dell'unità di analisi della presente ricerca, che verrà esposta nel capitolo quarto.

---

dotate di attrezzature tecnologiche (min. 2 postazioni multimediali, collegamento a internet, LIM o impianto di videoproiezione da PC)".

[45] Elaborati nel 2011 a cura della Dott.ssa Anna Cristini, allora dottoranda presso la Scuola di Dottorato in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione Dipartimento di Scienze del'Educazione Università degli studi di Padova.

## 1.3 L'introduzione a scuola dei libri in formato digitale

Con il D.M. n. 781 del 27/09/2013[46] viene avviata l'introduzione graduale, nel sistema scolastico nazionale, dei libri nella versione digitale o mista, resi adottabili dal collegio docenti a partire dall'anno scolastico 2014-2015. In sincronia con l'attivazione di tale processo di innovazione didattica e tecnologica, il MIUR ha proposto un «costante monitoraggio dell'andamento delle adozioni dei libri in versione mista e digitale e delle trasformazioni che avverranno nelle scuole di ogni ordine e grado, al fine di diffondere le migliori pratiche e sostenere i processi di innovazione nella didattica»[47].

Nell'allegato 1 del suddetto Decreto, vengono definite le caratteristiche dei libri nella versione cartacea, che cambiano alla luce dei contenuti digitali integrativi; fornite indicazioni sui contenuti di apprendimento integrativi, in particolare sui contenuti digitali integrativi; descritte le piattaforme e i dispositivi sui quali è possibile fruire dei contenuti digitali e le modalità della loro adozione; individuate tre differenti tipologie di adozione dei libri di testo e delle risorse digitali integrative con le relative linee guida sulle caratteristiche dei testi; elencati i criteri pedagogici generali da utilizzare nell'avvio e conduzione del processo di integrazione delle differenti tipologie di testo.

Alcuni passaggi descritti nell'allegato ministeriale possono essere utili per comprendere in che direzione è orientato il processo di innovazione.

Tra i nuovi dispositivi hardware di fruizione vengono distinti i "dispositivi personali di fruizione" e i "dispositivi destinati alla fruizione collettiva". Nella prima categoria emergono per la prima volta nuovi elementi tra cui i tablet multimediali, e-reader e smartphone, da utilizzare come strumenti utili per l'apprendimento: «si ritiene in particolare che i tablet multimediali possano costituire in futuro dei veri e propri

[46] In particolare nell' Articolo 1 si legge:
*1. Al fine di assicurare la gradualità e l'efficacia del processo di innovazione didattica e tecnologica della scuola, considerata la necessità di accompagnarlo con iniziative di formazione dei docenti e interventi di adeguamento delle infrastrutture necessarie, e a tutela dei diritti patrimoniali dell'autore e dell'editore, per l'anno scolastico 2014-2015 e per i successivi, il collegio docenti può adottare, limitatamente alle nuove adozioni e non per le conferme di adozione, libri nella versione digitale o mista, come previste dall'articolo 15 del decreto-legge 25 giugno 2008, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, così come modificato dall'art. 11 del decreto legge 18 ottobre 2012, n. 179, convertito, con modificazioni, dalla legge 17 dicembre 2012, n. 221, in conformità alle caratteristiche indicate nell'allegato 1, richiamato al successivo articolo 4.*

[47] D.M. n. 781 del 27/09/2013, Art. 6

terminali personali di apprendimento, e far dunque parte della dotazione standard di docenti e studenti[48]». Nella seconda categoria rientrano invece dispositivi già conosciuti e generalmente diffusi nelle scuole, quali le LIM e i videoproiettori, che consentono attività didattiche di tipo collettivo.
Tra le caratteristiche pedagogiche dei contenuti di apprendimento digitali esplicitate a conclusione dell'allegato ministeriale, alcuni punti meritano un'attenzione particolare.
Rispetto alla selezione dei prodotti digitali, gli insegnanti sono invitati a scegliere materiali in cui è garantita «la massima qualità dei linguaggi utilizzati sotto ogni aspetto (verbale, iconico, audio, video, ecc.)[49]»; in questa delicata fase di passaggio e di individuazione dei materiali da introdurre nel sistema scolastico, è indispensabile dedicare ampie riflessioni sui criteri di qualità per selezionare solo i prodotti migliori. Nell'ambito della presente ricerca è stato dedicata una particolare attenzione a individuare quali sono gli elementi che contribuiscono a rendere di qualità i libri nel formato digitale. Il paragrafo 2.3 è rivolto proprio all'analisi dei contributi che la ricerca nazionale e internazionale ha recentemente messo a disposizione per discutere e approfondire la questiona relativa all'individuazione di caratteristiche che potenziano e valorizzano gli e-book, rendendoli veicoli di apprendimento utili da integrare nell'offerta formativa scolastica.

Una seconda raccomandazione riguarda l'organizzazione della didattica: «consentire ai docenti di realizzare attività educative diversificate nelle modalità di intervento e nell'organizzazione adottata (lavoro individuale, cooperativo, a coppie, per gruppi di allievi) per la gestione dell'eterogeneità della classe[50]». Per seguire questa indicazione sarà utile avvalersi dei diversi dispositivi hardware indicati precedentemente e progettare attività mirate a valorizzare le potenzialità del prodotto selezionato che possono contribuire a mettere in atto una didattica individualizzata. La realizzazione di attività diversificate dovrebbe inoltre garantire a ciascuno studente il tempo di confrontarsi con le novità introdotte al fine di familiarizzare con il dispositivo e con le

[48] Allegato 1 del D.M. n. 781 del 27/09/2013, sezione *Definizioni e indicazioni preliminari*, punto D) dispositivi di fruizione, p.3.

[49] Allegato 1 del D.M. n. 781 del 27/09/2013, sezione *Criteri pedagogici generali,* p.6.

[50] Ibidem.

modalità di fruizione. Rispetto alla possibilità di predisporre attività didattiche con modalità differenti sono state fatte riflessioni e proposte presentate nel paragrafo 2.4 dedicato alle fasi con cui è ipotizzabile l'introduzione degli e-book nella scuola.

Un altro dei criteri pedagogici che viene fornito nell'allegato al Decreto, è in riferimento alla comunicazione che, con il passaggio al digitale, può assumere un ruolo strategico anche nella didattica. Si auspica quindi di «favorire un apprendimento aperto all'uso delle nuove forme di comunicazione digitale, e capace di utilizzarle come strumento e veicolo di interazione formativa (*social learning*) e di apertura verso forme di aggregazione trasversale anche diverse dal gruppo classe[51]». Questo passaggio riveste uno degli aspetti più innovativi rispetto alle nuove forme di apprendimento e necessita una formazione sia per i docenti, che dovranno sapere come favorire questa modalità di costruzione della conoscenza, sia per gli studenti, che potranno essere protagonisti attivi del loro apprendimento.

## 1.4 L'evoluzione del concetto di *reading literacy*

La nozione "lettura" continua a essere oggetto di ampie riflessioni. Dalla letteratura internazionale possiamo avvalerci della terminologia più articolata di *reading literacy,* che intende sottolineare la differenza tra "leggere" e "saper leggere". Nel framework teorico OCSE-PISA vengono chiaramente distinti i due concetti, mettendo in evidenza che per "lettura" si fa spesso riferimento alla capacità di decodificare o di leggere ad alta voce, mentre con l'espressione "reading literacy" vengono incluse un serie di competenze sia cognitive (decodificare, comprendere il significato delle parole, padroneggiare la struttura testuale e linguistica) che metacognitive, che prevedono la capacità di mettere in atto strategie orientate a uno specifico obiettivo, di cui il lettore ha consapevolezza e che vengono attivate durante il processo di lettura[52].
La diffusione delle nuove tecnologie nella società e l'introduzione nel sistema scolastico di testi nella versione digitale sembra implicare la necessità di un ripensamento del

[51] Ibidem.

[52] Cfr. PISA 2015 *Draft reading literacy framework*. Punto 32. Disponibile in www.oecd.org

concetto di *reading literacy.* Il New London Group[53] ha coniato il termine *multiliteracy*[54] per definire la dinamicità di una competenza (quella del saper leggere e scrivere) capace di rispondere alle sfide contestuali dalla società che diventa sempre più complessa, sia in termini di multimedialità che di multiculturalità. Le nuove forme di comunicazione necessitano della capacità di lavorare contemporaneamente su più livelli che coinvolgono diversi canali comunicativi: linguistico, visuale, audio, spaziale, gestuale, tattile. Con questa prospettiva, il compito della scuola si trasforma e passa dalla riproduzione e trasmissione di saperi, definita comunemente "alfabetizzazione", alla più complessa sfida di insegnare come leggere e comprendere testi multimodali che utilizzano linguaggi e modalità diversificate. Alla domanda "come?" gli autori rispondono suggerendo che una pedagogia *multiliteracies* deve tener conto di una serie di azioni didattiche, come ad esempio: l'esperienza situata, in cui si chiede agli studenti di riflettere sulle loro esperienze di vita da cui è possibile partire per progettare attività con piccoli gruppi in cui si costruisce il proprio percorso di apprendimento; la progettazione di attività che contribuiscono a sviluppare il "pensiero critico", in cui gli studenti sono chiamati a osservare, pensare, riflettere e interpretare situazioni problematiche; le esperienze di apprendimento autentico in cui gli studenti possono sia costruire che trasmettere il sapere e in cui i ruoli di studenti e insegnanti possono essere "capovolti"[55].

---

[53] Il New London Group è un gruppo di accademici riunitosi nel 1994 per definire il concetto di literacy e le relative prospettive pedagogiche in un mondo in evoluzione dal punto di vista della globalizzazione, dello sviluppo tecnologico e dell'aumento della diversità culturale e sociale. Tra gli esperti: Courtney Cazden (Harvard University USA), Charles William Eliot (Harvard University USA), Bill Cope (University of Illinois), Norman Fairclough (Lancaster University, UK) Jim Gee (Arizona State University, USA), Mary Kalantzis (University of Illinois), Gunther Kress (Institute of Education, University of London), Allan Luke (Queensland University of Technology, Australia), Carmen Luke (University of Queensland, Australia) Sarah Michaels (Clark University, USA) Martin Nakata (University of Technology, Australia).

[54] The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, *66*(1), 60-93.

[55] Cfr. Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, *4*(3), 164-195.

Le riflessioni avanguardistiche del New London Group, avviate negli anni ’90, sono state sviluppate e ampliate negli anni successivi e ampiamente confermate dalla comunità scientifica che sempre più si trova a doversi confrontare con questi temi.

Nel 2000 si iniziava ad affrontare la diffusione dei computer, di internet e dei testi online, osservando che «gli educatori si stanno sempre più rendendo conto che essere *literate* necessita che i lettori siano in grado di confrontarsi con tutti i tipi di testo, inclusi testi online. Con l’aumentare del numero di bambini che hanno accesso a casa ai computer e del numero di scuole che dispongono dell’accesso a internet in classe, le risorse online diventeranno probabilmente un materiale autentico di *literacy* usato sempre più ampiamente nella futura istruzione alla lettura[56]», con il fenomeno di rapida ascesa e adozione dei tablet nella società, nascono ulteriori esigenze di ricerca per cercare di individuare le modalità migliori con cui rendere “letterati” i cittadini di oggi.

Nelle analisi condotte nell’ultima decade uno degli aspetti centrali riguarda l’utilizzo di molteplici canali di comunicazione per trasmettere l’informazione: testo scritto, immagini, suoni, musica, interazione. Questi elementi trasformano il lettore in un *“reader-viewer”* (Serafini, 2012[57]), una doppia identità che implica, oltre alla capacità di leggere e interpretare il testo scritto, anche la capacità di attivare strategie utili per integrare il significato delle immagini visive. Lo studio condotto dall’INDIRE[58] sui contesti, le politiche e le pratiche relative all’insegnamento della lettura in Europa[59], analizza proprio le abilità di lettura necessarie per diventare cittadini attivi del nostro secolo, riflettendo sulla loro ampiezza e complessità e verificando la necessità di includere anche le abilità digitali.

---

[56] Martinez, M. G., & McGee, L. M. (2000). Children's literature and reading instruction: Past, present, and future. *Reading Research Quarterly*, *35*(1), 154-169.

[57] Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal*, *7*(2), 150-164.

[58] Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.

[59] Eurydice (2011). Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche. Disponibile in http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.

Per sostenere i processi tradizionali di *literacy* Pearmann e Lefever-Davis[60] nel 2006 hanno definito i libri elettronici utili per il raggiungimento dei cinque elementi identificati dal National Reading Panel[61] come essenziali per lo sviluppo della lettura: consapevolezza fonemica e fonetica sul testo stampato, *fluency*, vocabolario e comprensione.

A distanza di dieci anni possiamo ipotizzare che il concetto di *reading literacy* non possa ormai prescindere dalla conoscenza e dall'utilizzo degli strumenti elettronici dedicati alla lettura e da testi digitali di adeguata qualità. La didattica necessita quindi dello sviluppo delle ricerche in campo educativo per la definizione delle modalità più efficaci nel contesto scolastico.

Il prossimo capitolo è dedicato alla presentazione e all'analisi dei formati di testo digitali con particolare riferimento agli *e-book illustrati e interattivi,* focus della presente ricerca, e alle caratteristiche multimediali e multimodali che li contraddistinguono. Un'attenzione particolare è rivolta agli elementi che contribuiscono a rendere gli e-book di qualità e alle fasi di familiarizzazione utili per introdurre nel contesto scolastico nuove pratiche di lettura con i dispositivi tablet.

[60] Pearman, C. J., & Lefever-Davis, S. (2006). Supporting the essential elements with CD-ROM storybooks. *Reading Horizons*, *46*(4), 5.

[61] Il National Reading Panel (NRP) è un ente governativo istituito negli Stati Uniti nel 1997 con la richiesta di valutare l'efficacia dei diversi approcci utilizzati per insegnare a leggere e a scrivere a scuola.

# CAPITOLO SECONDO

## Nuove pratiche di lettura: l'evoluzione dei formati di testo

## 2.1 Dai libri digitali agli e-book illustrati e interattivi

La rapida evoluzione delle nuove tecnologie ha sviluppato, a partire dai libri digitali, tanti nuovi formati di testo, con funzioni e modalità di lettura differenti. L'oggetto di studio di questa ricerca sono gli *e-book illustrati e interattivi*. Per arrivare a spiegare che cosa si intende con questa definizione è utile ripercorrere, brevemente e a grandi linee, la storia dei libri elettronici.
La prima fase di sviluppo dell'editoria digitale si è avuta negli anni 90. In Italia, si comincia a parlare di produzione nazionale di e-book nella Fiera del Libro del 2001, dove si dibatte sulla possibilità che in futuro il libro stampato possa essere sostituito, in tutto o in parte, dal formato elettronico. Si dovrà però attendere il 2012 per leggere la definizione di e-book nel Lessico del XXI secolo (Treccani): «e-book <i bùk> locuz. sost. ingl., usata in it. al masch. – Libro in formato digitale consultabile principalmente mediante lettori dedicati, oltre che per il tramite di computer o di altri dispositivi elettronici. I contenuti, testo e immagini, in molti casi rappresentano la versione digitale di un libro cartaceo, in altri non hanno equivalente stampato in quanto multimediali[62]».

Nonostante l'espansione degli e-book sia abbastanza recente, la loro origine viene fatta risalire agli anni '70 quando l'informatico Michael Hart avviò il *Progetto Gutenberg*, con l'obiettivo di riprodurre in formato elettronico i testi stampati, in modo da diffonderli e renderli facilmente disponibili e accessibili.
Nel 1987 venne prodotto e distribuito il primo romanzo in formato elettronico che presentava già una dimensione dinamica e una struttura non lineare, successivamente perfezionata configurandosi con i link ipertestuali, attraverso i quali è possibile connettersi istantaneamente ad altre parti del testo o a risorse esterne. Il supporto specifico di questi testi sono i computer.

Concentrandoci sui formati dedicati a libri di narrativa, dobbiamo ricordare anche gli audiolibri (inizialmente su musicassetta, successivamente su CD), che presentano la dimensione multimediale attraverso le registrazioni audio di testi letti da una voce

[62] Voce inserita sulla Enciclopedia Treccani online nella sezione "Lessico del XXI secolo". Disponibile sul sito ufficiale: www.treccani.it

narrante, con l'obiettivo di essere fruiti attraverso l'ascolto. La lettura ad alta voce è spesso corredata da musiche o suoni che arricchiscono e accompagnano il testo. Questa tipologia di libro in Italia non è mai stata particolarmente diffusa e sembra essere destinata a una piccola percentuale dei lettori forti o fruita da persone che hanno problemi specifici di lettura è stata spesso categorizzata come strumento compensativo per persone con deficit. Le sue potenzialità potrebbero invece essere valorizzate anche in contesti educativi formali come la scuola per offrire percorsi didattici innovativi e di qualità. Gli audiolibri permettono infatti la fruizione del testo in maniera condivisa e favoriscono il processo di comprensione[63].

Un'altra tipologia di libro che prevede la narrazione audio che accompagna la lettura sono le storie su CD-ROM che utilizzano un dispositivo hardware come un computer. In questo caso il libro è trasposto in una versione digitale con la quale è possibile interagire attraverso il mouse, per esempio girando le pagine, cliccando su link che riportano a un glossario o attivando la narrazione audio. Alcune ricerche (Leu & Hillinger, 1994; DeJean, Miller & Olson, 1997[64]) sono state finalizzate a comprendere gli effetti dell'uso di libri in formato CD-ROM in classe: la trasmissione di informazioni attraverso la multimedialità e l'integrazione di più formati di testo sono state evidenziate come potenzialità per contribuire a incontrare bisogni specifici degli studenti. In particolare sono emersi benefici in termini di acquisizione del vocabolario, della capacità di pronunciare correttamente le parole e di sostenere la comprensione del testo.

Con lo sviluppo degli e-reader, dispositivi mobili dedicati esclusivamente alla lettura di testi (Kindle, Nook, Sony Reader etc.), si sono infine diffusi rapidamente quelli che sono oggi propriamente conosciuti come *e-book*. Nella Figura n.2 vengono riportati alcuni esempi degli e-reader più diffusi.

---

[63] Giuliani, A. (2013). Lettura e ascolto condiviso nella scuola primaria: l'audiolibro. *Libri e Riviste d'Italia*, anno IX, n.1-2 pp. 99-103.

[64] DeJean, J., Miller, L., & Olson, J. (1997). CD-ROM talking books: what do they promise?. *Education and Information Technologies*, *2*(2), 121-130.

Leu, D. J., & Hillinger, M. (December, 1994). Reading comprehension in hypermedia: Supporting changes to children's conceptions of a scientific principle. Paper presentato al convegno annual della National Reading Conference, San Diego.

***Figura n.2 Dispositivi e-reader***

L'Istat rileva che la percentuale di libri presenti nella versione digitale sta costantemente salendo e che nel 2014 il 15,6% degli italiani dichiara di aver letto o scaricato e-book: «se nel complesso, in Italia, la pratica della lettura è ancora molto modesta e in molte case i libri sono del tutto assenti, negli ultimi anni si sta lentamente diffondendo il consumo di prodotti editoriali digitali[65]». Questo dato è confermato anche nella rilevazione 2015 in cui si verifica inoltre che circa il 6% delle persone che non hanno libri in casa, dichiarano di aver letto e-book o libri online, lasciando ipotizzare che la lettura in digitale potrebbe trasformarsi in un nuovo canale per avvicinare alla lettura anche le famiglie che non hanno maturato familiarità con il formato di libro tradizionale[66]. Istat riporta che nel 2013 gli e-book pubblicati sono stati 14.916, pari al 24,1% delle opere a stampa registrate nello stesso anno. Si tratta prevalentemente di testi per adulti. Se si analizzano però i dati relativi ai soli libri per ragazzi, la percentuale degli e-book sulle opere a stampa scende al 5,9%.

La scarsa presenza di libri per ragazzi tra gli e-book è stata registrata anche in ambito internazionale. Scrivono Junko Yokota e William H. Teale: «questa tipologia di testi non ha particolarmente interessato il mondo della letteratura per bambini della scuola primaria mentre gli e-book e le *apps* che incorporano testo, illustrazioni e caratteristiche

[65]Istat, (2015). *La produzione e la lettura di libri in Italia, anni 2013 e 2014*. Disponibile in www.istat.it

[66] Istat, (2016). *La lettura in Italia. Anno 2015.* Tavole. Pubblicato il 13 gennaio 2016. Disponibile sul sito web www.istat.it

interattive e che sono diretti a un pubblico di giovani bambini – spesso pensati come equivalenti dei libri illustrati – sono diventati protagonisti»[67].
Ciò è stato possibile grazie all'evoluzione tecnologica dei tablet ha consentito lo sviluppo di un formato di e-book progettato appositamente per questo nuovo genere di dispositivo mobile.
L'avvento di tante nuove tipologie di libro ha generato una confusione, tuttora da codificare, in merito ai termini specifici da utilizzare per differenziare i diversi formati: testi elettronici per e-readers e testi elettronici per tablet.
Nonostante non siano ancora state fatte univoche distinzioni tra i vari formati né siano stati stabiliti con esattezza i diversi nomi da attribuire, proviamo a offrire di seguito qualche esemplificazione.

Una prima categoria potrebbe essere descritta per catalogare tutti gli e-book illustrati che, pur essendo sviluppati per dispositivi tablet, presentano un'interazione limitata. Si tratta di e-book in cui le illustrazioni sono a piena pagina e il testo compare sopra le immagini. Generalmente viene offerta la possibilità di ascoltare la storia, alcune volte in più di una lingua. Alcuni elementi hanno un'animazione minima per finalità decorative. Questa tipologia di e-book può avere testo e illustrazioni di alta qualità ma non si avvale delle potenzialità che offre un dispositivo tablet. Un esempio è *"Le avventure di Bobo*[68]*",* prodotto in Italia da Tales Factory e disponibile in italiano e in inglese. Le illustrazioni sono molto curate e sia il testo che la storia sono interessanti. La proposta che viene offerta al lettore però non si allontana molto da quelle che erano le storie su CD-rom. Su ogni pagina è già incorporato il testo e la storia può essere fruita nella modalità "leggi" o nella modalità "ascolta".
Nella Figura n.3 è possibile vedere una pagina della storia presa ad esempio.

[67] Yokota, J. & Teale W. H. (2014). Picture books and the digital world, Educators Making Informed Choices, *The Reading Teacher* Vol. 67 Issue 8, p.577.

[68] Tales Factory (2013). *Le avventure di Bobo. La via della seta.* Disponibile sull'App Store.

***Figura n.3 Una pagina dell'e-book "Le avventure di Bobo"***

Un altro esempio di e-book di qualità con caratteristiche simili a *"Le avventure di Bobo"* è *"Chissà…*[69]*"* di Kite Edizioni. Il libro propone una storia poetica accompagnata da illustrazioni d'autore molto curate. In ogni pagina di testo si ascolta la narrazione audio che si adatta perfettamente alla storia. L'interazione è limitata e suggerita da un segnale luminoso che compare al termine della narrazione in corrispondenza dell'elemento che toccandolo si attiva. Generalmente per ogni pagina è prevista una sola interazione con le illustrazioni. Nella Figura n.4 viene riportata la prima pagina del libro. Nell'illustrazione sotto riprodotta, finita la narrazione un puntino luminoso compare sulla testa del bambino. Toccandolo, si produce una risata che rispecchia la sua emozione per il primo viaggio in treno.

***Figura n.4 Una pagina dell'e-book "Chissà…"***

[69] Barigazzi, M (2009). *"Chissà…"* Kite Edizioni: Piazzola sul Brenta (PD).

Un'altra tipologia viene definita come e-book illustrati e interattivi. In essa prevalgono le illustrazioni sul testo e viene fortemente valorizzato il ruolo dell'interazione. Questi e-book, che vengono anche definiti come "artefatti interattivi"[70], nascono dal concetto degli albi illustrati che, combinando testo e immagini, possono essere considerati "artefatti multimediali[71]". Le nuove forme di testo, se intese a sviluppare la capacità di imparare con le (e non dalle) tecnologie[72], potrebbero diventare un valido supporto al processo cognitivo e metacognitivo degli studenti. Gli e-book, per le loro caratteristiche innovative, potrebbero essere considerati, sul piano didattico, utili a valorizzare l'apprendimento per scoperta e potrebbero contribuire a favorire un apprendimento significativo[73]. Nella lettura degli e-book viene infatti richiesta la risoluzione di situazioni complesse o di indeterminatezza, in cui le conoscenze pregresse possono essere gradualmente applicate a nuove e in cui è richiesto il ruolo attivo del bambino lettore, che è chiamato ad attivare processi di indagine e di ricerca.

Le caratteristiche principali sono le illustrazioni, la possibilità di ascoltare il testo da una voce narrante, la musica, i suoni e l'interazione, che è presente, generalmente, in ogni pagina del libro. Il lettore può scegliere la modalità con cui leggere e/o ascoltare la storia ed è chiamato a essere attivo nel percorso di lettura, attivando o meno le funzioni e le diverse interazioni.

Nel contesto nazionale, la casa editrice Elastico ha sviluppato negli ultimi anni alcuni prodotti di alta qualità, più volte premiati. Si tratta in particolare di due classici rivisitati e studiati per essere fruiti su tablet. Il primo esordio è stato *"Pinocchio[74]",* subito seguito da *"Il viaggio di Ulisse[75]".*

---

[70] Wikert, J.(2012) HTML5, EPUB 3, and Ebooks vs. Web Apps. In: O'Reilly Tools of Change for Publishing, in http://toc.oreilly.com/2012/09/html5-epub-3-and-ebooks-vs-web-apps.html

[71] Murray, J. H. (2011). *Inventing the medium: principles of interaction design as a cultural practice*. The MIT Press.

Gasparini, L. (2014). *Artefatti di lettura. Testualità, transtestualità ed enciclopedia come basi per i nuovi scenari nell'editoria.* Politecnico di Milano. Disponibile in www.politesi.polimi.it

[72] Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.

[73] Ausubel D. P. (1987) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli Editore: Milano.

[74] Elastico, (2012). *Pinocchio*, Elastico srl: Milano. Disponibile sul sito www.elasticoapp.com

[75]Elastico, (2013). *Il viaggio di Ulisse,* Elastico srl: Milano. Disponibile sul sito www.elasticoapp.com

In entrambi i casi il bilanciamento[76] tra immagini, testo, musica e interazione è progettato con molta cura. Il lettore viene subito coinvolto nella storia che è arricchita dai particolari e dalle molteplici funzioni.

Tra le caratteristiche presenti in *"Il viaggio di Ulisse,* la musica svolge una funzione importante: comincia dalla copertina del libro, invitando il lettore a immergersi nell'ambientazione con il rumore delle onde che scroscia in sottofondo. L'indice è interattivo e presenta una mappa di tutto il viaggio compiuto da Ulisse per tornare a casa. Quando il lettore tocca una destinazione, sul video viene tracciata la rotta che rende l'idea dei luoghi e delle distanze. In ogni pagina è presente un'icona alla quale corrisponde una finestra pop-up con approfondimenti relativi alla storia o ai personaggi. L'interazione è spesso richiamata dalle parole del testo proponendo al lettore, in maniera implicita, di esplorare alcuni elementi in particolare. Ad esempio, quando il narratore racconta dei guerrieri greci nascosti nel cavallo ideato da Ulisse, viene rappresentato graficamente un cavallo di legno alle porte di Troia e, solo interagendo toccando il cavallo, si apre uno sportello: è come se il lettore facesse uscire i Greci che espugneranno Troia.

Nella Figura n.5 è rappresentata la pagina dell'e-book *"Il viaggio di Ulisse"* in cui il lettore è chiamato a interagire con il cavallo di Troia.

***Figura n.5 Una pagina di "Il viaggio di Ulisse" di Elastico***

[76] Il bilanciamento tra gli elementi multimediali è una delle caratteristiche che rendono gli e-book di qualità. Si rimanda al paragrafo 2.3 per approfondire maggiormente questo aspetto.

Caratteristiche simili possono essere riscontrate in *"Pinocchio"*. Nella storia il lettore è chiamato più volte a mettersi nei panni del protagonista, per esempio quando trasforma il pezzo di legno in un burattino o quando, sempre interagendo attraverso il tocco dello schermo, fa comparire un carabiniere che fermerà Pinocchio in fuga da Geppetto.

In questo e-book illustrato e interattivo gli stimoli che vengono proposti richiamano l'attenzione del lettore e ancorano l'interazione al testo e quindi alla storia. Non si tratta di interazioni inutili o decorative ma di elementi che arricchiscono di informazioni il lettore e lo aiutano a focalizzare l'attenzione su alcuni passaggi nodali.

Le modalità di interazione proposte nell'e-book *"Pinocchio"* sono varie e richiedono al lettore flessibilità e capacità di individuarne le diverse forme. Ad esempio, in ogni momento della storia, scuotendo il dispositivo si ha accesso all'indice, da dove è possibile scegliere pagine da rileggere o ricominciare la lettura dall'inizio. L'interazione attraverso lo "scuotimento" richiede al lettore di afferrare con decisione il tablet e di muoverlo con determinazione: questa richiesta risulta originale per i bambini e quindi attrattiva. Inoltre, rispetto alla presenza dell'indice, bisogna sottolineare che non in tutti gli e-book viene proposta questa funzione e, ovviamente, la mancanza può creare disorientamento. L'assenza dell'indice infatti impedisce di accedere agevolmente ad alcuni contenuti e rende difficile la messa in atto di una delle strategie per comprendere meglio la storia: la rilettura (Brown, 1987[77]; De Beni & Pazzaglia, 1995[78]; Afflerbach P. & Cho B., 2008[79]; Lumbelli, 2009[80]).

Per interagire con la storia in alcuni casi bisogna toccare un elemento, ad esempio, quando Pinocchio incontra per la prima volta Mangiafuoco, toccando Pinocchio, inizia a tremare dalla paura. In altri casi invece è necessario utilizzare due dita e scorrere dall'alto verso in basso o destra verso sinistra per percorrere la strada che porta al Campo dei Miracoli. Diverso ancora quando Pinocchio cerca Geppetto nel buio della

---

[77]Brown, A. L. (1987). "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms", in F. E. Weinert And R. H. Kluwe (a cura di), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Erlbaum: Hillsdale, New Jersey.

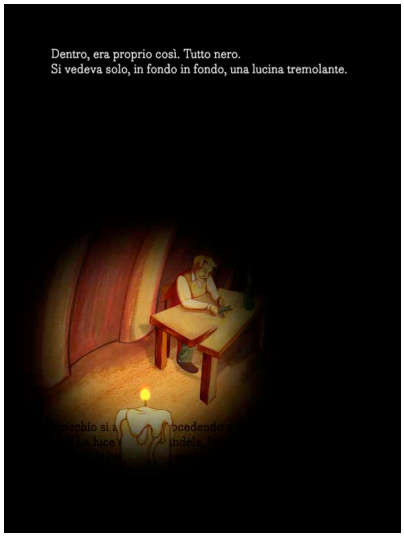
[78] De Beni, R., Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo*, UTET: Torino.

[79] Afflerbach, P. & Cho, B. (2008). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. *Handbook of research on reading comprehension*/edited by Susan E. Israel, Gerald G. Duffy. New York: Routledge, pp. 79-80.

[80] Lumbelli, L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Editori Laterza: Roma-Bari.

pancia della Balena, il lettore dovrà cercare una candela e trascinare la luce come se fosse lui il protagonista (Figura n.6). Queste diverse modalità di interazione rendono ogni passaggio originale, stimolando la curiosità del bambino e aiutandolo a divenire un lettore attivo e consapevole.

***Figura n.6 Una pagina di "Pinocchio" di Elastico***




Gli e-book illustrati e interattivi si stanno diffondendo lentamente anche in Italia, dove recentemente sono stati valorizzati e premiati. Prima fra tutti la *Fiera del libro per ragazzi di Bologna* che dal 2010 premia le migliori applicazioni realizzate per bambini e ragazzi fino ai 15 anni. Si tratta del *Bologna ragazzi digital award* che, grazie a una giuria di esperti internazionali, analizza e seleziona gli e-book sviluppati in tutto il mondo e riconosciuti come innovativi nel campo dell'editoria digitale per ragazzi. Dalle riflessioni degli esperti[81] emerge però come nei prodotti presentati sia spesso carente la qualità della narrazione o la scelta delle illustrazioni e come l'interazione non migliori la qualità globale dell'esperienza di lettura ma tenda principalmente a essere una fonte di possibile distrazione. Tra le indicazioni fornite agli editori e agli sviluppatori da parte degli esperti, c'è quello di trovare nuovi modi per coinvolgere il potenziale lettore nella storia, di scrivere delle storie originali, di prendere in maggiore considerazione la fascia

[81] *The 2014 Bologna Ragazzi Digital Award. Results and Commentary*. Disponibile nel sito ufficiale della Fiera del Libro per Ragazzi: www.bookfair.bolognafiere.it
La giuria presieduta da Warren Buckleitner (Children'sTechRevue, USA) è composta da Cristina Mussinelli, Chris Meade e KlaasVerplanke.

di età 10-15 anni e soprattutto di utilizzare la tecnologia e le caratteristiche interattive in maniera appropriata.

Nel contesto nazionale è interessante il progetto *Digital Readers*[82] che, sempre dal 2010, propone occasioni di incontro e confronto sulla rivoluzione digitale che interessa il libro e l'educazione. L'obiettivo è quello di condividere progetti e riflessioni con editori, bibliotecari, autori, illustratori, insegnanti su come stanno cambiando le modalità e le forme di lettura e su come è possibile promuovere la lettura in digitale. I convegni, svolti annualmente nella Biblioteca dei ragazzi di Rozzano (MI), raccolgono le riflessioni dei professionisti del settore impegnati a contribuire con progetti e pratiche di qualità all'innovazione che coinvolge il settore editoriale.

Un altro contributo utile ai fini della promozione di e-book e di applicazioni di qualità è quello fornito dal sito web www.mamamo.it[83], che offre un'accurata selezione e raccolta di materiali e contenuti digitali per bambini e ragazzi.

Nel mercato digitale nazionale e internazione non è facile orientarsi e spesso si viene indirizzati verso materiali di scarso interesse. La facilità con cui è possibile introdurre prodotti, senza necessariamente passare per un filtro di valutazione, rende complessa l'individuazione di libri digitali formativi efficaci ai fini dell'apprendimento. L'analisi e la selezione critica è di stimolo per tutti coloro che sono interessati a conoscere e promuovere i contenuti digitali in particolare legati all'editoria.

Una tipologia di libro che si sta sviluppando in ambito internazionale (nel mercato italiano è ancora quasi del tutto assente) sono gli *e-book augmented reality*. Sono prodotti editoriali estremamente interessanti che permettono un'esperienza di lettura che prevede l'utilizzo combinato sia dei testi nella versione tradizionale sia dei dispositivi mobili. La lettura proposta necessitando l'integrazione del formato a stampa con l'utilizzo della tecnologia, contribuisce a valorizzare le potenzialità di entrambi i dispositivi. Per attivare la realtà aumentata è necessario avere sia il libro a stampa che la relativa applicazione. Il libro a stampa deve essere catturato dalla telecamera del

---

[82] Per avere maggiori informazioni è possibile visitare la pagina Facebook: www.facebook.com/digitalreaders I convegni annuali sono in collaborazione con AIB, Centro per il Libro e la Lettura, Fondazione per Leggere, Le letture di biblioragazzi, Mamamò.

[83] Il nome del sito significa "Mamme in movimento": www.mamamo.it *I migliori contenuti digitali per bambini e ragazzi,* è nato dall'idea di due mamme, Roberta Franceschetti ed Elisa Salamini, che nel 2012 hanno fondato il portale.

dispositivo o posizionato vicino. In questo modo l'applicazione su tablet riconoscerà il libro e convertirà l'informazione da statica ad animata. Nonostante sia difficile descrivere efficacemente questo processo, cerchiamo di esemplificare attraverso l'uso di alcune fotografie che aiutano a spiegarne la logica.

Nel caso dei *"Bridging Book"* (testualmente, libri che costruiscono ponti), accostando il dispositivo al libro i contenuti vengono automaticamente sincronizzati, come è possibile vedere nella Figura n.7. Il lettore quindi avrà due diversi formati: in quello a stampa l'illustrazione è chiaramente statica mentre nel tablet la stessa figura viene estesa, si anima e il bambino è chiamato a interagire con il dispositivo e con le immagini.

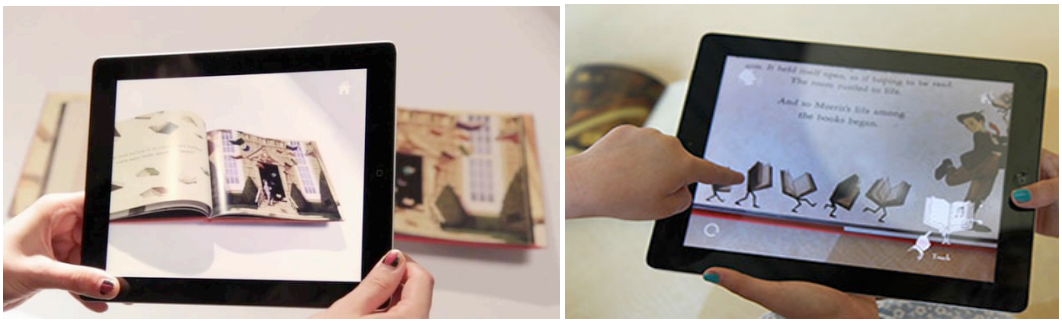
***Figura n.7 "Bridging Book"***

Un altro esempio di e-book con realtà aumentata è il libro *I Fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore*[84]. In questo caso il dispositivo deve essere posizionato sopra alla pagina del libro. Nel momento in cui l'applicazione, attraverso la telecamera, riconosce l'immagine, compaiono sullo schermo elementi aggiuntivi che si sovrappongono alle illustrazione, trasformandosi in digitale. Nella prima pagina del libro *I Fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore*, l'immagine del protagonista intento a scrivere il suo libro, una volta inquadrata dal dispositivo viene riprodotta nella versione digitale e viene avviata l'animazione. In un altro passaggio invece, Mr Morris Lessmore, protagonista della storia, suona un pianoforte circondato da libri volanti. Visualizzando questa pagina attraverso il tablet, l'immagine non cambia ma ogni libro volante, toccato, produce una diversa nota. In questo modo il lettore può suonare una musica scegliendo il proprio ritmo (Figura n.8).

[84] Joyce, W. (2012). *I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore*. Rizzoli: Bologna.

In ogni pagina è prevista una forma di interazione che arricchisce il contenuto della storia e offre la possibilità al lettore di immergersi completamente nell'ambientazione, vivendo una lettura al confine tra il tradizione e il virtuale. E' il caso del momento in cui Mr Morris entra per la prima volta nella biblioteca, luogo centrale della storia. Il lettore guardando attraverso il dispositivo potrà visualizzare la biblioteca e avere l'impressione di entrarci dentro oppure è possibile riprodurre la musica che Mr Morris suona al pianoforte, interagendo con le diverse note rappresentate dai libri volanti come riportato nella Figura n.8.

***Figura n.8 I Fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore***



Approfondire e descrivere questa modalità di lettura è complesso, perché rimanda a una dimensione di cui ancora non abbiamo esperienza. Tuttavia è possibile avere un'idea più chiara attraverso video esplicativi reperibili sulla pagina web ufficiale dei "Bridging Book"[85], oppure cercando l'applicazione IMAG•N•O•TRON[86] per dispositivi Apple. Nonostante i libri con realtà aumentata non siano una novità assoluta, gli studi e le ricerche sul loro potenziale in educazione sia a livello nazionale che internazionale sono ancora limitate (Luff et al., 2010; Prieto et al. 2014[87]). Lim e Park (2011[88]) hanno verificato

[85] Sito ufficiale del progetto Bridging Book: www.bridgingbook.com

[86]Un video che rappresenta il funzionamento dell'applicazione è disponibile su Vimeo all'indirizzo: https://vimeo.com/56105630

[87] Prieto, L. P. et al. (2014). Review of Augmented Paper Systems in Education: An Orchestration Perspective. *Journal of Educational Technology & Society*, *17*(4), 169-185.

Luff, P., et al. (2010). Swiping paper: the second hand, mundane artifacts, gesture and collaboration. *Personal and Ubiquitous Computing*, *14*(3), 287-299.

che questi testi permettono di introdurre una forte innovazione nei contesti di apprendimento, riscontrando effetti positivi in termini di *engagement*, *presence*, *interactivity* e *affordance*. Gli autori concludono sottolineando l'importanza di condurre studi che supportino le evidenze riscontrante adottando questa tipologia di testi in classe, in termini di risultati sugli apprendimenti.

Nella loro riflessione sul futuro dei libri, Martinez e McGee[89] (2000), esperte in letteratura per bambini, ipotizzavano che, data la rapidità con cui si stavano sviluppando i media elettronici, a breve sarebbe stato possibile vedere forme di libro altamente sofisticate con una interattività migliorata e illustrazioni di alta qualità, in grado di supportare lo sviluppo del pensiero critico, offrendo una molteplicità di fonti.
A distanza di quindici anni possiamo dire che, sebbene le loro ipotesi siano state confermate in termini di sviluppo della tecnologia, per quanto riguarda l'evoluzione dei libri stiamo iniziando solo ora a intravedere i primi prodotti di alta qualità ideati e sviluppati per offrire un'esperienza di narrazione sia interattiva sia multimediale.

## 2.2 Caratteristiche multimediali e multimodali: illustrazioni, interazioni e audio narrazioni

L'analisi che viene condotta in questa ricerca è orientata all'introduzione degli e-book nel contesto scolastico, pertanto le riflessioni e considerazioni proposte sono rivolte a identificare libri che possano migliorare la qualità della didattica e contribuire ad offrire dispositivi utili ai fini dell'apprendimento. Nel paragrafo precedente sono stati descritti gli e-book illustrati e interattivi, focus della presente ricerca, le cui caratteristiche principali sono, oltre alle illustrazioni, la possibilità di ascoltare l'audio narrazione della storia accompagnata da musiche e suoni e la forte interazione richiesta al lettore. Queste

---

[88] Lim, C., & Park, T. (2011). Exploring the educational use of an augmented reality books. In *Proceedings of the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 172-182).

[89] Martinez, M. G., & McGee, L. M. (2000). Children's literature and reading instruction: Past, present, and future. *Reading Research Quarterly*, *35*(1), 154-169.

caratteristiche assicurano agli e-book illustrati e interattivi multimedialità e multimodalità.

Questi due concetti, fortemente polisemantici, vengono utilizzati sempre più frequentemente con accezioni differenti ed è opportuno tratteggiarne le linee essenziali utili a valutarne vantaggi e limiti ai fini dell'apprendimento.

Roberto Maragliano, pedagogista esperto di tecnologie e di e-learning, spiega il concetto di multimedialità così: «può essere intesa come la zona di confluenza di tre tradizioni mediali e quindi di tre culture:

- quella della stampa, caratterizzata da oggettività, analiticità, sistematicità, chiusura;
- quella dell'audiovisione, dove agiscono elementi di globalità, soggettività, compartecipazione, apertura;
- quella di interattività, dentro la quale all'utente è riservata una funzione co-autoriale.

Nessuna di queste tre matrici dovrebbe prevalere sulle altre, e ognuna, anche rinunciando a una parte di sé, dovrebbe collaborare con le altre a strutturare il nuovo campo»[90].

Il bilanciamento di cui parla Maragliano è possibile riscontrarlo negli e-book illustrati e interattivi in cui testo, illustrazione, audionarrazione e interazione coesistono con l'intenzione di offrire al lettore un'esperienza di lettura personalizzata in un ambiente integrato. Come vedremo nel prossimo paragrafo, dedicato alla qualità degli e-book, non sempre questi elementi sono studiati e progettati con attenzione tanto da essere introdotti nel contesto scolastico ai fini dell'apprendimento. È quindi importante selezionare con cura gli e-book che si avvalgono delle caratteristiche potenziali della multimedialità, che devono garantire al lettore la massima fruibilità, altrimenti possono insorgere incongruenze che penalizzano il nuovo formato di testo e la proposta di lettura.

Con il termine multimodalità, invece, l'attenzione si concentra, oltre che sul modo in cui l'informazione viene confezionata e poi veicolata, anche sul modo in cui l'utente, nel nostro caso il lettore, accede all'informazione, costruendo significati e conoscenza. I testi multimodali, comprendono testi scritti, immagini visive, elementi grafici, link

[90] Maragliano, R. (1998). *Nuovo manuale di didattica multimediale.* Editori Laterza: Roma-Bari, p.26.

ipertestuali, video, audio, e altri modi di rappresentazione, richiedendo al lettore strategie differenti per navigare e comprendere[91].

Questa è la definizione offerta da Letizia Bollini, ricercatrice presso l'Università di Milano Bicocca: «multimodalità significa poter sfruttare e orchestrare contemporaneamente canali di comunicazione differenti e complementari nella prospettiva di poter usare tutti i sensi e di rispecchiare, nell'interazione con la macchina, la ricchezza fisica e cognitiva dell'interlocutore umano»[92].

Negli ultimi anni, le analisi volte ad approfondire l'utilizzo in lettura di ambienti multimediali e multimodali si sono concentrate sullo studio degli e-book, oggetto di attenzione di ricercatori[93] che intravedono in questo formato di testo diverse potenzialità. Così le descrive Emma Seyit: «sono non-lineari, non-sequenziali, interattivi e quindi possono fornire una letterale interazione tra il lettore e il testo»[94].

Frank Serafini, esperto in letteratura per l'infanzia e *literacy education,* rileva come la lettura multimodale può far vivere agli studenti un esperienza interattiva che permette al lettore di generare significati dal testo attraverso strade alternative, che non partono direttamente dalla lettura del libro[95].

Da questa riflessione emerge uno degli aspetti innovativi degli e-book illustrati e interattivi, ossia quello di predisporre le condizioni per far immergere il lettore in un'attività che, oltre ad assorbirlo, lo chiamano a prestare maggiore attenzione al processo mediante il quale produce significati e che lo porterà a una capacità di lettura matura e consapevole.

I libri a stampa dedicati ai bambini, grazie all'intuizione e alla creatività di alcuni autori possono essere considerati precursori della multimedialità e multimodalità di cui stiamo

---

[91] Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.

[92] Bollini, L. (2001). Multimodalità vs. multimedialità. *Il Verri*, 16, p.147.

[93]Grimshaw et al., 2007; Jewitt, 2008; Shamir, 2009; Seyit, 2010; Jones & Brown, 2011; Anderson, 2012; Margolin 2013.

[94] Seyit, E. I. (2011). The Impact of Interactive Storybook on Elementary School Students' Recall. *US-China Education Review A 1* p. 141.

[95] Serafini, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century, *Research in the schools*, Vol. 19, No. 1, 26-32.

parlando: si pensi, per esempio, ai Libri illeggibili[96] o i Prelibri[97] di Munari, accuratamente progettati per veicolare l'informazione attraverso canali visivi, tattili e sonori, che consentono un'esperienza plurisensoriale.

I libri interattivi sono sempre più diffusi nell'editoria per l'infanzia: libri tattili, libri con i buchi, libri pop-up, libri sonori che richiedono una lettura coinvolgente sia l'apparato cognitivo che quello sensoriale.

Il rapporto tattile con l'oggetto libro nel passaggio al digitale sembrava penalizzare la «percezione aptica[98]» nella lettura (Mackey, 2007; Mangen, 2008)[99] in quanto il contatto tra il lettore e il testo avveniva attraverso un mouse e per scorrimento. Con l'avvento dei tablet e quindi della modalità *touch* è ipotizzabile un nuovo avvicinamento a delle forme di tattilità, sicuramente diverse, ma interessanti da esplorare. Luca Colombo et al. hanno osservato che «l'interattività negli e-book per bambini combina forme del piacere sia fisiche che intellettuali. L'interattività espande l'esperienza di lettura, introducendo elementi che aiutano a modellare nuove definizioni di lettura[100]». La proposta offerta dagli e-book è infatti quella di essere protagonisti attivi nel processo di lettura, prendendo decisioni che determinano il percorso e l'esperienza di lettura. L'interazione, in questo modo, definisce il coinvolgimento e il livello di partecipazione del lettore, contribuendo ad accrescere il piacere della lettura. Questo cambiamento, per essere costruttivo ai fini delle capacità di comprensione della lettura, dovrà essere comunque accompagnato da interventi didattici che possano guidare il lettore nelle nuove dimensioni del testo.

Le considerazioni di alcuni autori (Walsh 2009; Jones & Brown; 2011; Sun & Flores, 2012; Schugar et. al 2013) vertono anche sui benefici che l'utilizzo consapevole di e-

---

[96] Munari, B. (1984). *Libro illeggibile MN1*, Corraini Edizioni: Mantova.

[97] Munari, B. (1980). *I prelibri,* Danese: Milano.

[98] Gli autori rilevano l'importanza del ruolo delle mani (inteso come senso-motorio) durante il processo di lettura e comprensione di un testo. In particolare fanno riferimento all'esperienza fisica che permette al lettore di entrare in contatto con il libro e con le sue pagine.

[99] Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of research in reading*, *31*(4), 404-419.
Mackey, M. (2007). *Literacies across media: Playing the text*. (Vol. 2). London: Routledge.

[100]Colombo, L., Landoni, M. & Rubegni E. (2012) Understanding Reading Experience to Inform the Design of Ebooks for Children, *Proceedings Of The 11th International Conference On Interaction Design And Children*. New York, NY: ACM Press.

book illustrati e interattivi può avere sull'incremento della motivazione alla lettura, elemento fondamentale per diventare un lettore *engaged.* Jackie Marsh, docente presso l'Università di Sheffield, tra i suoi interessi di ricerca ha approfondito come i bambini cambiano interessi e competenze in lettura di fronte alle nuove tecnologie, riconoscendo che i testi con le immagini in movimento possono aumentare la motivazione degli studenti e incentivarli nella lettura dei relativi testi a stampa[101]. Le considerazioni dell'autrice confermano l'ipotesi, vagliata anche da altri studiosi del settore, che ritengono indispensabile un ponte tra digitale e stampa[102], aspetto che verrà analizzato e approfondito nel disegno della presente ricerca.

Anche l'OCSE dopo aver raccolto i primi dati sulle capacità degli studenti di comprendere i testi nelle due versioni, a stampa e in digitale, afferma che «l'interesse e le abilità dei ragazzi nella lettura digitale potrebbero essere utilizzati per avviare un «circolo virtuoso», attraverso il quale la lettura più frequente di testi digitali porterebbe a una migliore competenza nella lettura digitale, che, a sua volta, condurrebbe anche a un maggiore piacere derivante dalla lettura e a una migliore competenza nella lettura di testi stampati[103]».

## 2.3 Individuare e-book di alta qualità: una questione aperta

Quando parliamo di e-book ci troviamo di fronte a un'ampia variabilità di prodotti tra i quali è necessario iniziare a orientarsi. Non tutti gli e-book possono essere considerati di qualità. Gli educatori e gli insegnanti dovrebbero analizzare e valutare con attenzione l'appropriatezza degli e-book per contribuire a migliore la qualità della didattica prima

---

[101] Marsh, J. (2004) The Techno-literacy practices of young children, *Journal of Early Childhood Research*, 21 pp 51-6.

[102] Anichini, A. (2010). *Il testo digitale: leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media,* Maggioli Editore: Milano.

Maynard, S. (2010). The impact of e-books on young children's reading habits. *Publishing Research Quarterly*, 26(4), 236-248.

[103]OECD (2012) *I ragazzi e le ragazze sono pronti per l'era digitale?,* Pisa in Focus, consultabile sulla pagina web http://www.oecd.org/ p.4.

di introdurli nelle proprie classi. Diverse sono le ricerche che mettono in evidenza le qualità degli e-book e le caratteristiche che, al contrario, rischiano di incidere negativamente distraendo il lettore e allontanandolo dalla storia[104].

Lo studio condotto nel 2011 da Catherine Baird e Maureen Henninger[105] dell'Università di Sydney mette in luce alcune questioni legate alle applicazioni e-book e al concetto di "edutainment", parola derivante dalla fusione dei termini *education* e *entertainment* e si riferisce a contenuti che coniugano il valore educativo con aspetti ludici e divertenti. Nella loro analisi vengono riportati concetti chiave per poter definire gli e-book come materiali di qualità per narrare le storie. Il primo concetto è definito *perceivability* ("percettibilità"), con il quale gli autori intendono le modalità in cui le informazioni vengono trasmesse attraverso l'interfaccia, ossia la fruibilità dei contenuti da parte del lettore. Per esempio, nell'analisi delle applicazioni, ci si interroga se per i lettori con ridotta capacità visiva sono previste opzioni personalizzate quali l'allargamento o la modifica dei caratteri e la vocalizzazione dei testi; il secondo termine che utilizzano è *operability,* che fa riferimento alla funzionalità dell'interfaccia: dallo studio emerge che le applicazioni utilizzano interfacce diverse per funzioni simili, generando incoerenza e quindi disorientamento; la terza parola chiave individuata da Henninger e Baird è *understandability,* ovvero comprensibilità dei contenuti, quando testo, suono e immagini non generano incongruenze; l'ultimo concetto preso in analisi dai due autori è quello di *robustness,* ovvero robustezza intesa come attenzione a sviluppare applicazioni che rispondano alle esigenze di tutti gli utenti, garantendo di soddisfare le abilità, competenze e bisogni specifici di ognuno, mettendo a frutto le potenzialità che offre la tecnologia in termini di accessibilità.

Gli autori concludono sostenendo la necessità di mettere a punto linee guida da offrire agli sviluppatori e ai *designer,* al fine di supportare lo sviluppo di prodotti che offrano funzionalità interattive che, andando oltre a quelle basiche, promuovano l'alfabetizzazione oggi necessaria. E' loro interesse cercare di spostare il focus dalle questioni tecniche di funzionalità, che tendenzialmente preoccupano gli sviluppatori

---

[104]Moody A. K., (2010). Using Electronic Books in the Classroom to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children, *Journal of Literacy and Technology* 23 Vol. 11, No. 4

[105]Baird C. & Henninger M. (2011) Serious Play, Serious Problems: issues with eBook applications, *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, Vol.3, No.2

delle applicazioni, alle più ampie implicazioni per gli utilizzatori, riflettendo sull'uso delle tecnologie che ancora non offrono forte sostegno alla costruzione della *literacy* necessaria per consentire a tutti di svolgere il ruolo di cittadini attivi.

L'importanza di prevedere nuove forme di accesso alla conoscenza è una questione di grande rilevanza. Nel contesto scolastico è necessario che gli insegnanti sappiano come scegliere gli e-book per ragazzi che abbiano un valore educativo e siano costruttivi ai fini dell'apprendimento.

Un altro lavoro di ricerca e di analisi sugli e-book interattivi è stato condotto da Maria Cahill e Anne McGill-Franzen. Le studiose mettono in evidenza l'importanza di selezionare con cura gli e-book, introducendo nelle classi solo quelli della più elevata qualità. Nel loro lavoro distinguono, con un gioco di parole, gli e-book che sono:

- *"app"ealing* ossia attraenti, ma con caratteristiche di bassa qualità, proponendo contenuti impropri che rischiano di danneggiare l'esperienza di lettura del bambino che viene inconsapevolmente distratto e disorientato;
- *"app"ropriate* dove le funzioni sono congruenti e interdipendenti tra di loro, contribuendo positivamente alla comprensione della storia e a stimolare i nuovi lettori.

Tra gli elementi principali che le autrici analizzano per misurare la qualità delle applicazioni e-book, troviamo al primo posto il testo, che deve essere valutato con la stessa attenzione che si dedica ai libri tradizionali: «i personaggi ben sviluppati, la storia coinvolgente, la scelta delle parole interessante ma comprensibile e il ritmo del linguaggio piacevole all'udito ed evocativo di immagini[106]». Nel formato digitale bisogna considerare in aggiunta le necessità della *literacy* nascente, curando la quantità e la posizione del testo nella pagina. Un altro elemento centrale sono le illustrazioni che, soprattutto nei titoli rivolti alla fascia di scuola primaria, sono protagoniste anche negli e-book. E infatti: «negli e-book illustrati di qualità le illustrazioni sono distinte e attraenti per i bambini e servono per estendere e rilanciare il testo scritto[107]», scrivono Cahill e McGill-Franzen, ricordando l'importanza di dare valore all'apparato iconico che, oltre ad essere decorativo, deve poter supportare la comprensione della lettura.

---

[106] Cahill, M., & McGill-Franzen, A. (2013). Selecting "app" ealing and "app" ropriate book apps for beginning readers. *The Reading Teacher*, *67*(1), p.34.

[107] Ibidem.

Un'altra caratteristica che viene descritta dalle autrici, con l'obiettivo di delineare la qualità degli e-book, è la narrazione audio, spesso presente tra le opzioni e che dovrebbe essere «sia espressiva che fluente, offerta da una voce piacevole priva di elementi di distrazione come suoni impastati e versi[108]». Ulteriori riflessioni sono orientate verso una delle risorse chiave degli e-book: l'interazione, dalla cui qualità dipende la potenzialità o meno di amplificare il coinvolgimento e l'apprendimento attraverso questi nuovi formati di testo e di far vivere esperienze diverse per ogni lettura.
H. R. Schugar, C. A. Smith, e J. T. Schugar (2013[109]), dedicano molta attenzione alla valutazione delle interazioni presenti negli e-book. Ritengono infatti che questa funzione, sebbene possa motivare il lettore rischia - quando non è progettata in modo da supportare la comprensione - di distrarre e "ingannare" il lettore che si ritrova a giocare con le interazioni, allontanandosi dal testo. Nella scelta di e-book è opportuno, secondo gli autori, riflettere sul ruolo che le interazioni ricoprono e sul modo in cui canalizzano l'attenzione del lettore. Le domande principali che ci si dovrebbe porre nella selezione di un e-book sono:

- «L'interazione fornisce un supporto che aiuterà il lettore a fare inferenze basate sul testo o capire vocaboli difficili?
- Ci sono più interazioni che supportano ed estendono il testo o interazioni che distraggono?
- Le interazioni sono perdite di tempo o sono relativamente di natura breve?
- Quanto spesso vengono usate le interazioni nel libro? Le interazioni sono posizionate strategicamente per migliorare la motivazione senza distrarre il lettore dal testo?
- Le interazioni compaiono all'interno del testo o i lettori vengono indirizzati su un'altra schermata durante la lettura?[110]».

---

[108] Ibidem.

[109] Schugar, H. R., Smith, C. A., & Schugar, J. T. (2013). Teaching with interactive picture e-books in grades K–6. *The Reading Teacher*, *66*(8), 615-624.

[110] Ibidem, pp.609-610.

Queste domande guida sono riferimenti utili da considerare nelle fasi di valutazione e selezione di e-book da utilizzare e promuovere in un contesto formativo.

Anche Yokota e Teale (2014) riprendono il concetto dell'apprendimento nella loro analisi sulla qualità degli e-book, ritenendo che, questi formati di testo hanno un grande potenziale per supportare lo sviluppo e il miglioramento delle competenze di base come lo sviluppo del vocabolario, il riconoscimento delle parole e la capacità di leggere scorrevolmente il testo. Nella loro analisi, identificano quattro elementi utili per supportare lo sviluppo della prima alfabetizzazione: l'aspetto del testo, la possibilità di vedere il testo evidenziarsi nella modalità narrazione audio, l'opportunità di esplorare le parole e di collegare le illustrazioni con il testo.

Questi elementi, se progettati attentamente, possono essere considerati delle risorse per avvicinare i bambini alla lettura dei libri, in quanto ne facilitano l'accesso e promuovono lo sviluppo dell'autonomia del lettore che può esplorare anche autonomamente.

Il ruolo dell'adulto mediatore[111] in questo caso si amplia in quanto prevede nuove conoscenze e competenze nella scelta dell'e-book, nell'introduzione dell'oggetto libro e nella fase di integrazione di più formati di testo.

Un'altra proposta per iniziare a valutare i libri nel formato digitale è di Elizabeth Dobler, docente presso l'Emporia State University, Kansas. Nel suo lavoro di analisi[112] stabilisce una prima categorizzazione degli e-book che vengono suddivisi in: tradizionale (libro a stampa convertito in digitale); originale (libro sviluppato direttamente in digitale); ispirato da un film o un cartone; *gamified* (libro che incorpora elementi di gioco).

Gli elementi che sottopone a osservazione sono quattro: opzioni di lettura, *user friendliness*, appropriatezza, aspetto ricercato. Questi elementi vengono classificati,

---

[111] Pontecorvo, C. (1992). Il contributo della prospettiva vygostskiana alla psicologia dell'istruzione. Pontecorvo C., Aiello AM, Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola,* Carocci: Roma.

Filograsso, I., & Viola, T. V. (2012). *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*. Armando Editore: Roma.

[112]Dobler E. (2013). Let the Reader Beware: Evaluating Digital Books. Disponibile in www.literacybeat.com

seguendo alcuni parametri, in funzione della qualità che assicurano: qualità alta, adeguata o limitata. È interessante riportare alcuni degli aspetti che vengono presi in considerazione. Ad esempio quando si parla di opzioni di lettura, si fa riferimento alla possibilità da parte del lettore di scegliere la modalità con cui leggere, ascoltare o vedere la storia. Maggiore è il grado di libertà nel poter individuare, sulla base delle proprie esigenze e dei propri interessi, il modo in cui vivere la narrazione della storia, più l'e-book sarà considerato di alta qualità. Con il concetto di *user friendliness*, si intende il livello di accessibilità e quindi di facilità nell'uso del dispositivo, in questo caso dell'e-book. Questa caratteristica è largamente considerata quando si parla dell'uso di nuove tecnologie anche se, riflettendoci, è un elemento rilevante anche nei testi in formato tradizionale. Si pensi ad esempio alla necessità nella consultazione di un testo di risalire alle note, alla bibliografia o a un determinato concetto: anche nella versione a stampa è indispensabile che i contenuti siano organizzati in maniera organica tale da consentirne una facile fruibilità.

Nei testi digitali la questione è amplificata e la Prof.ssa Dobler individua come determinante la presenza o meno dei *prompt,* letteralmente "suggerimenti", tecnicamente un messaggio o un simbolo che appare sullo schermo e invita l'utente a un comando. I *prompt* possono essere icone o anche comandi vocali che, nel caso degli e-book, rimandano alle funzioni previste quali girare la pagina, muovere oggetti, interagire con il testo etc. Questi segnali facilitano l'esplorazione e la lettura del testo ma soprattutto l'accesso e quindi l'utilizzo delle caratteristiche proprie del libro digitale, ad esempio l'attivazione o meno della voce narrante, del testo, delle musiche etc.

Gli altri due elementi messi in luce sono l'appropriatezza del testo e delle illustrazioni (in relazione alla fascia di età a cui è rivolto l'e-book) e l'attenzione all'aspetto che deve essere curato e ricercato sia in termini di redazione e layout sia in termini contenutistici (es. le immagini sono ben posizionate rispetto al testo? C'è un buon bilanciamento tra testo e illustrazioni?). Questi ultimi due criteri per valutare gli e-book, sono già largamente considerati anche nell'analisi dei libri in formato a stampa, ma non devono essere dimenticati nella selezione di e-book illustrati e interattivi. Nonostante l'attrattività delle caratteristiche multimediali infatti è necessario ricordare che la loro funzione è strumentale a un arricchimento e a una valorizzazione del testo e delle immagini che rimangono, anche negli e-book, l'aspetto principale a cui fare attenzione.

Un altro interessante studio dedicato alle linee guida per progettare e-book coinvolgenti è quello di Colombo, Landoni e Rubegni (2012). Uno degli aspetti da loro enfatizzati è la narrazione audio, della quale sottolineano una "rinascita digitale" grazie allo sviluppo delle tecnologie. Dalle loro ricerche emerge che «i libri elettronici consentono un maggiore controllo sulla narrazione audio e sulla combinazione sincronica della lettura visiva con la lettura audio. Questo crea un'esperienza di lettura multi-modale che, a sua volta, può andare a finire in un'intensificazione del trasporto (flusso) narrativo»[113]. La narrazione audio è sicuramente un elemento positivo, riscoperto e valorizzato negli e-book illustrati e interattivi. La lettura accompagnata dall'ascolto, infatti, può essere stimolante per il bambino, coinvolgente e può contribuire a migliorare il livello di apprendimento. E' necessario però che la voce narrante sia di qualità, congruente con lo stile narrativo e curata da un professionista. Alcuni elementi aggiuntivi che arricchiscono la funzione audio sono la possibilità di registrare la propria voce, la voce di un compagno o di un adulto, da poter riascoltare associata con il testo; di ascoltare la storia in più lingue; di attivare e disattivare la narrazione audio in qualsiasi momento; di visualizzare il testo insieme alla narrazione o scegliere una sola delle due modalità.

Dall'analisi delle letteratura scientifica di riferimento e degli studi che negli ultimi anni si sono concentrati nel cercare di definire alcuni criteri per individuare gli elementi che contribuiscono a migliorare gli e-book, si è ritenuto utile proporre una sintesi delle riflessioni emerse.

Tutti gli autori concordano che, nella scelta degli e-book, è necessario far riferimento alle considerazioni già presenti nell'analisi di libri nel formato tradizionale che, nel passaggio ai testi digitali rimangono ovviamente valide.

Dando quindi per stabilito quanto emerso in letteratura in merito alle riflessioni e alle evidenze sulla merito alla qualità dei testi a stampa (ad es. in riferimento all'adeguatezza del testo, all'appropriatezza dell'apparato iconografico etc.), nella Tabella n.2 sono esplicitati alcuni dei criteri specifici attraverso cui è possibile valutare la qualità di un e-book illustrato e interattivo. Immagini, voce narrante, musiche e suoni,

[113]Colombo, L. et al. (2012). Understanding Reading Experience to Inform the Design of Ebooks for Children. *Proceedings Of The 11th International Conference On Interaction Design And Children*. New York, NY: ACM Press, p.283.

interazione e accessibilità sono le voci che sono state rilevate più frequentemente nell'analisi dei libri in formato digitale.

***Tabella n.2 Criteri per valutare la qualità di un e-book illustrato e interattivo***

| **Immagini** | **Voce narrante** | **Musiche e suoni** | **Interazione** | **Accessibilità** |
|---|---|---|---|---|
| Coerenza con il testo scritto | Coerenza con il testo scritto | Coordinazione con la narrazione e con lo stile | Pertinenza e coordinazione con la storia | Funzionalità dell'interfaccia |
| Pertinenza con il sonoro | Alta espressività | Coordinazione con le interazioni | Rinforzo per i vocaboli difficili | Possibilità di attivare/disattivare e regolare le funzioni |
| Estensione dei significati del testo | Possibilità di registrare una seconda voce | Accompagnamento del ritmo della storia | Bilanciamento appropriato di frequenza, quantità e posizionamento | Facilità nell'uso delle funzioni |
| Cura del valore estetico | Possibilità di ascoltare la storia in più lingue | Possibilità di regolare il volume | Originalità e attrattività | Presenza di suggerimenti per l'interattività |

I criteri proposti sono solo una prima guida per orientarsi nella selezione di un e-book al fine di essere introdotto nel contesto scolastico. I parametri sono quindi da considerarsi come suggerimenti utili ma non esaustivi per analizzare gli e-book. E' comunque importante iniziare a prendere consapevolezza di quali siano gli aspetti principali da tenere in considerazione per garantire un'esperienza positiva con i nuovi formati di testo. Sebbene sia stato riscontrato, in particolare nel contesto nazionale, che i prodotti editoriali proposti non valorizzano le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie e siano spesso limitati o carenti in molti aspetti, è opportuno iniziare a esercitare comunque delle riflessioni critiche al fine di maturare maggiore consapevolezza nel processo di selezione. Sarà difficile riscontrare tutte le caratteristiche sopra elencate in un unico libro, ma è importante non abbassare il livello di qualità richiesto. Solo in questo modo è possibile ipotizzare l'introduzione degli e-book illustrati e interattivi all'interno del sistema scolastico e considerarli fonti utili per sviluppare nuove competenze.

## 2.4 L'importanza della familiarizzazione nella fase di introduzione degli e-book nella scuola

Nonostante gli studenti di oggi siano generalmente considerati nativi digitali[114], è necessario assicurare loro le conoscenze di base perché possano interagire consapevolmente con i tablet e con gli e-book, divenendo protagonisti attivi del loro percorso di apprendimento. L'avere familiarità con le nuove tecnologie infatti non equivale alla capacità di saperle utilizzarle in maniera critica e competente. Come riporta efficacemente Calvani (2014) «semplificando con la metafora dell'alfabeto, potremmo dire che i nativi digitali si presentano ben attrezzati nel padroneggiare la meccanica della lettura ma conservano rilevanti difficoltà nel comprendere il significato di ciò che leggono[115]». In questo senso è importante prevedere nella progettazione didattica delle fasi in cui supportare gli studenti nella formazione di competenze strategiche utili ai fini della comprensione della lettura anche nel formato digitale.

Javorsky e Trainin (2014[116]) hanno condotto uno studio esplorativo per identificare, con le caratteristiche digitali più comuni delle *app* di lettura, anche le *book-handling skill*, ossia le competenze necessarie per "maneggiare" un libro e navigare efficacemente in una storia digitale. Gli autori, prendendo in analisi diversi e-book, hanno rilevato una grande variabilità nelle loro caratteristiche e l'importanza di non imporre ai futuri lettori la memorizzazione meccanica di possibili soluzioni, ma di «insegnare ai nostri studenti che le convenzioni dei libri possono cambiare e che, la flessibilità e la persistenza mentale e fisica mentre si naviga in una storia digitale è una chiave per diventare un lettore di successo su dispositivi mobili digitali[117]».

---

[114] Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB: University Press, 9,1-6.

Ferri, P. (2008). *Nativi Digitali.* Mondadori: Milano.

[115] Calvani, A. (2014). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, *2*, p.576.

[116] Javorsky K. & Trainin G. (2014) Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing, *The Reading Teacher*, Vol.67, Issue 8, p.607.

[117] Ibidem, pp. 608-618.

Questa idea è in accordo con la *Cognitive Flexibility Theory* elaborata da Spiro et al. (1987) che rileva l'importanza di abituare gli studenti a lavorare in contesti complessi, soggetti a rapidi cambiamenti, dove è necessario saper trasferire competenze e strategie già acquisite: «le condizioni per applicare conoscenze pregresse sono soggette a una considerevole *variabilità*, e questa variabilità di conseguenza necessita *flessibilità* nella risposta[118]». Spiro elenca alcuni elementi da tenere in considerazione per sviluppare questa competenza, come ad esempio l'importanza di sostituire la rappresentazione della conoscenza intesa come rigida e monolitica (spesso presente all'interno di un didattica tradizionale) con una conoscenza potenziale, che può essere utilizzata in modi, occasioni e con obiettivi differenti, i cui frammenti vengono assemblati a seconda del contesto e delle esigenze specifiche. In questo modo la conoscenza non viene interpretata come suddivisa in compartimenti impermeabili ma, al contrario, viene definita come un alto grado di interconnessione tra le informazioni, che permette l'uso trasversale di quanto appreso.

Questa esigenza emerge anche dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo*, laddove viene descritto lo scenario in cui la scuola si trova ad operare e viene sottolineata la necessità di sviluppare negli studenti la capacità di «riorganizzare e reinventare i propri saperi[119]» per affrontare un contesto complesso e discontinuo. Il compito degli insegnanti è quindi quello di «formare saldamente ogni persona, sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri[120]».

Nel contesto scolastico, i nuovi formati di testo sono in questo senso un dispositivo per sviluppare competenze trasversali e per contribuire a migliorare la qualità della didattica. La progettazione relativa all'integrazione degli e-book deve tenere in considerazione il fatto che, sebbene i tablet siano sempre più diffusi, la loro promozione in un ambiente di apprendimento formale è un elemento di innovazione. In questo senso

---

[118] Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A., Boerger, A. E., Britton, B. K., & Glynn, S. M. (1987). Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. *Executive control processes in reading*, p.6.

[119] MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. p.5.

[120] Ibidem.

è opportuno approfondire il concetto di "novità" e come questa può essere considerata, una risorsa educativa. Come afferma Lucia Lumbelli la novità è stabilita in relazione al soggetto interessato e alle esperienze pregresse che hanno contribuito a sviluppare determinate competenze: «in questa dinamica fra livelli di competenza raggiunti e quelli raggiungibili, fra capacità possedute e capacità da raggiungere, la novità gioca un ruolo fondamentale[121]». Il grado di complessità e di accessibilità all'oggetto proposto è però determinante per attivare la curiosità e stimolare comportamenti esplorativi. La novità quindi, per essere intesa come risorsa educativa, deve rispettare un certo livello di incongruenza (che sarà chiaramente soggettivo), superato il quale il bambino rischia però di vivere l'esperienza come disorientante e negativa. L'osservazione della relazione tra bambino e oggetto pertanto è indispensabile per progettare le fasi di familiarizzazione attraverso le quali garantire, in questo caso al lettore, di poter prendere confidenza con la "novità", nel caso con l'e-book illustrato e interattivo, per superare eventuali difficoltà e interagire in maniera proficua.

Come hanno rilevato Plowman e McPake (2013) osservando i bambini della fascia prescolare, la capacità di interagire non è così naturale e spontanea come ci si attende. Nella loro esposizione dei "sette miti sui bambini e la tecnologia"[122]gli autori suggeriscono che è opportuno fornire un supporto che guidi i bambini nell'interazione fino a quando non raggiungano un livello di familiarità con il dispositivo che li renda fruitori indipendenti.

Quando si ipotizza di introdurre le nuove tecnologie e, nello specifico, i nuovi formati di testo all'interno del sistema scolastico si tende, invece, a dare per scontato che gli studenti siano allenati, ricettivi e pronti ad accogliere rapidamente la nuova pratica di lettura.

L'osservazione da parte di un adulto su come i bambini interagiscono con i nuovi dispositivi, è quindi fondamentale per verificare le loro competenze, per capire quali strategie utilizzano e per valutare il livello di adeguatezza dell'e-book, al fine di poter orientare al meglio l'azione educativa e didattica. Come rileva Moody, per gli insegnanti, «è essenziale osservare i bambini durante la lettura di e-storybooks, fornire

---

[121] Lumbelli, L. (a cura di) (1983). *La novità come risorsa educativa. Per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia.* Milano: Franco Angeli, p.27.

[122] Plowman L. & McPake J. (2013). Seven Myths About Young Children and Technology. *Childhood Education* 89 (1) 27-33.

loro istruzioni per l'uso e incoraggiarli verso un utilizzo appropriato delle caratteristiche digitali evitando quelle che distraggono e ostacolano la lettura[123]».

È proprio dai risultati emersi durante l'osservazione diretta che le ricerche nazionali e internazionali hanno iniziato a formulare ipotesi sulla modalità con cui avviare un processo di familirizzazione con il dispositivo tablet e nello specifico con gli e-book.

Le attività di familiarizzazione, infatti, permettono al bambino-lettore di acquisire maggiore conoscenza del dispositivo, delle sue proprietà e della nuova modalità di lettura. Nel contesto scolastico, se si vuole introdurre un e-book al fine di verificare il livello di apprendimento degli studenti e la loro capacità di comprensione della lettura è necessario prevedere delle attività che consentano al bambino-lettore di diventare "esperto"[124]. La familiarizzazione consente al bambino di entrare in contatto con l'e-book e di iniziare a sviluppare le strategie[125] necessarie al fine di padroneggiare il nuovo formato di libro. Garantire al lettore le nozioni di base e permettergli di esercitarsi è utile soprattutto per gestire la quantità di informazioni che, nel caso degli e-book illustrati e interattivi, rendono la lettura multimediale e multimodale[126].

Nel progettare le attività volte alla familiarizzazione in classe con i tablet e gli e-book, è importante tenere in considerazione alcuni aspetti.

E' importante presentare ai bambini il dispositivo tablet, specificandone le funzioni principali, e successivamente gli e-book illustrati e interattivi, con le loro caratteristiche (testo, illustrazioni, interazione) e funzioni (voce narrante, musica, suoni).

---

[123] Moody A. K., (2010). Using Electronic Books in the Classroom to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children, *Journal of Literacy and Technology* 23 Vol. 11, No. 4, p.37.

[124]Schugar H.R., et al. (2013). Teaching With Interactive Picture E-Books in Grades K–6. *The Reading Teacher,* Vol.66.

[125] Salmerón, L., Cañas, J. J., Kintsch, W., & Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse processes*, *40*(3), 171-191.

[126] Maragliano, R. (a cura di) (2004). *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza: Roma-Bari.
Cornoldi, C., Mammarella, C., & Pazzaglia, C. (2004). Psicologia dell'apprendimento multimediale. *Il Mulino, Bologna*.
Buckingham D., (2007) *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Polity Press.
Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In L. T. W. Hee & R. Subramaniam (Eds.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges. Hershey, PA: IGI Global Information Science Reference.*

Javorsky e Trainin hanno messo a punto delle indicazioni rivolte agli insegnanti per aiutare i loro studenti a padroneggiare gli e-book.

a) Creare in classe una cultura di apertura al cambiamento, ad esempio:

- presentando più tipologie differenti di dispositivi mobili dedicati;
- sensibilizzando gli studenti alla varietà di modalità con cui è possibile leggere una storia e focalizzando l'attenzione sulle diverse funzioni e non su una specifica icona;
- proponendo conversazioni sul tema delle nuove tecnologie e discutendo sull'importanza di sapersi adattare al cambiamento;

verificando periodicamente cosa gli studenti sanno o non sanno fare durante la lettura di una storia in digitale su un dispositivo mobile, anche attraverso verifiche informali.

b) Dedicare tempo a sviluppare familiarità con il dispositivo ad esempio:

- proponendo la lettura di e-book differenti per lavorare sulle eventuali similitudini o differenze;
- offrendo occasioni di esplorazione collaborativa tra compagni, incoraggiando la condivisione di quanto provato, scoperto e imparato;
- promuovendo un senso di auto-efficacia, e incoraggiando l'attivazione di conoscenze pregresse, comportamenti esplorativi e persistenza alla sfida;
- evitando di fornire automaticamente la soluzione allo studente in difficoltà[127].

Un problema riconosciuto da diversi autori riguarda la comprensione e l'uso delle icone[128] utilizzate per l'interattività. Nei vari e-book troviamo che la stessa interattività viene richiamata con icone differenti tra loro e con significati non univoci: gli autori suggeriscono che gli insegnanti, nel presentarle ai bambini, utilizzino la tecnica del *thinking aloud,* ponendo domande quali: "come faccio se voglio leggere un e-book?", "dove trovo l'indice della storia?", "come faccio ad abbassare il volume?". La tecnica

[127] Javorsky K. & Trainin G. (2014) Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing, *The Reading Teacher*, Vol.67, Issue 8.

[128] Baird, C., & Henninger, M. (2011). Serious play, serious problems: Issues with eBook applications. *Cosmopolitan Civil Societies Journal, Vol. 3, No.2.*

del *thinking aloud,* ampiamente conosciuta e utilizzata per sviluppare consapevolezza nell'uso di strategie in particolare in lettura[129], consiste nel verbalizzare ad alta voce i pensieri attivati durante un determinato processo. In questo caso specifico è utile che l'insegnante esponga, in via dimostrativa, come si comporterebbe se si trovasse di fronte a icone nuove di cui non conosce il significato.

Come propone Meichenbaum, il compito dell'adulto è quello di trasmettere non *cosa* pensare ma *come* pensare, in modo che il bambino possa trarre «rappresentazioni cognitive generalizzabili[130]»che potrà interpretare e trasformare autonomamente nel momento in cui si troverà ad affrontare situazioni simili. In queste fasi è utile problematizzare ogni passaggio e ogni scelta che si deve compiere, riflettendo su cosa fare quando si incontra una nuova icona di cui non conosce il significato: l'insegnante potrà cliccare sul simbolo e mostrare l'importanza di leggere le pop-up che danno spiegazioni aggiuntive. Attraverso questa attività è possibile contribuire a rendere i bambini autonomi e a stimolare lo sviluppo di una maggiore disposizione a essere attivi durante il processo di acquisizione di nuove conoscenze.

Una volta esplorate le funzioni di base, è opportuno riflettere insieme ai bambini sulle opportunità che offre la lettura in digitale in termini di personalizzazione del proprio percorso di lettura. In questa fase la scoperta delle diverse funzioni, come la narrazione audio, la musica, il collegamento a un vocabolario, dovrebbe essere funzionale anche a permettere al lettore di capire quale modalità arricchisce la sua esperienza di lettura, migliorandone la comprensione del testo.

---

[129] Collins, A., & Smith, E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 182*.
Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 44-47.
Silvén, M., & Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction*, *2*(2), 69-88.
Lumbelli, L. (1996). Focusing on text comprehension as a problem-solving task. A fostering project for culturally deprived children. *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*, 301-330.
Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of educational research*, *67*(3), 271-299.

[130] Meichenbaum, D. (1985). Teaching thinking: A cognitive-behavioral perspective. In S.F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.) *Thinking and learning skills: Research and open questions* (Vol. 2, pp. 407-426). Hillsdale, NJ: Erlbaum, p.410.

Durante la familiarizzazione è quindi utile dedicare del tempo anche ad approfondirne le potenzialità disponibili in termini di apprendimento.
Un altro aspetto che deve essere condiviso con i bambini riguarda le possibili strategie che possono essere attivate durante la lettura di un e-book al fine di supportare la comprensione. È importante ricordare loro che alcune strategie adottate nella lettura di testi a stampa possono essere trasferite nella lettura in digitale, mentre altre vanno ampliate e potenziate. Come sottolinea Calvani, «gli alunni generalmente non posseggono le capacità metacognitive e metalinguistiche adatte per avvalersi dell'offerta tecnologica (si pensi alla stessa navigazione ipertestuale o all'attività di ricerca su Internet): il loro uso delle tecnologie è di livello normalmente basso e l'attrazione verso l'azione immediata che le tecnologie esercitano ("proviamo e vediamo che accade") può contribuire a disincentivare attività riflessive più profonde[131]».
Per un approfondimento sulle strategie si rimanda al paragrafo 3.1 "Trasferire e sviluppare le strategie metacognitive in lettura", ma in questa sede è opportuno riportare alcune attenzioni specifiche che fanno riferimento a quanto espresso da Calvani in merito al rischio di interagire di istinto con le tecnologie senza riflettere sulle modalità migliori per farlo, ai fini dell'apprendimento. Ad esempio, per evitare che i bambini interagiscano con la storia e con le illustrazioni anticipando la narrazione audio, è utile spiegare loro l'importanza di concludere la narrazione di ogni pagina prima di interagire. In questo modo il lettore può concentrarsi sul testo e attivare l'interazione in un secondo momento anche avvalendosi della descrizione narrativa che, nel caso di e-book di qualità, propone implicitamente spunti per l'interazione; per evitare che il lettore si allontani dal testo è utile segnalare l'importanza di dedicare priorità alla lettura concentrata del testo rinviando a una seconda lettura l'attenzione agli elementi interattivi.

Nel prossimo capitolo verranno approfonditi aspetti centrali della lettura legati alle nuove pratiche e all'integrazione dei formati di testo multimediali e multimodali nella didattica. In particolare sarà analizzata la possibilità di trasferire e sviluppare le strategie

[131] Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media: sfide pedagogiche e cyberspazio.* UTET: Torino, p.10.

metacognitive in lettura nel passaggio dalla stampa al digitale. Sarà affrontato il tema della comprensione della lettura e delle modalità per misurare la capacità di comprensione dei testi digitali e infine verranno presentati studi e ricerche in relazione alle dimensioni della motivazione alla lettura e del piacere di leggere.

# CAPITOLO TERZO

## Le dimensioni della lettura dalla stampa al digitale

## 3.1 Sviluppare e trasferire le strategie nelle diverse pratiche di lettura

L'obiettivo di questo paragrafo è quello di fornire un quadro di riferimento di cui avvalersi durante la fase di ricerca sul campo, nella quale è prevista l'analisi e l'approfondimento delle modalità in cui i bambini utilizzano strategie cognitive e meta cognitive in lettura.

Walsh (2009) nel suo contributo intitolato "Potenziale pedagogico della *literacy* multimodale" pone domande centrali che aiutano a riflettere sulle competenze necessarie per imparare a leggere e a scrivere in un'epoca in cui la comunicazione digitale aumenta. L'autore si domanda se le nuove forme di comunicazione richiedono lo sviluppo di abilità cognitive differenti o se necessitano il "semplice" trasferimento e la relativa applicazione delle competenze di *literacy* tradizionale. Walsh nella sua analisi rileva che «abbiamo bisogno di ricerche continue per teorizzare l'interazione di cui c'è bisogno come lettori di testi digitali per gestire varie modalità visive, uditive, spaziali e testuali, separatamente o simultaneamente[132]» è quindi indispensabile approfondire quali siano le strategie necessarie per raggiungere una comprensione del testo profonda che sia su più livelli: inferenziale, analitico, critico e valutativo.

Il paragrafo è stato suddiviso in tre sezioni che approfondiscono alcuni temi centrali relativi alle strategie di lettura che possono essere sviluppate e trasferite nelle nuove pratiche con i testi nel formato digitale. In particolare si analizzano: gli aspetti che caratterizzano un lettore maturo e consapevole (3.1.1); le strategie cognitive e metacognitive utili a monitorare e pianificare il processo di lettura (3.1.2); le modalità con cui integrare e rinforzare le strategie utili a migliorare la comprensione dei testi multimediali.

[132] Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. *Handbook of research on New Media Literacy at the K-12 level: issues and challenges. Hershey, US: IGI Global*, p.33.

### 3.1.1. Leggere consapevolmente

Per capire a cosa si fa riferimento quando si parla di lettore maturo, è stato ritenuto utile riportare la descrizione proposta da Afflerbach e Cho (2008). La loro esposizione risulta analitica, chiara ed esaustiva e aiuta a concettualizzare sul piano teorico le caratteristiche proprie del lettore "qualificato". Nella prima parte gli autori spiegano le strategie che i buoni lettori attivano durante la fase di lettura di un determinato testo: «conoscono ed utilizzano molte strategie diverse: durante la lettura procedono in genere dalla parte anteriore a quella posteriore dei documenti. I buoni lettori sono selettivamente attenti. Alcune volte prendono appunti. Prevedono, parafrasano, e tornano indietro quando sono confusi. Cercano di fare inferenze per colmare le lacune nel testo e nella comprensione di ciò che hanno letto. I buoni lettori intenzionalmente cercano di integrare le informazioni attraverso il testo. Non si accontentano dei significati letterali ma piuttosto interpretano ciò che hanno letto, alcune volte costruendo immagini, altre volte individuando categorie di informazioni nel testo, e in altre occasioni ancora si impegnano in discussioni con loro stessi su ciò che potrebbe significare una certa lettura[133]».

Una volta conclusa la prima fase del processo di lettura, i lettori consapevoli avviano un'altra serie di strategie orientate all'obiettivo specifico della lettura che stanno compiendo: «dopo aver trovato la loro strada nel testo, hanno una varietà di modi per consolidare la loro comprensione e memorizzare i messaggi nel testo: dal tentare esplicitamente di riassumere, all'auto-interrogazione sul testo, a rileggere e riflettere. Le molte procedure utilizzate dai lettori qualificati sono coordinate in maniera adeguata e opportuna con i processi necessari per raggiungere gli obiettivi di lettura attuali, affrontando le richieste di lettura in questo momento, e la preparazione per le richieste simili in futuro (ad esempio, la necessità di richiamare il contenuto di testo per un test)[134]».

Afflerbach e Cho definiscono in questo modo le "strategie che rispondono costruttivamente alla comprensione della lettura" e che vengono utilizzate dal lettore in

[133] Afflerbach P. & Cho B., (2008). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. *Handbook of research on reading comprehension*/edited by Susan E. Israel, Gerald G. Duffy. New York: Routledge, pp. 79-80.

[134] Ivi

relazione a suoi obiettivi e alle sue abilità. Le strategie verrebbero sviluppate in maniera naturale dal lettore e automaticamente incorporate con il frequente uso, spesso senza una diretta consapevolezza. Questo concetto è ripreso dallo studio condotto da Anastasiou e Griva (2009[135]), che hanno voluto verificare la consapevolezza di strategie di lettura nei lettori "poveri" e nei lettori "buoni"; gli autori hanno inoltre esaminato in che modo la consapevolezza delle strategie può essere considerata un importante predittore della comprensione della lettura. Dalla ricerca è emerso che i lettori "poveri" conoscono lo stesso numero di strategie cognitive dei lettori "buoni". La differenza deriva dall'uso ridotto che ne fanno e dalle strategie che usano, generalmente meno sofisticate ed efficaci. Rispetto alle strategie metacognitive invece, i lettori poveri accedono a un repertorio minore. Gli autori rilevano anche che i lettori "buoni" monitorano più facilmente la loro comprensione, valutando continuamente le loro predizioni e rivedendole se necessario.
Su un piano più generale, si può anche rilevare che il lettore che impara a comprendere in maniera profonda ciò che legge avrà una base più solida per esercitare i propri diritti e i propri doveri all'interno della società.

### 3.1.2 Strategie cognitive e metacognitive

La comprensione della lettura è un processo complesso e difficile da definire. Mialaret (1996), in *L'apprendimento della lettura,* propone un enunciato sintetico ma efficace: «saper leggere è essere capaci di trasformare un messaggio scritto in un messaggio sonoro seguendo precise norme; è capire il contenuto del messaggio scritto; è essere capaci di giudicarlo[136]». Questa definizione pone naturalmente una serie di problemi e di aspetti che necessitano di essere spiegati e approfonditi. In questo paragrafo l'attenzione è volta a riflettere sul ruolo delle strategie che devono essere sviluppate e utilizzate dal lettore durante il processo di comprensione della lettura. Come viene argomentato da Boscolo (1997) «una strategia è essenzialmente un metodo per

[135]Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, *8* (2).

[136] Mialaret, G. (1996). *L'apprendimento della lettura*, Armando Editore: Roma, p.19.

affrontare un compito, o più n generale per raggiungere un obiettivo. Non è facile distinguere *strategia* da *processo:* in genere, si usa il secondo termine per designare le funzioni cognitive implicate nella codificazione, trasformazione e immagazzinamento dell'informazione, e il primo termine per indicare il controllo di tali processi[137].» Il lettore per comprendere in maniera significativa deve avere un ruolo attivo ed essere capace non solo di decodificare ciò che legge (condizione necessaria ma non sufficiente) ma anche di pianificare il proprio processo cognitivo. Le strategie che la scuola può concorrere a sviluppare possono essere classificate come cognitive e metacognitive (Garner, 1987[138]; O'Malley & Chamot, 1990[139]; Pressley & Afflerbach, 1995[140]; Cornoldi & De Beni, 2001[141]).

Tra le strategie cognitive troviamo la capacità di: utilizzare le parole in grassetto per registrare i termini chiave; usare dei titoli o sottotitoli presenti nel testo; utilizzare il dizionario per le parole di cui non si conosce il significato; sottolineare le parti più rilevanti del testo; avvalersi del contesto per cercare di comprendere termini poco conosciuti; prendere note o appunti; usare l'immaginazione per rappresentare mentalmente i concetti; sintetizzare; saltare le parti considerate troppo complesse; attivare conoscenze pregresse. Con il termine metacognizione si fa invece riferimento alla capacità del lettore che mette in atto strategie cognitive di controllarle, di percepire l'eventuale bisogno di informazioni aggiuntive e di riflettere su quanto letto e compreso (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983[142]). Tra le strategie metacognitive vengono incluse tutte le azioni utili a monitorare e pianificare il processo di lettura come: scegliere modalità di lettura differenti rispetto allo scopo della lettura; rallentare

---

[137] Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali.* UTET: Torino, p.19.

[138] Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing: Norwwod, NJ.

[139] O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

[140] Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.

[141] Cornoldi, C., & De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio* (Vol. 2). Edizioni Erickson.

[142] Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Handbook of child psychology. *P. Mussen, JH Flavell & EM Markman (Eds.)*,*3*, 77-166.

la lettura se non si coglie il significato generale; avere un'attenzione selettiva, limitando la ricerca alle informazioni principali e utili al raggiungimento dell'obiettivo; rileggere più volte il testo con particolare considerazione delle sezioni principali; porsi domande riflessive sul testo durante e dopo la lettura.

In Italia il gruppo di ricerca che maggiormente ha affrontato questo tema è il gruppo M.T.[143] che, coordinato da Cesare Cornoldi, ha avviato riflessioni e programmi psico-pedagogici per la prevenzione e il trattamento di disturbi e difficoltà in lettura. Tra i ricercatori del gruppo, Rossana De Beni e Francesca Pazzaglia si sono concentrate sullo sviluppo di un programma da utilizzare tra le attività didattiche per migliorare la capacità di comprensione dei testi. Le autrici hanno sottolineato l'importanza di essere consapevoli dell'esistenza di diversi modi di leggere in relazione ai possibili scopi di lettura, che il lettore deve esse in grado di scegliere caso per caso. Tra le modalità di lettura proposte dalle autrici per rispondere ai diversi scopi troviamo: la "lettura analitica", da utilizzare nel caso in cui ci si trova di fronte a un testo di cui è necessario un approfondimento per poter rispondere a domande precise; la "lettura rapida" se l'obiettivo è quello di cogliere il concetto generale del testo; la "lettura selettiva" se ad esempio si deve cercare un numero di telefono in una rubrica[144]. Questa analisi si fonda sugli studi di Ann Brown[145], secondo la quale la prima domanda che il lettore dovrebbe porsi prima di affrontare un testo dovrebbe essere: "qual è l'obiettivo da raggiungere?". Ann Brown ha sviluppato al riguardo il "modello tetraedrico della comprensione", basato sugli elementi principali della metacognizione in lettura[146], tra cui appunto la conoscenza e il riconoscimento della tipologia di testo. Più in generale Brown, in riferimento a Vygotskij e al concetto di zona di sviluppo prossimale, rileva come i

---

[143] Cornoldi, C., Colpo, G., & Gruppo, M. T. (1981). *Prove di lettura MT: guida all'uso*. Organizzazioni Speciali: Firenze.

[144] Cfr. De Beni R., & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo.* Erickson: Trento.

[145] Brown, A. L. (1981). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. *Directions in reading: Research and instruction*, 21-43.

[146] I quattro elementi proposti da Ann Brown sono: 1) conoscenze relativa al testo, 2) conoscenze relative al compito, 3) conoscenze relative alle strategie, 4) conoscenze relative alle proprie caratteristiche di lettore.

processi metacognitivi siano di fondamentale importanza quando è necessario affrontare un nuovo compito di cui non si è esperti. Utilizzare la conoscenza in maniera flessibile permette infatti di adeguare le proprie attività cognitive alla richiesta attuale, estendendo e connettendo le abilità precedentemente acquisite[147].
Nel prossimo paragrafo saranno approfondite le possibili strategie che possono essere trasferite e sviluppate nella lettura di testi nel formato digitale.

### 3.1.3 L'utilizzo delle strategie nelle nuove modalità di lettura

Le teorie sopra presentate fanno riferimento alla lettura e alla comprensione di testi a stampa. Con la diffusione dei testi digitali la ricerca si è indirizzata a valutare se e in che modo le strategie "tradizionali" siano trasferibili nelle nuove modalità di lettura.
Wolf (2014) sostiene che insegnare ai bambini diverse strategie di lettura è molto importante, soprattutto nell'ottica di un passaggio da testo a stampa a testo in digitale, perché «potrebbe facilitare il "trasferimento" di strategie a nuovi compiti, potrebbe aumentare la consapevolezza sulla varietà di strategie di lettura che possono essere utilizzate e potrebbe inoltre condurre verso una maggiore consapevolezza metacognitiva[148]».

Jones e Brown[149] nel loro studio dedicato al concetto di *engagement* in lettura, focalizzato sulla differenza tra e-book e libri a stampa, rilevano che il livello di *engagement*[150] del bambino aumenta quando gli vengono fornite le istruzioni per mettere in atto strategie cognitive associate alla lettura: nell'affrontare un nuovo compito, infatti, i bambini dovrebbero essere guidati e supportati nell'acquisire

[147] Brown, A. L. (1982). Learning and development: The problems of compatibility, access and induction. *Human Development*, *25*(2), 89-115.

[148] Wolf, S. A. (2014). Children's Literature on the Digital Move. *The Reading Teacher*, *67*(6), 413-417.

[149] Jones, T. & Brown, C. (2011). Reading engagement: a comparison between ebooks and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction,* Vol.4.

[150] Il concetto di *engagement* in lettura verrà approfondito nel paragrafo 3.3.1.

consapevolezza sull'uso delle strategie che possono consentir loro di leggere efficacemente il testo e, quindi, di venir coinvolti dalla lettura.
Cahill e McGill-Franzen hanno dedicato le loro ricerche nel valutare gli e-book illustrati, sostenendo che, quando questi sono di qualità, possono motivare gli studenti a sviluppare nuovi strumenti funzionali alla comprensione e a mettere in atto nuove strategie, grazie alle quali potranno trarre pieno beneficio dalla lettura e interazione consapevole con gli e-book. Cahill e McGill-Franzen ipotizzano inoltre che questo processo sia in grado di rinforzare anche le strategie utili alla comprensione della lettura dei libri a stampa [151].

Hutchison et al. nel 2012[152] hanno condotto una ricerca esplorativa per verificare in che modo l'introduzione degli iPads in classe potesse contribuire a sviluppare le capacità di apprendimento degli studenti. Lo studio, avviato in una classe quarta di scuola primaria, ha rilevato la possibilità di sviluppare nuove competenze e strategie associate alle tecnologie mobili, utili per supportare l'apprendimento della *literacy* in maniera integrata. Gli autori sottolineano però l'importanza di considerare l'introduzione nella didattica di nuovi dispositivi tecnologici al fine di poter raggiungere gli obiettivi in termini di integrazione curricolare contrapposta all'integrazione tecnologica (che vede le nuove tecnologie separate e non pienamente integrate nella didattica).

Una delle finalità della ricerca sul campo è stata quella di verificare se e come le strategie individuate nella lettura di testi a stampa sono utilizzate dai bambini anche nella lettura in digitale. Nel capitolo quarto verrà approfondito il disegno della ricerca e si illustrerà in che modo si è stabilito di rilevare i dati sulle strategie metacognitive in lettura.

---

[151] Cahill, M., & McGill-Franzen, A. (2013). Selecting "app" ealing and "app" ropriate book apps for beginning readers. *The Reading Teacher*, *67*(1), 30-39.

[152] Hutchison, A., Beschorner, B., & Schmidt-Crawford, D. (2012). Exploring the use of the iPad for literacy learning. *The Reading Teacher*, *66*(1), 15-23.

## 3.2 Leggere e comprendere

### 3.2.1 Misurare la comprensione: come e cosa?

La misura della capacità di leggere e di comprendere un testo richiede di definire le modalità migliori affinché sia possibile verificare e valutare le abilità degli studenti garantendo l'affidabilità e la validità della rilevazione.
Come scrive Pietro Lucisano «le misurazioni che possiamo fare hanno molti limiti, ma la possibilità di definire dei livelli di abilità, di individuare punti di forza e debolezza e infine di confrontare il profitto di uno studente con gli standard della classe e con standard nazionali, costituiscono un riferimento indispensabile sia per la ricerca sia per l'intervento didattico[153]». Per quanto riguarda le modalità, le prove oggettive, sia strutturate che semistrutturate, sono tra gli strumenti valutativi più utilizzati, in quanto consentono di raccogliere i dati in maniera rigorosa e dettagliata. In particolare, le prove di comprensione della lettura (PCL) permettono di «ottenere indizi affidabili circa la natura e le forma dei processi mentali e degli stili cognitivi attivati dagli allievi raccogliendo sistematicamente le risposte date ai quesiti[154]».

A seconda delle esigenze e degli obiettivi dell'insegnante o del ricercatore, è possibile avvalersi di prove di comprensione della lettura già pubblicate o costruire una prova originale. Utilizzare prove già sviluppate offre tra i vantaggi la garanzia della validità della prova e la possibilità di confrontare i risultati ottenuti da un determinato gruppo di studenti con altri esiti precedentemente rilevati; in questo senso si fa riferimento a prove utilizzate in ambito nazionale su cui sono state effettuate le necessarie analisi statistiche per verificarne affidabilità, attendibilità e validità.
Decidere di costruire una prova *ex novo* implica, oltre all'impegno e alla responsabilità del docente, il possesso di alcune conoscenze e competenze docimologiche necessarie per individuare il testo, analizzarlo, stabilire gli obiettivi da porre sotto osservazione, scegliere gli item da utilizzare, costruire i quesiti e stabilire i criteri di assegnazione del

[153] Lucisano, P. (a cura di) (1989). *Lettura e comprensione*. Loescher: Torino, p. 21

[154] Moretti, G. & Quagliata, A. (1999). *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate.* Monolite Editrice: Roma, p.101.

punteggio e infine tabulare e analizzare i dati (Grossi & Serra, 2006[155]). Costruire una prova originale permette d'altra parte di rispondere più efficacemente alla esigenze diagnostiche, di rilevare specifiche capacità di comprensione e di calibrare la prova a seconda del livello di apprendimento degli studenti a cui verrà somministrata.
Tra le diverse fasi di costruzione, une delle più delicate è quella in cui viene definito "cosa" si intende misurare, ai fini degli obiettivi di cui si intende verificare il raggiungimento. Alcuni autori hanno sostenuto l'impossibilità di definire una vera e propria tassonomia degli obiettivi in grado di rappresentare efficacemente le abilità di lettura in maniera gerarchica (Lunzer, Waite, & Dolan, 1979[156]; Rosenshine, 1980[157]; Fyfe & Mitchell, 1985[158]). Successivamente altri ricercatori hanno presentato alcune loro proposte di tassonomia (Cornoldi, Colpo, & Gruppo M. T., 1981[159]; Criper & Davies, 1988[160]; Lucisano, 1989[161]).

Negli anni più recenti si è fatto sempre più riferimento ai "livelli di apprendimento" utilizzati nelle ricerche nazionali e internazionali: è il caso ad esempio delle prove INVALSI e di quelle OCSE-PISA.
Le prove INVALSI rilevano la competenza testuale, grammaticale e lessicale, mentre le prove di lettura OCSE-PISA rilevano competenze di lettura relativamente alla capacità di individuare informazioni; comprendere il significato generale del testo; sviluppare un'interpretazione; riflettere sul contenuto del testo e valutarlo; riflettere sulla forma del testo e valutarla.

---

[155] Grossi, L., & Serra, S. (2006). *La comprensione della lettura*. Armando Editore: Roma.

[156] Lunzer, E., Waite, M., & Dolan, T. (1979). Comprehension and comprehension tests. *The effective use of reading,* 37-71.

[157] Rosenshine, B. V. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. *Theoretical issues in reading comprehension*, 535-554.

[158] Fyfe, R. & Mitchell, E. (1985). *Reading strategies and their Assessment*, NFER – NELSON: Oxford.

[159] Cornoldi, C., Colpo, G., & Gruppo, M. T. (1981). *Prove MT.* Organizzazioni Speciali: Firenze.

[160] Criper, C., & Davies, A. (1988). *ELTS validation project report*. University of Cambridge, Local Examinations Syndicate.

[161] Lucisano, P. (a cura di) (1989). *Lettura e comprensione*. Loescher: Torino.

Nella presente ricerca si è fatto riferimento alla tassonomia sviluppata dal gruppo di ricerca di Roma Tre[162]:

1) Comprensione di termini di uso corrente
2) Comprensione di termini di uso specifico
3) Comprensione delle definizioni contestuali
4) Capacità di cogliere lo sviluppo longitudinale del discorso
5) Capacità di cogliere lo sviluppo trasversale del discorso
6) Capacità di decodificare le principali figure retoriche
7) Capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo
8) Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo
9) Capacità di esprimere una valutazione critica del testo
10) Capacità di esprimere una valutazione critica dell'autore

Come afferma Giovanni Moretti questa tassonomia «ha il merito di essere sufficientemente esaustiva della estesa gamma di abilità sottese alla competenza di lettura e di essersi rilevata particolarmente efficace nella pratica educativa[163]». L'articolazione in diversi livelli permette infatti di rilevare in maniera analitica informazioni relative a ogni specifica abilità. La tassonomia proposta può essere utilizzata con diverse tipologie testuali: testi brevi o lunghi, lineari o non lineari, di tipo argomentativo, narrativo, espositivo, descrittivo etc. Nella costruzione della prova, a seconda del testo che si è individuato, delle esigenze della rilevazione e dei destinatari, è possibile scegliere tra gli obiettivi proposti facendo attenzione a calibrare gli obiettivi tra i più semplici e i più complessi. A ogni obiettivo corrisponderà uno specifico item. Nel caso delle prove di comprensione della lettura le tipologie di item più utilizzate sono le domande a risposta multipla, ma è possibile prevedere anche item tipo vero/falso, corrispondenze, completamenti, riordinamenti o domande strutturate[164].
Questa tassonomia è stata ampiamente utilizzata nella costruzione di prove di lettura e comprensione di un testo a stampa.

---

[162] Domenici, G. (1993). *Manuale di valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo.* Roma: Anicia.

[163] Moretti, G. & Quagliata, A. (1999). *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate.* Monolite Editrice: Roma, p.112.

[164] Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura: seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Anicia: Roma.

La diffusione di testi digitali ha avviato ricerche e riflessioni per indagare in che modo i lettori comprendono quando si trovano a confronto con un testo nel formato digitale. Il processo di comprensione dei nuovi formati di testo implica tutte le abilità necessarie per la lettura tradizionale ma apre questioni sull'eventuale necessità di ulteriori strategie e competenze. Diversi autori (approfonditi nel prossimo paragrafo, 3.2.2) si sono impegnati nel cercare di misurare la capacità di lettura di bambini, ragazzi e adulti utilizzando diversi formati e diversi dispositivi. Il problema maggiore in questo tipo di ricerche è trovare il modo migliore per misurare i risultati di apprendimento. Questo processo coinvolge infatti diverse variabili difficili da separare. Risulta quindi complesso definire il test migliore, che sia valido e attendibile, per misurare la comprensione della lettura su formati differenti. Nel paragrafo seguente vengono presentati alcuni esiti di ricerca sulla lettura e comprensione di testi in formato digitale.

### 3.2.2. Alcune ricerche sulla lettura e comprensione di testi digitali

Per quanto riguarda le ricerche sviluppate nella scuola primaria, lo studio di Grimshaw et al. (2007[165]) ha misurato gli effetti del formato di testo sulla comprensione e sul piacere della lettura in bambini di 9-10 anni. La ricerca si è focalizzata sulle differenze tra testo a stampa e testo in versione digitale, in particolare nella versione CD-rom. Tra i loro obiettivi i ricercatori hanno voluto identificare eventuali caratteristiche proprie del formato CD-rom che possano essere considerate vantaggiose ai fini della comprensione. Dallo studio condotto non emergono differenze particolarmente significative nella lettura tra i due formati. L'unica differenza nella comprensione è stata rilevata nei bambini che hanno letto nella versione digitale con la narrazione audio: in questo caso hanno ottenuto punteggio migliori dei loro compagni che hanno letto nella versione a stampa o senza la narrazione audio. I bambini avrebbero quindi tratto beneficio dalla

[165] Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, *38*(4), 583-599.

lettura in digitale, avendo a disposizione la narrazione audio e gli effetti sonori che erano strettamente legati alla trama.

Anche la ricerca sviluppata da Ertem (2010) si è concentrata sui bambini (di classe quarta primaria) e ha voluto approfondire l'efficacia delle storie interattive e animate sulla capacità di ricordare e memorizzare la storia. Lo studio ha preso in analisi bambini frequentanti la classe quarta primaria. Dai risultati emerge che i bambini che hanno letto la storia al computer con la possibilità di interagire con l'animazione hanno ottenuto punteggi più alti rispetto ai loro compagni che hanno letto la stessa storia al computer senza interazione o che hanno letto la storia nella versione a stampa[166].

La ricerca condotta da Jones e Brown[167] (2011) ha coinvolto studenti della scuola primaria frequentanti la classe terza con l'obiettivo di verificare quali siano gli effetti dei libri digitali sulla capacità di comprensione della lettura dei bambini e sul piacere della lettura.
Dall'analisi dei dati relativi alla comprensione dei testi nei due differenti formati, gli autori rilevano che le misure ripetute ANOVA non hanno identificato differenze significative nel punteggio medio tra i test di comprensione.
Per quanto riguarda il piacere della lettura, i risultati dello studio mostrano che per i bambini i fattori principali del gradimento sono l'identificazione con l'ambientazione, i personaggi e il tema del libro e che la differenza nei formati non sembra determinante in termini di piacere della lettura. I bambini indicano una preferenza per il formato elettronico principalmente per l'ampia gamma di testi tra cui scegliere in piena libertà.

Un studio condotto da Weisberg (2011) ha coinvolto studenti universitari chiedendo loro di leggere nel formato e-book con supporto *e-readers*. La ricerca ha rilevato l'assenza di differenze significative nella comprensione e nei risultati di apprendimento

[166] Ertem, I. S. (2010). The Effect of Electronic Storybooks on Struggling Fourth-Graders' Reading Comprehension. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *9*(4), 140-155.

[167] Jones, T. & Brown C. (2011). Reading engagement: a comparison between ebooks and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction, Vol.4.*

tra gli studenti che studiavano con il nuovo formato di testo e gli studenti che, come gruppo di controllo, hanno lavorato con i testi tradizionali[168].
Un'altra ricerca sempre sulla stessa fascia di età è stata condotta da Sun e Flores[169] (2012) sull'esperienza di apprendimento di studenti universitari che utilizzano libri in formato elettronico. L'interesse è stato quello di misurare la percezione di ogni studente su come un *e-text book* possa facilitare l'apprendimento, promuovere il coinvolgimento e migliorare i risultati. I risultati suggeriscono che una delle variabili più significative sui risultati di apprendimento è la modalità con cui gli studenti utilizzano questi formati di testo: solo coloro che ne usufruiscono in classe dichiarano di percepire dei vantaggi nell'apprendimento sia perché si sentono maggiormente coinvolti durante la lezione sia perché ritengono che le caratteristiche fornite dagli *e-text book* possano migliorare direttamente i risultati del loro apprendimento.

### 3.2.3 Come si amplia la tassonomia degli obiettivi: un'ipotesi di lavoro

Come si è visto l'interesse verso la capacità di comprensione dei testi nei nuovi formati sta crescendo. Generalmente le ricerche si sono concentrate nel confrontare i livelli di apprendimento nelle due differenti versioni (tradizionale e digitale). Nella precedente ricerca di tipo esplorativo (Moretti & Morini, 2014), condotta sulla base delle ricerche nazionali e internazionali, si è riflettuto sulle modalità migliori per proporre un confronto tra lettura e comprensione di un testo a stampa e di un e-book illustrato e interattivo. Nella costruzione della prova si è fatto riferimento alla tassonomia degli obiettivi precedentemente presentata (Domenici, 1993; Moretti, 1993), opportunamente integrata per verificare alcune abilità proprie della lettura di tipo multimediale e multimodale. Sono stati individuati due nuovi obiettivi, così definiti: la "capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale" e la "capacità di cogliere i dettagli

[168] Weisberg, M. (2011). Student Attitudes and Behaviors Towards Digital Textbooks - Published online: _ Springer Science+Business Media, LLC.

[169] Sun J. & Flores J. (2012) E-text books and students' learning experiences, *Decision Sciences Journal of Innovative Education,* Volume 10 Number 1, 63-77.

delle immagini digitali". Gli esiti della ricerca sono presenti nel contributo "Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte primaria" nel quale la formulazione degli obiettivi viene giustificata e applicata sul campo. Con la "capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale" si fa riferimento a «la capacità del lettore di interagire con il testo digitale in modo flessibile e persistente sia sul piano fisico che mentale, mantenendo l'attenzione e la concentrazione sempre alta ed evitando che gli elementi dell' interazione possano ostacolare il processo di comprensione. L'interazione consapevole con il testo digitale, dunque, è elemento qualificante per personalizzare la pratica di lettura e per arricchire la comprensione[170]» mentre con la "capacità di cogliere i dettagli delle immagini digitali" si intende «la capacità del lettore di individuare, analizzare e contestualizzare gli elementi specifici che caratterizzano l'immagine digitale e contribuiscono a estendere i significati del testo. La capacità di cogliere i dettagli delle immagini digitali è elemento qualificante per integrare la pluralità dei linguaggi proposti e per favorire la comprensione[171]».

Nella presente ricerca la tassonomia ampliata con i due nuovi obiettivi è stata nuovamente utilizzata nella costruzione della prova di comprensione del testo digitale. Nel capitolo quarto verranno presentate analiticamente le fasi di costruzione e validazione della prova.

[170] Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), p.451.

[171] Ivi.

## 3.3 Motivazione alla lettura

Molti studi si sono interessati all'influenza della motivazione sull'apprendimento e sullo studio (Dewey[172], 1913; Deci & Ryan[173], 1985; Pintrich, 2003[174]; Moè & De Beni, 2002[175]; Cornoldi *et al.* 2005[176]).

Questo paragrafo è dedicato in particolare alla motivazione alla lettura, al fine di indagare se e in che modo possa condizionare il comportamento del lettore, le sue competenze e il piacere della lettura. Il ruolo della motivazione alla lettura, come elemento chiave per incentivare gli studenti a diventare lettori, è già stato ampiamente analizzato al fine di evidenziare le possibili strategie per promuovere la lettura dentro e fuori la scuola (Lumbelli, 1988[177]; Moretti, 1993[178]; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012[179]).

---

[172] Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin.

[173] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

[174] Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, *95*(4), 667.

[175] Moè, A., & De Beni, R. (2002). Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna. *Psicologia clinica dello sviluppo*, *6*(1), 5-36.

[176] Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Edizioni Erickson: Trento.

[177] Lumbelli, L. (1988). *Incoraggiare a leggere*. La Nuova Italia: Firenze.

[178] Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura: seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Anicia: Roma.

[179] De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1006.

### 3.3.1 Il lettore *engaged*

Prima di verificare in che modo è possibile misurare la motivazione alla lettura, si è ritenuto utile offrire una descrizione sul piano teorico del lettore motivato o, più precisamente del lettore *engaged.* In italiano la traduzione letterale porterebbe a nominarlo lettore "impegnato", ma questo termine non rispecchia con sufficiente chiarezza il concetto di *engaged* che comprende anche l'idea di coinvolgimento emotivo e di interesse.

Analizzando le descrizioni offerte dagli esperti nel settore cerchiamo di approfondire meglio questa figura.

Linda Gambrell (1996) definisce il lettore *engaged* con quattro aggettivi: motivato, ben informato, strategico e socialmente interattivo. «Motivato, sceglie di leggere per diversi propositi, come ad esempio ottenere nuove conoscenze, rifugiarsi nel mondo della lettura del testo e imparare come raggiungere un compito (…) ben informato, capace di usare le informazioni ottenute da esperienze precedenti per costruire nuove comprensioni dal testo; per acquisire conoscenze dal testo; e per applicare le conoscenze ottenute dalla lettura del testo in diversi contesti, personali, intellettuali e sociali (…) strategico, impiega strategie cognitive per decodificare, interpretare, comprendere, monitorare e regolare il processo di lettura così che gli obiettivi e i propositi della lettura vengano soddisfatti (…) socialmente interattivo, capace di condividere e comunicare con gli altri nel processo di costruzione e estensione del significato del testo[180]». Dalla descrizione offerta dalla Gambrell risulta un lettore che, oltre ad avere motivazioni personali che lo spingono a leggere, è anche un lettore competente in quanto si sforza di comprendere in maniera significativa facendo inferenze e utilizzando strategie cognitive e metacognitive efficaci. Emerge inoltre una dimensione sociale della lettura che prevede il coinvolgimento di più persone per costruire nuove conoscenze.

Nello stesso periodo Guthrie, Alao e Rinehart (1997) descrivono i lettori *engaged* come persone che «hanno obiettivi motivazionali profondi, che includono l'essere impegnati nella materie, il volerne imparare il contenuto, il credere nelle proprie abilità, il voler condividere le cose che hanno imparato. I lettori *engaged* hanno il desiderio di apprendere e di utilizzare le loro migliori strategie per la comprensione e

[180] Gambrell L.B. (1996), Creating classroom cultures that foster reading motivation, *The reading teacher*, Vol. 50, N.1, p.16.

l'interpretazione del testo per migliorare il loro apprendimento. In altre parole loro utilizzano strategie complesse per soddisfare i loro obiettivi emozionali[181]». Da queste parole risulta un profilo di lettore ambizioso e competente che desidera fortemente impegnarsi per ottenere risultati appaganti. In una successiva definizione, a distanza di dieci anni, Lutz, Guthrie e Davis (2006) rappresentano il lettore *engaged* come «qualcuno che è sempre alla ricerca del libro giusto al momento giusto, che offre risposte accurate a domande stimolanti, che si emoziona o che è orgoglioso di imparare nuove cose e discute volentieri le sue idee con altri studenti[182]». Da questa seconda analisi è importante rilevare l'aspetto emozionale che accompagna il lettore motivato, che probabilmente, come afferma Levorato, produce e ricava energia dagli stati affettivo-emotivi che vive durante la lettura, coniugandolo con la componente cognitiva[183].

## 3.3.2 Motivazione alla lettura e risultati di apprendimento

Le ricerche in ambito educativo e psicologico hanno spesso evidenziato la relazione presente tra motivazione alla lettura e risultati nell'apprendimento. Come sostengono Guthrie e Wigfield nel momento in cui una persona interagisce con un testo al fine di ricavarne informazioni significative, inevitabilmente assume un comportamento consapevole, intenzionale e quindi motivato. Tale comportamento rimane invariato durante tutto il processo di lettura in cui l'individuo compie azioni orientate alla costruzione di senso. È molto improbabile che la comprensione di un testo avvenga senza questi presupposti. Se la persona non è interessata e non sceglie di mettere in atto uno sforzo cognitivo per capire ciò che sta leggendo, otterrà quasi sicuramente una

[181] Guthrie, J. T., Alao, S., & Rinehart, J. M. (1997). Literacy Issues in Focus: Engagement in reading for young adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 438-446.

[182] Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research*,*100*(1), p. 3.

[183] Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino: Bologna.

comprensione limitata: «di conseguenza, una spiegazione sulla motivazione è cruciale in una spiegazione sulla lettura[184]».

Ulrich Schiefele (1991) ha approfondito la relazione presente tra interesse, comprensione, strategie di apprendimento e qualità dell'esperienza, rilevando che l'interesse esercita un'importante influenza su livelli profondi di comprensione, coinvolgendo il lettore in maniera più intensa e orientata al significato. Infatti chi è altamente interessato a un determinato argomento è in grado di produrre un maggior numero di inferenze, richiamare più idee importanti per la comprensione del testo e quindi, potenzialmente, riesce a rispondere meglio a domande complesse sul testo. Inoltre è capace di applicare le conoscenze acquisite mediante il testo a nuove situazioni[185].

Nel 2012 Schiefele, Wigfield, Schaffner e Moller hanno condotto un importante studio sulla motivazione alle lettura per cercare di esaminarne ulteriormente il costrutto e chiarirne le possibili dimensioni. Gli autori hanno voluto mettere in luce le evidenze emerse dalle recenti ricerche internazionali che si sono concentrate sulla relazione tra la motivazione alla lettura e i comportamenti di lettura (la quantità di libri letti, le strategie utilizzate, le preferenze, etc.) ma anche tra la motivazione alla lettura e le competenze. Dalla loro analisi rimangono aperte tre questioni: deve ancora essere chiarita la relazione tra motivazione intrinseca ed estrinseca in riferimento alle competenze in lettura; dovrebbe essere considerata anche una possibile relazione non-lineare tra motivazione alla lettura e competenze; la forza della relazione tra motivazione intrinseca ed estrinseca è variabile a seconda del genere, dell'età e della popolazione di riferimento e dovrebbe essere approfondita. Gli autori rilevano quindi la necessità di ulteriori ricerche per chiarire la natura delle possibili relazioni evidenziate e invitano a prestare attenzione alla definizione delle dimensioni che vengono coinvolte nello studio[186].

---

[184] Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific studies of reading*, *3*(3), 199-205, p.199.

[185] Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 299-323.

[186] Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, *47*(4), 427-463.

L'interesse della presente ricerca è anche quello di verificare l'influenza della motivazione alla lettura sui risultati di comprensione del testo e sul comportamento dei lettori (durante la lettura dei testi e nelle abitudini di lettura).
Prevedendo nella fase di ricerca empirica sia la lettura su testi a stampa di qualità che su e-book illustrati e interattivi, uno degli obiettivi è quello di verificare se e in che modo la motivazione alla lettura sia correlata con gli esiti della prova di comprensione.

### 3.3.3 Come rilevare la motivazione alla lettura

L'utilizzo di strumenti validati per misurare la motivazione alle lettura degli studenti permette da una parte di accrescere la conoscenza scientifica in questo settore e dall'altra, sul piano didattico, di utilizzare i dati rilevati per adattare le strategie didattiche e migliorare i risultati degli studenti.
Tra le ricerche condotte negli Stati Uniti quella dal gruppo di Gambrell et *al.* ha sviluppato il *Motivation to Read Profile*: uno strumento diffuso e utilizzato nel panorama internazione che ha visto una sua ultima messa a punto nel 2013[187]. Si tratta di un test di autovalutazione che misura due specifiche dimensioni della motivazione alla lettura: il "concetto di sé come lettore" rilevando le «informazioni sulle competenze di lettura auto-percepite dallo studente e sulla auto-percezione delle proprie performance in relazione ai pari[188]» e il "valore della lettura", individuando «informazioni sul valore che gli studenti attribuiscono ai compiti di lettura e alle attività, in particolare in termini di frequenza di coinvolgimento in attività legate alla lettura[189]». La *expectancy-value theory* di Eccles[190] (1983), su cui si basa il test, postula infatti che la motivazione degli studenti possa derivare in parte dalle aspettative

[187] Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing Motivation to Read. *The Reading Teacher*, *67*(4), 273-282.

[188] Gambrell, L., Palmer, B. M., Codling, R.M., Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read, *The Reading Teacher*, Volume 49, No. 7, p.519.

[189] Ivi.

[190] Eccles, J. S. (1983). Expectancies values and academic behaviors. In J.T. Spencer (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp.75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.

che ciascuno ha sulle proprie capacità di successo e in parte dal valore che viene attribuito al conseguimento di un compito e che, le aspettative e i valori, influenzino la performance, lo sforzo e la persistenza.

Un interessante studio di Unrau e Quirk (2014) cerca di fare chiarezza tra la motivazione alla lettura e il reading engagement, due concetti che a loro avviso vengono spesso confusi e mescolati: «la motivazione alla lettura può essere definita come un processo interno che promuove e sostiene l'attività di lettura. Da questa prospettiva, la motivazione alla lettura è vista come i pensieri, le credenze e l'auto-percezione che forniscono alla persona la spinta a essere coinvolto o a sostenere le attività di lettura. (…) Il *reading engagement* viene definito in termini di azioni (sia osservabili che non) associate con le attività di lettura della persona. (…) questa definizione conferma una prospettiva multidimensionale, con componenti di tipo affettivo, comportamentale e cognitivo[191]». Nella loro analisi, oltre a rivolgersi alle principali teorie scientifiche, fanno riferimento agli strumenti per misurare la motivazione e l'*engagement* in lettura, rilevando che sono decisamente di più gli strumenti che indagano sulla prima dimensione. In realtà però osservano che in alcune scale sono presenti item che fanno riferimento anche all'*engagement*. E' il caso, ad esempio, del *Motivation for Reading Questionnaire*[192] che presenta diverse domande volte ad approfondire elementi relativi all'*engagement*. Questo riflette le teorie secondo cui una lettura "coinvolgente" implica la simultanea occorrenza sia dei processi cognitivi che dei processi motivazionali: in questo senso separare le due dimensioni sarebbe problematico[193].

Il *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ) è un questionario che indaga sulla motivazione alla lettura, costruito da Allan Wigfield e John Guthrie nel 1997 e rivolto a studenti della scuola primaria. Il loro modo di trattare la motivazione alla lettura differisce dagli studi che si basano esclusivamente sulle attitudini di lettura o

[191] Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, *35*(3), p.272.

[192] Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432.

[193] Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, *35*(3), 260-284.

sull'interesse alla lettura. La loro concettualizzazione si fonda in particolare su due posizioni teoriche: la *engagement perspective*[194] e la *achievement motivation theory*[195]. La prima include aspetti della lettura quali quelli cognitivi, motivazionali e sociali mentre la seconda identifica alcuni aspetti cruciali quali: le competenze individuali, le proprie credenze in termini di efficacia, la motivazione intrinseca ed estrinseca e gli obiettivi di apprendimento[196]. Sulla base di questi presupposti teorici Wigfield e Guthrie hanno sviluppato il MRQ costituito da 54 item suddivisi in 11 fattori e tre categorie: *competence and efficacy beliefs, goals for reading,* e *social purpose of reading.*

Il questionario, per le caratteristiche che presenta, è stato scelto come strumento di rilevazione dati all'interno della presente ricerca. Sarà quindi maggiormente descritto e approfondito nel capitolo quarto, dove verrà presentato il disegno della ricerca empirica e le ragioni che hanno contribuito ad orientare la scelta.

### 3.3.4 Motivazione e piacere della lettura nel passaggio al digitale

Nel capitolo terzo, dedicato alle dimensioni della lettura, sono stati approfonditi fin ora tre aspetti fondamentali: l'uso consapevole di strategie cognitive e metacognitive, la sfida della comprensione del testo nel passaggio dalla stampa al digitale e la motivazione alla lettura. Un ulteriore aspetto a cui si intende dar rilievo è il piacere della lettura da promuovere anche nel contesto scolastico, per generare interesse e curiosità e quindi motivazione a leggere.

Per approfondire in che modo e perché il piacere della lettura può incidere per il bambino lettore, è interessante riportare la proposta di Victor Nell, specializzato in

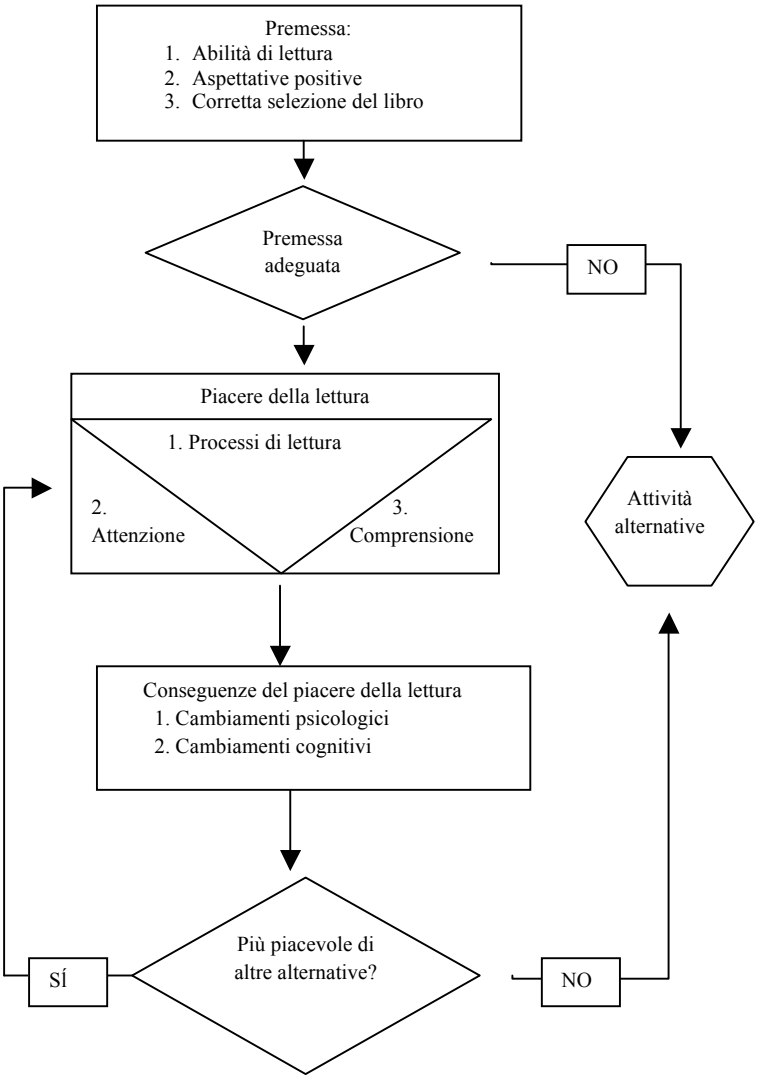
[194] Baker, Afflerbach, & Reinking, 1996; Guthrie & Alvermann, 1999; Guthrie, McGough, Bennett, & Rice, 1996; Oldfather & Wigfield, 1996.

[195] Bandura, 1997; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Pintrich & Schunk, 1996; Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998.

[196] Cfr. Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, *34*(4), 452-477.

psicologia della lettura, che viene rappresentata nel libro *Lost in a book*. Attraverso un diagramma di flusso, riportato nella Figura n.9, l'autore spiega quale siano le premesse e le conseguenze del piacere della lettura.

***Figura n.9 Diagramma del flusso motivazionale: premesse e conseguenze del piacere della lettura di Victor Nell (1988)***[197]




[197] Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Yale University Press: Londra. p.8.

Nell ipotizza che per avviare il processo che porterà al piacere della lettura sia necessario avere delle abilità di lettura di base, delle aspettative positive e di avere tra le mani il libro "giusto". Se uno di questi tre punti viene meno, l'individuo probabilmente sceglierà attività alternative alla lettura. Al contrario, se la premessa è soddisfatta si avvierà il processo di lettura che prevede aspetti relativi alla comprensione. Questo processo può generare piacere nella lettura che, ha come conseguenza, sviluppi dal punto di vista psicologico e cognitivo. Se il lettore considererà questa attività più piacevole di altre allora è probabile che tornerà a scegliere di leggere. Altrimenti opterà per alternative che lo soddisferanno di più. Il diagramma di Nell mette quindi al centro del processo il lettore, le sue competenze e le sue scelte.

Focalizzando l'attenzione sulla funzione che viene attribuita all'oggetto libro, è possibile avviare due ulteriori riflessioni: cosa si intende con "libro adeguato" e qual è il ruolo degli insegnanti nell'accompagnare gli studenti nella selezione del libro.

Come evidenziato da Cremin, «gli insegnanti (…) dovrebbero incoraggiare la curiosità dei bambini offrendo loro una scelta tra un ampia gamma di testi multimodali connessi con i loro interessi e le loro vite (…) e dovrebbero rispondere agli interessi dei bambini offrendo un *range* diversificato di testi efficaci, coinvolgendo i bambini anche nel processo di selezione[198]». Nella ricerca sviluppata da Gordon e Lu, (2008[199]) sui lettori *struggling,* ovvero quelli con più difficoltà, si rileva che la proposta di testi alternativi a quelli tradizionali, come siti web e testi multimediali, riflette meglio le preferenze dei lettori che, di fronte a questa tipologia di materiali si sentono più coinvolti e incentivati a leggere.

In questo senso la lettura in digitale cambia il modo di leggere e può, potenzialmente, aumentare la motivazione alla lettura dei bambini. Questo è quanto sostengono alcuni studiosi o insegnanti che riflettono sull'esperienza diretta. Ryan J. Schaefer, insegnante statunitense di scuola primaria, nel suo intervento "Promuovere l'amore per la lettura nell'era digitale" riporta quanto verificato dopo aver introdotto nella propria classe la lettura su dispositivi tablet: «è stata un'esperienza proficua e gratificante. Nonostante i

---

[198] Cremin, T. (2007). Revisiting reading for pleasure: Delight, desire and diversity. In: Goouch, Kathy and Lambirth, Andrew eds. *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: A Critical Perspective. Berkshire*, UK: McGraw Hill, p. 166.

[199] Gordon, C., & Lu, Y. L. (2008). I hate to read-or do I?: Low achievers and their reading. *School Library Media Research*, *11*.

mie dubbi preliminari sui tablet, sono felice di dire che hanno aiutato i miei studenti a sviluppare una passione per la lettura[200]».

In un ambiente di apprendimento in cui vengono sfruttate a pieno le potenzialità della tecnologia, avvalendosi di una gamma di dispositivi elettronici e utilizzando ad esempio e-book di qualità, è possibile infatti che gli studenti traggano beneficio attraverso l'interazione con questa tipologia di testo. Le caratteristiche proprie dei testi digitali possono influire sulla modalità in cui gli studenti interiorizzano ciò che leggono garantendo, come sostiene Anderson, «la possibilità di scegliere ed esplorare il testo al loro passo e nel loro modo[201]». Questa opportunità potrebbe effettivamente essere considerata una leva per coinvolgere e motivare maggiormente i bambini lettori.

La proposta di lettura in digitale o su nuovi formati di testo potrebbe rispondere positivamente alla necessità di offrire tante tipologie diverse di libri. Nello studio condotto da Simons M., T'Sas J. & Mommaerts M. (2014[202]) è stato osservato come l'introduzione di nuovi strumenti elettronici in classe di scuola secondaria possa contribuire ad aumentare la motivazione alla lettura negli studenti. Nella loro ricerca hanno preso in esame diverse tipologie di lettura che vengono definite "elettronica ed emozionale" tra cui la lettura di storie su dispositivi tablet. Si sono avvalsi di focus group per rilevare dati qualitativi sull'esperienza. Dall'analisi risulta che l'utilizzo dei nuovi strumenti è stato utile per espandere e variare l'esperienza di lettura. Gli insegnanti coinvolti nella ricerca riportano un miglioramento nel coinvolgimento degli studenti e sottolineano tra i vantaggi la possibilità di proporre percorsi individualizzati a seconda delle esigenze dei lettori. Gli autori concludono riflettendo sull'importanza di sviluppare ricerche che approfondiscano le implicazioni pedagogiche dei nuovi dispositivi, tenendo in considerazione non solo l'impatto all'interno del contesto scolastico ma anche le possibile influenze sul piacere della lettura fuori la scuola.

---

200 Schaefer, R. J. (2015). Fostering a Love of Reading in the Electronic Age. *The Reading Teacher*, *68*(5), p.347.

201 Anderson J., (2012) Explor-eBook: Explore, Read, Interact, Assess. *Teacher created materials,* 5301 Oceanus Drive, Huntington Beach, CA, p.2.

202 Simons M., T'Sas J. & Mommaerts M. (2014) Fostering Reading Motivation Through the Use of E-Tools A Qualitative Study of Student Teachers' Experiences . *The Journal of Didactics* Vol. 5, No. 1 & 2.

Anche Roskos e Neuman, (2014) considerano la lettura sui nuovi dispositivi una *best practice*[203] in quanto può personalizzare l'apprendimento degli studenti e essere di supporto per i bisogni specifici di ognuno. Inoltre Seyit (2011) rileva che «l'assistenza visiva nelle *storybooks* interattive sono di aiuto per la comprensione del testo e per la costruzione di coerenti rappresentazioni mentali. La presentazione multimediale (…) è un'utile motivazione per i lettori che sono particolarmente disinteressati[204]».

Riconosciuta l'importanza del piacere della lettura come elemento essenziale per avviare e consolidare il processo di lettura, l'interesse della ricerca è di verificare se tra le diverse attività didattiche che è possibile proporre all'interno del contesto scolastico sarà possibile includere anche la lettura di e-book come pratica innovativa capace di stimolare l'interesse dei bambini e di contribuire alla promozione del piacere della lettura. Un'ipotesi è che l'avvicinamento dei bambini a forme di lettura nuove e originali potrebbe anche suscitare maggiore curiosità verso la lettura di testi tradizionali, attivando così un processo circolare.

[203] Roskos, K., & Neuman, S. B. (2014). Best Practices in Reading. *The Reading Teacher*, *67*(7), 507-511.

[204] Seyit, E. I. (2011). The Impact of Interactive Storybook on Elementary School Students' Recall. *US-China Education Review* A 1 (2011) p.142.

# CAPITOLO QUARTO

## Introduzione di e-book illustrati e interattivi nella scuola primaria: disegno della ricerca

## 4.1 Obiettivi e ipotesi della ricerca

L'obiettivo principale della ricerca è quello di approfondire le modalità di introduzione di pratiche di lettura di libri e-book illustrati e interattivi, attraverso i dispositivi tablet, all'interno di un ambiente formativo (scuola primaria). L'interesse è di raccogliere dati con strumenti di indagine di tipo quali-quantitativo che possano contribuire ad analizzare, approfondire e problematizzare la possibile integrazione degli e-book nel contesto scolastico. Una finalità della ricerca è anche quella di mettere a punto le ipotetiche fasi di familiarizzazione con cui introdurre agli studenti l'uso dei dispositivi tablet e la lettura di e-book ai fini dell'apprendimento.
Le domande che hanno guidato la ricerca sono state formulate in riferimento e tenendo conto delle indagini della letteratura scientifica internazionale e riguardano gli aspetti della comprensione, delle strategie di lettura e della motivazione alla lettura. Possono essere così sintetizzate:

1) qual è il livello di comprensione che gli studenti di scuola primaria raggiungono leggendo e-book illustrati interattivi? Che tipo di differenze esistono tra gli obiettivi di comprensione che si possono verificare utilizzando testi in versione a stampa e testi in versione e-book?

2) in che modo le strategie che gli studenti attivano durante la lettura di un testo in versione a stampa possono essere trasferite e ampliate per la lettura di un e-book illustrato interattivo?

3) in che modo la lettura di e-book illustrati interattivi può influire sulla motivazione a leggere dei bambini? Quali sono i fattori che incidono maggiormente sulla motivazione alla lettura?

L'ipotesi della ricerca è che l'introduzione nelle attività didattiche di libri in formato digitale, in particolare di e-book illustrati e interattivi da utilizzare assieme a libri nella versione a stampa, può contribuire a qualificare e a estendere la proposta didattica sviluppando negli alunni le competenze necessarie per diventare lettori maturi e consapevoli di diversi formati di testo.

## 4.2 Metodologia della ricerca

Una volta individuati gli obiettivi e le domande della ricerca, è stata dedicata particolare attenzione alla progettazione delle fasi e quindi all'individuazione di una metodologia che fosse coerente con le finalità e con le ipotesi formulate[205]. La ricerca in campo educativo è sempre stata accompagnata da un acceso dibattito circa l'adeguatezza delle diverse metodologie utilizzabili. Dagli inizi del '900, con l'avvento del positivismo e dell'esigenza di studiare i problemi educativi dal punto di vista della ricerca scientifica, si discute circa la possibilità di utilizzare o meno metodi di ricerca con rigore scientifico. Al fine di evitare continui riferimenti e confronti con le scienze naturali, John Dewey propose di allargare il campo delle scienze e di mettere a punto metodi sistematici di ricerca propri delle scienze dell'educazione, sottolineando l'importanza di connettere la prassi con la ricerca e di analizzare i dati raccolti non come singole variabili ma come parti integrate in un sistema complesso[206].

Non esiste una metodologia che possa essere considerata migliore di altre; per ogni ricerca è quindi opportuno individuare la metodologia più adeguata agli obiettivi, alle esigenze e al tipo di analisi si che si intende affrontare.[207]

Nell'ambito della ricerca qui presentata, la natura dell'oggetto di indagine ha portato a privilegiare la raccolta di dati sul campo, attraverso una ricerca di tipo empirico in quanto la comunità scientifica, che si sta interrogando sul tema oggetto della ricerca solo da pochi decenni, ha evidenziato l'esigenza di raccogliere dati sul campo, per ampliare maggiormente le analisi e le riflessioni in merito.[208]

Come osserva Massimo Baldacci «il metodo empirico si distingue da altre procedure perché è basato sulla *giustificazione* delle asserzioni che vengono avanzate in qualità

---

[205] Lumbelli, L. (1990). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. In G.E. Balduzzi, V. Telmon (a cura di) *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro. Bologna: CLUEB*.

[206]Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia: Firenze.

[207]Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa* (Vol. 2). Vita e pensiero: Milano

[208] De Jong & Bus, 2002; Grimshaw et al., 2007; Jewitt, 2008; Shamir, 2009; Seyit, 2010; Jones & Brown, 2011; Anderson, 2012; Serafini, 2012; Cahill & McGill-Franzen, 2013; Margolin 2013; Schugar et al., 2013; Javorsky & Trainin, 2014.

di *formulazioni teoriche* e/o *ipotesi*, attraverso il riferimento a una base empirica, a dati concernenti fatti, fenomeni, eventi, inerenti all'esperienza educativa[209]». L'obiettivo della presente ricerca è proprio quello di osservare e verificare cosa accade quando viene introdotto in un determinato contesto, la scuola primaria, una nuova pratica di lettura, ovvero i libri in formato e-book illustrato e interattivo. L'interesse principale è di «scoprire, analizzare e classificare le somiglianze che si notano nei fenomeni educativi tentando di individuare delle tipologie ricorrenti, di riflettere su di esse e di enunciare dei principi orientativi dell'azione educativa in situazioni simili a quelle studiate[210]».

In merito alla scelta dei metodi di raccolta dati, si è deciso di utilizzare un'impostazione mista quali-quantitativa. Il dibattito internazionale, che ha sempre visto la contrapposizione tra la ricerca di tipo qualitativo e quella di tipo quantitativo, si è progressivamente orientato verso l'ipotesi di una prospettiva che integra i modelli[211]. «La ricerca empirica in campo educativo si è recentemente avvalsa delle riflessioni filosofiche dei realisti per integrare l'approccio qualitativo e quello quantitativo nello studio dei fatti educativi[212]» e la comunità scientifica sta riflettendo circa la possibilità di utilizzare l'indagine mista. Nel 2007, infatti, è stato fondato il *Journal of Mixed Methods Research* (JMMR), che presenta contributi internazioni di ricerca nell'ambito delle scienze umane, in cui ci si è avvalsi della metodologia mista, segno di un interesse riconosciuto nel voler diffondere le migliori pratiche di questo metodo di indagine.

In Italia il *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies,* diretto da Gaetano Domenici, ha promosso a partire dal 2011 seminari internazionali di studi in cui specialisti del settore hanno discusso e si sono confrontati per promuovere il

---

[209] Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Mondadori: Milano, p.30.

[210] Zanniello, G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *1*(9), 185-201.

[211] Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, pp.1-27.

[212] La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *1*(9), p.409.

dibattito circa l'uso delle diverse metodologie[213]. Gli esperti convergono nel definire la ricerca mixed method come strategica, riconoscendone la funzionalità rispetto alla strategia conoscitiva (Lucisano) ma sottolineano l'importanza di garantire un rigore metodologico (Trinchero), di esplicitare una solida cornice teorica (Giovannini), di effettuare rigorose triangolazioni statistiche (Scheerens)[214].

L'interesse e le riflessioni per il nuovo filone di ricerca ne mettono in luce i limiti e i vantaggi, che necessitano di essere approfonditi da parte del ricercatore per maturare una maggiore consapevolezza e produrre risultati che siano condivisibili[215].

Contestualmente, è stata evidenziata l'importanza di avvalersi di più risorse per la raccolta dei dati, infatti come afferma Trinchero, «un sapere realmente *valido*, ossia un sapere riferito proprio agli obiettivi conoscitivi che ci si era prefissi e che coglie veramente le relazioni e le dinamiche della realtà sotto esame, e *attendibile*, ossia un sapere che non cambia se non cambiano le relazioni e le dinamiche della realtà studiata, può solo essere ottenuto attraverso forme di triangolazione[216]». La triangolazione può essere condotta con diverse modalità, attraverso la *triangolazione delle tecniche*, *dei ricercatori, delle teorie* e *delle fonti*. Per la presente ricerca è stata individuata come modalità principale la *triangolazione delle tecniche,* che prevede l'utilizzo di più strumenti per raccogliere i dati al fine di verificare i risultati ottenuti.

Coerentemente con la decisione di utilizzare metodi misti e triangolare i dati dal punto di vista degli strumenti si è stabilito di condurre una ricerca empirica utilizzando strumenti di raccolta dati di tipo quali-quantitativo. L'interesse della ricerca, inoltre, è stato quello di raccogliere dati analizzabili al fine di comprendere a fondo diversi aspetti

---

[213] Biasi, V. (2011). 1 Seminario Internazionale di Studi «La ricerca educativa: procedure, metodi, strumenti», 11 aprile 2011, Roma. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *2*(3), 169-175.

[214]La Rocca, C. (2012). 2 Seminario Internazionale di Studi:«La ricerca educativa: aspetti metodologici, problemi valutativi e politiche di finanziamento». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *3*(5), 207-215.

[215] Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione*, *15*(2), 191-201.

[216] Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza: Roma-Bari, p.12.

di un determinato fenomeno in uno specifico contesto, senza la pretesa di raggiungere evidenze universali[217].

Nella selezione dell'unità di analisi non si è fatto riferimento alle logiche proprie del campionamento ma l'obiettivo è stato quello di selezionare un certo numero di casistiche in cui poter raccogliere informazioni e dati che potessero essere confrontati tra loro per poi elaborare delle considerazioni conclusive globali. Le modalità di selezione dell'unità di analisi e gli strumenti individuati per la raccolta dati sono descritti nei paragrafi a seguire.

## 4.3 Selezione dell'unità di analisi

La ricerca empirica intende approfondire l'analisi di una realtà attraverso la raccolta di dati quantitativi e qualitativi. Per stabilire come selezionare l'unità di analisi ci si è avvalsi di alcune riflessioni proprie dello studio di caso, ritenute valide anche nella presente ricerca. Come sottolinea Luciano Cecconi, «le unità di analisi rappresentano un elemento critico e decisivo negli studi di caso. (…) Senza una loro definizione chiara non sarebbe, infatti, possibile: delimitare il campo dello studio, determinare la tipologia dei dati da raccogliere, i criteri e il tempo necessario per la raccolta, definire le condizioni per la previsione dei risultati su casi simili[218]». Secondo Robert K.Yin, in uno studio di caso, la scelta della definizione di criteri chiari per selezionare l'unità di analisi è determinante per mettere a fuoco la prospettiva con cui raccogliere e analizzare i dati e per poter riflettere sulla possibilità di generalizzare alcuni risultati a casi ritenuti simili[219]. Per selezionare l'unità di analisi sono state individuate due banche dati, quella delle scuole che praticano l'Adozione alternativa ai libri di testo scolastici e quella delle scuole che fanno parte della Rete delle biblioteche scolastiche multimediali territoriali, presentate e approfondite nel capitolo primo. Le scuole presenti nelle due banche dati

[217] Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza: Roma-Bari.

[218] Cecconi, L. (a cura di) (2002). *La ricerca qualitativa in educazione: studio di caso e analisi testuale*. Franco Angeli: Milano, p.105.

[219] Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*, Newbury Park, Calif, Sage Publishing.

sono complessivamente 398 e sono state tutte contattate nell'anno scolastico 2013/2014, via mail, presentando una sintetica descrizione del progetto di ricerca di dottorato e l'invito a compilare un questionario di tipo strutturato, composto da 10 domande a risposta chiusa.

L'obiettivo del questionario è stato quello di entrare in contatto con le scuole, conoscere le loro priorità per sviluppare la competenza di lettura, verificare i dispositivi tecnologici a disposizione, riscontrare l'utilizzo di testi in versione sia cartacea che digitale e infine raccogliere l'interesse a partecipare alla ricerca. E' stata data alle scuole la possibilità di compilare il questionario nella versione cartacea, nella versione digitale o direttamente online su un sito costruito appositamente per l'occasione. Hanno partecipato all'indagine 75 scuole (18,8% delle scuole interessate), distribuite a livello nazionale.

I questionari sono stati utilizzati per selezionare le scuole e le classi più adatte a rappresentare l'unità di analisi della ricerca. I dati raccolti hanno offerto una panoramica utile ad approfondire le modalità seguite dalle scuole impegnate a qualificare la didattica offrendo percorsi di promozione della lettura. Dall'analisi dei dati[220] emerge che le classi che praticano l'Adozione alternativa ai libri di testo acquistano principalmente una pluralità di libri di narrativa (79,2%) con i quali si impegnano a progettare le attività didattiche. In alternativa vengono acquistate monografie tematiche (23,5% degli insegnanti), quaderni operativi (21,6%), oppure una pluralità di sussidiari (20,8%). Solo il 2,9% degli insegnanti dichiara di utilizzare l'Adozione alternativa ai libri di testo per acquistare libri in formato digitale.

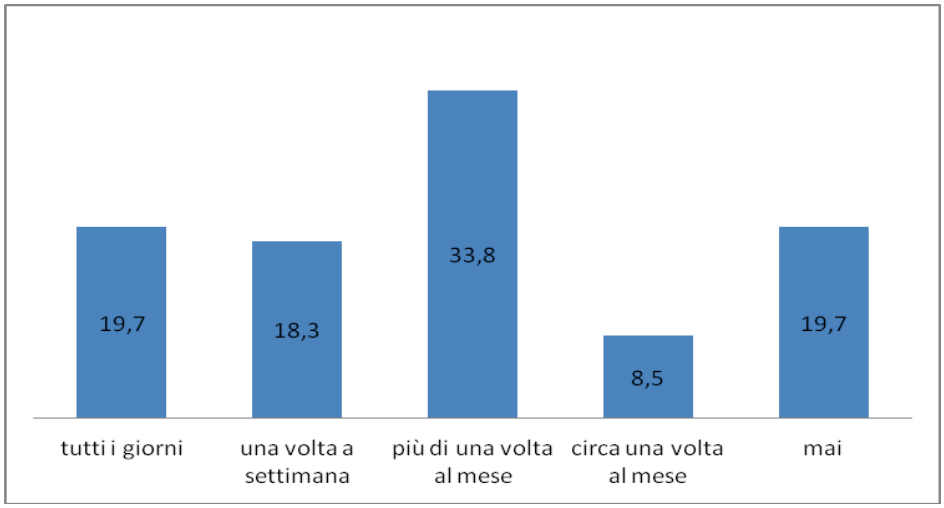
E' stato chiesto agli insegnanti che tipo di tecnologia e che strumenti avessero a disposizione, in classe o nella scuola. Dai dati raccolti emerge che la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) è il dispositivo più diffuso nelle scuole contattate, presente nel 88% dei casi. A seguire, il laboratorio di informatica, con diversi computer, è disponibile nel 82,7% delle scuole. Per quanto riguarda la possibilità di connettersi alla rete, il 58,7% delle scuole dichiara di usare una connessione Wi-Fi. I computer in aula a disposizione degli studenti sono meno diffusi ma comunque presenti nel 40% dei casi, mentre i dispositivi mobili come i tablet restano ancora delle eccezioni: solo il 13,3% delle scuole afferma di esserne in possesso. Un ulteriore quesito è stato posto per

[220] I dati presentati di seguito fanno riferimento alle 75 scuole che hanno restituito il questionario.

verificare se e quanto gli insegnanti utilizzano testi in versione digitale o mista e di che tipo di materiale si avvalgono.

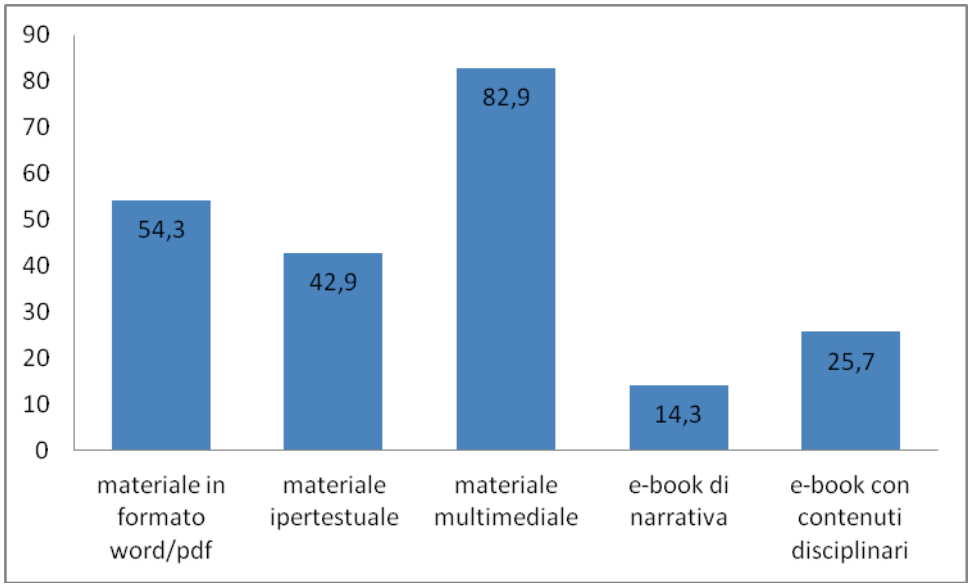
Di seguito vengono presentati i risultati relativi alla frequenza con cui vengono utilizzati questi formati di testo. Dal Grafico n.2 emerge che il 38% degli insegnanti integra i testi tradizionali con quelli digitali settimanalmente e alcuni quotidianamente. Il 33,8% li usa più di una volta al mese e il 28,2% mai o quasi mai.

***Grafico n.2 Frequenza nell'utilizzo di testi in versione digitale o mista in classe***




Per approfondire meglio a cosa fanno riferimento gli insegnati con il termine "testi in versione digitale o mista" è stato previsto un ulteriore quesito che potesse raccogliere delle esemplificazioni, offrendo più di una alternativa. Come è possibile osservare dai dati nel Grafico n.3, la maggioranza degli insegnanti utilizza materiale multimediale (82,9%) probabilmente usufruendo della LIM. Il 54,3% invece usa materiale in formato word o pdf oppure materiale ipertestuale (42,9%). Interessante notare che anche gli e-book sono accolti nella didattica nel 25,7% dei casi con contenuti disciplinari e per il 14,3%, con contenuti di narrativa.

*Grafico n.3 Tipologia di testi digitali utilizzati in classe*



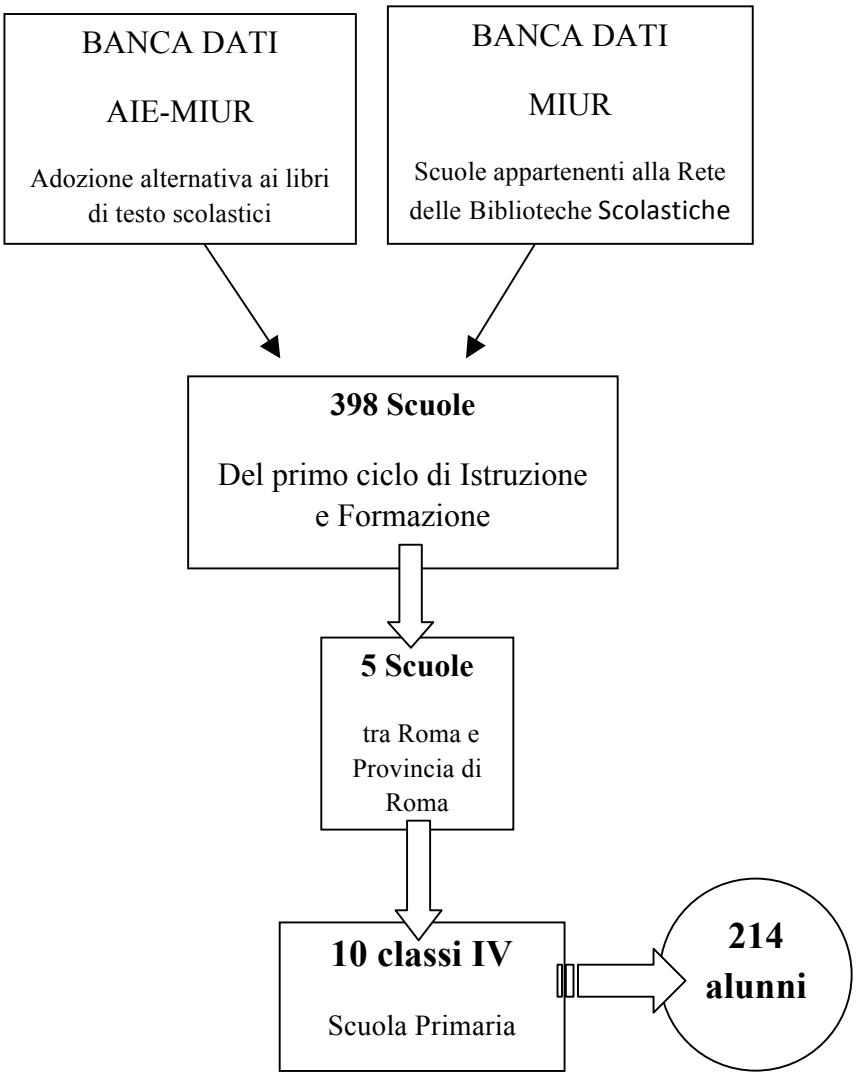

La raccolta dei dati attraverso il questionario ha permesso di fotografare una parte della realtà delle scuole che praticano l'Adozione alternativa ai libri di testo scolastici o che aderiscono alla Rete delle Biblioteche Scolastiche Multimediali Territoriali. Attraverso l'analisi dei dati è stato possibile individuare i criteri per la selezione definitiva dell'unità di analisi del progetto di ricerca. Tra le scuole appartenenti alle diverse regioni che appartengono a contesti scolastici particolarmente attenti all'innovazione didattica nell'ambito della lettura e che hanno restituito il questionario dichiarando di essere interessate a partecipare al progetto di ricerca, sono state selezionate tutte le scuole del Lazio, per garantire la sostenibilità della raccolta dei dati sul campo. Come unità di analisi sono state individuate classi in cui non era mai stato introdotto, nelle attività didattiche, l'uso di e-book illustrati e interattivi su supporto tablet e che avessero la possibilità di utilizzare la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM). Si è inoltre stabilito di rispettare un'equa distribuzione delle classi tra Roma (5 classi) e Provincia di Roma (5 classi), al fine di sostenere un'eventuale comparabilità. I criteri descritti sono sintetizzati nello Schema n. 1 che riporta la procedura seguita per la selezione dell'unità di analisi. Il grado selezionato è stato la quarta primaria per diversi motivi legati al disegno della ricerca. Il primo motivo riguarda lo sviluppo delle competenze: la ricerca intende verificare la capacità di comprensione della lettura in testi a stampa e

digitali e le strategie meta cognitive utilizzate in lettura. L'interesse è stato quello di misurare queste competenze in classi in cui fossero già stati raggiunti alcuni tra gli obiettivi di apprendimento, come ad esempio la capacità di «comprendere il significato di parole non note (…) leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni (…) comprendere testi di tipo diverso[221]». Un altro motivo che ha portato a individuare le classi quarte di scuola primaria è dipeso dagli e-book illustrati e interattivi tra cui è stato possibile scegliere. La disponibilità di materiali di qualità in lingua italiana è infatti purtroppo molto ristretta, e la maggioranza è rivolta a una fascia di età prescolare. Per la scuola del primo ciclo di istruzione, analizzando gli e-book presenti nel panorama nazionale, sono stati individuati alcuni titoli, apprezzati e premiati dalla critica, rivolti principalmente alle ultime classi della scuola primaria. Inoltre due strumenti selezionati per raccogliere i dati nella scuola primaria sono particolarmente indicati per la fascia di età 9-10 anni. Si tratta del *Motivation for Reading Questionnaire* (Guthrie & Wigfield, 1997), questionario sulla motivazione alla lettura, e della *Scheda Criteriale* (De Beni & Pazzaglia, 1996) prova per misurare le abilità meta-cognitive in lettura degli studenti.
Le scuole individuate sono cinque, di cui due si trovano a Roma e tre in Provincia di Roma[222]. Le classi selezionate sono dieci, per un totale di 214 alunni. Di seguito viene presentato lo Schema n.1 riassuntivo della procedura con cui si è selezionata l'unità di analisi.

[221] MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p.40.

[222] Si ringrazia l'I.C. Bruno Munari di Roma, l'I.C. Belforte del Chienti di Roma, l'I.C: Fontanile Anagnino di Ciampino, l'I.C. di Frascati, l'I.C. Karol Wojtyla di Palestrina per aver voluto partecipare alle ricerca.

***Schema n.1 Procedura seguita per la selezione dell'unità di analisi***



## 4.4 Strumenti di raccolta dati

Gli strumenti di raccolta dati selezionati per la ricerca hanno l'obiettivo di triangolare le informazioni con la raccolta di dati sia di tipo quantitativo che qualitativo in grado di descrivere l'introduzione di e-book illustrati interattivi in classi quarte di scuola primaria. Gli strumenti individuati sono stati, in alcuni casi, selezionati tra strumenti validati nel contesto nazionale e/o internazionale; in altri casi, sono stati costruiti avvalendosi del *try-out*, valutandone cioè la validità e l'efficacia. Di seguito verranno descritti gli strumenti utilizzati per la ricerca che sono riportati integralmente negli allegati.

### 4.4.1 Questionario sulle abitudini di lettura

Il questionario sulle abitudini di lettura è stato costruito nell'ambito di un progetto di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione condotto, dal Prof. Giovanni Moretti, con l'obiettivo di rilevare le abitudini di lettura dei bambini a scuola e nel contesto familiare. Si tratta di un questionario semistrutturato, suddiviso in tre sezioni. Nella prima sezione le domande sono rivolte a indagare se al bambino piace leggere, quale significato attribuisce alla lettura, quali sono le modalità con cui sceglie e preferisce un libro e quali tipologie di testi è solito leggere (a partire dai testi di narrativa, fumetti e riviste fino a includere gli audiolibri, i testi digitali e le pagine web). Una domanda interessante riguarda la multimedialità: si chiede se la visione di un film ha mai sollecitato la lettura di un libro, al fine di verificare se per i bambini esiste o meno una interconnessione tra film e libri. Nella seconda parte invece vengono poste domande relative alla scuola, alla biblioteca scolastica o di classe e alla frequenza con cui vengono svolte attività relative alla lettura (se hanno ascoltato l'insegnante leggere un libro, letto liberamente in classe, costruito libri, fatto gite in libreria, incontrato uno scrittore etc.). Questa sezione ha l'obiettivo di raccogliere informazioni su come i bambini percepiscono l'ambiente scolastico e vivono la proposta didattica offerta dagli insegnanti. Un'altra area del Questionario sulle abitudini di lettura è dedicata all'ambiente familiare: viene chiesto se in casa vengono letti libri ad alta voce, cosa

leggono più frequentemente i genitori, quanti libri sono disponibili. Quest'ultima domanda è stata formulata sulle base delle indagini ISTAT, dalle quali si rileva che la quantità di libri posseduti in casa è un fattore fondamentale nel favorire la propensione alla lettura[223]. In questa sezione sono state inoltre inserite tre domande relative all'uso delle tecnologie, al fine di verificare se in casa i bambini avessero la possibilità di utilizzare un computer, accedere a Internet e usare un tablet. Queste domande hanno un doppio proposito: da una parte rilevare il grado di familiarità che i bambini hanno con le tecnologie, soprattutto con gli ultimi dispositivi mobili che si stanno velocemente diffondendo, dall'altra verificare se quanto rilevato dalle statistiche nazionali riguardo alla "dieta mediatica" degli adulti lettori possa essere ritenuto valido anche per i bambini. Quello che emerge dalle indagini ISTAT è che coloro che vengono definiti "lettori forti" sono anche coloro che fanno ampio uso delle nuove tecnologie, vanno spesso al cinema, a teatro, ai musei e ascoltano la musica. Chi non legge, spesso non conduce neanche attività ricreative culturali.
Il questionario è composto in totale da 25 domande che gli studenti compilano autonomamente nella modalità carta e matita in circa mezz'ora.

## 4.4.2 Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)

Il *Motivation for Reading Questionnaire*[224] (MRQ) è stato ideato da Allan Wigfield e John Guthrie (1997) con l'intenzione di misurare la motivazione alla lettura dei bambini nei suoi diversi aspetti. Il questionario è stato ampiamente utilizzato per le classi IV e V di scuola primaria ma viene proposto anche per le classi di scuola superiore di primo grado. Gli item vertono principalmente sulle attività di lettura svolte in classe. L'MRQ è composto da 54 item e da una scala Likert a quattro punti. Lo strumento nasce dall'esigenza di poter misurare la motivazione degli studenti specificatamente in relazione alla lettura. Gli item sono stati costruiti sulla base delle teorie sviluppate sulla

[223] Istat, (2015). La produzione e la lettura di libri in Italia. Disponibile in www.istat.it

[224] Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of educational psychology*, *89*(3), 420.

motivazione e integrate dai dati raccolti dagli autori intervistando gruppi di bambini a cui è stato chiesto di descrivere la loro motivazione alla lettura.

Gli autori hanno suddiviso gli item in 11 fattori, che a loro volta afferiscono a tre categorie. La prima categoria è definita *"competence and efficacy beliefs"*. In questa sono inclusi tre fattori tra cui: *"self-efficacy"*, con il quale si intende il confidare sul fatto di poter avere successo in lettura, un esempio di item è "so che potrò andare bene l'anno prossimo in lettura"; *"challenge",* ossia l'intenzione e l'interesse a leggere testi che siano difficili, sfidanti, come ad esempio "se un libro è interessante non mi importa di quanto sia difficile da leggere"; *"work avoidance"*, che fa riferimento al desiderio degli studenti di evitare i compiti di lettura o attività di lettura che siano complesse. Gli autori spiegano che quando gli studenti pensano di non avere possibilità di successo spesso tendono a evitare proposte di lettura che ritengono essere difficili.

La seconda categoria è nominata *"goals for reading"* e raggruppa i fattori che fanno riferimento agli scopi di lettura dei bambini. Questa categoria include diversi fattori che fanno riferimento sia alla motivazione intrinseca, come *"curiosity", "involvement", "importance",* che a quella estrinseca, tra cui troviamo *"recognition", "grades", "competition".* Nella dimensione intrinseca vengono illustrate motivazioni relative all'interesse individuale per le attività di lettura: motivazioni che vertono sul desiderio di leggere su un determinato argomento per motivi personali (*"curiosity"*), sul piacere che deriva dall'esperienza di lettura di un certo genere letterario (*"involvement"*) o sul valore soggettivo che viene attribuito alla lettura (*"importance"*). Gli altri tre fattori presenti in questa categoria appartengono alla sfera della motivazione estrinseca e raccolgono tutti quegli item che dimostrano l'interesse del bambino a leggere con l'obiettivo di dimostrare qualcosa a qualcuno, orientato quindi verso una performance. Tra questi tre troviamo il fattore chiamato *"recognition"*, che fa riferimento all'importanza per il bambino di ricevere conferme e riconoscimenti per le sue attività di lettura "i miei amici qualche volta mi dicono che sono un buon lettore" oppure "mi piace ricevere complimenti per le mie letture"; il fattore *"grades"*, che rileva il desiderio di ottenere buoni risultati in lettura all'interno del sistema scolastico; il fattore *"competition"*, con il quale si misura l'interesse a essere il migliore rispetto ad altri, "mi piace finire le mie letture prima dei miei compagni".

La terza e ultima categoria dell'MRQ è stata denominata *"social purpose of reading"* e riflette l'aspetto caratterizzante la lettura come attività sociale. È costituito da due fattori: il "social", ossia le ragioni sociali per leggere intese come l'interesse a condividere il valore della lettura con la propria famiglia o con gli amici e il fattore *"compliance"*, che indica il desiderio di leggere con lo scopo di compiacere, ad esempio "svolgo sempre i compiti di lettura esattamente come l'insegnante vuole".

In questa fase, i termini che descrivono le dimensioni e fattori, sono stati volutamente lasciati nella versione in inglese, per evitare di alterarne il significato.

Di seguito si riporta la Tabella n.3 che sintetizza la struttura fattoriale del questionario.

***Tabella n. 3 Dimensioni e fattori del "Motivation for Reading Questionnaire"***

| | **CATEGORIES** | | |
|---|---|---|---|
| | **Competence and efficacy beliefs** | **Goals for reading** | **Social purpose of reading** |
| **DIMENSIONS** | self-efficacy | curiosity | social |
| | challenge | involvement | compliance |
| | work avoidance | importance | |
| | | recognition | |
| | | grades | |
| | | competition | |

Uno dei principali motivi per cui è stato scelto il questionario MRQ è il fatto che rappresenta efficacemente la natura poliedrica della motivazione alla lettura e indaga un'ampia varietà di aspetti che la caratterizzano.

Poiché il *Motivation for reading questionnaire* non esisteva una versione italiana, una volta ottenuta l'autorizzazione alla traduzione dall'inglese da parte degli autori[225] lo

[225] Si ringraziano Allan Wigfield e John Guthrie per la preziosa e tempestiva disponibilità a consentire la traduzione in italiano del questionario MRQ.

strumento è stato tradotto e adattato al contesto nazionale, insieme al Prof. Giovanni Moretti, docente tutor del presente ricerca.

Nella fase di somministrazione dello strumento, ogni studente risponde individualmente alle domande. Prima di iniziare il questionario, deve essere cura del somministratore leggere agli studenti la seguente consegna: "Le frasi parlano di come gli studenti si sentono sulla lettura. Ascolta ogni frase e decidi se parla di un persona simile a te o differente. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Vogliamo solo sapere come ti senti riguardo alla lettura". Per ogni item è possibile inserire una sola risposta scegliendo su una scala Likert a quattro punti: "molto simile a me", "un po' simile a me", "un po' diverso da me" e "molto diverso da me". Il punteggio assegnato varia da 1 punto ("molto diverso da me") a 4 punti ("molto simile a me") per ogni item. Prima di cominciare il questionario sono presentati due esempi al fine di far esercitare i bambini con la scala. È possibile leggere ad alta voce gli item per facilitarne la compilazione. Il tempo di somministrazione è di circa 20 minuti.

## 4.4.3 Scheda Criteriale

La Scheda Criteriale[226] è uno strumento che fa parte di un programma composto da 43 schede di trattamento costruito da Rossana De Beni e Francesca Pazzaglia nel 1991 con l'intento di offrire agli insegnanti la possibilità di lavorare sulle abilità metacognitive degli studenti e formare lettori maturi. La Scheda Criteriale è una prova che ha lo scopo di valutare le abilità metacognitive degli alunni ed è costituita da 10 item che intendono misurare la capacità di valutare gli scopi della lettura, le conoscenze e l'uso di alcune strategie di lettura, la capacità di cogliere incongruenze nel testo e controllare la propria comprensione, la capacità di analizzare criticamente il testo. Per ogni sezione sono previsti più item. Il punteggio è definito da criteri specifici attraverso i quali è possibile attribuire un punteggio massimo teorico di 15 punti.

[226] De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*. Edizioni Erickson: Trento.

Per ogni area vengono riportati di seguito alcuni esempi di domande con il relativo punteggio.
Per misurare la capacità di individuare gli scopi della lettura viene presentato il seguente quesito:

**Secondo te quando si legge è più importante: (segna una sola delle seguenti alternative)**

a. Leggere con voce forte e chiara
b. Leggere con esattezza e senza esitazione tutte le parole
c. Capire quello che si sta leggendo
d. Leggere il più velocemente possibile

Per questa domanda viene attribuito 1 punto per la risposta C e 0 punti per tutte le altre risposte. Con questa domanda si intende discriminare tra i lettori consapevoli dello scopo principale della lettura e quelli, ancora poco esperti, che associano le buone prestazioni di lettura, come la decodifica fluida e sicura, con gli aspetti principali della lettura.
Al fine di approfondire gli scopi che vengono conferiti dai bambini alla lettura, viene proposto un ulteriore quesito a risposta aperta: "Prova a indicare tutti i motivi per cui è importante leggere". Le autrici indicano come punteggio 0,5 per ogni risposta che fa riferimento a una motivazione intrinseca e 0 per le risposte che al contrario denotano motivazione estrinseca (viene riportato come esempio il leggere per far contenti i genitori). Il punteggio massimo per questo esercizio è di 3 punti.

Per l'area relativa alle conoscenze e l'uso di alcune strategie di lettura viene posta la seguente domanda:

**Secondo te una persona che legge bene: (scegli una delle seguenti alternative)**

a. Legge sempre tutto con la stessa accuratezza
b. Cambia modo di leggere in base alla difficoltà e all'interesse del brano
c. Legge il più possibile a voce alta

In questo caso lo studente dimostra o meno di conoscere l'importanza di associare alcune strategie di lettura a seconda della difficoltà del testo e di essere consapevole di dover adattare le proprie abilità a seconda del testo che si trova ad affrontare. Una seconda domanda rafforza la verifica della questione precedente:

**Per leggere bene bisogna sempre leggere molto velocemente? (scegli una delle seguenti alternative)**

a. Si b. No

Nuovamente, infatti, l'obiettivo è di misurare la capacità del bambino di scindere tra una apparente abilità di lettura, dettata dalla velocità con cui vengono decodificate le parole, e l'applicazione di strategie che invece consentono la comprensione del testo.

Un altro item è dedicato all'uso delle strategie: vengono elencate diverse modalità con cui è possibile leggere un testo e viene chiesto di associare le diverse tipologie a scopi differenti. Le modalità proposte sono:

1. Lettura lenta, attenta, cercando di capire e di ricordarsi tutto.
2. Lettura molto veloce per cogliere il significato in generale.
3. Lettura a salti per trovare soltanto alcune informazioni importanti.

Due esempi sono:

**Segna con una X quale modo di leggere sceglieresti per:**

A. **alcune pagine di storia per essere ben preparati per l'interrogazione**

1. lettura lenta e attenta 2. lettura rapida 3.lettura a salti

B. **la Tabella degli orari ferroviari per sapere a che ora è possibile partire da Roma per Firenze**

- lettura lenta e attenta 2. lettura rapida 3. lettura a salti

In questo caso il bambino deve aver chiaro il modo in cui è possibile utilizzare diverse modalità di lettura a seconda dei diversi scopi. Il distrattore più forte è sempre la risposta "lettura lenta e attenta" .

Per la stessa sezione dedicata all'uso delle strategie, viene proposto il seguente quesito:

**Se tu dovessi leggere un brano per trovare una sola informazione (ad esempio quando si svolge un fatto), ti sarebbe utile: (scegli una delle seguenti alternative)**

a. leggere attentamente parola per parola
b. leggere più volte il brano e ripeterlo
c. scorrere velocemente il testo finché si trovi l'informazione desiderata
d. leggere il testo ad alta voce in modo chiaro

Per l'area che intende misurare la capacità dell'alunno di controllare la propria comprensione del testo e individuare eventuali anomalie vengono presentati due item. Nel primo viene richiesto di leggere alcune frasi e individuare per ciascuna se c'è qualcosa che non funziona.

Si tratta di errori che fanno riferimento a passaggi logici o di coerenza come nei due esempi che seguono:

- All'uscita del supermercato la borsa della spesa era così carica che la mamma non fece nessuna fatica nel portarla fino a casa.
- Ho visto volentieri il film di quel nuovo regista americano perché mi è sembrato particolarmente noioso.

Come distrattori invece vengono proposte frasi corrette dove non ci sono incongruenze, come ad esempio:

- Dopo aver viaggiato per circa otto ore arrivammo finalmente, al limite delle nostre forze, a un albergo.

In questa tipologia di item è necessaria una buona capacità attentiva che permette di cogliere il problema e risolverlo.

Il secondo item presenta un testo i cui sono stati mescolati due brani differenti. Viene richiesto di individuare le frasi che fanno riferimento a un testo e distinguerle da quelle che appartengono all'altro testo:

**Il sole ha un cuore - Niente più zanzare**

Pare che cervi, daini, caprioli e cinghiali cecoslovacchi abbiano trovato un loro sistema per evitare le punture di milioni di zanzare che vivono lungo i fiumi Moravia e Dyje. Secondo quanto affermato da uno scienziato sovietico, il sole verso la fine di questo secolo incomincerà a rimpicciolirsi, con conseguente raffreddamento del clima sulla terra. In questa zona della Cecoslovacchia, infatti, vi sono pozzi di petrolio ormai abbandonati. Il terreno attorno ai pozzi è impregnato ancora oggi di una sostanza oleosa che, al sole, emana un odore scaccia zanzare. Il fenomeno avviene ogni cento anni: una volta si rimpicciolisce e una volta, invece, si ingrandisce. Gli animali, d'estate, vivono così in questa zona protetta. Insomma, il sole è come un grande cuore che pulsa… ad ogni cambio di secolo. (da: **Topolino**, 26 Agosto 1984)

Con questo item il bambino deve dimostrare di saper associare sulla base del titolo del testo le frasi che gli appartengono.

L'ultima serie di item verte sulla verifica della capacità di cogliere dal testo indizi significativi per una migliore comprensione come, per esempio. saper individuare il genere letterario, cosa che viene proposta offrendo in un esercizio tre testi differenti, oppure saper distinguere tra due brani quale è più complesso. Le autrici definiscono questa abilità come "sensibilità al testo".

La suddivisione degli item nelle diverse sezioni indicate permette di ottenere sia un punteggio globale sull'intera prova che un sottopunteggio determinato dalla somma dei risultati ottenuti negli esercizi di area. Questo consente una riflessione più approfondita sul livello di abilità raggiunte dall'intero gruppo classe ma soprattutto consente un'analisi specifica dei bisogni del singolo alunno.

## 4.4.4. Prova di comprensione della lettura di un testo a stampa

La scelta del testo a stampa da utilizzare nella ricerca è stata oggetto di attenta valutazione. Il testo necessitava di varie caratteristiche in grado di rendere la comprensione dello stesso confrontabile con quella dell'e-book illustrato e interattivo selezionato.

È stato necessario individuare un testo narrativo adatto per la fascia 9-10 anni, possibilmente un albo illustrato con immagini di alta qualità, che potesse essere letto in un tempo limitato. Il testo che, rispettando questi vincoli, è stato individuato dopo attente analisi è *"I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore*[227]*",* scritto da William Joyce e illustrato da William Joyce e Joe Bluhm, un libro che nasce da un cortometraggio animato, vincitore nel 2012 del Premio Oscar come miglior cortometraggio d'animazione[228].

Il libro narra la storia di un uomo travolto da un uragano mentre stava scrivendo la storia della sua vita. Non sapendo dove andare, l'uomo inizia a vagare e incontra quelli che scoprirà essere i libri volanti. La storia è ambientata in un'antica biblioteca.

La narrazione offre diversi passaggi interessanti con i quali il lettore è chiamato a confrontarsi, è ricco di figure retoriche come metafore, modi di dire, espressioni figurate e messaggi impliciti, che possono essere dedotti sia dal testo che dalle illustrazioni che arricchiscono e potenziano il testo. Il libro è stato quindi ritenuto adatto alle esigenze di ricerca (Figura n.10).

---

[227] Joyce, W. (2012). *I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore.* Rizzoli: Milano.

[228] Con la regia di William Joyce e Brandon Oldenburg e la produzione di Moonbot Studios, vince l'Oscar al miglior cortometraggio d'animazione (*Academy Award for Animated Short Film*) votato dall'Academy of Motion Picture Arts and Sciences.

***Figura n.10 "I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore", di William Joyce***

La prova di comprensione della lettura (PCL) è stata costruita per verificare le competenze di lettura degli studenti rappresentanti l'unità di analisi, in riferimento agli obiettivi definiti dalla tassonomia per le prove di comprensione della lettura ampiamente utilizzata per verificare la comprensione di testi scritti[229].

La prova è stata costruita in collaborazione con la cattedra in Didattica della Lettura dell'Università Roma Tre e sottoposta a *try-out* in quattro classi di due scuole, una di Roma e l'altra in provincia, per un totale di 75 studenti di età compresa tra i 9 e 10 anni. Le scuole sono state individuate sulla base della loro partecipazione a un progetto del Dipartimento di Scienze della Formazione (a.a. 2012-2013), dimostrando un interesse e un'attenzione particolare per la didattica della lettura. La prova di comprensione della lettura costruita è una prova mista, composta da 20 item di cui 14 domande a risposta multipla, 5 domande chiuse a risposta aperta e un riordinamento di immagini. La durata prevista per lo svolgimento è di 30 minuti. Il punteggio massimo teorico è di 20 punti. A tutti i bambini è stata data una copia del libro *"I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore",* con la consegna di leggerlo attentamente e di riconsegnarlo nel momento in cui si sentivano sicuri e pronti per svolgere la prova. Durante la prova non era possibile tornare sul testo: per uniformare la consegna a quella data nella lettura del testo in digitale con relativa prova di comprensione. Nella fase di lettura individuale del libro i bambini hanno avuto comportamenti differenti:

[229] Domenici, G. (1993). *Manuale di valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo.* Roma: Anicia.

alcuni bambini hanno letto velocemente il testo e riconsegnato, altri si sono soffermati a lungo sul testo e sulle illustrazioni, altri ancora hanno riletto più volte il testo. E' evidente la messa in atto di strategie differenti da parte dei bambini che hanno evidenziato con il loro comportamento consapevolezze e padronanze diverse del processo di lettura. Sempre all'osservazione del momento di lettura è stato riscontrato come i bambini assumono posture differenti: c'è chi tiene il libro sul banco, c'è chi lo sfoglia a due mani e chi ne usa solo una, c'è chi legge con il libro sulle ginocchia, chi lo tiene in verticale sul banco, chi si sofferma sulla copertina e sulle illustrazioni e chi invece lo scorre velocemente. Nel riconsegnare il testo molti bambini hanno espresso il loro gradimento per il libro dicendo che era "una storia straordinaria", annotandosi il titolo per acquistarlo e chiedendo la possibilità di averlo a disposizione per poter fare dei disegni sulla storia. Le prove sono state raccolte ed elaborate. Dall'analisi dei dati emerge che la prova è risultata abbastanza difficile.

Nella Tabella n. 4 vengono riportati i valori relativi alla media, moda e mediana per ogni singola classe e per l'intera unità di analisi.

***Tabella n.4 Try-out della prova di comprensione: valori di tendenza centrale***

| | **Media** | **Moda** | **Mediana** |
|---|---|---|---|
| Scuola di Roma<br>Classe 1 Tot: 19 | 8,4 | 7 | 9 |
| Scuola di Roma<br>Classe 2 Tot: 21 | 10,4 | 9 | 10 |
| Scuola Provincia di Roma<br>Classe 1 Tot: 17 | 12,0 | 15 | 13 |
| Scuola Provincia di Roma<br>Classe 2 Tot: 18 | 12,0 | 13 | 13 |
| **Totale alunni: 75** | **10,7** | **9** | **11** |

Il punteggio medio totale è poco sopra la sufficienza.

Si è proceduto quindi all'*item analysis* per verificare il grado di difficoltà e di selettività per ogni item[230]. L'indice di difficoltà (Df) di ogni item misura quanto quella singola domanda sia risultata difficile per gli studenti a cui è stata sottoposta. E' stato calcolato determinando il rapporto tra il numero di risposte errate a quel determinato item e il numero complessivo di allievi che hanno risposto a quel quesito.

$$Df = \frac{\text{(Numero risposte errate)}}{\text{(Numero totale allievi)}}$$

L'indice di discriminatività (Ds) misura se l'item è discriminante ossia se a quella determinata domanda rispondono bene gli studenti che nel complesso della prova sono risultati essere i migliori e come si comportano gli studenti che al contrario non hanno ottenuto buoni risultati nel punteggio complessivo. Per calcolare tale indice è necessario disporre in ordine decrescente i risultati delle prove, in modo da poter individuare due fasce numericamente equivalenti che determinano i "migliori" (estremo superiore) e i "peggiori" (estremo inferiore).

L'indice di discriminatività si ricava dal rapporto tra la differenza della somma delle risposte esatte dell'estremo superiore, meno la somma di quelle esatte dell'estremo inferiore, fratto il numero di soggetti che compongono un estremo.

$$Ds = \frac{\text{N° allievi con risultati migliori che hanno risposto correttamente} - \text{N° allievi con risultati peggiori che hanno risposto correttamente}}{\text{Numero di allievi che compongono un estremo}}$$

[230] Gattullo, M. & Giovannini, M. L. (1989*). Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media.* Mondadori:Milano.

Boncori, L. (1993) *Teoria e tecnica dei test*, Bollati Boringhieri: Torino.

Domenici, G. (1996). *Gli strumenti della valutazione*. Tecnodid: Napoli.

Asquini, G., & Piria, L. (1998). Elementi essenziali di item analisi e statistiche descrittive, in Pagnoncelli L. (a cura di) *Formazione e valutazione dell'apprendimento*, Roma: Anicia.

Nella Tabella n.5 vengono presentati i criteri con cui sono stati misurati gli indici di difficoltà e discriminatività.

Per l'indice di difficoltà i valori variano da 0 e 1: più il punteggio si avvicina allo 0 più il quesito risulta essere facile, più si avvicina all'1 e più viene considerato difficile.

Per l'indice di discriminatività, invece, i valori possono essere anche negativi, in questo caso significa che la discriminatività è invertita, ossia a quell'item hanno risposto meglio gli alunni che nel punteggio totale hanno ottenuto risultati più bassi rispetto agli studenti che hanno totalizzato i risultati migliori.

***Tabella n.5 Indici di difficoltà e discriminatività***[231]

| **Indice di difficoltà** | **Grado di difficoltà** |
|---|---|
| Tra 0 e 0,29 | Item facile |
| Tra 0,30 e 0,50 | Item medio-facile |
| Tra 0,51 e 0,70 | Item medio-difficile |
| Tra 0,71 e 1 | Item difficile |
| **Indice di discriminatività** | **Grado di selettività** |
| Valori negativi | Discriminatività invertita |
| Tra 0 e 0,20 | Discriminatività insufficiente |
| Tra 0,21 e 0,40 | Discriminatività sufficiente |
| Tra 0,41 e 0,60 | Discriminatività buona |
| Tra 0,61 e 1,00 | Discriminatività ottima |

Sulla base dei risultati emersi dell'*item analysis*, sono state fatte diverse modifiche per migliorare la qualità della prova di comprensione della lettura. Nella Tabella n.6 sono stati riportati i risultati dell'analisi specificando il quesito, l'obiettivo a cui fa riferimento, il punteggio ottenuto nel calcolo dei due indici (Df e Ds) e la modifica che è stata concordata. Gli item sono stati confermati, modificati o eliminati sulla base dei valori espressi dagli indici e del contenuto della domanda. Nella Tabella che segue si riportano gli esiti completi dell'*item analysis.*

Nel caso degli item numero 1 e 11 l'indice di discriminatività è risultato troppo basso e si è quindi stabilito di eliminarli entrambi. Per l'item 10 è stato invece l'indice di difficoltà pari a 0,84 a stabilire di togliere la domanda dalla prova perché verificata troppo complessa. Nel caso invece dell'item numero 13 la decisione di rimuovere il

[231] Baldassarre M., (2006). *Dai dati empirici alla valutazione. Come predisporre gli strumenti e applicarli sul campo.* Edizioni dal Sud: Bari.

quesito è stato dettato in parte dalla facilità dell'item e in parte e dell'obiettivo che nella tassonomia risulta essere tra i più semplici.

E' stato deciso di mantenere l'item 8[232], nonostante avesse ottenuto dei punteggi critici in termini di discriminatività, in quanto verte su uno degli aspetti nodali della storia. Essendo una domanda chiusa a risposta aperta, dopo aver raccolto i dati del try-out si è stabilito di riformulare con maggiore correttezza le risposte criterio. L'item 9 richiede il riordino delle illustrazioni seguendo lo sviluppo cronologico della storia. Una delle immagini selezionate ha creato confusione in quanto non era particolarmente indicativa di un determinato passaggio della storia, così che la maggioranza dei bambini ha invertito l'ordine di due immagini facendo risultare l'item molto difficile e addirittura con discriminatività invertita. La figura è stata quindi sostituita con una più rilevante e ancorabile a un passaggio della storia maggiormente descritto anche nel testo. Infine l'item 12[233] è stato modificato mantenendo nella domanda lo stesso contenuto ma scegliendo un'altra tipologia di item: si è passati da una domanda aperta a risposta chiusa a una domanda a risposta multipla.

Per formulare le possibili risposte tra cui scegliere, ci si è avvalsi delle risposte date dai bambini nel *try-out*, dove era prevista la risposta aperta.

La prova nella sua versione definitiva è costituita da 15 item di cui 12 domande a risposta multipla, 2 domande aperte a risposta chiusa e un riordinamento. Il punteggio massimo teorico è di 15 punti.

[232] Item n. 8 Domanda a stimolo chiuso con risposta aperta: *Morris dice "Credo sia giunto il momento di andarsene". Nel testo che hai letto, cosa si intende dire con "andarsene"?*

[233] Item n. 12 Domanda a stimolo chiuso con risposta aperta*: A Morris piaceva condividere i libri con gli altri. A volte condivideva i "classici" amati da tutti. Che cosa significa il termine "classici"?*

*Tabella n.6 Esiti dell'item analysis della PCL sul testo "I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore"*

| # | Quesito | Obiettivo | Df | Ds | Esito finale |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **Un giorno Morris Lessmore alza lo sguardo "invece di guardare in basso, come ormai era abituato a fare". A tuo parere Morris Lessmore "ormai era abituato a guardare in basso", perché?** | Capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo e/o delle immagini | 0,29 | 0,13 | **Eliminata** |
| 2 | **Il libro di Morris non poteva volare e "cadde subito a terra con un tonfo deprimente", perché?** | Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo | 0,29 | 0,21 | **Confermata** |
| 3 | **Morris arriva in un posto "dove molti libri si erano fatti il nido", a tuo parere perché nel testo viene usata questa espressione?** | Capacità di decodificare le principali figure retoriche | 0,36 | 0,25 | **Confermata** |
| 4 | **Nell'edificio si sentiva un "brusio tenue" di storie diverse, con questa espressione, nel testo che hai letto, che cosa si intende?** | Capacità di decodificare le principali figure retoriche | 0,37 | 0,25 | **Confermata** |
| 5 | **Spiega il significato di questa frase "Le tragedie, che avevano bisogno di tirarsi su il morale, andavano a trovare le commedie. Le enciclopedie, stanche di fatti, si rilassavano con le storie fantastiche".** | Capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo e/o delle immagini | 0,48 | 0,29 | **Confermata** |
| 6 | **Osserva l'immagine e scrivi nello spazio che segue qual è secondo te il significato più importante della storia che viene rappresentato** | Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo | 0,41 | 0,33 | **Confermata** |
| 7 | **Nel testo si dice che "I libri invece non cambiano mai. Le loro storie rimangono immutate". A tuo parere chi è che cambia?** | Comprensione delle definizioni contestuali | 0,28 | 0,25 | **Confermata** |
| 8 | **Morris dice "Credo sia giunto il momento di andarsene". Nel testo che hai letto, cosa si intende dire con "andarsene"?** | Capacità di decodificare le principali figure retoriche | 0,55 | 0,04 | **Modificata** |
| 9 | **Metti nella giusta successione temporale le quattro illustrazioni inserendo nei quadratini i numeri da uno a quattro.** | Capacità di cogliere lo sviluppo longitudinale del discorso | 0,71 | -0,04 | **Modificata** |
| 10 | **Perché Morris torna giovane alla fine della storia quando vola con i libri? Spiega brevemente la tua risposta** | Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo | 0,84 | 0,21 | **Eliminata** |
| 11 | **Il libro di Morris alla fine della storia può volare, perché?** | Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo | 0,20 | 0,08 | **Eliminata** |
| 12 | **A Morris piaceva condividere i libri con gli altri. A volte condivideva i "classici" amati da tutti. Che cosa significa il termine "classici"?** | Comprensione di termini di uso specifico | 0,51 | 0,42 | **Modificata** |
| 13 | **Morris arrivò in un "posto straordinario". Che cosa significa "straordinario"?** | Comprensione di termini di uso specifico | 0,24 | 0,33 | **Eliminata** |
| 14 | **"Morris aveva perso le sue certezze". Cosa si intende con la parola "certezze"?** | Comprensione di termini di uso specifico | 0,47 | 0,33 | **Confermata** |
| 15 | **La nuova vita di Morris ha inizio quando:** | Capacità di cogliere lo sviluppo trasversale del discorso | 0,56 | 0,29 | **Confermata** |
| 16 | **A Morris capita a volte di "perdersi dentro un libro", con questa espressione si intende dire che Morris** | Capacità di decodificare le principali figure retoriche | 0,47 | 0,38 | **Confermata** |
| 17 | **A Morris piace prendersi cura dei libri, in che modo si prende cura di loro?** | Comprensione delle definizioni contestuali | 0,59 | 0,33 | **Confermata** |
| 18 | **L'autore narra che Morris nel suo libro scrive "le sue gioie e i suoi dolori, tutto ciò che sapeva e tutto ciò che sperava". A tuo parere che genere di libro scrive Morris:** | Capacità di esprimere una valutazione critica sul testo e/o sull'autore | 0,41 | 0,29 | **Confermata** |
| 19 | **Tra quelli che seguono, scegli il libro scritto da Morris Lessmore** | Capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo e/o delle immagini | 0,49 | 0,25 | **Confermata** |
| 20 | **A tuo parere cosa ci fa capire la storia che hai letto?** | Capacità di esprimere una valutazione critica sul testo e/o sull'autore | 0,27 | 0,21 | **Confermata** |

Di seguito (Tabella n.7) viene presentata la tassonomia degli obiettivi che è stata utilizzata per sviluppare la prova con i relativi item che, nella versione definitiva hanno cambiato ordine e quindi numero: è possibile visionare la prova nella versione integrale nell'allegato n. 5.

***Tabella n.7 Tassonomia obiettivi prova di comprensione testo a stampa***

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Comprensione di termini di uso specifico | **N.1** | **N.10** | | |
| Comprensione delle definizioni contestuali | **N.6** | **N.12** | **N.13** | |
| Capacità di cogliere lo sviluppo longitudinale del discorso | **N.11** | | | |
| Capacità di cogliere lo sviluppo trasversale del discorso | **N.5** | | | |
| Capacità di decodificare le principali figure retoriche, i modi di dire e le varie forme di espressione figurata | **N.3** | **N.4** | **N.7** | **N.8** |
| Capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo | **N.15** | | | |
| Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo | **N.2** | **N.9** | **N.14** | |

Nei prossimi due paragrafi saranno presentati gli strumenti di raccolta dati relativi alla lettura degli e-book illustrati e interattivi. Si tratta della griglia di osservazione della lettura, costruita e utilizzata per raccogliere dati sul comportamento dei bambini durante la lettura individuale dell'e-book, e della prova di comprensione della lettura per verificare il livello di apprendimento degli studenti utilizzando il nuovo formato di testo.

## 4.4.5 Griglia di osservazione della lettura di e-book su tablet

Nella fase di osservazione empirica uno degli obiettivi è stato quello di documentare il comportamento dei bambini durante la lettura di un e-book illustrato e interattivo. Tra i diversi modi di condurre l'osservazione è stata scelta l'osservazione descrittiva "carta e matita", che prevede il coinvolgimento diretto del ricercatore nella fase di rilevazione dati. Si è preferita la modalità della descrizione dei comportamenti *in contemporanea*, registrando i dati in sincrono. È stato quindi utilizzato uno strumento di osservazione semistrutturato, predisponendo una griglia di osservazione in cui sono stati categorizzati i possibili comportamenti che si sarebbero potuti manifestare[234].

La griglia utilizzata nella ricerca è stata costruita nell'ambito del progetto del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, *"Strategie didattiche per lo sviluppo delle capacità attentive e della comprensione di testi mediante l'uso della lettura condivisa e mediata"* (responsabile Prof. Giovanni Moretti) e implementata sulla base delle osservazioni e delle riflessioni emerse nel corso della ricerca. La griglia consente di annotare sistematicamente le strategie messe in atto dal bambino lettore e l'interazione attivata durante la lettura dell'e-book. Il ricercatore ha il compito di osservare individualmente ogni alunno e di riportare quanto riscontrato. La griglia è suddivisa in due sezioni. La prima riguarda le macrostrategie, verificando ad esempio se il bambino utilizza le icone quali il menù e le indicazioni, se interagisce prima, durante o dopo la narrazione audio, se rivolge domande ad alta voce al ricercatore o se verbalizza pensieri o considerazioni e se va solo avanti nella storia o se torna indietro su alcune pagine. La seconda parte rileva invece tutte le possibili interazioni che il bambino ha con la storia; nello specifico sono elencate nella griglia di osservazione tutte le possibili interazioni suddivise per pagine e viene riportata con una "X" la presenza di quella determinata interazione. Per fare un esempio, nella griglia è scritto che nella pagina uno è possibile muovere gli uccellini presenti sulla prima fila, se il bambino in quella pagina toccherà gli uccellini facendoli muovere il ricercatore segnerà con una "X" l'avvenuta interazione, altrimenti lascerà bianco l'apposito spazio. Questo vale per ogni pagina della storia. Il ricercatore deve inoltre cronometrare il

[234] Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Mondadori: Milano.

tempo che il bambino impiega per leggere la storia e annotarlo una volta terminata la lettura. Infine l'osservatore deve attribuire un giudizio qualitativo sul comportamento che il bambino ha avuto in termini di: uso delle icone, consapevolezza nell'uso delle interazioni, strategie di lettura, capacità di problem solving. Il giudizio dell'osservatore può essere:

- «interazione assente o limitata»: quando il bambino si è limitato ad andare avanti con le pagine senza interagire con le illustrazioni e con la storia.

- «interazione sufficiente»: quando il bambino ha interagito parzialmente con la storia e in maniera non adeguata (ad esempio frettolosa o rischiando di distrarsi) senza soffermarsi sui punti nodali della storia concludendo la lettura velocemente.

- «interazione buona»: quando il bambino ha dimostrato consapevolezza nella lettura dell'e-book interagendo con gli elementi principali della storia, scoprendo la maggior parte dei dettagli e prestando attenzione a interagire a seguito della narrazione audio.

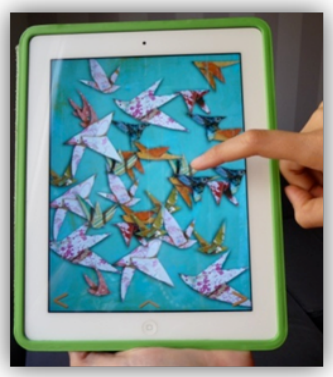
- «interazione ottima»: quando il bambino ha fatto uso dell'icone, interagito con la storia dopo la narrazione, cercato in ogni pagina di scoprire maggiori dettagli lasciandosi guidare dal testo, interagito in maniera consapevole facendosi arricchire dalle informazioni fornite dall'interazione, evitato di distrarsi perdendo il ritmo della storia.

La griglia nella versione integrale è consultabile nell'allegato n. 7.

## 4.4.6 Prova di comprensione sull'e-book illustrato e interattivo

La scelta del testo nella versione e-book illustrato e interattivo, allo stesso modo di quello in versione a stampa, è stata oggetto di ampie riflessioni. Come descritto nel paragrafo 2.3, dedicato alla qualità degli e-book, è necessario prestare molta attenzione alla scelta del testo, soprattutto nel caso in cui deve essere oggetto di verifica della comprensione. Nonostante il mercato si stia ampliando anche in Italia, la scelta è molto limitata e sono ancora pochi gli autori, illustratori e sviluppatori italiani che si stanno dedicando alla produzione di questi nuovi formati di testo. Per la ricerca è stato necessario individuare un e-book che oltre a rispondere alla caratteristiche di qualità specificate nel paragrafo 2.3, potesse essere letto in un tempo limitato da consentire al ricercatore di osservare individualmente tutti i soggetti durante la lettura, che fosse un testo sconosciuto in modo da evitare che le conoscenze pregresse sulla storia potessero influenzare l'andamento della prova, che offrisse una storia con passaggi interessanti per poter costruire la relativa prova di comprensione. Per rispettare queste esigenze di ricerca è stato scelto un e-book già oggetto di studio nel precedente progetto di ricerca e sul quale era stata predisposta una prova di comprensione. Si tratta di *Fantavolieri*[235] di Gioia Marchegiani, la cui qualità è stata riconosciuta in ambito internazionale (finalista del Bologna Digital Award 2012).

***Immagine n. 2 Fantavolieri di Gioia Marchegiani***



[235] Marchegiani, G. (2011). *Fantavolieri*, Semidigitali: Roma.

*Fantavolieri* è una storia di fantasia che, combinando il testo con le illustrazioni d'autore, invita a una lettura profonda ricca di figure retoriche e messaggi impliciti. La storia è un racconto completo di natura breve che offre potenziate tutte le caratteristiche proprie degli e-book illustrati e interattivi. Le immagini sono originariamente su tela e poi trasposte nella versione digitale, senza perdere l'originalità della tecnica, dei colori e delle sfumature. Ogni pagina presenta una illustrazione sulla quale appare il testo, che può essere attivato o disattivato dando spazio alla voce narrante. Su ogni pagina sono presenti diverse interazioni che rafforzano l'esperienza di lettura proponendo al lettore di scoprire maggiori dettagli sulla storia. Le interazioni sono spesso suggerite implicitamente dal testo e invitano il lettore a diventare protagonista attivo svolgendo le azioni descritte nella storia. Sono presenti diverse modalità con cui interagire: toccando le immagini, strisciando con le dita sullo schermo, trascinando alcuni elementi o scuotendo il dispositivo. Ad ogni azione corrisponde, oltre al movimento e mutazione dell'immagine, anche un effetto sonoro che amplifica l'esperienza dell'interazione. Tutta la narrazione è accompagnata da una musica di sottofondo che può essere attivata o disattivata a seconda delle esigenze e dei desideri del lettore. Anche la narrazione audio può essere avviata o meno. Un'ulteriore funzione del prodotto selezionato è quella del multilinguismo: la stessa storia può essere letta e ascoltata in italiano e in inglese. Questa caratteristica, seppure senza interesse esplicito ai fini del progetto di ricerca, è sicuramente apprezzabile per un pubblico di lettori che sarà chiamato a padroneggiare più lingue. Il tempo di lettura della storia se ci si avvale della modalità automatica (ossia con il testo che scorre automaticamente e le pagine che girano una volta scomparso il testo) è di circa 3 minuti. A questa modalità è possibile associare la narrazione audio così che la pagina cambierà al termine della narrazione. Se invece è il lettore a girare le pagine la durata di lettura sarà ovviamente variabile e dipenderà soprattutto da quanto tempo il bambino dedicherà alle interazioni

Per quanto riguarda la prova di comprensione della lettura (PCL) ci si è avvalsi della prova costruita e utilizzata nel progetto di ricerca *"Strategie didattiche per lo sviluppo delle capacità attentive e della comprensione di testi mediante l'uso della lettura*

*condivisa e mediata*[236]*"*. La prova è stata modificata sulla base dei precedenti esiti di ricerca e ampliata con cinque nuovi quesiti. La tassonomia a cui fa riferimento è la stessa utilizzata per la prova di comprensione del libro a stampa a cui sono stati aggiunti due nuovi obiettivi che fanno riferimento alla lettura in digitale. Si tratta della "capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale" e della "capacità di cogliere i dettagli delle immagini digitali". Il primo obiettivo fa riferimento alla «capacità del lettore di interagire con il testo digitale in modo flessibile e persistente sia sul piano fisico che mentale, mantenendo l'attenzione e la concentrazione sempre alta ed evitando che gli elementi della interazione possano ostacolare il processo di comprensione[237]». Il secondo obiettivo intende verificare «la capacità del lettore di individuare, analizzare e contestualizzare gli elementi specifici che caratterizzano l'immagine digitale e contribuiscono a estendere i significati del testi[238]».

La prova di comprensione della lettura dell'e-book *Fantavolieri,* nella versione definitiva, consiste in 15 domande di cui 11 item a risposta multipla, 3 domande aperte a risposta chiusa e un riordinamento. Il punteggio massimo teorico è di 15 punti. Di seguito viene presentata la Tabella n.8 riassuntiva della tassonomia in riferimento agli item.

[236] Progetto del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, *"Strategie didattiche per lo sviluppo delle capacità attentive e della comprensione di testi mediante l'uso della lettura condivisa e mediata"* (responsabile Prof. Giovanni Moretti)

[237] Moretti, G. & Morini, A. (2014). "Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 10, p.451.

[238] Ivi.

*Tabella n.8 Tassonomia prova di comprensione e-book "Fantavolieri"*

| **Obiettivi della tassonomia** | **Item di riferimento** | | | |
|---|---|---|---|---|
| Comprensione delle definizioni contestuali (fatti, eventi, concetti, regole, descritti, illustrati e definiti nel testo) | **N.1** | **N. 2** | | |
| Capacità di cogliere lo sviluppo longitudinale del discorso | **N. 3** | **N. 10** | | |
| Capacità di cogliere lo sviluppo trasversale del discorso | **N. 14** | | | |
| Capacità di decodificare le principali figure retoriche, i modi di dire e le varie forme di espressione figurata | **N. 7** | | | |
| Capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo | **N. 4** | | | |
| Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo | **N. 12** | **N. 13** | | |
| Capacità di esprimere una valutazione critica sul testo e/o sull'autore | **N. 15** | | | |
| Capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale | **N. 5** | **N. 6** | **N. 8** | **N. 9** |
| Capacità di cogliere dettagli delle immagini digitali | **N. 11** | | | |

La prova completa è a disposizione nell'allegato 6. Nel quinto capitolo verranno discussi gli esiti della prova, verificando se e in che modo gli obiettivi della tassonomia sono stati raggiunti, con particolare riferimento ai due nuovi obiettivi introdotti in riferimento agli e-book illustrati e interattivi.

## 4.4.7 Questionario di raccolta dati sull'esperienza di lettura a stampa e in digitale

Il questionario sull'esperienza di lettura in digitale è stato costruito in occasione della ricerca per raccogliere dati sulle riflessioni degli studenti coinvolti nel progetto. È di tipo semistrutturato ed è composto da 18 domande. Il tempo di somministrazione è di circa 30 minuti.

Il questionario è diviso in due sezioni, la prima raccoglie dati sulla lettura di e-book illustrati e interattivi, la seconda invece è dedicata alla sfera della comprensione della lettura nei diversi formati e alle relative strategie.

Nella prima parte viene chiesto ai bambini se gli è piaciuto leggere in questo nuovo formato e quale aspetto gli è piaciuto di più.

Uno degli aspetti critici riscontrati in letteratura riguardo alla lettura in digitale è la possibilità che le caratteristiche multimediali e multimodali[239], in alcuni casi, distraggano il lettore[240] allontanandolo dalla storia. Si è voluto indagare questo aspetto chiedendo ai bambini lettori se sentono di essere stati distratti dalle immagini, dalla musica, dalla voce narrante o dall'interazione con lo schermo e in che misura. Un'altra domanda mette in primo piano queste caratteristiche per rilevare se, nell'insieme, sono state percepite dai bambini come positive, arricchendo la storia e facilitandone la comprensione[241] o negative, richiedendo maggiore attenzione e rendendo più complessa la comprensione della storia. Una domanda in particolare pone il focus sull'interazione

[239] Serafini, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century, *Research in the schools*, Vol. 19, No. 1, 26-32.

[240] Trushell, J., Burrell, C., & Maitland, A. (2001). Year 5 pupils reading an "Interactive Storybook" on CD-ROM: losing the plot?. *British journal of educational technology*, *32*(4), 389-401.

Labbo, L. D., & Kuhn, M. R. (2000). Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research*, *32*(2), 187-210.

[241] De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy, 3(2), 147-164.*

con lo schermo, e quindi con la storia[242], per verificare se questa modalità viene vissuta come efficace per il processo di lettura o meno.

Una delle domande del questionario ha richiesto ai bambini di ripensare al momento in cui hanno letto l'e-book illustrato e interattivo e di descrivere il modo in cui si sono sentiti durante la lettura[243] scegliendo aggettivi quali incuriosito, divertito, motivato a leggere oppure annoiato, affaticato, a disagio etc.

Alle classi è stata proposta le lettura di e-book in diverse modalità: con la LIM coinvolgendo tutta la classe contemporaneamente, con un amico, a piccoli gruppi o individualmente. Una domanda pertanto è stata formulata appositamente per comprendere quale modalità fosse preferita dai bambini.

Due domande del questionario sull'esperienza di lettura vertono sul dove è possibile leggere un e-book mettendo a confronto il contesto familiare con quello scolastico e chiedendo di riflettere sul come potrebbe essere utilizzato nei due ambienti. L'interesse della ricerca vede il suo focus nell'introduzione degli e-book nelle classi, quindi una domanda è stata specificatamente formulata per capire se per i bambini leggere e ascoltare un e-book in classe risulterebbe divertente, interessante, strano, utile o altro.

Il percorso di introduzione di e-book ha previsto la presentazione di diversi formati di libri, integrando quelli a stampa con quelli digitali. Si è voluto quindi indagare anche sul formato con cui in futuro i bambini preferirebbero leggere una storia[244]. Tra le opzioni di scelta possibili sono state inserite: nel formato a stampa, nel formato digitale o in entrambi i formati. E' stato inoltre chiesto di riflettere sul se leggere un e-book rispetto a un libro stampato fosse più o meno stimolante e perché[245].

---

[242] Schugar H.R., et al. (2013). Teaching With Interactive Picture E-Books in Grades K–6. The Reading Teacher, Vol.66
Cahill, M., & McGill-Franzen, A. (2013). Selecting "app" ealing and "app" ropriate book apps for beginning readers. *The Reading Teacher*, *67*(1), 30-39.

[243] Colombo, L., & Landoni, M. (2014). Serious Games or Playful Books? How Interactive eBooks can Better Support Leisure Reading. IDC'14, June 17–20, 2014, Aarhus, Denmark.

[244]Cremin, T. (2008). Revisiting reading for pleasure: diversity, delight and desire. *Understanding Phonics And The Teaching Of Reading: A Critical Perspective: Critical Perspectives*, 166.

[245] Jones, T., & Brown, C. (2011). Reading Engagement: A Comparison between E-Books and Traditional Print Books in an Elementary Classroom. *Online Submission*, *4*(2), 5-22.

La seconda sezione del questionario è dedicata alla sfera della comprensione della lettura e delle relative strategie[246]. Durante il progetto di ricerca sono stati proposti due testi su cui i bambini sono stati chiamati a completare una prova di comprensione della lettura. Il primo testo proposto è a stampa, *I fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore*, il secondo è un e-book illustrato e interattivo, *Fantavolieri*. E' stato domandato ai bambini in quale delle due relative prove di comprensione hanno pensato di aver ottenuto un punteggio migliore. Questa domanda è stata posta prima che i bambini venissero a conoscenza degli esiti della prova. E' stato inoltre chiesto se avessero utilizzato come strategia la rilettura del testo per entrambi i formati e di specificare il perché è stata attivata o meno. Un ulteriore quesito è stato formulato per indagare sulle strategie di lettura: è stato chiesto di descrivere se e in che modo fosse cambiato il proprio modo di leggere a seguito dell'esperienza di lettura con gli e-book.
Sei item di questa sezione del questionario sull'esperienza di lettura sono stati formulati con l'utilizzo di una scala Likert a quattro punti: "vero", "in parte vero e in parte falso", "falso" e "non saprei". Gli item chiedono ai bambini di pensare a cosa è cambiato dopo l'esperienza con gli e-book rispetto al modo di vivere la lettura; è stato chiesto loro se piace leggere le storie in formati differenti, se immaginano come sarebbe una storia nel formato e-book, se leggono di più o di meno rispetto a prima. Una domanda aperta, in chiusura del questionario, ha richiesto agli studenti di descrivere in che modo, tenendo conto della loro esperienza con gli e-book, suggerirebbero di migliorarli.
Il questionario è consultabile nella versione integrale nell'allegato n. 8.

[246] Afflerbach P., Cho B., (2008). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in *New and Traditional Forms of Reading. Handbook of research on reading comprehension*/edited by Susan E. Israel, Gerald G. Duffy. New York: Routledge

## 4.5 Introduzione di e-book in classe: le fasi della familiarizzazione

Le fasi della familiarizzazione sono state progettate attentamente[247] per fare in modo che tutti i bambini sapessero utilizzare il tablet prima di affrontare la prova di comprensione della lettura. I bambini che frequentano oggi la scuola primaria in Italia sono definiti nativi digitali[248] e generalmente sono abituati a utilizzare i dispositivi elettronici a casa e in famiglia. Nell'introdurre i tablet in classe è stato però ritenuto indispensabile assicurarsi preventivamente che tutti i bambini conoscessero le nozioni di base per utilizzare il dispositivo. Nonostante sappiano come interfacciarsi con le funzioni di base, spesso i bambini non conoscono, tra le varie applicazioni, gli e-book illustrati e interattivi e si è ritenuto quindi importante presentare loro questo nuovo formato di testo. Un altro aspetto chiave nell'introduzione degli e-book nella didattica riguarda la lettura di questi testi non solo per svago ma ai fini della comprensione. E' quindi necessario che l'insegnante offra delle indicazioni utili per iniziare a leggere gli e-book illustrati e interattivi in maniera matura e consapevole.

La prima fase della familiarizzazione è stata progettata in forma collettiva: il ricercatore ha presentato a tutto il gruppo classe il dispositivo tablet, che nel caso specifico era un I-Pad della Apple. Il ricercatore ha introdotto le funzioni principali del tablet e le varie possibilità previste per leggere un libro. Ha presentato gli e-book differenziando tra le diverse tipologie e focalizzando l'attenzione sugli e-book illustrati e interattivi. Per questa fase si è deciso di presentare un e-book di qualità la cui storia fosse nota ai bambini in modo da concentrare l'attenzione sul formato e sulla modalità di lettura. E' stato scelto *Pinocchio* prodotto da Elastico[249], premiato per le sue caratteristiche di alta qualità. Il ricercatore ha simulato di essere un bambino che desidera leggere Pinocchio ma che non conosce né i tablet né gli e-book. Con la tecnica del *thinking aloud* (Collins,

[247] Le fasi della familiarizzazione sono state implementate sulla base della letteratura scientifica di riferimento, maggiormente approfondita nel nel paragrafo 2.4.

[248] Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB: University Press, 9,1-6.
Ferri, P. (2008). *Nativi Digitali*. Milano: Mondadori.

[249] Cfr. paragrafo 2.1

& Smith, 1980; Davey, 1983; Silvén & Vauras, 1992; Lumbelli, 1996; Kucan, & Beck, 1997) ha problematizzato ogni passaggio ad alta voce in modo da condividere con la classe cosa fare quando non si hanno istruzioni. Ad esempio ci si è domandati come fare ad aprire un e-book e cosa sono tutte le icone che compaiono nella prima pagina. Aprendo ogni icona e interrogandosi sulla propria funzione, il ricercatore ha messo in luce l'importanza di leggere e decodificare sia i simboli che i testi scritti quando presenti. Una volta esplorate tutte le icone il ricercatore ha precisato che ogni e-book è differente e può contenere icone simili o diverse. In questo primo incontro si è voluto leggere e ascoltare solo alcune pagine della storia con l'obiettivo di incuriosire i bambini rimanendo ancorati alle funzionalità principali dell'e-book senza lasciarsi catturare dal contenuto della storia. Per questa fase i bambini sono stati disposti in cerchio ed è stato usato un solo tablet, utilizzato dal ricercatore avvalendosi di un amplificatore per l'audio. Questa sessione è durata circa 30 minuti.

La seconda fase si è svolta in piccoli gruppi di massimo quattro bambini. I gruppi sono stati chiamati fuori dalla classe in un ambiente silenzioso (ad esempio la biblioteca scolastica) ed è stato proposto loro di immaginare di trovarsi per la prima volta in una biblioteca dove avevano a disposizione diversi e-book che potevano sfogliare ed esplorare senza doverli necessariamente leggerli. A turno avrebbero potuto scegliere se cambiare e-book o rimanere su quello scelto dal compagno cambiando pagina o capitolo. In questo modo ai bambini è stata data la possibilità di scoprire come cambiano gli e-book e quante diverse funzioni possono avere. In questa sessione il ricercatore ha stimolato i bambini a riconoscere e usare le icone ponendo domande quali: "se volessi andare all'indice di questo e-book come posso fare?" oppure "se voglio disattivare la funzione audio quale icona devo aprire?". A tutti i bambini sono state poste domande di questo genere per esercitarsi e per evitare di farsi scoraggiare davanti a e-book che presentano icone e funzioni differenti tra loro. In questa sessione sono state presentate le possibili funzioni che sono generalmente presenti in tutti gli e-book illustrati e interattivi quali la possibilità di attivare e disattivare l'audio, il suono e la modalità automatica (in funzione della quale le pagine vanno avanti da sole senza necessità di interazione), la possibilità di vedere comparire il testo scritto insieme alla voce narrante o meno e di cambiare la lingua.

Per la fase due sono stati selezionati e-book di qualità che fossero il più possibile diversi tra loro sia come genere che come interfaccia e sono stati raggruppati in una cartella in

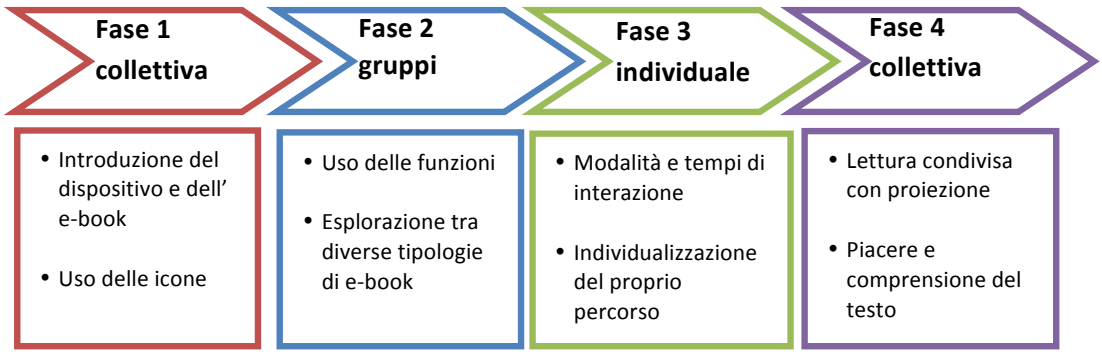
modo da poter essere scelti autonomamente dai bambini. In questa fase sono state prese note di campo dal ricercatore per raccogliere commenti e riflessioni dei bambini utili a mettere a punto le fasi successive della familiarizzazione. Il lavoro svolto in piccoli gruppi è molto utile perché i bambini imparano molto osservando come i propri compagni si comportano e interagiscono con il dispositivo, sono spesso collaborativi tra loro e fanno emergere spontaneamente dubbi o difficoltà. L'attività dura circa 20 minuti.

La terza fase è consistita in un incontro individuale con ogni bambino in modo da offrire la possibilità al singolo di confrontarsi con il dispositivo e il nuovo formato di testo. Il ricercatore ha presentato alcune strategie utili per focalizzare l'attenzione sulla storia al fine di contribuire a migliorarne la comprensione. In particolare si è suggerito di leggere e ascoltare la storia e di interagire con le illustrazioni solo una volta terminata la narrazione. Si è fatto provare ai bambini la differenza tra l'interazione effettuata prima o durante la narrazione e quella dopo facendo constatare ai bambini la possibile fonte di distrazione. E' stato fatto notare come spesso l'interazione sia suggerita in maniera esplicita o implicita dalla storia e che quindi è importante ascoltare con cura il testo per trovare indizi utili per l'interazione. Un'altra strategia che è stata segnalata riguarda la rilettura della pagina o la possibilità di avviare nuovamente l'ascolto facendo vedere con quale funzione questo è possibile. Inoltre sono stati presentati i diversi modi con cui è possibile cercare l'interazione con lo schermo e le illustrazioni ad esempio toccando, strisciando, scuotendo l'I-Pad o addirittura soffiando. Un consiglio che è stato dato è quello di non intrattenersi troppo a lungo su una data interazione o in maniera ripetitiva per evitare di perdere il filo della narrazione.

L'ultima fase è stata svolta con l'intero gruppo classe e avvalendosi della LIM. L'I-Pad è stato collegato via cavo alla LIM offrendo la possibilità a tutti di visionare proiettato ciò che veniva attivato sul tablet. Per la quarta sessione è stato stabilito di leggere e ascoltare una storia lunga per intero. L'obiettivo è stato quello di vivere un'esperienza di lettura condivisa di un e-book illustrato e interattivo per coglierne il senso nella sua interezza a differenza delle fasi precedenti che sono state rivolte a una esercitazione su diversi aspetti ma che hanno parzialmente escluso la dimensione della comprensione e del piacere di leggere. E' stato scelto l'e-book *Ulisse* di Elastico in quanto è stato considerato un e-book illustrato e interattivo di alta qualità. La storia è composta da 24

pagine suddivise in diversi capitoli. La modalità selezionata è stata la lettura mediante la narrazione audio che è stata amplificata con le casse della LIM. Ogni bambino è stato chiamato a interagire su una pagina: doveva quindi usare le icone per andare avanti e, una volta terminata la narrazione, cercare di individuare e attivare le possibili interazioni. Il ricercatore ha avuto il ruolo di osservatore partecipante e ha posto domande di comprensione al termine di ogni pagina al fine di focalizzare l'attenzione dei bambini sul racconto. Le domande rimandavano agli obiettivi della tassonomia utilizzata per costruire la prova di comprensione includendo i due nuovi obiettivi costruiti appositamente per i testi in versione digitale: la «capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale» e la «capacità di cogliere i dettagli delle immagini digitali». Sono state poste domande che rimandavano al messaggio implicito ed esplicito della storia così come a verificare la comprensione dello sviluppo longitudinale e trasversale del discorso. Altre domande hanno riguardato oltre che al testo, anche alla serie di informazioni prodotte dalla musica, dai suoni, dalla voce narrante, dalle immagini e dall'interazione. Per esempio, sulla base dei rumori è stato chiesto di ipotizzare l'ambientazione della storia, quando la musica ha cambiato ritmo è stato chiesto di fare delle proiezioni sulla conclusione di un determinato fatto o ancora sono state poste domande su dettagli presenti nelle illustrazioni o ricavate dall'interazione con elementi della storia. Di seguito nella Tabella n.9, vengono rappresentate graficamente e in maniera sintetica le varie fasi della familiarizzazione così come sono state proposte nel disegno della ricerca.

***Tabella n.9 Fasi della familiarizzazione***



Le fasi della familiarizzazione, così come sono state pianificate e messe in atto nella presente ricerca, sono da considerarsi solo un'ipotesi di lavoro, da ampliare e approfondire a seconda delle esigenze sul piano didattico o di ricerca. Al fine di migliorare la progettazione delle diverse fasi, sono utili da riportare alcune riflessioni emerse durante la conduzione dei vari incontri. È risultato molto interessante avvalersi di differenti modalità di lavoro: collettiva, in piccoli gruppi e individuale. Questo a permesso ai bambini di avere tempo e modo di prendere parte alle proposte di interazione con il tablet e gli e-book, incontrando più facilmente i bisogni di ognuno. Gli aspetti da approfondire maggiormente sono quelli relativi alla conoscenza e all'uso delle icone e delle diverse funzioni. I bambini infatti, nonostante abbiano avuto la possibilità di imparare e utilizzare alcune caratteristiche di base, avrebbero avuto bisogno di più tempo per padroneggiarle efficacemente, al fine di poter individualizzare al meglio il proprio percorso di lettura. I tempi della familiarizzazione devono quindi essere progettati con cura, assicurando ai bambini la possibilità di esplorare le diverse tipologie di e-book e di trasferire e sviluppare le strategie necessarie al fine di leggere consapevolmente nel nuovo formato di testo e contribuire a migliorare la capacità di comprensione.

## 4.6 Protocollo delle attività di ricerca condotte in classe

La comunità scientifica è impegnata nel definire le modalità con cui è possibile migliorare la ricerca in campo educativo in termini di rigore, sistematicità, e significatività. L'interesse è quello di produrre ricerche che siano trasparenti, riproducibili e comparabili. In particolare, i sostenitori dell'*evidence based education* (EBE) muovono alcune critiche evidenziando il rischio di una scarsa attendibilità delle indagini, di un'insufficienza di dati raccolti empiricamente, di risultati scientificamente poco affidabili e di mancanza di comunicazione tra ricerca e pratica didattica.

Viene rilevata inoltre un'inadeguata (o assente) esplicitazione dei protocolli di ricerca utilizzati[250]. Riconoscendo l'importanza di queste considerazioni, da prendere in esame a seconda del contesto e degli obiettivi della ricerca, si è ritenuto opportuno predisporre un protocollo delle attività di ricerca definito sulla base delle procedure di indagine e degli esiti dello studio pilota. Nel mese di maggio 2014 è stata coinvolta una classe IV primaria dell'Istituto Comprensivo di Frascati (RM) per definire al meglio le modalità di somministrazione e di attuazione delle attività di ricerca previste. Le considerazioni emerse dallo studio pilota, sono state utilizzate per calibrare ogni singolo intervento e per perfezionare il protocollo. In particolare è emersa l'importanza di evitare la somministrazione di più strumenti nella stessa giornata per non affaticare gli studenti.

Nella Tabella n.10 viene presentato il protocollo delle attività di ricerca in cui è riportato ogni strumento utilizzato o azione prevista di cui viene specificato il relativo obiettivo, i tempi stimati per portare a termine il lavoro, il tipo di attività e la suddivisione nelle diverse giornate. Le attività sono state presentate agli insegnanti coinvolti nel progetto di ricerca e i tempi di lavoro sono stati concordati sulla base delle esigenze di ogni singola classe. In particolare gli strumenti di raccolta dati sono stati condivisi con i docenti, che da parte loro si sono fatti carico di informare, in modo consapevole, i genitori in merito al progetto.

La definizione di un protocollo delle attività di ricerca e la relativa introduzione nel contesto scolastico potrebbe contribuire a ridurre il gap esistente tra ricerca e pratica educativa.

---

[250] Per maggiori approfondimenti sull'*evidence based education*:

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British journal of educational studies*, *47*(2), 108-121.

Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education. Disponibile in *www. cemcentre.org*

Slavin R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. Educational researcher, 31(7), pp. 15-21.

Calvani A. (2012*). Per un'istruzione Evidence Based.* Edizioni Erickson: Trento.

Vivanet G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education.* Edizioni Carocci: Roma.

*Tabella n.10 Protocollo delle attività di ricerca svolte in classe*

| STRUMENTO/ATTIVITÀ | OBIETTIVO | TEMPO | TIPO DI ATTIVITÀ | GIORNATE |
|---|---|---|---|---|
| Questionario di sfondo sulle pratiche di lettura | Raccogliere abitudini di lettura a scuola e in famiglia | 30 minuti | Somministrazione questionario: tutta la classe nello stesso momento | 1° giornata |
| | | | | |
| Motivations for Reading Questionnaire (MRQ) (J. Guthrie, 1997) | Indagare sulla motivazione alla lettura degli studenti | 30 minuti | Somministrazione questionario in presenza del ricercatore – lettura ad alta voce : tutta la classe nello stesso momento | 2° giornata |
| | | | | |
| Scheda Criteriale (R. De Beni- F. Pazzaglia, 1991) | Valutazione delle abilità meta-cognitiva degli alunni. | 40 minuti | Somministrazione prova in presenza del ricercatore: tutta la classe nello stesso momento | 3° giornata |
| | | | | |
| Lettura individuale testo a stampa | Leggere un testo a stampa | 20 minuti circa | Lettura silenziosa: tutta la classe nello stesso momento | 4° giornata |
| Prova di comprensione della lettura del testo a stampa | Verificare obiettivi di comprensione raggiunti e difficoltà incontrate | 20 minuti | Somministrazione prova: tutta la classe nello stesso momento | 4° giornata |
| | | | | |
| Familiarizzazione | Imparare a usare il dispositivo e l'e-book | 1 sessione collettiva: 30 minuti<br>1 sessione in piccoli gruppi da 15 minuti | Attività a cura del ricercatore: la prima attività con tutta la classe insieme, la seconda 3 alunni alla volta non in classe | 5° giornata |
| | | | | |
| Familiarizzazione | Imparare a usare il dispositivo e l'e-book | 1 sessione individuale | Attività a cura del ricercatore | 6° giornata |
| | | | | |
| Familiarizzazione | Imparare a usare il dispositivo e l'e-book | 1 sessione collettiva da 1 ora | Attività a cura del ricercatore: da 1 a 3 alunni alla volta non in classe | 7° giornata |
| | | | | |
| Lettura individuale del testo e-book | Leggere un e-book illustrato e interattivo di qualità | 10 minuti | Attività a cura del ricercatore: da 1 a 3 alunni alla volta non in classe | 8° giornata |
| Griglia di osservazione lettura testo a stampa | Monitorare l'interazione del bambino con il testo | 10 minuti | Attività a cura del ricercatore contemporanea alla lettura del bambini | 8° giornata |
| Prova di comprensione della lettura dell'e-book illustrato e interattivo | Verificare obiettivi di comprensione raggiunti e difficoltà incontrate | 20 minuti | Somministrazione della prova: individualmente al termine della lettura | 8° giornata |
| Questionario di rilevazione dati studenti sull'esperienza di lettura | Raccogliere dati sull'esperienza di lettura | 20 minuti | Somministrazione questionario: tutta la classe nello stesso momento | 9° giornata |

Il periodo di raccolta dati è stato compreso nell'a.s. 2014/2015 tra il mese di ottobre e il mese di aprile. In tutte le classi è stata riscontrata disponibilità e flessibilità nello svolgimento di tutte le fasi. La condivisione del protocollo ha reso trasparente il significato e la valenza educativa della ricerca, riscontrando il favore degli insegnanti e delle famiglie.

# CAPITOLO QUINTO

## Risultati della ricerca

# 5. Introduzione al capitolo quinto

Il quinto capitolo è dedicato alla presentazione dei dati rilevati durante la ricerca empirica sull'introduzione di e-book illustrati e interattivi nel contesto scolastico.
La ricerca sul campo è stata avviata nell'anno scolastico 2014/2015 a partire dal mese di ottobre e si è conclusa nel mese di aprile.
L'unità di analisi è composta da 214 bambini appartenenti a cinque scuole tra Roma e provincia, frequentanti la classe IV primaria. L'età dei bambini è compresa tra i 9 e i 10 anni. L'unità è rappresentata al 53,6% da maschi e il restante 46,4% da femmine. Come argomentato nel capitolo quarto, alle classi è stato chiesto di seguire un percorso di ricerca che ha previsto l'introduzione di e-book illustrati e interattivi nel contesto scolastico accompagnata dalla raccolta di dati quali-quantitativi.
Il capitolo è costituito da paragrafi in cui sono riportati i risultati dell'elaborazione dei dati per ogni singolo strumento di rilevazione. Il paragrafo conclusivo riporta un approfondimento degli esiti rilevati e una sintesi delle analisi effettuate per verificare le ipotesi della ricerca.

## 5.1 Questionario sulle abitudini di lettura: i dati di sfondo dell'unità di analisi

Il questionario sulle abitudini di lettura ha avuto come obiettivo quello di raccogliere dati sull'esperienza di lettura degli studenti sia a scuola che a casa, indagando sugli interessi e sulle pratiche di lettura, che costituiscono i dati di sfondo per la ricerca.
In questo paragrafo vengono riportati i principali risultati emersi, prendendo in considerazione l'intera unità di analisi.
Il questionario è stato suddiviso in tre sezioni tematiche. La prima riguarda le abitudini di lettura in generale, la seconda si concentra su domande riguardanti il contesto scolastico e la terza quello familiare.

**Abitudini di lettura**

In questa sezione sono state previste 14 domande. Di seguito vengono riportati i dati più rilevanti emersi.

Alla domanda "ti piace leggere?" quasi la totalità dei bambini risponde "molto" (53,1%) o "abbastanza" (39,3%) mentre il restante 6,6% risponde "poco" o "per niente". Questo risultato conferma i dati delle indagini ISTAT che rilevano in Italia percentuali elevate di lettori "forti" nella fascia di scuola primaria. L'89,1% dei bambini a cui è stato somministrato il questionario infatti dichiara di leggere, oltre ai libri scolastici, altri libri nel tempo libero.

Alla domanda "quali caratteristiche deve avere un libro affinché ti attragga" la maggioranza degli studenti risponde che deve "avere un titolo interessante" (39%) oppure "essere scritto in modo semplice e comprensibile" (21,3%). Un 10% dei bambini ha invece scelto come alternativa che il libro deve "avere anche voci, suoni, musica e immagini in movimento" e si può ipotizzare che i bambini si riferissero a libri animati come ad esempio i libri digitali o i libri su CD-rom.

Restando sul tema della multimedialità è stato chiesto ai bambini se la visione di un film ha mai suscitato loro l'interesse a leggere un determinato libro; la risposta è stata "sì" nel 68,3% dei rispondenti mostrando che in questa fascia di età esiste una relazione tra i diversi media con cui è possibile narrare le storie.

Infine è stato rilevato che i bambini trovano generalmente i libri che leggono: in casa (34,6%), in libreria (25,3%), nella biblioteca scolastica (18,4%) o nella biblioteca di classe (16%). Si pratica anche lo scambio tra amici (5,7%).

Da questa sezione è emerso che a 9 bambini su 10 piace leggere, che i libri sono scelti prevalentemente sulla base del titolo e che sono trovati a casa, nella scuola o in libreria, in percentuali sostanzialmente analoghe. E'stato rilevata anche la presenza di un preciso interesse per gli strumenti multimediali e per le interconnessioni esistenti tra diversi sistemi.

**Lettura nel contesto scolastico**

Con questa sezione si è voluto verificare la rispondenza dell'unità di analisi alle esigenze della ricerca, con particolare riferimento alle pratiche di lettura svolte nel contesto scolastico. Si ricorda infatti che l'interesse della ricerca è stato quello di

selezionare classi in cui venisse promossa la lettura attraverso attività didattiche innovative e di qualità.

E' stato chiesto ai bambini se ritenessero che la biblioteca della loro scuola fosse sufficientemente fornita. Più della metà dei bambini (64,9%) conosce la biblioteca della propria scuola e sostiene che sia abbastanza fornita. Oltre a conoscerla il 31,1% se ne avvale abitualmente (diverse volte al mese).

Una domanda è stata mirata a rilevare la percezione degli studenti sulla proposta didattica volta alla promozione della lettura. Nella Tabella n.11 sono elencate alcune delle attività a cui ai bambini è stato chiesto di rispondere utilizzando una scala di frequenza Likert a tre punti: "molte volte", "poche volte", "mai".

Dai dati emerge che nella maggioranza delle classi si svolgono spesso attività di lettura di diverso tipo. Le attività principali che vengono proposte in classe sono la lettura condivisa ad alta voce condotta dall'insegnante e la lettura individuale e libera. Meno frequenti attività di invenzione e costruzione di storie.

***Tabella n. 11 Attività di lettura svolte in classe nell'ultimo anno scolastico***

| | **Molte volte** | **Poche volte** | **Mai** |
|---|---|---|---|
| **Ascoltato l'insegnante leggere un libro** | 55,6 % | 33,2 % | 11,2 % |
| **Letto liberamente in classe** | 50,2 % | 34,6 % | 15,1 % |
| **Letto libri consigliati dagli insegnanti** | 43,9 % | 37,1 % | 19 % |
| **Illustrato libri letti** | 40 % | 43,4 % | 16,6 % |
| **Inventato libri o storie** | 32,2 % | 39 % | 28,8 % |
| **Costruito libri** | 17,6 % | 31,7 % | 50,7 % |

Un ruolo importante sembra riguardare le biblioteche presenti a scuola, che rappresentano diffusamente la principale fonte di libri per i bambini coinvolti nella ricerca.

I dati rilevati in questa sezione confermano la validità della selezione dell'unità di analisi individuata: i bambini infatti dichiarano che nelle loro scuole viene curata con attenzione la proposta delle biblioteche e che vengono spesso promosse attività didattiche che coinvolgono la classe nella lettura.

**Lettura nel contesto familiare**

Il contesto familiare generalmente influenza la formazione dei lettori: dai dati ISTAT viene rilevato che la varietà di libri posseduti in casa è un fattore predittivo del tipo di lettore che si forma.

Raccogliere dati sulle consuetudini di lettura in casa è stato quindi ritenuto interessante al fine di verificare come questa variabile possa contribuire a influenzare il profilo del bambino lettore.

Agli studenti è stato chiesto di indicare quanti libri fossero presenti nelle proprie case. Per dare un'idea approssimativa, utile a quantificare il numero di libri, è stata utilizzata una scala da "0" a "più di 500", suddivisa in fasce e rapportata al numero di scaffali. Sebbene non possa essere considerata una misura precisa e attendibile, i dati emersi sembrano comunque utili per avere un'idea indicativa.

Nella Tabella n.12 sono riportati i risultati. La maggioranza dei bambini ritiene di avere tra gli 11 e i 100 libri (44,5%) mentre il 17,1% risponde con il valore massimo della scala: "più di 500" libri.

Nella sezione in cui verranno analizzati i dati in maniera congiunta sarà interesse della ricerca verificare se questi dati trovano riscontro nelle abitudini di lettura e nelle prove di comprensione. Un'attenzione sarà dedicata anche alla percentuale più bassa di bambini che dichiara di non avere quasi nessun libro in casa al fine di approfondire se e in che modo questo dato influenza il piacere della lettura e le relative competenze.

***Tabella n.12 Numero di libri presenti in casa***

| **Numero di libri presenti in casa** | **Percentuale di risposte** |
|---|---|
| nessuno o pochi (1-10 libri) | 7,6% |
| abbastanza da riempire una mensola (11-50 libri) | 22,7% |
| abbastanza da riempire uno scaffale (51-100 libri) | 21,8% |
| abbastanza da riempire due o tre scaffali (101-250 libri) | 18,5% |
| abbastanza da riempire più di tre scaffali (251-500 libri) | 10,9% |
| molti (più di 500 libri) | 17,1% |
| Totale | 98,6% |
| Non risponde | 1,4% |

Un'altra domanda del questionario analizza le pratiche di lettura in famiglia. È stato chiesto ai bambini se i genitori erano soliti leggere per loro libri ad alta voce, e con che frequenza. Solo l'8,6% risponde "mai" mentre tutti gli altri si distribuiscono uniformemente tra "qualche volta" (31,1%), "spesso" (27,3%) e "tutte le sere" (33%).
Un'altra domanda indaga invece sulle preferenze di lettura. Si chiede se i familiari leggono prevalentemente libri, o giornali/riviste, o pagine internet, o e-book, oppure niente. Durante la somministrazione del questionario è emersa una difficoltà dei bambini a rispondere a questa domanda se il lettore fosse solo uno dei due genitori. È stato quindi chiesto ai bambini di rispondere facendo riferimento al "genitore lettore". Dai dati è risultato che a prevalere sono ancora i libri (40,7%) seguiti da giornali e riviste (31,1%). Rimangono basse le percentuali relative alle pagine internet (12,4%) e ai libri elettronici (11,5%). Questa rilevazione suscita altre domande: forse il tempo che i genitori dedicano di fronte a uno schermo non viene percepito dai bambini come attività di lettura? O effettivamente la maggioranza dei genitori legge prevalentemente libri? Solo il 4.3% sostiene che i propri familiari non leggono "niente".
Un'ultima domanda è stata posta per indagare sull'accessibilità in famiglia alle nuove tecnologie per raccogliere informazioni sull'eventuale conoscenza pregressa dei dispositivi da parte dei bambini. È stato chiesto se in casa avessero la possibilità di utilizzare il computer, la connessione internet e il tablet. Di seguito, nella Tabella n.13 vengono riportati i risultati.

***Tabella n.13 Possibilità di usare le tecnologie in casa***

| | **sì** | **no** | **totale** |
|---|---|---|---|
| **Computer** | 81,3% | 18,7% | 100% |
| **Internet** | 70,3% | 29,7% | 100% |
| **Tablet** | 74,2% | 25,8% | 100% |

Dalla Tabella è possibile notare la larga diffusione dei tablet che, negli ultimi anni si è estesa notevolmente, raggiungendo quasi quella dei computer. La presenza di internet nelle case sembra essere nel 70,3% degli studenti. Questo dato è relativamente basso, confrontato con i dati relativi alla presenza dei computer. Si può ipotizzare che i bambini, nel rispondere a questa domanda, abbiano fatto riferimento alla possibilità che loro stessi hanno di accedere autonomamente alla rete internet e non alla presenza di internet in assoluto.

Dall'analisi dei dati emersi in questa sezione è stato possibile definire il contesto familiare dal quale provengono i bambini coinvolti nella ricerca, necessario per completare le informazioni relative all'unità di analisi scelta. I dati rilevati attraverso il questionario sulle abitudini di lettura sono stati utilizzati per verificare la loro incidenza sui livelli di apprendimento rilevati attraverso le prove di comprensione della lettura, presentate nei prossimi paragrafi.

## 5.2 Il *Motivation for Reading Questionnaire*: esiti dell'analisi fattoriale

Il *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)* è il questionario utilizzato nella ricerca per rilevare il livello di motivazione alla lettura degli studenti. L'MRQ, precedentemente descritto nel capitolo quarto, è stato per la prima volta tradotto in italiano per questa ricerca, in accordo con gli autori Allan Wigfield e John Guthrie. Lo strumento, nonostante sia ampiamente utilizzato nel settore educativo internazionale, non è stato ancora standardizzato in quanto, dalle analisi condotte non sono emersi dati sufficientemente significativi per convalidare la struttura del questionario con le undici dimensioni proposte originariamente dagli autori. La scelta delle dimensioni infatti è stato frutto delle analisi e degli studi condotti dagli autori su un piano unicamente teorico. Il questionario è stato costruito nel 1997[251] ed è stato sottoposto negli anni ad analisi utili a verificarne la validità. Nel 2004 Marley W. Watkins e Debra Young Coffey[252] hanno utilizzato lo strumento con due campioni di bambini per un totale di 735 studenti. Hanno poi proceduto all'analisi fattoriale confermativa sulla base degli 11 fattori individuati dagli autori, ma non hanno ottenuto risultati soddisfacenti. Hanno quindi deciso di procedere con un'analisi fattoriale di tipo esplorativo dalla quale hanno rilevato che i fattori sono più probabilmente 8, opportunamente configurati.

[251] Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of educational psychology*, *89*(3), 420.

[252] Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 110.

Nella presente ricerca di dottorato si è voluto utilizzare lo strumento tradotto in italiano, anche al fine di verificarne l'attendibilità e la validità nel contesto nazionale. Per approfondire il questionario, su indicazione degli autori, si è deciso di trascorrere un periodo di ricerca presso la cattedra del Prof. Schiefele dell'Università di Potsdam che si occupa di interesse, apprendimento e motivazione ed è uno dei maggiori esperti europei del *Motivation for Reading Questionnaire*. Dagli approfondimenti condotti direttamente con il Prof. Schiefele è emersa l'opportunità di condurre sui dati raccolti in Italia una nuova analisi di tipo esplorativo. Le ragioni di questa scelta sono diverse. In primo luogo le precedenti analisi non sono risultate sufficientemente significative per convalidare la struttura fattoriale dello strumento e fanno ipotizzare la necessità di una semplificazione che preveda un minor numero di dimensioni rispetto a quelle indicate inizialmente dagli autori (undici). Un secondo motivo è legato al campione di riferimento, in questo caso italiano, e al relativo contesto scolastico, che troppo differisce dal sistema americano nel quale sono state condotte le precedenti somministrazioni e analisi. Infine è stato considerato che, nella trasposizione dall'inglese all'italiano, alcuni item potrebbero aver assunto accezioni discordanti, necessitando revisioni linguistiche e/o contenutistiche per adattarsi al contesto.
Attraverso l'analisi fattoriale esplorativa è possibile individuare delle dimensioni latenti che spiegano le relazioni tra le variabili, stabilendo in maniera empirica il numero di fattori che compone la struttura della scala. Nel caso della presente ricerca, permette anche di verificare la struttura, ipotizzata nella versione originale, nel contesto italiano e valutare la qualità degli item, procedendo eventualmente ad un proposta diversa dalla soluzione fattoriale originaria.

**La somministrazione dell'MRQ**

Il *Motivation for Reading Questionnaire* è stato somministrato in tutte le classi coinvolte nella ricerca per un totale di 214 studenti. Dopo aver letto le istruzioni[253] su come rispondere alle domande, si è proceduto con la lettura ad alta voce di ogni singolo item, per accompagnare i bambini nella compilazione del questionario, che ha richiesto circa 30 minuti. Conclusa la compilazione si è chiesto ai bambini di verificare le

[253] Le istruzioni sono fornite dagli autori del questionario e devono essere lette ad alta voce da chi somministra la prova prima di cominciare la compilazione delle domande.

risposte date, in modo da controllare di non aver erroneamente inserito due risposte per la stessa domanda.

I questionari raccolti in tutte le classi sono stati importati utilizzando il programma SPSS (*Statistical Package for Social Science*).

**L'analisi Fattoriale Esplorativa**

Sulla base delle indicazioni precedentemente espresse, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa[254] con metodo di estrazione "Fattorizzazione dell'asse principale[255]", che permette di analizzare soltanto la varianza attribuibile ai fattori comuni eliminando la varianza unica delle variabili, e richiedendo l'estrazione di tutti i fattori con autovalori[256] maggiori di 1. La Tabella n.14 gli autovalori iniziali, con la percentuale di varianza spiegata da ogni fattore.

[254] Per l'analisi fattoriale presentata in questo paragrafo si è fatto riferimento ai testi:
Barbaranelli, C., & D'Olimpio, F. (2006). *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi di base*. Milano: LED.
Barbaranelli, C., (2006). *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi multivariate*. Milano: LED.

[255] La Fattorializzazione Asse Principale (o Analisi dei Fattori Principali, AFP), è un metodo di estrazione dei fattori che cerca di spiegare le comunalità tra le variabili, facendo ricorso a dimensioni latenti cioè non osservabili che determinano le relazioni tra le variabili osservate. (Barbaranelli, 2006).

[256] Gli autovalori ($\lambda$) indicano la varianza spiegata dal fattore sulle variabili, ossia le varianze del fattore latente. Generalmente si considerano solo fattori con autovalori >1 perché sono quelli in grado di spiegare più di una delle singole variabili osservate analizzate.

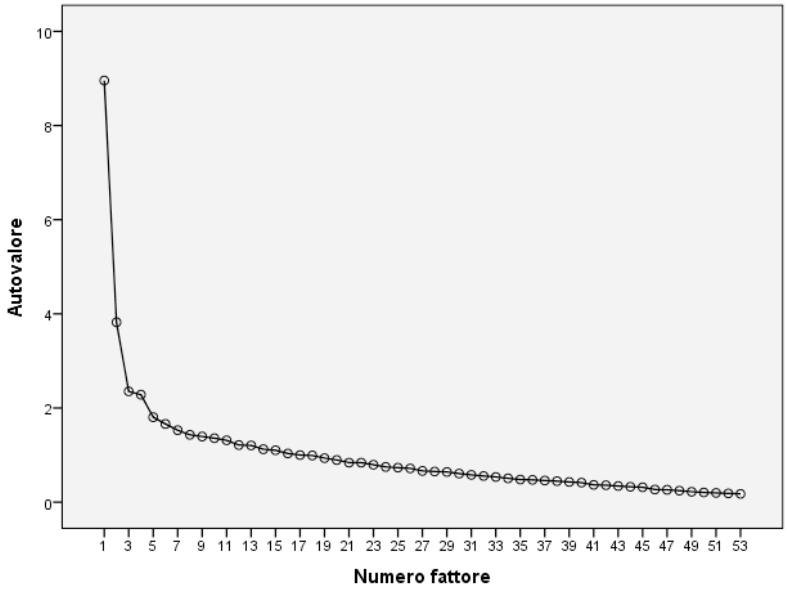
***Tabella n.14 Tabella autovalori iniziali >1***[257]

| Fattore | Autovalori iniziali | | | Caricamenti somme dei quadrati di estrazione | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Totale | % di varianza | % cumulativa | Totale | % di varianza | % cumulativa |
| 1 | 8,956 | 16,898 | 16,898 | 8,465 | 15,972 | 15,972 |
| 2 | 3,821 | 7,210 | 24,107 | 3,357 | 6,334 | 22,306 |
| 3 | 2,352 | 4,439 | 28,546 | 1,891 | 3,568 | 25,875 |
| 4 | 2,283 | 4,308 | 32,854 | 1,784 | 3,366 | 29,241 |
| 5 | 1,805 | 3,406 | 36,260 | 1,273 | 2,402 | 31,643 |
| 6 | 1,662 | 3,135 | 39,395 | 1,189 | 2,244 | 33,887 |
| 7 | 1,527 | 2,882 | 42,277 | 1,044 | 1,971 | 35,858 |
| 8 | 1,431 | 2,699 | 44,976 | ,952 | 1,797 | 37,655 |
| 9 | 1,395 | 2,632 | 47,608 | ,897 | 1,692 | 39,347 |
| 10 | 1,359 | 2,563 | 50,171 | ,883 | 1,666 | 41,013 |
| 11 | 1,314 | 2,478 | 52,649 | ,811 | 1,530 | 42,543 |

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

Successivamente si è proceduto valutando l'esito della soluzione fattoriale attraverso l'analisi della Tabella della varianza spiegata e richiedendo il grafico *screeplot* dei dati dell'MRQ (Grafico n.4).

***Grafico n.4 Grafico scree plot dei dati dell'MRQ***




[257] La Tabella riporta la varianza totale spiegata, includendo tutti i 53 item presenti inizialmente nel questionario.

Il grafico *scree plot* degli autovalori rappresenta in ascissa il numero di fattori che è possibile astrarre e, in ordinata, gli autovalori che descrivono la varianza spiegata da ogni fattore. Seguendo il criterio della curvatura dello screeplot è possibile verificare la presenza di un primo fattore preponderante, di un secondo fattore importante e di atri due fattori con un buon contributo alla soluzione fattoriale. Si rileva un sostanziale appiattimento della curva a partire dal quinto fattore. Prendendo a riferimento lo *scree test* di Cattell[258] (1966[259]) è possibile prendere in considerazione la soluzione a quattro fattori.

Sulla base del grafico *scree plot* e della Tabella della varianza spiegata si è deciso pertanto di procedere all'elaborazione di una soluzione fattoriale con estrazione di un numero fisso di fattori pari a quattro, sempre utilizzando il metodo di estrazione "fattorizzazione dell'asse principale". La Tabella n.15 riporta la varianza totale spiegata nella soluzione fattoriale con quattro fattori.

***Tabella n.15 Tabella autovalori iniziali con estrazione di un numero fisso di fattori pari a quattro[260]***

| | Autovalori iniziali | | | Caricamenti somme dei quadrati di estrazione | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Fattore | Totale | % di varianza | % cumulativa | Totale | % di varianza | % cumulativa |
| 1 | 6,773 | 19,921 | 19,921 | 6,138 | 18,052 | 18,052 |
| 2 | 3,393 | 9,980 | 29,900 | 2,768 | 8,141 | 26,193 |
| 3 | 2,047 | 6,022 | 35,922 | 1,378 | 4,054 | 30,247 |
| 4 | 1,666 | 4,899 | 40,821 | 1,028 | 3,023 | 33,270 |
| 5 | 1,373 | 4,037 | 44,859 | | | |
| 6 | 1,317 | 3,874 | 48,732 | | | |
| 7 | 1,206 | 3,547 | 52,279 | | | |
| 8 | 1,108 | 3,260 | 55,539 | | | |
| 9 | 1,077 | 3,168 | 58,707 | | | |

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

[258] Secondo lo scree test di Cattell è possibile includere anche il fattore nel punto di flesso.

[259] Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, *1*(2), 245-276.

[260] La Tabella riporta la varianza totale spiegata nella soluzione finale.

La Tabella della varianza spiegata presenta 8 fattori con autovalori maggiori di 1. È possibile però notare che il primo fattore spiega una varianza del 19,9% sulle variabili della motivazione alla lettura, il secondo fattore spiega una varianza del 9,9%, il terzo il 6% e il quarto il 4,8%. Pertanto i primi 4 fattori contribuiscono ad accrescere la varianza spiegata fino al 40,8%, mentre gli altri fattori con autovalori maggiori di 1 spiegano via via piccole percentuali di varianza spiegata.
Si è quindi deciso di approfondire la riflessione sulla soluzione più esplicativa prendendo in esame il grafico *scree plot*.
La scelta del tipo di rotazione da applicare è stata basata sul forte impianto teorico dei costrutti considerati nella scala della motivazione alla lettura, che sono considerati correlati tra loro in letteratura. Pertanto è stato deciso di applicare un metodo di rotazione obliqua[261] per soluzioni con fattori correlati, in particolare la rotazione Promax[262] con normalizzazione Kaiser[263].

Nella Tabella n.16 è riportata la matrice dei modelli dove per ciascuno dei quattro fattori è possibile rilevare gli item che li compongono e i rispettivi livelli di saturazione. Nella Tabella sono presentati solo gli item con saturazioni fattoriali >.30, considerate per prassi significative; dopo alcune analisi fattoriali esplorative si è passati da 53 item originari dell'MRQ a 34 item relativi ai quattro fattori rilevati.

[261] I metodi di rotazione sono due: rotazioni ortogonali e rotazioni oblique. Nel primo caso i fattori devono continuare e non essere correlati, rimanendo tra loro indipendenti. Le rotazioni oblique invece si utilizzano quando i costrutti sono già considerati correlati tra loro a livello teorico. Grazie alla rotazione, la soluzione fattoriale è resa più semplice, ossia più interpretabile. (Barbaranelli, 2006).

[262] Hendrickson, A. E., & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British journal of statistical psychology*, *17*(1), 65-70.

[263] Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, *23*(3), 187-200.

## *Tabella n.16 Matrice del modello*

| | Fattore | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d28 | ,707 | | | |
| d44 | ,684 | | | |
| d47 | ,670 | | | |
| d50 | ,643 | | | |
| d43 | ,619 | | | |
| d17 | ,522 | | | |
| d7 | ,408 | | | |
| d15 | ,322 | | | |
| d30 | | ,647 | | |
| d20 | | ,617 | | |
| d6 | | ,533 | | |
| d33 | | ,528 | | |
| d14 | | ,522 | | |
| d5 | | ,473 | | |
| d46 | | ,472 | | |
| d29 | | ,441 | | |
| d25 | | ,432 | | |
| d22 | | ,389 | | |
| d8 | | ,315 | | |
| d4 | | ,315 | | |
| d52 | | | ,743 | |
| d49 | | | ,628 | |
| d9 | | | ,517 | |
| d1 | | | ,510 | |
| d41 | | | ,470 | |
| d23 | | | ,374 | |
| d21 | | | ,320 | |
| d42 | | | | ,676 |
| d45 | | | | ,608 |
| d48 | | | | ,598 |
| d26 | | | | ,558 |
| d39 | ,337 | | | ,367 |
| d35 | | | | ,363 |
| d31 | | | | ,313 |

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.
Metodo di rotazione: Promax con normalizzazione Kaiser.

La soluzione a quattro fattori, pur se riduttiva sembra essere maggiormente supportata dai dati. Gli item eliminati non presentavano proprietà soddisfacenti dal punto di vista psicometrico o contenutistico. Un solo item con doppia saturazione (item 39[264]) è stato mantenuto perché considerato adeguato nei contenuti (correla sia con il fattore 1 che con il 4) e verrà riconsiderato dopo successive analisi di approfondimento. Gli item eliminati sono stati esclusi per diverse ragioni, sia teoriche sia statistiche. In alcuni casi gli item eliminati non saturavano in nessun fattore, in altri la loro eliminazione ha portato all'innalzamento dell'affidabilità del fattore. Una valutazione qualitativa degli item eliminati ha portato a valutarli non adeguati dal punto di vista contenutistico o linguistico. In alcuni casi si è ritenuto che alcuni item possano essere stati fraintesi o confusi dagli studenti oppure sono stati eliminati in quanto non conformi dal punto di vista del contenuto al contesto scolastico italiano. Nella soluzione fattoriale finale ad esempio è stato eliminato l'item n.11: "vado spesso in biblioteca con la mia famiglia". Le biblioteche per ragazzi non sono così diffuse e frequentate in Italia quanto in America. I bambini non si sono evidentemente riconosciuti in questo genere di attività. Probabilmente si potrebbe riconsiderare l'inserimento della domanda sostituendo il luogo della biblioteca con la libreria, forse più vicino alle famiglie italiane. Un altro item che è stato eliminato è il numero 18, sempre legato a un aspetto familiare: "i miei genitori mi dicono spesso che sto andando bene nel campo della lettura". Rispetto a questo item ci sono due considerazioni da fare. Nel sistema scolastico americano, la lettura rientra tra gli insegnamenti disciplinari, gli studenti ricevono quindi delle valutazioni specifiche in merito. È quindi ipotizzabile che nelle famiglie americane ci sia un confronto maggiore su questo argomento. In Italia è probabile che la lettura, non rientrando nelle materie scolastiche, non sia un ambito su cui i genitori si confrontano con i figli. Un problema simile si è verificato con l'item numero 38, che afferma: "i voti sono un buon modo per verificare quanto stai andando bene nella lettura". Anche in questo caso, non essendo i bambini italiani abituati a ricevere una restituzione in termini valutativi da parte degli insegnanti, probabilmente non sono riusciti ad identificarsi con la situazione presentata, non avendo esperienze in merito.

Di seguito vengono riportati i quattro fattori individuati con la relativa spiegazione.

[264] Item 39: "Mi piace aiutare i miei amici nei loro compiti di lettura"

Il primo fattore spiega il 19,9% della varianza ed è stato denominato "Riconoscimento". È composto da 8 item, tre dei quali fanno parte nella scala originaria del fattore "riconoscimento" che identifica un bambino lettore a cui piace ricevere elogi e apprezzamenti da parte di insegnanti, genitori o amici per una buona performance in lettura. Nella Tabella n.17 viene presentato il primo fattore indicando: il numero dell'item nell'MRQ iniziale, il testo dell'item, la scala originaria di appartenenza, l'indice di saturazione[265] e il valore di α se l'item venisse eliminato[266].

***Tabella n.17 Primo fattore: RICONOSCIMENTO***

| **Numero item** | **Item** | **Scala originaria** | **Saturazioni** | **α se l'item viene eliminato** |
|---|---|---|---|---|
| 7 | So che potrò andare bene l'anno prossimo nella lettura | Efficacia della lettura | ,408 | ,805 |
| 15 | Sono un buon lettore | Efficacia della lettura | ,322 | ,810 |
| 17 | E' molto importante per me essere un buon lettore | Importanza della lettura | ,522 | ,795 |
| 44 | E' importante per me vedere il mio nome nella lista dei buoni lettori | Competizione | ,684 | ,781 |
| 28 | Mi piace quando la mia insegnante mi dice che leggo bene | Riconoscimento | ,707 | ,792 |
| 43 | Mi piace ricevere complimenti per le mie letture | Riconoscimento | ,619 | ,789 |
| 47 | Sono felice quando qualcuno da riconoscimento alle mie lettura | Riconoscimento | ,670 | ,776 |
| 50 | Non vedo l'ora di conoscere i miei voti in lettura | Leggere per i voti | ,643 | ,781 |

Agli originari si sono aggiunti cinque item, che appartenevano inizialmente a scale differenti, ma entrambi dimostrano l'interesse da parte del bambino di avere conferme

[265] È il coefficiente che indica il peso di ogni variabile nel definire un fattore. Ha un valore che varia da 0 a 1.

[266] Si è voluto verificare se l'α di Cronbach, ossia la coerenza interna della scala, potesse aumentare eliminando determinati item. Dall'analisi condotta è emerso che in nessun caso l'eliminazione di un item componente il fattore avrebbe migliorato l'affidabilità della scala.

per la propria lettura, nel caso specifico non attraverso approvazioni da parte delle persone ma attraverso i voti in lettura o grazie a un'ipotetica lista di "buoni lettori". Anche gli item 7 e 15, inizialmente appartenenti al fattore "Efficacia della lettura", fanno riferimento all'interesse del bambino nell'essere considerato bravo in lettura, grazie ai buoni risultati scolastici: "so che potrò andare bene l'anno prossimo nella lettura" e "sono un buon lettore". L'ultimo item il numero 17 sottolinea nuovamente l'importanza di essere considerato un buon lettore.

L'α di Cronbach[267] del fattore "riconoscimento" è 0,81: il fattore risulta quindi essere molto affidabile. Nell'ultima colonna della Tabella è possibile verificare i valori dell'α di Cronbach se quel determinato item venisse tolto. Dai dati risulta che nessun item aumenterebbe il valore di α se venisse eliminato.

Il secondo fattore è stato definito "engagement". Il fattore "Engagement" raccoglie i tre aspetti principali caratterizzanti la motivazione intrinseca alla lettura: la curiosità, ossia il desiderio di imparare di più circa un argomento di interesse personale; il coinvolgimento, il perdersi in una storia, vivere forti esperienze di immaginazione e vivere la lettura come un'esperienza emotiva; la sfida, il cui concetto è espresso meglio in inglese con il termine *challenge* che identifica la preferenza per materiale di lettura complesso, lungo, difficile che può essere affrontato grazie alla forte energia prodotta dall'interesse e che restituisce al lettore grandi soddisfazioni. Nella Tabella n.18 vengono riportati i dati principali.

[267] L'α di Cronbach è un indice che misura la consistenza (coerenza) interna della scala: offre quindi un'informazione complessiva dell'affidabilità della scala di misura, ovvero un'informazione relativa alla scala nella sua totalità, che non riguarda ogni singolo item che lo compone. L'indice ha un valore che varia da 0 a 1. Sebbene non ci sia un accordo codificato, empiricamente vengono seguiti i seguenti parametri:
α < ,60. Inadeguati α > ,60. Sufficienti α > ,70. Buoni α > ,80. Molto buoni α > ,90. Ottimi

*Tabella n.18 Secondo fattore: ENGAGEMENT*

| Numero item | Item | Scala originaria | Saturazioni | α se l'item viene eliminato |
|---|---|---|---|---|
| **5** | Mi piacciono libri difficili, sfidanti. | Sfida della lettura | ,473 | ,778 |
| **20** | Se il progetto è interessante, posso leggere materiale difficile. | Sfida della lettura | ,617 | ,754 |
| **8** | Se un libro è interessante non mi importa di quanto sia difficile da leggere | Sfida della lettura | ,315 | ,775 |
| **4** | Se l'insegnante ci parla di qualcosa di interessante penso che potrei leggere di più su quell'argomento | Curiosità | ,315 | ,769 |
| **29** | Leggo testi che riguardano i miei hobby per impararne cose nuove | Curiosità | ,441 | ,763 |
| **25** | Mi piace leggere di cose nuove | Curiosità | ,432 | ,764 |
| **14** | Mi piace leggere libri che parlano di persone di paesi differenti. | Curiosità | ,522 | ,767 |
| **22** | Leggo storie di fantasia e immaginazione | Coinvolgimento | ,389 | ,777 |
| **30** | Mi piace il mistero | Coinvolgimento | ,647 | ,769 |
| **33** | Leggo molte storie avventurose | Coinvolgimento | ,528 | ,761 |
| **6** | Mi piacciono storie lunghe, coinvolgenti o fiction book. | Coinvolgimento | ,533 | ,764 |
| **46** | Cerco sempre di finire le mie letture in tempo (rispetto alle scadenze scolastiche) | Conformità | ,472 | ,769 |

Nel fattore "engagement" sono presenti item che originariamente appartenevano a queste tre dimensioni: curiosità, coinvolgimento e sfida della lettura. È stato aggiunto un ulteriore item (numero 46) che nella proposta degli autori apparteneva alla scala denominata "compliance" ossia conformità/obbedienza. L'item originale afferma: "Cerco sempre di finire le mie letture in tempo", facendo riferimento al contesto scolastico, è stato aggiunta per maggiore chiarezza la frase tra parentesi "(rispetto alle scadenze scolastiche)". Probabilmente questo item è stato interpretato come una sfida nel portare a termine un compito di lettura e per questo trova affinità e corrispondenza dal punto di vista statistico in questo fattore.

L'α di Cronbach è 0,78: il fattore ha un'affidabilità molto buona.

Il terzo fattore individuato, presentato nella Tabella n.19, è stato definito "competizione" e raccoglie tutti quegli item che fanno riferimento all'interesse da parte del bambino lettore ad essere migliore degli altri.

***Tabella n.19 Terzo fattore: COMPETIZIONE***

| **Numero item** | **Item** | **Scala originaria** | **Saturazioni** | **α se l'item viene eliminato** |
|---|---|---|---|---|
| 9 | Nelle prove di verifica, cerco di rispondere a più risposte giuste rispetto ai miei compagni. | Competizione | ,517 | ,729 |
| 1 | Mi piace essere il migliore nella lettura. | Competizione | ,510 | ,720 |
| 52 | Mi piace finire le mie letture prima dei miei compagni. | Competizione | ,743 | ,696 |
| 49 | Mi piace essere l'unico a sapere la risposta di qualcosa che abbiamo letto. | Competizione | ,628 | ,709 |
| 41 | Sono disposto a lavorare molto per diventare un lettore migliore dei miei amici. | Competizione | ,470 | ,720 |
| 21 | Leggendo io imparo di più rispetto ai miei compagni di classe. | Efficacia della lettura | ,320 | ,739 |
| 23 | Leggo perché devo. | Conformità | ,374 | ,793 |

Questo fattore corrisponde quasi interamente alla scala originaria. Per competizione si intende il desiderio di ottenere risultati migliori in lettura rispetto ai compagni di classe. Questo è esplicito negli item 9, 1, 52, 49 e 41 nei quali si propongono situazioni in cui la lettura è sottoposta a verifica con delle domande e il bambino afferma di voler ottenere risultati superiori e di essere motivato ad impegnarsi con l'intento di primeggiare. Agli item appartenenti alla scala originaria sono stati aggiunti due nuovi item che fanno esplicitamente riferimento a una dimensione di competitività. Il primo il numero 21 dichiara la percezione del bambino di imparare di più rispetto ai compagni di classe, mettendosi quindi in una posizione di confronto. Il secondo, il numero 23 afferma: "leggo perché devo". Questo item caratterizza la dimensione di una forte motivazione estrinseca che quindi propone la lettura non come un'attività di piacere personale ma come un obbligo o una costrizione esterna.

L'α di Cronbach è 0,75 che conferisce anche a questo fattore una affidabilità molto buona.

L'ultimo fattore emerso dall'analisi fattoriale esplorativa è stato definito "condivisione e socialità". Questo fattore esprime una dimensione che vede la lettura non come un'esperienza privata ma da condividere: un'attività collettiva da vivere insieme alla famiglia o agli amici che riconoscono a loro volta il valore della lettura. Nella Tabella n.20 viene presento il nuovo fattore.

***Tabella n.20 Quarto Fattore: CONDIVISIONE E SOCIALITÀ***

| **Numero item** | **Item** | **Scala originaria** | **Saturazioni** | **α se l'item viene eliminato** |
|---|---|---|---|---|
| 26 | Spesso leggo a mio fratello o mia sorella | Ragioni sociali per leggere | ,558 | ,702 |
| 31 | Ai miei compagni e a me piace scambiare cose da leggere | Ragioni sociali per leggere | ,313 | ,698 |
| 42 | Qualche volte leggo ai miei genitori | Ragioni sociali per leggere | ,676 | ,667 |
| 45 | Parlo con i miei amici di ciò che sto leggendo | Ragioni sociali per leggere | ,608 | ,640 |
| 48 | Mi piace raccontare alla mia famiglia cosa sto leggendo | Ragioni sociali per leggere | ,598 | ,651 |
| 39 | Mi piace aiutare i miei amici nei loro compiti di lettura | Ragioni sociali per leggere | ,367 | ,700 |
| 35 | Sento di diventare amico con le persone che incontro nei libri | Coinvolgimento | ,363 | ,689 |

Il fattore raccoglie tutti gli item della scala originaria definita "Ragioni sociali per leggere" aggiungendone uno che inizialmente apparteneva alla scala "coinvolgimento". L'item in questione è il numero 39 in cui il bambino dichiara di sentire di diventare amico con le persone che incontra nei libri. Ritroviamo in questo item, che riflette una condizione di forte empatica, una dimensione che può essere letta come sociale. In letteratura l'aspetto della collettività della lettura rimanda al piacere della lettura e quindi alla motivazione intrinseca.

L'α di Cronbach è 0,71 che conferisce anche a questo ultimo fattore una buona affidabilità.

L'analisi fattoriale, oltre ad aver ridotto il numero di item presenti nel questionario da 53 a 34, ha notevolmente compresso la struttura fattoriale che è passata da 11 a 4 fattori.

Si è così ottenuto uno strumento più sintetico e anche affidabile. I risultati dell'analisi fattoriale non sorprendono perché era ipotizzabile che il passaggio da un contesto scolastico a un altro, con caratteristiche intrinseche molto diverse, avrebbe necessariamente comportato una revisione degli item e delle dimensioni per garantirne l'affidabilità e la validità di utilizzo nel contesto italiano.

Dalla matrice di correlazione dei fattori (Tabella n.21) è possibile verificare come il primo fattore (*RICONOSCIMENTO*) correli significativamente con tutti e quattro così come il secondo fattore *(ENGAGEMENT)* correla con il quarto *(CONDIVISIONE E SOCIALITÀ)*: entrambi afferenti alla dimensione intrinseca della motivazione alla lettura mentre non correla con il terzo fattore (*COMPETIZIONE*).

***Tabella n.21 Correlazioni tra i quattro nuovi fattori***

| | | riconoscimento | engagement | competizione | ragioni_sociali |
|---|---|---|---|---|---|
| riconoscimento | Correlazione di Pearson | 1 | | | |
| | Sign. (a due code) | | | | |
| | N | 201 | | | |
| engagement | Correlazione di Pearson | ,357** | 1 | | |
| | Sign. (a due code) | ,000 | | | |
| | N | 200 | 200 | | |
| competizione | Correlazione di Pearson | ,506** | ,138 | 1 | |
| | Sign. (a due code) | ,000 | ,051 | | |
| | N | 201 | 200 | 201 | |
| ragioni_sociali | Correlazione di Pearson | ,283** | ,370** | ,150* | 1 |
| | Sign. (a due code) | ,000 | ,000 | ,034 | |
| | N | 200 | 199 | 200 | 200 |

**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Nell'ambito della presente ricerca si è fatto quindi riferimento agli esiti dell'analisi fattoriale condotta per elaborare i dati raccolti attraverso il *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ),* tradotto e adattato dal Prof. Giovanni Moretti e dalla Dott.ssa Arianna Morini.
I risultati emersi dall'unità di analisi sono rappresentati nella Tabella n. 22.

***Tabella n.22 Medie e deviazione standard dei singoli fattori***

| | Minimo | Massimo | Media | Deviazione std. |
|---|---|---|---|---|
| riconoscimento | 1,00 | 4,00 | 3,4235 | ,53398 |
| engagement | 1,75 | 4,00 | 3,2237 | ,52788 |
| competizione | 1,00 | 4,00 | 2,6361 | ,67581 |
| ragioni_sociali | 1,00 | 4,00 | 2,7114 | ,69985 |

Dalla Tabella emerge che l'unità di analisi può essere definita nel complesso motivata a leggere, infatti in tutti i fattori i punteggi sono superiori a 2 (punteggio intermedio) rispetto al punteggio massimo teorico per ogni fattore pari a 4. I punteggi in media più alti vengono riscontrati nel fattore riconoscimento (media dei punteggi 3,4) e a seguire nel fattore engagement (media 3,2).
Si è proceduto a verificare se ci fossero delle differenze nei gruppi di classe ma non sono emersi dati significativi. Rispetto al genere invece è emersa una differenza significativa (p= ,005) rispetto al fattore ragioni sociali per leggere: sono le femmine ad avere in media punteggi più alti, riconoscendo a questo fattore un peso maggiore che influenza la loro motivazione a leggere.
Nel paragrafo 5.8 gli esiti del MRQ saranno approfonditi attraverso comparazioni e correlazioni con gli esiti derivanti dagli altri strumenti di raccolta dati.

## 5.3 Risultati delle abilità metacognitive in lettura: la Scheda Criteriale

La Scheda Criteriale[268] di De Beni e Pazzaglia è stata somministrata in tutte le classi al fine di misurare il livello delle abilità metacognitive in lettura degli studenti. Come precedentemente riportato nel paragrafo 4.4.2 si tratta di una prova costituita da 10 item che misurano le seguenti abilità:

1) la capacità di valutare gli scopi della lettura;
2) le conoscenze e l'uso di alcune strategie di lettura;
3) la capacità di cogliere incongruenze nel testo e controllare la propria comprensione;
4) la capacità di analizzare criticamente il testo.

Per ogni item viene assegnato un punteggio specifico descritto dalle autrici nei criteri di attribuzione. Il punteggio massimo teorico è di 15 punti.
Durante la somministrazione della prova è stata assicurata la presenza del ricercatore in classe per rispondere ad eventuali dubbi e domande. I bambini hanno dimostrato di non essere abituati a questo genere di prove e hanno spesso chiesto aiuto per comprendere le diverse consegne. Nel rispondere alle domande dei bambini si è chiesta l'attenzione di tutta la classe per assicurare a tutti la comprensione del quesito.
I risultati della prova sono presentati nella Tabella n.23 che riporta le misure di tendenza centrale elaborate sulla base delle risposte date da tutti gli studenti coinvolti. La media di questa prova è di 7,6 punti su 15. La moda (7,5) non si discosta dalla media mentre la mediana è leggermente superiore (8). La deviazione standard è di 2,6 punti.

[268] De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo* (Vol. 14). Edizioni Erickson: Trento.

***Tabella n. 23 Misure di tendenza centrale dei risultati ottenuti nella Scheda Criteriale da tutti gli studenti coinvolti nella ricerca***

| Max teorico | Media | Moda | Mediana |
|---|---|---|---|
| 15 | 7,6 | 7,5 | 8 |

Le classi hanno ottenuto punteggi in media abbastanza simili tra loro. Si sono distinte due classi che hanno ottenuto punteggi più alti (media 8,9) e altre due che hanno manifestato maggiori difficoltà (media 6,9). Di seguito viene riportata la media dei punteggi di ogni singola classe (Tabella n. 24)

***Tabella n. 24 Media dei punteggi in ogni singola classe per le scuole di Roma***

| | Media della classe |
|---|---|
| **Scuola 1(Rm) classe a** | 8,9 |
| **Scuola 1 (Rm) classe b** | 7,7 |
| **Scuola 4 (Rm) classe a** | 7,7 |
| **Scuola 4 (Rm) classe b** | 6,9 |
| **Scuola 4 (Rm) classe c** | 8,4 |

***Tabella n. 25 Media dei punteggi in ogni singola classe per le scuole della provincia di Roma***

| | Media della classe |
|---|---|
| **Scuola 2 (Prov) classe a** | 8,2 |
| **Scuola 2 (Prov) classe b** | 6,9 |
| **Scuola 3 (Prov) classe a** | 7,7 |
| **Scuola 3 (Prov) classe b** | 8,1 |
| **Scuola 5 (Prov) classe a** | 8,9 |

Dalle Tabelle n.23 e n.25 è possibile verificare che il contesto in cui la scuola ha sede (Roma o Provincia di Roma) non ha condizionato i risultati delle classi. Un altro dato che emerge è la differenza di risultati nella stessa scuola in classi diverse che si verifica in tutte le scuole in cui sono coinvolte più classi.

Andando ad analizzare i risultati per singolo item è stato possibile approfondire dove gli studenti hanno riscontrato maggiori difficoltà. Nella Tabella n.26 sono riportati gli item e i relativi risultati ottenuti da tutta l'unità di analisi. Alcuni item prevedono

nell'assegnazione del punteggio una variabilità tra risposta "corretta" e "parzialmente corretta" e "sbagliata" (item: 2,5,6 e 8) mentre gli altri item hanno come criterio di risposta solo "corretta" o "sbagliata".

***Tabella n.26 Percentuali di risposte corrette, parzialmente corrette e sbagliate per ogni singolo item***

| | **item 1** | **item 2** | **item 3** | **item 4** | **item 5** | **item 6** | **item 7** | **item 8** | **item 9** | **item 10** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **corretta** | 78,3% | 23,2% | 30,5% | 98% | 6,9% | 80,8% | 26,1% | 77,8% | 40,4% | 33,5% |
| **parzialmente corretta** | | 71,9% | | | 41,9% | 11,3% | | 14,3% | | |
| **sbagliata** | 21,7% | 4,9% | 69,5% | 2% | 51,2% | 7,9% | 73,9% | 7,9% | 59,6% | 66,5% |

Dalla Tabella è possibile notare che alcuni item della Scheda Criteriale hanno ottenuto una percentuale di risposte corrette bassa. È il caso dell'item numero 7 ma anche del 3 e del 10. Per altri item invece sono stati raggiunti risultati migliori. All'item 4 ha risposto correttamente quasi la totalità degli studenti; molto bene anche gli item 6, 8 e 1.
Per capire a cosa fanno riferimento i diversi item, riportiamo di seguito la Tabella n.27 in cui vengono suddivisi per abilità (così come individuate dagli autori della Scheda Criteriale).

***Tabella n.27 Suddivisione item per abilità e relativi risultati***

| | **Individuare gli scopi di lettura** | | **Conoscere e utilizzare strategie di lettura** | | **Capacità di controllare la propria comprensione** | | **Capacità di analizzare criticamente il testo** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Item 1** | X | 78% | | | | | | |
| **Item 2** | X | 95,1%* | | | | | | |
| **Item 3** | | | X | 30,5% | | | | |
| **Item 4** | | | X | 98% | | | | |
| **Item 5** | | | X | 48,8%* | | | | |
| **Item 6** | | | | | X | 92,1%* | | |
| **Item 7** | | | X | 26,1% | | | | |
| **Item 8** | | | | | X | 92,1%* | | |
| **Item 9** | | | | | | | X | 40,4% |
| **Item 10** | | | | | | | X | 33,5% |

*somma delle risposte corrette e parzialmente corrette.

Nelle celle sono stati riportati i risultati corretti ottenuti in ogni singolo item sommando le risposte "corrette" con quelle "parzialmente corrette", laddove previsto (Item 2,5,6,8). In questo modo è possibile individuare le aree di competenza nelle quali gli studenti risultano maggiormente carenti, ossia la conoscenza e l'applicazione di strategie di lettura e la capacità di cogliere indizi dal testo. Gli studenti ottengono risultati decisamente migliori nell'area di individuazione degli scopi di lettura e nella capacità di controllare la propria comprensione.

## 5.4 Risultati della prova di comprensione della lettura su testo a stampa

La prova di comprensione della lettura (PCL) del testo a stampa è stata costruita appositamente per questa ricerca. Lo strumento è stato presentato nel paragrafo 4.4.4 dove sono riportate le fasi di progettazione e gli esiti del try-out.
Il testo selezionato è l'albo illustrato *"I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore",* scritto da William Joyce e illustrato da William Joyce e Joe Bluhm, edito nel 2012.
La prova è costituita da 15 item di cui 12 domande a risposta multipla, 2 domande aperte a risposta chiusa e un riordinamento. Il punteggio massimo teorico è di 15 punti.
Per la somministrazione della PCL ad ogni studente è stata messa a disposizione una copia del libro da leggere individualmente. La consegna prevedeva la lettura silenziosa e individuale e la restituzione del testo una volta conclusa. Non è stato prestabilito un tempo per la lettura: ai bambini è stato spiegato che lo scopo della lettura era quello di rispondere a delle domande di comprensione sul testo e che avrebbero potuto dedicare il tempo che ritenevano opportuno alla lettura del libro. È stato inoltre detto loro che, durante la prova di comprensione, non avrebbero avuto la possibilità di accedere al testo.
La lettura si è svolta contemporaneamente in aula. Per questa attività non è stata prevista un'osservazione singola (come nel caso della lettura dell'e-book illustrato e interattivo). Tuttavia la lettura è stata osservata nella sua globalità in ciascun gruppo classe. In questa fase sono stati raccolti alcuni elementi utili per ipotizzare, in futuro, la costruzione di una griglia di osservazione da utilizzare per raccogliere dati quali-

quantitativi anche sulla lettura del testo a stampa. I bambini hanno avuto comportamenti diversi: alcuni hanno iniziato la lettura sfogliando il libro, altri hanno letto attentamente il titolo e la quarta di copertina, altri ancora hanno cominciato direttamente con la lettura silenziosa. Prima di cominciare è stata sottolineata dal ricercatore l'importanza delle illustrazioni nel testo, specificando che, alcune domande della PCL, avrebbero avuto come oggetto proprio le illustrazioni. Alcuni bambini hanno seguito attentamente l'indicazione: si sono concentrati molto, osservando con attenzione ogni immagine; altri invece hanno dato priorità al testo scritto. Anche la postura ha evidenziato molte diversità. Il libro oggetto della prova è un cartonato rettangolare grande 30 cm X 20 cm: un fuori formato che da subito ha incuriosito gli studenti. Alcuni bambini hanno tenuto il libro sulle ginocchia, altri hanno posizionato il libro "in piedi" sul banco, altri ancora lo hanno sfogliato nella maniera più tradizionale, posandolo sul banco.
Nel leggere i bambini hanno utilizzato modi diversi tra cui: seguire il testo con il dito, leggere le parole muovendo le labbra o verbalizzare a bassa voce.

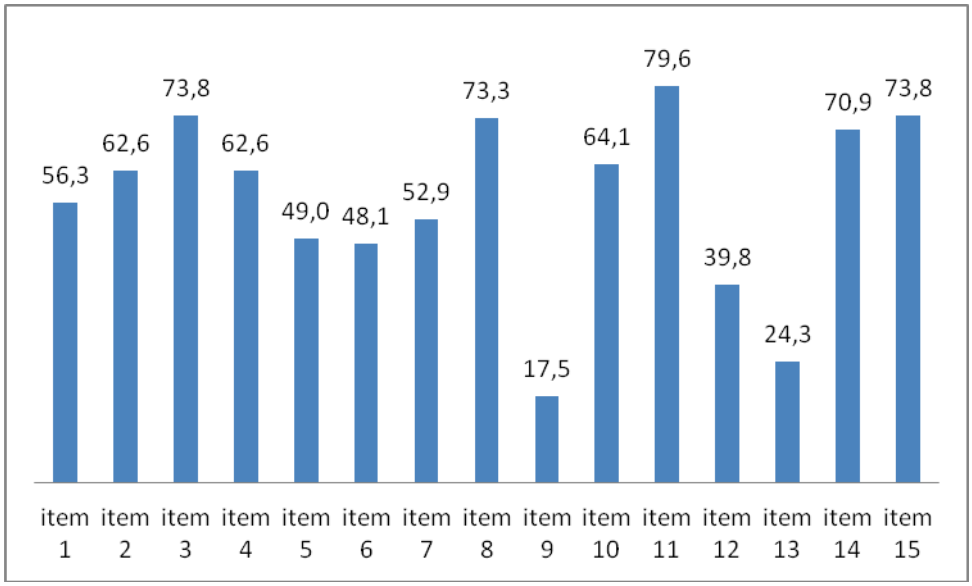
Rispetto alle strategie di lettura tutti hanno riletto il testo almeno una seconda volta. In generale gli studenti si sono mostrati concentrati sulla lettura e, solo nella fase della rilettura, si è potuto notare un interesse nel confrontarsi con gli altri compagni per condividere impressioni e suggerire pagine o illustrazioni da guardare. I tempi di restituzione del libro sono stati variabili, il tempo minimo è stato di 8 minuti e quello massimo di 20.
La prova di comprensione è stata avviata tutti insieme ed è stato dato come tempo indicativo per la consegna 30 minuti. Il ricercatore è rimasto anche nella fase di completamento della prova per garantire la spiegazione per eventuali dubbi o domande.
I risultati della prova sono stati elaborati inizialmente lavorando su tutte le classi coinvolte per verificare gli esiti complessivi.
Di seguito viene riportata la Tabella n.28 con le misure di tendenza centrale.
La media dei punteggi è di 8,5, la moda 8 e la mediana 9. La deviazione standard è di 2,9 punti.

*Tabella n.28 Esiti PCL testo a stampa: misure di tendenza centrale*

| | |
|---|---|
| **Max teorico** | 15 |
| **media** | 8,5 |
| **moda** | 8 |
| **mediana** | 9 |

Si è analizzato in seguito la percentuale di risposte corrette per ogni singolo item, al fine di verificare se e in che modo alcuni item avessero potuto influenzare il punteggio totale. Nel Grafico n.5 vengono riportati i risultati di questa analisi.

*Grafico n.5 Percentuale di risposte corrette per ogni singolo item*




Dal Grafico n.5 emerge che alcuni item hanno ottenuto una bassa percentuale di risposte corrette. È stato quindi ritenuto necessario analizzare nel dettaglio quali item avessero creato difficoltà per cercare di approfondirne il motivo. Prima di analizzare il contenuto di alcune domande è opportuno riportare a quali obiettivi della tassonomia fanno riferimento. Nella Tabella n.29 vengono elencati gli obiettivi e i relativi item.

***Tabella n.29 Tassonomia degli obiettivi e relativi item nella PCL***

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Comprensione di termini di uso specifico | **N.1** | **N.10** | | |
| Comprensione delle definizioni contestuali | **N.6** | **N.12** | **N.13** | |
| Capacità di cogliere lo sviluppo longitudinale del discorso | **N.11** | | | |
| Capacità di cogliere lo sviluppo trasversale del discorso | **N.5** | | | |
| Capacità di decodificare le principali figure retoriche, i modi di dire e le varie forme di espressione figurata | **N.3** | **N.4** | **N.7** | **N.8** |
| Capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo e/o delle immagini | **N.15** | | | |
| Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo e/o delle immagini | **N.2** | **N.9** | **N.14** | |

Gli item su cui sono state riscontrate maggiori difficoltà sono gli item 9, 12 e 13.

L'item numero 9 misura la capacità di cogliere il messaggio implicito, uno degli obiettivi più complessi della tassonomia. Nello specifico la domanda chiedeva:

***Osserva attentamente l'immagine e scrivi nello spazio che segue qual è secondo te il significato più importante della storia che viene rappresentato con questa illustrazione:***

La risposta criterio prevede la descrizione del cambiamento di colore nei personaggi che, ricevendo il libro, passano a essere da "bianco e nero" a "colori". Questo passaggio implicito è riproposto più volte nelle illustrazioni del libro ma non è mai descritto esplicitamente nel testo. A rispondere correttamente è solo il 17,5% degli studenti. La maggioranza delle risposte dei bambini ha fatto invece riferimento al concetto della condivisione dei libri, presentato nella trama e quindi reso esplicito. Sicuramente a rendere complessa questa domanda è stata anche la tipologia di item: una domanda

chiusa a risposta aperta che non ha guidato i bambini nella riflessione. Non è escluso che la stessa domanda strutturata attraverso un item a scelta multipla potesse restituire un esito migliore.

All'item numero 13 risponde correttamente il 24,3%, anche in questo caso la domanda è risultata difficile. La consegna chiedeva:

**Morris dice "Credo sia giunto il momento di andarsene". Nel testo che hai letto, cosa si intende dire con "andarsene"?**

Anche in questo caso si tratta di un item complesso: una domanda chiusa e risposta aperta che intende misurare la comprensione delle definizioni contestuali.

La risposta criterio prevede un riferimento al concetto della vecchiaia e in particolare della morte. Nella storia è presentata l'evoluzione temporale del protagonista, Morris, che diventando sempre più vecchio, alla fine della storia "vola via".
La maggioranza degli studenti ha risposto alla domanda facendo riferimento al concetto inteso in termini di uso corrente: "andarsene" inteso come "andare via" da un luogo, non riuscendo a contestualizzare il termine all'interno della storia.

Alla domanda n.12 ha risposto correttamente il 38,9%. Si tratta di una domanda a scelta multipla che misura, anche in questo caso, la capacità di comprendere le definizioni contestuali. In questo caso però era presente un distrattore che ha prevalso nelle risposte.

La domanda chiede:

**Nella storia si dice che "I libri invece non cambiano mai. Le loro storie rimangono immutate". Con questa frase nella storia a chi si fa riferimento che sta cambiando?**

a) I libri volanti
b) Le storie nei libri
c) Le stagioni
d) Le persone umane

La risposta corretta è la d) "le persone umane". La frase "I libri invece non cambiano mai. Le loro storie rimangono immutate" è presente sopra a un'illustrazione che mostra il protagonista invecchiato e nel testo viene spiegato che "Morris Lessmore si curvò e

raggrinzì". Tra le risposte possibili, la maggioranza ha scelto "le stagioni" ai cui mutamenti nel libro sono dedicate quattro pagine per illustrare strumentalmente l'invecchiamento del protagonista.

Decisamente migliori le risposte agli item n. 11, 3 e 15 che misurano nell'ordine la "capacità di cogliere lo sviluppo longitudinale del discorso" attraverso un riordinamento di quattro immagini, la "capacità di decodificare le principali figure retoriche, i modi di dire e le varie forme di espressione figurata" con una domanda a scelta multipla e la "capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo e/o delle immagini" sempre con un item a scelta multipla.

## 5.5 Risultati della prova di comprensione della lettura su testo e-book illustrato e interattivo

La lettura dell'e-book illustrato e interattivo è stata preceduta dalle fasi di familiarizzazione (presentate nel paragrafo 4.5) in cui i bambini sono stati coinvolti in diverse attività al fine di prendere confidenza con il tablet.
A tutta la classe è stato spiegato che i bambini sarebbero stati chiamati uno alla volta per leggere una storia in formato e-book illustrato e interattivo e che, durante la lettura, sarebbe stato presente il ricercatore che loro già conoscevano. La lettura è stata quindi condotta in un luogo silenzioso, dove ciascun bambino ha potuto leggere e ascoltare attraverso la narrazione audio, la storia. È stato inoltre comunicato loro che, conclusa la lettura, avrebbero dovuto rispondere a una prova di comprensione simile a quella proposta per il testo a stampa. I dati raccolti durante la fase di osservazione saranno descritti nel paragrafo successivo che presenta l'elaborazione delle griglie di osservazione.

La prova di comprensione della lettura (PCL) dell'e-book *Fantavolieri,* è stata costruita per essere comparabile con la PCL del libro a stampa. È costituita da 15 item di cui 11 a risposta multipla, 3 domande aperte a risposta chiusa e un riordinamento. Il punteggio

massimo teorico è di 15 punti. Come riportato nel paragrafo 4.4.6 la tassonomia degli obiettivi cui si è fatto riferimento è la stessa utilizzata per la prova sul testo a stampa, ampliata di due nuovi obiettivi propri del testo digitale: la «capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale e la capacità di cogliere i dettagli delle immagini digitali.[269]».

Anche in questo caso i bambini hanno deciso autonomamente quando concludere la fase dedicata alla lettura, sapendo che, durante la prova, non avrebbero avuto la possibilità di tornare sul testo. Questa decisione è stata presa per garantire l'uniformità nella somministrazione delle due prove. La scelta di non consentire agli studenti di tornare sul testo è stata dettata principalmente dalla difficoltà ad accedere facilmente alle varie pagine dell'e-book. Il testo scelto, infatti, pur avendo diverse caratteristiche di qualità, non prevede la funzione di un indice digitale che permetta di navigare nella storia sfogliando velocemente le pagine. D'altra parte la scarsità delle risorse non ha consentito di mettere a disposizione un tablet per ogni studente.

Nella lettura dei risultati di entrambe le PCL è necessario pertanto tenere in considerazione questa variabile importante che ha caratterizzato la somministrazione ossia l'aver sostenuto la prova di comprensione senza avere la possibilità di rileggere il testo.

La media dei punteggi ottenuti nella PCL dell'e-book "*Fantavolieri*" è di 7,6 punti. La moda è 8 così come la mediana. La deviazione standard è di 2,3 punti. (Tabella n.30).

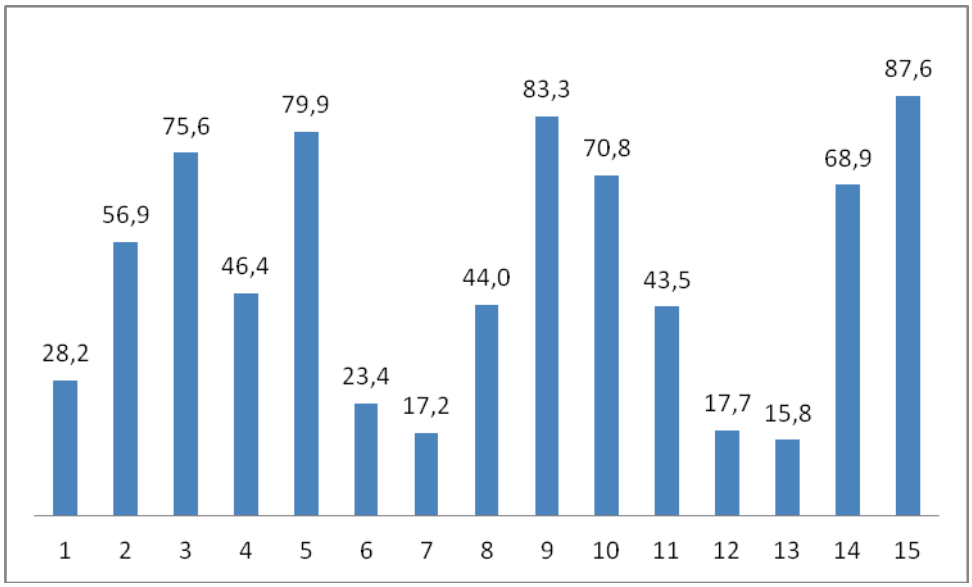
[269] Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 443-460.

*Tabella n.30 Misure di tendenza centrale della PCL sull'e-book*

| | |
|---|---|
| **Max teorico** | 15 |
| **media** | 7,6 |
| **moda** | 8 |
| **mediana** | 8 |

Di seguito vengono riportate le percentuali di risposte corrette per ogni singolo item (Grafico n.6).

***Grafico n.6 Percentuale di risposte corrette per singolo item* della PCL dell'e-book "*Fantavolieri*"**




Come è possibile verificare dal Grafico n.6, ci sono stati diversi item sono stati rilevati come complessi dagli studenti. Si tratta degli item n. 1, 6, 7, 12 e 13. Di seguito verranno analizzati singolarmente per capire il motivo della difficoltà.

L'item numero 1 ha come obiettivo quello di misurare la capacità di comprendere le definizioni contestuali. Nel caso specifico la domanda chiedeva attraverso un item a risposta multipla di indicare in quale stagione è ambientata la storia. Il testo narra esplicitamente "Linda non immaginava che quell'***estate***…": si tratta della prima frase con cui la storia comincia. È probabile che i bambini non si siano concentrati da subito

e, nel rispondere alla domanda, hanno fatto riferimento al protagonismo degli uccellini nella storia associandoli alla stagione "primavera" (scelta dal 58,9%) o ai colori delle illustrazioni che sono sui toni del marrone e verde, che li potrebbe aver orientati a rispondere "autunno" (scelto dall'11,5%).

L'item 6 misura uno dei nuovi obiettivi caratteristici del testo in digitale: la "capacità di cogliere dettagli delle immagini digitali". In una pagina dell'e-book si parla di un taccuino della protagonista nel quale sono raccolti diversi disegni degli uccelli. Il taccuino si trova sopra una scrivania e il bambino, dal testo, dovrebbero essere stato motivato ad aprirlo e sfogliarlo. Lo stesso taccuino è presente in una delle ultime pagine della storia, dove si chiede al bambino lettore di riprodurre un Fantavoliere. Scorrendo le pagine, il bambino avrebbe potuto rispondere correttamente alla domanda:

**Quanti vecchi disegni di uccellini conserva Linda sul suo taccuino?**
a) circa 5
b) circa 10
c) circa 20
d) infiniti

La risposta corretta è la b), mentre la maggioranza degli studenti ha risposto o "circa 5" (32,5%) o "infiniti" (31,5%). Si può ipotizzare che la risposta errata possa essere derivata da diverse ragioni. Gli studenti potrebbero non aver interagito con il taccuino e, in questo caso, non avrebbero saputo rispondere alla domanda oppure potrebbero aver interagito distrattamente non facendo caso al numero di specie presenti nel taccuino. A questa ipotesi sarà possibile rispondere, in parte, verificando gli esiti della griglia di osservazione che riportano i comportamenti avuti da ogni bambino durante la lettura.

Nel formato e-book è risultata carente la comprensione del messaggio implicito della storia, uno degli obiettivi più complessi della tassonomia. Tutti gli item che afferiscono a questo obiettivo hanno ottenuto punteggi molto bassi.
Si tratta degli item 7,12 e 13.

All'item numero 7 risponde correttamente solo il 17,2 % degli studenti. La domanda chiedeva:

**Linda, mentre è nella sua stanza**
a) vola sopra una nuvola
b) è trascinata da un soffio di vento sopra una nuvola
c) immagina di volare sopra una nuvola
d) è trasportata dai Fantavolieri sopra una nuvola

La risposta corretta è la c), infatti tutta la storia ruota su due piani: uno esplicito in cui si narra della protagonista, Linda, che incontra nella sua casa in campagna degli uccellini di carta che la portano sopra una nuvola dove gli raccontano la loro storia e uno fortemente implicito in cui si capisce che la storia narra della capacità di fantasia di Linda che, arrivata nella sua casa in campagna, immagina di volare sopra una nuvola (risposta c) e immagina di incontrare degli uccellini.

All'item numero 12 risponde correttamente solo il 17,7% degli studenti. La domanda chiede di indicare chi sono i Fantavolieri. Anche in questo caso c'è un distrattore che corrisponde alla risposta c) ossia "uccelli nati sull'albero della nuvola" scelto dal 46,9% degli studenti. Nel testo, come spiegato per l'item 7, ci sono due livelli di analisi. Per rispondere agli item 12 è possibile fare riferimento alla descrizione dei Fantavolieri che viene proposta nel testo rispondendo quindi "uccelli nati sull'albero della nuvola" oppure cogliere la dimensione implicita della storia rispondendo "uccelli nati dalla fantasia di Linda".

**A tuo parere chi sono i Fantavolieri?**

a) Uccelli di campagna molto colorati
b) Uccelli fatti di carta da Linda
c) Uccelli nati sull'albero della nuvola
d) Uccelli nati dalla fantasia di Linda

Lo stesso vale per gli item 13 nel quale rispondendo "un rumore fa volar via gli uccelli" (scelto dal 50,2%) lo studente dimostra di aver condotto una lettura attivando principalmente il processo bottom up e non quello top down, che gli avrebbe consentito di cogliere un significato più complesso quale la linea di confine tra realtà e fantasia

segnata dal richiamo dell'orologio che ha fatto smettere la protagonista Linda di fantasticare (risposta "a").

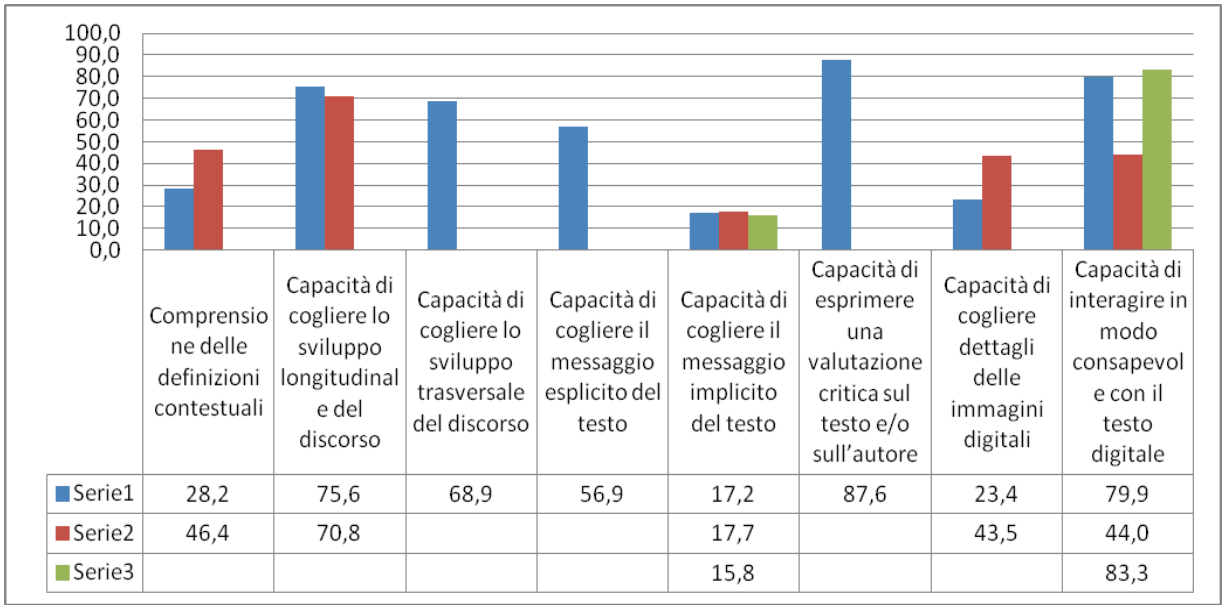
**Il richiamo forte e breve dell'orologio a cucù del nonno, che cosa provoca?**

a) Linda smette di fantasticare
b) Un rumore che fa volar via gli uccelli
c) Un uccello esce dall'orologio
d) Linda si prende uno spavento

Gli studenti hanno risposto decisamente meglio agli item numero 5, 9 e 15.
I primi due misurano uno dei nuovi obiettivi ossia la "capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale". Si tratta di due domande chiuse a risposta aperta alle quali è possibile rispondere solo se si è interagito consapevolmente con alcuni elementi delle illustrazioni, in linea con quanto proposto dal testo narrativo. Nel caso dell'item 5, a cui rispondono correttamente il 79,9%, si chiede di indicare il colore dei capelli della sorella di Linda che è possibile conoscere solo se, seguendo la storia si è interagito correttamente con lo schermo. Anche per l'item 9 è indispensabile l'interazione e l'attenzione a verificare cosa accade in seguito: nello specifico si chiede *"Cosa succede all'orologio del nonno quando lo tocchi?"* e la risposta criterio con la quale si è attribuito un punteggio positivo prevede la presenza di elementi che caratterizzano quell'azione (esce un uccellino che fa cucù).

L'item 15 misura la "capacità di esprimere una valutazione critica sul testo e/o sull'autore" individuando di che genere è la storia letta. La quasi totalità degli studenti (87,6%) risponde correttamente "storia di fantasia". Sorprende in questo caso che il distrattore "una storia vera" non sia stato considerato dagli studenti, nonostante nelle domande relative al messaggio implicito sembrava avessero stato colto maggiormente questo aspetto della storia.
Per sintetizzare quanto elaborato, nel Grafico n.7 vengono riportate le percentuali di risposte corrette raggruppate per obiettivo che si intende misurare e la tassonomia degli obiettivi con i relativi item (Tabella n.31).

*Grafico n.7 Percentuali risposte corrette alle domande suddivise per obiettivo*




| | Comprensione delle definizioni contestuali | Capacità di cogliere lo sviluppo longitudinale del discorso | Capacità di cogliere lo sviluppo trasversale del discorso | Capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo | Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo | Capacità di esprimere una valutazione critica sul testo e/o sull'autore | Capacità di cogliere dettagli delle immagini digitali | Capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Serie1 | 28,2 | 75,6 | 68,9 | 56,9 | 17,2 | 87,6 | 23,4 | 79,9 |
| Serie2 | 46,4 | 70,8 | | | 17,7 | | 43,5 | 44,0 |
| Serie3 | | | | | 15,8 | | | 83,3 |

*Tabella n.31 Tassonomia prova di comprensione e-book "Fantavolieri"*

| Obiettivo della tassonomia | Domande di riferimento | | |
|---|---|---|---|
| Comprensione delle definizioni contestuali (fatti, eventi, concetti, regole, descritti, illustrati e definiti nel testo) | **Domanda 1** | **Domanda 4** | |
| Capacità di cogliere lo sviluppo longitudinale del discorso | **Domanda 3** | **Domanda 10** | |
| Capacità di cogliere lo sviluppo trasversale del discorso | **Domanda 14** | | |
| Capacità di cogliere il messaggio esplicito del testo | **Domanda 2** | | |
| Capacità di cogliere il messaggio implicito del testo | **Domanda 12** | **Domanda 13** | **Domanda 7** |
| Capacità di esprimere una valutazione critica sul testo e/o sull'autore | **Domanda 15** | | |
| Capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale | **Domanda 5** | **Domanda 8** | **Domanda 9** |
| Capacità di cogliere dettagli delle immagini digitali | **Domanda 11** | **Domanda 6** | |

Dai dati di sintesi presentati nel Grafico n.7, è possibile riscontrare che alcuni obiettivi sono stati raggiunti con ottimi risultati, come la capacità di cogliere lo sviluppo longitudinale e trasversale del discorso e la capacità di esprimere una valutazione critica sul testo. La difficoltà maggiore è stata rilevata nel cogliere il messaggio implicito della storia, che è risultato complesso per quasi la totalità degli studenti. Interessante infine riscontrare i risultati ottenuti nei due nuovi obiettivi introdotti con la lettura del testo in

digitale: la capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale è stato raggiunto meglio rispetto alla capacità di cogliere i dettagli delle immagini digitali. Da una prima riflessione si può ipotizzare che al raggiungimento di tale risultato possano aver contribuito positivamente le fasi di familiarizzazione che hanno aiutato i bambini a interagire con la storia con maggiore padronanza e quindi consapevolezza. Necessario rinforzare l'aspetto dell'attenzione da dedicare ai dettagli.

## 5.6 Griglia di osservazione

La griglia di osservazione[270] è stata utilizzata per rilevare il comportamento degli studenti durante la lettura dell'e-book illustrato e interattivo "Fantavolieri", in merito alla quale hanno dovuto sostenere la prova di comprensione, oggetto del precedente paragrafo (5.5).

La griglia è stata compilata personalmente dal ricercatore che ha partecipato all'osservazione individuale di tutti i bambini, a garanzia dell'uniformità di rilevazione dei dati. Lo strumento consiste in una serie di descrittori che rilevano il comportamento del bambino durante la lettura dell'e-book in termini di strategie messe in atto, tempi di lettura, numero di interazioni attivate e qualità dell'interazione. Il ricercatore annota se il comportamento descritto viene rilevato o meno.

Per verificare gli esiti complessivi dell'osservazione, i dati sono stati elaborati in merito all'intera unità di analisi. Di seguito, nel Grafico n.8, vengono riportati i dati relativi all'uso di alcune strategie approfondite con i bambini durante le fasi della familiarizzazione[271]. È stato verificato se i bambini utilizzassero nella prima pagina le seguenti icone: il tasto relativo alle indicazioni, al menù e la freccia per andare avanti (cfr. Figura n.11).

[270] La griglia di osservazione è descritta nel paragrafo 4.4.5

[271] La modalità con cui è stata progettata e messa in atto la fase di familiarizzazione con il dispositivo tablet e gli e-book illustrati e interattivi è descritta nel paragrafo 4.5

*Figura n.11 Pagina iniziale dell'e-book Fantavolieri con le relative icone*

È stato verificato se i bambini erano soliti interagire con le immagini prima, durante o dopo la narrazione audio. Durante la narrazione è stata dedicata molta attenzione nel far capire ai bambini l'importanza di leggere e ascoltare la storia prima di interagire al fine di concentrarsi prima sul testo e poi cercare di ricavare maggiori informazioni attraverso le diverse interazioni.

Un altro aspetto che si è voluto rilevare riguarda la possibilità di tornare indietro nella storia per rileggere o capire meglio un determinato passaggio.

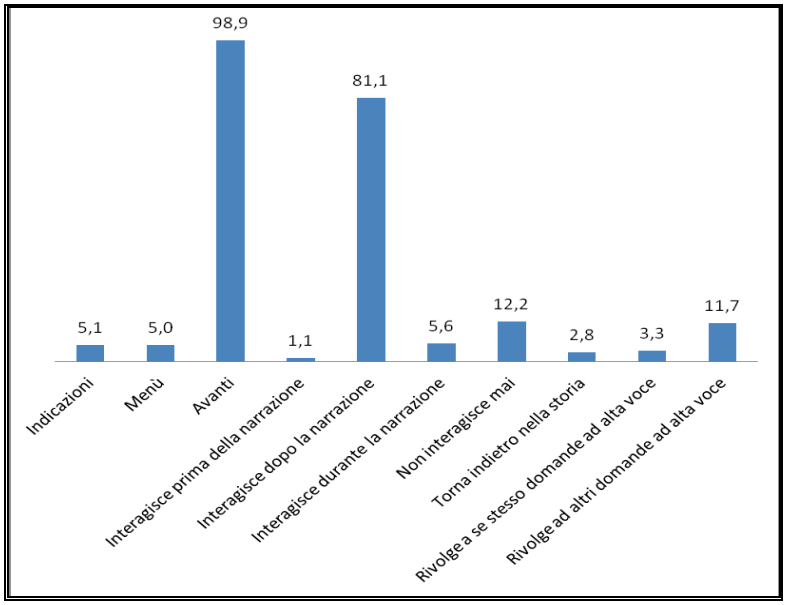
Inoltre si è presa nota dell'eventuale interazione del bambino con il ricercatore (in termini di domande poste in caso di dubbi o difficoltà) o della formulazione di domande ad alta voce o verbalizzazione di possibili riflessioni.

Dal grafico n.8 è possibile verificare che rispetto all'uso delle icone solo il 5% dei bambini si avvale delle indicazioni e del menù. Quasi la totalità (98,9%) invece utilizza direttamente l'icona con cui avviare la lettura della storia (la freccia in basso a destra). Riguardo all'interazione con la storia e con le illustrazioni, la maggioranza dei bambini (81,1%) interagisce dopo la lettura e narrazione della storia, quasi nessuno anticipa interagendo prima (1,1%) e pochi intervengono durante la narrazione (5,6%). È presente una percentuale di bambini pari al 12,2% che si limita ad andare avanti nella storia senza mai interagire con lo schermo (se non con l'icona corrispondente al comando "avanti"). Quasi nessuno (2,8%) si avvale della rilettura come strategie per ancorare meglio i concetti della storia ai fini della prova di comprensione della lettura. Nonostante i bambini avessero fatto esperienza durante la familiarizzazione della

possibilità di tornare indietro nella storia, nella lettura di Fantavolieri questa strategia non è praticamente stata messa in atto. Probabilmente l'assenza di un indice con il quale orientarsi ha determinato questa mancanza oppure semplicemente l'immaterialità dell'e-book non ha permesso ai bambini di pensare alla possibilità di "sfogliare" le pagine e di tornare a rileggere alcuni passaggi o l'intera storia.

Rispetto alla formulazione di domande ad alta voce, sono pochi i bambini che si rivolgono al ricercatore (11,7%), la maggioranza ha risolto eventuali difficoltà cercando autonomamente la soluzione, procedendo per tentativi.

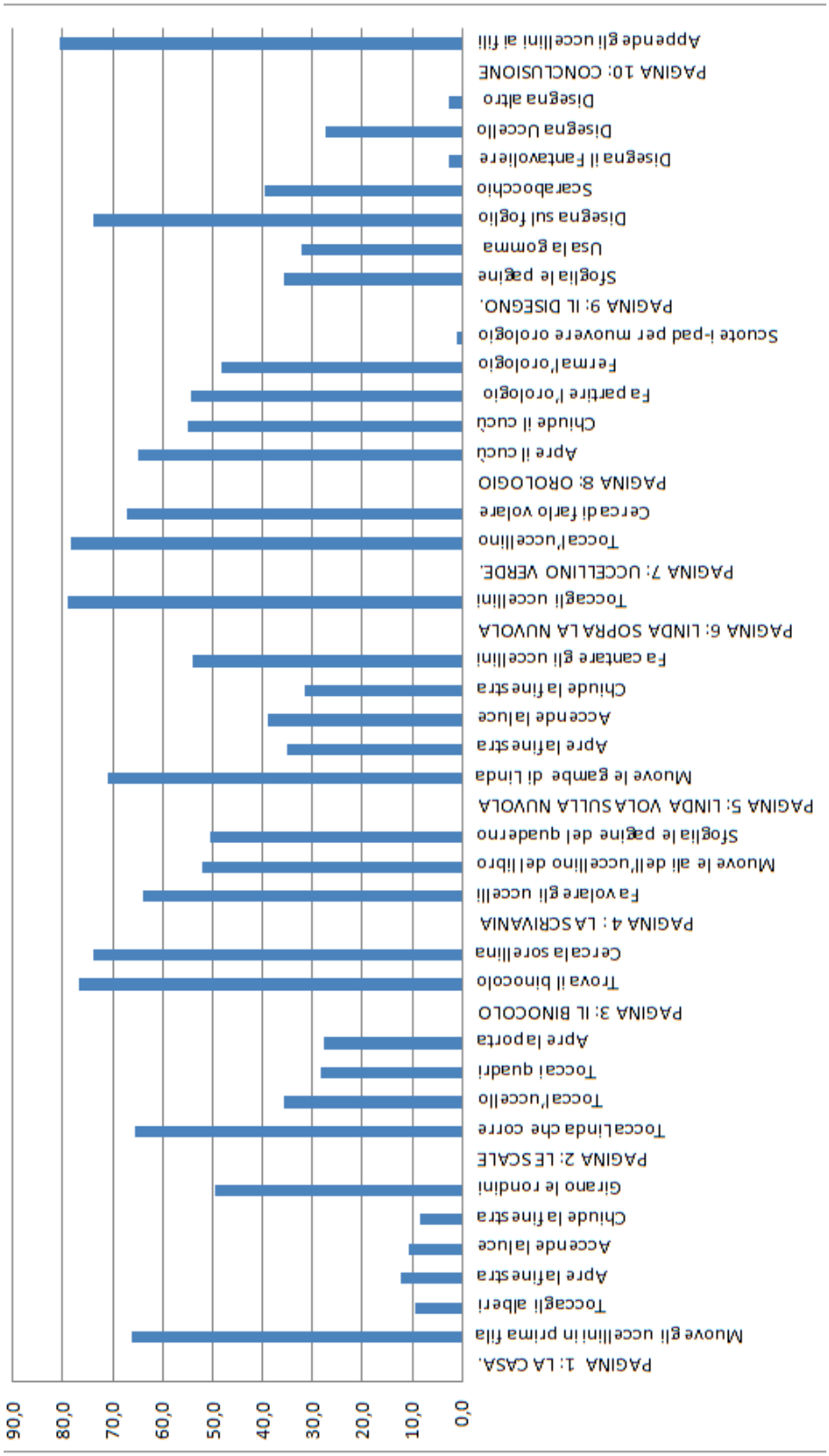
***Grafico n.8 Strategie attivate dai bambini durante la lettura dell'e-book Fantavolieri***




La seconda parte della griglia è dedicata a rilevare se il bambino riconosce e attiva le diverse interazioni proposte in ogni singola pagina della storia. Nella griglia sono elencate tutte le possibilità di interazione e il ricercatore ha evidenziato le volte in cui il bambino ha compiuto la determinata azione.

Nel Grafico n.9 vengono riportate le percentuali di interazioni attivate dall'intera unità di analisi. Le voci presenti sull'asse delle ascisse rappresentano le possibili interazioni per ogni pagina.

***Grafico n.9 Percentuali di interazioni attivate dall'unità di analisi in ogni pagina dell'e-book Fantavolieri***



Dal Grafico n.9 si vede che l'andamento delle interazioni non è stato costante e che alcune interazioni sono state attivate maggiormente rispetto ad altre. In ogni pagina sono presenti un numero variabile di interazioni, alcune possono essere identificate facendo attenzione al testo e alla storia, altre invece devono essere dedotte dal lettore esplorando la pagina o osservando attentemente le illustrazioni. Ad esempio nella Pagina 2 "Le scale", la storia narra esplicitamente che la protagonista, Linda, corre salendo le scale; in questo caso più della metà dei bambini (65,6%) ha toccato le scale che hanno a loro volta prodotto il rumore di Linda che corre. Lo stesso vale per la pagina 4 "Il binocolo", dove si narra che Linda prende in mano un binocolo per guardare la sorellina; il 76,7% dei bambini trova il modo toccando lo schermo per guardare attraverso il binocolo fuori dalla finestra. Alla fine della storia l'80% dei lettori interagisce appendendo gli uccellini ai fili così come descritto nella storia.

Altre interazioni sono state utilizzate di meno, ad esempio nella prima pagina la maggioranza dei bambini trova due sole modalità di interazione su sei possibili, e questo può essere spiegato dal fatto che siamo all'inizio della narrazione. Quasi nessuno a pagina 8 scuote il tablet per far dondolare gli uccellini (suggerito implicatemente dal testo), probabilmente perché è l'unico caso in cui l'interazione si attiva con un movimento diverso (scuotere) rispetto al toccare lo schermo.

In generale, sulle 36 interazioni possibili, la media dell'unità di analisi è stata di 17,8 interazioni. Volendo suddividere i risultati delle interazioni in sottogruppi[272], è possibile individuare un gruppo di bambini che ha interagito poco o per niente (35%), un gruppo che ha interagito abbastanza (37%) e uno che ha interagito molto (28%).

Rispetto al tempo di lettura, è stato cronometrato per ogni bambino. Il tempo è variato da circa 3 minuti a 12 minuti. La media è stata di 4,7 minuti.

Nel paragrafo 5.8 gli esiti dell'osservazione mediante la griglia saranno discussi e messi in correlazione con le altre variabili quali i risultati della Scheda Criteriale, i fattori della motivazione alla lettura e i livelli di apprendimento rilevati attraverso la prova di comprensione della lettura dell'e-book.

[272] I sottogruppi sono stati creati suddividendo i risultati in percentili: il primo gruppo comprende i bambini che hanno interagito tra 0 e 15 volte, il secondo tra 16 e 23 volte e il terzo più di 24 volte.

## 5.7 Questionario sull'esperienza di lettura in digitale

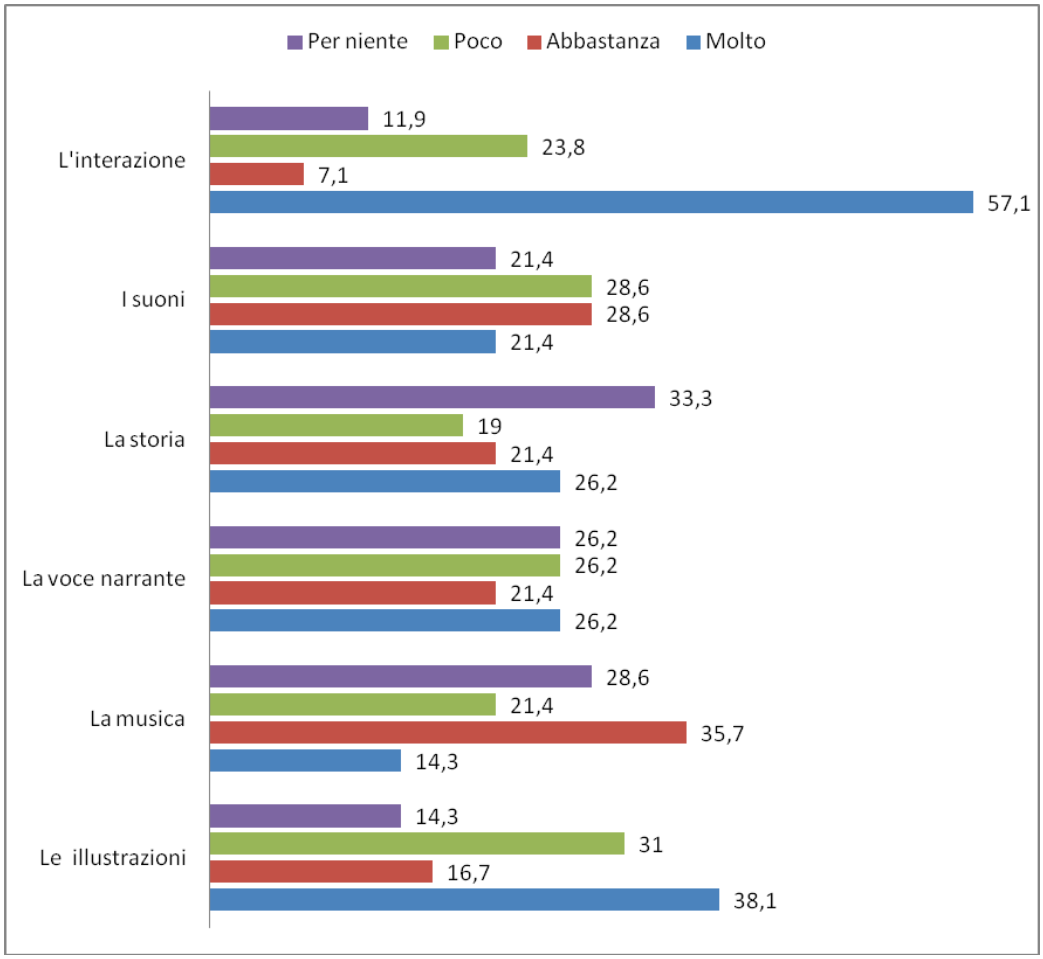
Il questionario finale è stato utilizzato per raccogliere dati sull'esperienza proposta agli studenti di leggere libri attraverso nuove pratiche di lettura in digitale. Il questionario si concentra prevalentemente sulla novità degli e-book illustrati e interattivi ma alcune domande sono state costruite per consentire un confronto anche con la lettura nel formato tradizionale.
Alla domanda "ti è piaciuto leggere e-book illustrati e interattivi" la totalità degli studenti ha espresso un giudizio favorevole: "molto" il 91% e "abbastanza" il restante 9%. È stato chiesto di indicare quale aspetto degli e-book fosse piaciuto in particolare: si rileva che le due caratteristiche più interessanti per gli studenti sono la possibilità di interagire con lo schermo e le illustrazioni. L'interazione con la storia, elemento di novità caratterizzante l'esperienza ha trovato il favore dei bambini che, sempre più abituati ai dispositivi touch screen, rimangono piacevolmente colpiti dal ritrovare questo elemento anche nei libri. Rispetto alle illustrazioni invece è importante ribadire l'interesse all'interno della ricerca a individuare e-book di qualità com illustrazioni che, nel passaggio al digitale, non perdessero la loro efficacia comunicativa.

Con un'altra domanda si è voluto verificare la percezione degli studenti rispetto al rischio di distrarsi leggendo un e-book con caratteristiche multimediali e multimodali. È stato chiesto se leggere una storia nel nuovo formato possa averli distratti: il 75% degli studenti risponde di no mentre il 25% riconosce di aver avuto difficoltà di attenzione. A questi ultimi è stata proposta un'ulteriore domanda di approfondimento per capire cosa, secondo loro, potesse averli distratti maggiormente tra le illustrazioni, la musica, la voce narrante, l'interazione con lo schermo e i suoni, utilizzando una scala a quattro punti.
Di seguito vengono riportati la Tabella n.31 e il Grafico n.10 riassuntivi delle loro risposte.

***Tabella n.31 Quanto sei stato distratto dalle caratteristiche dell'e-book durante la lettura?***

| | Molto | Abbastanza | Poco | Per niente |
|---|---|---|---|---|
| **Le illustrazioni** | 38,1 | 16,7 | 31 | 14,3 |
| **La musica** | 14,3 | 35,7 | 21,4 | 28,6 |
| **La voce narrante** | 26,2 | 21,4 | 26,2 | 26,2 |
| **La storia** | 26,2 | 21,4 | 19 | 33,3 |
| **I suoni** | 21,4 | 28,6 | 28,6 | 21,4 |
| **L'interazione** | 57,1 | 7,1 | 23,8 | 11,9 |

***Grafico n.10 Quanto sei stato distratto dalle caratteristiche dell'e-book durante la lettura?***



A distrarre maggiormente gli studenti è stata la possibilità di interagire con lo schermo (64,2% risponde “molto” o “abbastanza”) e le illustrazioni (54,8% risponde “molto” o “abbastanza”). Anche la musica è un elemento che viene riconosciuto come distraente dalla metà degli studenti che rispondono “molto” o “abbastanza”. La musica, insieme alla voce narrante, fa parte delle caratteristiche che generalmente possono essere attivate e disattivate dal lettore a seconda delle proprie esigenze. Questo aspetto potrebbe essere maggiormente trattato nelle fasi di familiarizzazione.

Tornando a tutta l’unità di analisi, è stato chiesto di indicare come le stesse caratteristiche possano aver modificato l’esperienza di lettura. Gli effetti sembrano essere positivi per quasi la totalità dei lettori: il 47,9% risponde che hanno “arricchito l’esperienza di lettura” e il 40,5% che hanno “aiutato a capire meglio la storia”. Solo il 6,7% ritiene che le caratteristiche multimediali abbiano “reso più complessa la comprensione della storia” e il 4,9% dice che hanno “richiesto più attenzione al lettore”.

Rispetto alla possibilità di leggere libri in formati differenti, alla domanda “in quale formato ti piacerebbe leggere una storia la prossima volta” il 45,1% risponde “nel formato digitale”, l’8.6% nel “formato a stampa” mentre il 46.3% vorrebbe leggerla in “entrambi i formati”. Questo dato è interessante perché incoraggia a integrare i diversi formati di testo, proponendo ai bambini più modalità di lettura, confermando l’importanza di offrire esperienze e pratiche di lettura alternative tra le quali i bambini possano scegliere.
Durante la ricerca le classi hanno avuto modo di leggere gli e-book in modalità differenti. Nelle fasi di familiarizzazione sono state adottate diverse pratiche di lettura. In alcuni casi i bambini hanno letto individualmente una storia sul tablet, in altri sono stati coinvolti in piccoli gruppi oppure, attraverso l’uso della LIM, è stato possibile leggere e ascoltare e-book collettivamente con tutto il gruppo classe. Dalle risposte raccolte attraverso il questionario, si rileva che la lettura in digitale non viene necessariamente vista dai bambini come un’esperienza individuale. Circa la metà (41,7%) dichiara infatti che “la prossima volta preferirebbero leggere un e-book” con “un amico”, “con tutta la classe” il 23,9%, “in piccolo gruppo” il 18,4% e solo il 16% preferirebbe leggerlo da solo.

Durante la precedente ricerca condotta sull'introduzione degli e-book nel contesto scolastico[273], era stato verificato che, durante la lettura individuale (osservata anche in questo caso dal ricercatore attraverso un'apposita griglia) i bambini manifestavano comportamenti differenti. Alcuni bambini erano sembrati incuriositi e divertiti, altri invece in difficoltà o a disagio. Per qualificare queste impressioni, difficilmente decifrabili in modo affidabile attraverso la griglia, si è chiesto direttamente ai bambini come si fossero sentiti durante la lettura individuale dell'e-book illustrato e interattivo "Fantavolieri". Dalle risposte emerge che i bambini si sono sentiti "incuriositi, motivati a leggere e divertiti" Probabilmente quanto verificatosi nella prima ricerca esplorativa derivava principalmente dalla scarsa confidenza tra bambino e ricercatore che, spesso, si incontravano per la prima volta il giorno della lettura. Nella presente ricerca invece si è appositamente stabilito di far condurre tutte le fasi preliminari di raccolta dati e di familiarizzazione con l'e-book dalla stessa persona consentendo così ai bambini di conoscere e trovarsi più a loro agio durante la fase dedicata all'osservazione individuale.

Per cercare di rilevare il livello di consapevolezza dei bambini sulle loro capacità di lettura nei due formati di testo è stato domandato in quale delle due prove di comprensione pensavano di aver raggiunto un risultato migliore. I bambini pensano di aver risposto bene in entrambe le prove (45,1%) mentre il 35% ritiene di aver risposto meglio alla prova riferita al testo a stampa. Solo il 19,1% riferisce di essere andato meglio nella prova sul testo digitale. Le risposte confermano la tendenza riscontrata nei risultati delle PCL.
Nella Tabella n.33 sono riportate le risposte date dai bambini.

[273] Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 443-460.

***Tabella n.33 In quale delle prove di comprensione della lettura (PCL) i bambini ritengono di essere andati meglio***

| | |
|---|---|
| PCL testo a stampa | 35% |
| PCL testo e-book | 19,1% |
| In entrambe le PCL | 45,1% |

Le risposte dei bambini in merito alla comprensione della lettura, sono in linea con quanto rilevato negli esiti delle prove di comprensione della lettura. In media gli studenti hanno ottenuto punteggi simili in entrambe le prove (testo a stampa e testo e-book), ma i risultati migliori sono stati rilevati nella prova di comprensione del testo tradizionale.

Due domande sono state predisposte per verificare cosa è cambiato nelle abitudini di lettura a seguito della partecipazione alle attività svolte nell'ambito della ricerca.

Una prima domanda è stata lasciata aperta chiedendo agli studenti di descrivere brevemente dopo l'esperienza di lettura di e-book cosa fosse cambiato nel loro modo di leggere. Solo il 52% ha completato questa consegna.

Per analizzare le risposte sono state create sette categorie riportate nella Tabella n.33.

La prima è stata definita "intonazione". Molti bambini hanno descritto come cambiamento nel loro modo di leggere la maggiore consapevolezza nel dare tono ed espressione alle parole. Il 29,5% ha fatto riferimento a questo concetto raccontando come, a seguito della lettura dell'e-book accompagnata dalla narrazione audio avesse iniziato a dare importanza all'interpretazione del testo. Ad esempio hanno scritto: "è cambiata la mia espressione nella lettura, sentendo la voce narrante mi sono ispirata" oppure "ho cominciato a leggere come fossi un narratore" o ancora "ho capito bene come si pronunciano le parole". Questa riflessione, non ipotizzata nella formulazione del questionario è meritevole di rilievo.

La seconda risposta più frequente è stata "non è cambiato niente" (20,5%).

Il 15% delle risposte formulate dai bambini sono caratterizzate da espressioni che fanno riferimento al tema della curiosità in lettura. In questa categoria sono rientrate affermazioni quali "sono più incuriosita nel leggere libri"; "ora mi immagino la storia e la musica"; "l'arricchimento della fantasia".

Per il 13% invece i nuovi formati di testo danno un motivo di stimolo per leggere di più: "mi è venuta voglia di leggere" oppure "leggere mi piace ancora di più di prima".
Il 10% degli studenti associa la lettura di e-book a un'esperienza divertente e piacevole: "cambia il modo in cui ti diverti" e "ti puoi divertire quando leggi", nel fare queste considerazioni alcuni di loro hanno fatto anche un confronto con la stampa, generalmente sostenendo una preferenza per il nuovo formato di testo.
Una piccola percentuale ha individuato come cambiamento anche un miglioramento nella capacità di comprensione, scrivendo ad esempio "ho capito che bisogna vedere anche le immagini per capire meglio", dimostrando di aver colto l'importanza di integrare le fonti di informazione, oppure "è migliorata la mia attenzione nella lettura", probabilmente derivata dalla richiesta degli e-book di concentrarsi di più per ricevere le informazioni provenienti da diversi canali.

Di seguito viene presentata la Tabella n. 34 riepilogativa di quanto emerso dalle risposte degli studenti, suddivise in categorie.

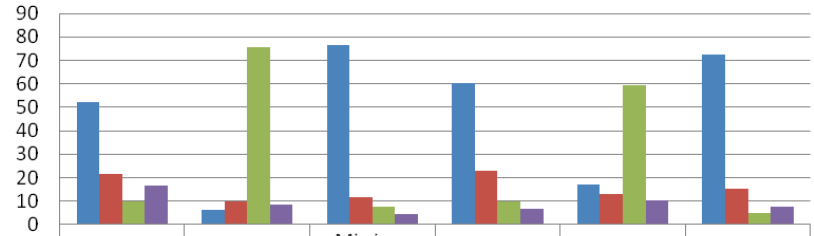
***Tabella n.34 Categorie di risposte per la domanda aperta "cosa è cambiato nel tuo modo di leggere a seguito della lettura degli e-book"***

| CATEGORIA | PERCENTUALE DI RISPOSTA |
|---|---|
| Intonazione | 29,5% |
| Nessun Cambiamento | 20,5% |
| Curiosità | 15% |
| Stimolo | 13% |
| Divertimento | 10% |
| Comprensione | 6% |
| Altro | 6% |
| Totale | 100% |

Per raccogliere informazioni anche dagli studenti che prevedibilmente non avrebbero risposto a una domanda aperta, si è deciso di formulare 6 item cui rispondere con una scala Likert a quattro punti: "vero", "in parte vero e in parte falso", "falso", "non saprei" sempre partendo dalla domanda "cosa è cambiato nel tuo modo di leggere dopo l'esperienza di lettura di e-book?".
Nel Grafico n.11 vengono rappresentate attraverso un istogramma le risposte date a ciascun item. Si rileva che le risposte completano quanto precedentemente espresso dai

bambini che hanno risposto alla domanda aperta. I valori più alti vengono riscontrati all'item che afferma "Mi piace immaginare come sarebbe quella storia nel formato e-book" al quale il 76,7% risponde "vero" e all'item "Penso che sia bello leggere le storie in formati differenti", a cui risponde "vero" il 72,4% dei bambini.

***Grafico n.11 Risposte degli studenti agli item relativi ai cambiamenti sulle abitudini di lettura a seguito dell'esperienza con gli e-book***




| | Leggo di più rispetto a prima | Non mi piace più leggere libri a stampa | Mi piace immaginare come sarebbe quella storia nel formato e-book | Mi piace di più leggere | Non è cambiato niente | Penso che sia bello leggere le storie in formati diversi |
|---|---|---|---|---|---|---|
| VERO | 52,1 | 6,1 | 76,7 | 60,5 | 17,2 | 72,4 |
| In parte vero e in parte falso | 21,5 | 9,8 | 11,7 | 22,8 | 12,9 | 15,3 |
| FALSO | 9,8 | 75,5 | 7,4 | 9,9 | 59,5 | 4,9 |
| Non saprei | 16,6 | 8,6 | 4,3 | 6,8 | 10,4 | 7,4 |

Questi dati confermano quanto emerso alla domanda relativa ai formati di testo con cui i bambini vorrebbero leggere le storie, in cui era stato verificato che il 46,3% è interessato a leggere in entrambi i formati (a stampa e digitale), riconoscendo un valore alla possibilità di integrare modalità di lettura differenti.

Infine è stato chiesto ai bambini di immaginare di poter migliorare un e-book illustrato e interattivo e di provare a descrivere che modifiche apporterebbero. Durante la somministrazione molti bambini si sono stupiti di questa domanda e hanno chiesto maggiori spiegazioni. La maggioranza non ha completato questa richiesta, ma tra il 40% dei rispondenti sono emerse delle proposte interessanti.
Anche in questo caso si è lavorato cercando di fare sintesi utilizzando delle categorie che potessero raggruppare i pensieri espressi.

Nella Tabella n.35 vengono riportare le loro idee suddivise in otto categorie di cui 6 rappresentano soluzioni plausibili, una raccoglie risposte "fuori tema" e una è costituita da bambini che hanno risposto che non modificherebbero "niente".

***Tabella n.35 Aspetti che i bambini migliorerebbero negli e-book***

| **Aspetti da migliorare** | **Percentuale risposte** |
|---|---|
| Caratteristiche audio | 19,9% |
| 3D | 16% |
| Lunghezza testo | 16% |
| Altro | 13,5% |
| Illustrazioni | 12,3% |
| Nessuno | 10% |
| Aspetti non inerenti | 7,4% |
| Interazione | 4,9% |

Tra le risposte della categoria "altro" sono state individuate alcune risposte originali che meritano di essere riportate per esteso:

*"Mi piacerebbe che alla fine ti spiegasse le parole che non hai capito",* questa proposta ha già trovato risposta in molti e-book che hanno tra le varie funzioni anche un vocabolario integrato. È interessante però riscontrare la reale esigenza percepita dai bambini.

*"Che se spingi un pulsante la storia si avvera e il protagonista sei tu"*, rispetto al protagonismo del bambino molte interazioni negli e-book di qualità insistono nel dare al lettore la possibilità di agire come se fossero attori della storia, prendendo il punto di vista dei personaggi e potendo compiere alcune azioni utili per approfondire la storia.

*"Vorrei poter comandare con la voce se andare avanti e indietro",* anche in questo caso il comando vocale è una tecnologia già diffusa nei nuovi dispositivi ma rara negli e-book rivolti ai bambini.

*"Vorrei poter scegliere di modificare la storia"* e "*Lo cambierei installando un sistema che permetta di modificare le figure"*, la possibilità di modificare la storia è un aspetto

molto interessante, presente nelle versioni a stampa nei libri game. Nel formato digitale potrebbe essere esplorato e potenziato questo elemento.

*"Lo migliorerei inserendo possibilità di fare domande al libro" e "Metterei alla fine delle domande divertenti"*, dialogare con la storia, con i personaggi, con l'autore è un desiderio diffuso tra i lettori. La versione e-book delle storie potrebbe effettivamente prevedere una sezione dedicata a rispondere a questa richiesta dei lettori.

Con un'altra domanda si è chiesto di confrontare la lettura a stampa con quella in digitale e di indicare quale delle due fosse per loro più stimolante. La maggioranza dei bambini risponde che la lettura digitale è "più stimolante perché le immagini si muovono" (42,5%) e perché "puoi interagire con lo schermo" (32%).
Rispetto all'interazione con lo schermo il 79,8% degli studenti ha confermato in un'altra domanda che l'interazione permette loro di "capire meglio quello che stai leggendo".

Avendo proposto l'attività di lettura degli e-book all'interno della didattica, si è voluto insistere con una seconda domanda per approfondire l'interesse dei bambini nel considerare la lettura e l'ascolto di e-book una pratica di lettura anche scolastica. Dalle risposte emerge che più della metà dei bambini (55,2%) ritengono che "sarebbe interessante, perché credo che sia un modo diverso per "leggere" un libro" mentre il 37,4% risponde che "sarebbe divertente, perché credo che ascoltare una storia possa somigliare ad un gioco". Solo il 7,4% sostiene che "sarebbe strano, perché i libri che si leggono generalmente sono stampati e non digitali".

I dati raccolti con il questionario sulle nuove pratiche di lettura hanno permesso di mettere in luce le opinioni degli studenti, attori principali della ricerca. Dall'analisi delle risposte si è potuto osservate che alcune sono allineate alle aspettative generali mentre altre hanno aperto la strada a nuove riflessioni e ipotesi di indagine. In particolare sono risultate interessanti le considerazioni rispetto al cambiamento che gli e-book possono contribuire a favorire nelle abitudini di lettura, migliorando le capacità del lettore, stimolando la curiosità e promuovendo la lettura in diversi formati (incluso ovviamente anche quello tradizionale). Inoltre la dimensione sociale della lettura sui tablet che interessa i bambini potrebbe essere oggetto di ulteriori approfondimenti in termini di pratiche di lettura da proporre sia nel contesto scolastico che extra scolastico.

## 5.8 Comparazioni e correlazioni tra le variabili

In questo paragrafo verranno esplorate le comparazioni e correlazioni tra le variabili avvalendosi di specifiche analisi statistiche quali la correlazione, la regressione e l'ANOVA a una via[274]. L'obiettivo è di verificare, sulla base degli esiti approfonditi nei paragrafi precedenti del capitolo quinto, che tipo di relazione esiste tra le variabili. In particolare verrà presentato un modello di regressioni lineari che possa spiegare in che misura le abilità metacognitive, i fattori della motivazione alla lettura e, nel caso dell'e-book illustrato e interattivo, le strategie attivate durante la lettura possono contribuire a determinare i risultati di apprendimento, rilevati attraverso le prove di comprensione della lettura nei due formati di testo (a stampa e in digitale).

**Correlazioni tra la Scheda Criteriale e le prove di comprensione della lettura**

Come prima analisi si è verificata l'esistenza di una correlazione tra la Scheda Criteriale, che misura il livello delle abilità metacognitive in lettura, e le prove di comprensione della lettura nei due formati di testo. Di seguito viene riportata la Tabella n.36 che riporta le correlazioni.

***Tabella n.36 Correlazioni tra Scheda Criteriale, prova di comprensione della lettura a stampa e in formato e-book***

| | | Scheda Criteriale | PCL stampa | PCL e-book |
|---|---|---|---|---|
| **Scheda Criteriale** | Correlazione di Pearson | 1 | | |
| | Sign. (a due code) | | | |
| | N | 192 | | |
| **PCL stampa** | Correlazione di Pearson | ,512** | 1 | |
| | Sign. (a due code) | ,000 | | |
| | N | 187 | 195 | |
| **PCL e-book** | Correlazione di Pearson | ,384** | ,428** | 1 |
| | Sign. (a due code) | ,000 | ,000 | |
| | N | 186 | 191 | 195 |

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (a due code).

Nota: le correlazioni presentate sono state analizzate attraverso la R di Pearson

[274] Nelle Tabelle, per facilitare la lettura dei dati, sono stati evidenziati i valori oggetto delle riflessioni.

Dalla Tabella n.36 delle correlazioni emerge che la Scheda Criteriale correla significativamente con entrambe le prove sia sul testo a stampa sia nel formato e-book (p= ,000). Dalla Tabella è possibile anche riscontrare che anche i risultati di apprendimento nelle due tipologie di prove sono significativamente correlati tra di loro (p= ,000). Tenendo in considerazione il disegno della ricerca, l'ipotesi è che sia la Scheda Criteriale ad incidere sui livelli di apprendimento in lettura. Pertanto si è verificata la regressione tra Scheda Criteriale e la PCL a stampa e poi con la PCL e-book.

Nella Tabella n.37 viene riportato il riepilogo del modello di regressione tra Scheda Criteriale e PCL a stampa: dall'analisi dei dati è possibile confermare che la Scheda Criteriale contribuisce a determinare i risultati di apprendimento in lettura (p=,000; β= ,512; $r^2$= ,26).

***Tabella n.37 Modello di regressione tra Scheda Criteriale e PCL a stampa, $r^2$=,26***

| Modello | | Coefficienti non standardizzati | | Coefficienti standardizzati | t | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Errore std. | Beta | | |
| 1 | (Costante) | 2,777 | ,726 | | 3,824 | ,000 |
| | SchedaCriteriale | ,713 | ,088 | ,512 | 8,098 | ,000 |

a. Variabile dipendente: PcLstampa

Nota: il tipo di analisi scelto è la regressione lineare

Per approfondire in che misura la Scheda Criteriale incide sulla prova di comprensione si è proceduto con il test ANOVA (ANalysis Of VAriance) a una via[275]. Sono stati suddivisi i risultati ottenuti dagli studenti (nella prova di comprensione della lettura del testo a stampa) in tre gruppi[276] attraverso il calcolo dei percentili sui dati raccolti. Dalla

[275] «L'analisi della varianza è una tecnica di analisi dei dati che consente di verificare ipotesi relative a differenze tra le medie di due o più popolazioni. (…) I modelli che prevedono una sola variabile indipendente vengono definiti *disegni a una via.»* (Barbaranelli, 2006, p.211).

[276] I gruppi individuati attraverso il calcolo dei percentili sono così suddivisi: FASCIA BASSA: risultato tra 0 e 7 punti; FASCIA MEDIA: risultato tra 8 e 10 punti; FASCIA ALTA: risultato uguale o maggiore a 11.

Tabella n.38[277] emerge che la significatività del modello è ,000 e la F di Fisher[278] ha un valore alto: dati che confermano la significatività presente nella differenza tra i gruppi.

***Tabella n.38 Test ANOVA a una via: Scheda Criteriale e risultati di comprensione in lettura nel testo a stampa***

| | Somma dei quadrati | gl | Media quadratica | F | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|
| Tra gruppi | 215,011 | 2 | 107,506 | 34,272 | ,000 |
| Entro i gruppi | 577,173 | 184 | 3,137 | | |
| Totale | 792,184 | 186 | | | |

Per analizzare in che modo la Scheda Criteriale contribuisce a influenzare il livello di punteggio, vengono presentati di seguito, nelle Tabelle n.39 e n.40, gli esiti del Test Post hoc.

***Tabella n.39 Differenze nei risultati della prova di comprensione della lettura del testo a stampa. Variabilie dipendente: Scheda Criteriale***

| (I) pclstampa_cat | (J) pcl stampa_cat | Differenza della media (I-J) | Errore std. | Sign. | Intervallo di confidenza 95% | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Limite inferiore | Limite superiore |
| 1,00 | 2,00 | -1,4718* | ,3031 | ,000 | -2,188 | -,756 |
| | 3,00 | -2,7855* | ,3385 | ,000 | -3,585 | -1,986 |
| 2,00 | 1,00 | 1,4718* | ,3031 | ,000 | ,756 | 2,188 |
| | 3,00 | -1,3138* | ,3245 | ,000 | -2,080 | -,547 |
| 3,00 | 1,00 | 2,7855* | ,3385 | ,000 | 1,986 | 3,585 |
| | 2,00 | 1,3138* | ,3245 | ,000 | ,547 | 2,080 |

*. La differenza della media è significativa al livello 0.05.

[277] Tutti gli esiti dei Test Post hoc presentati in questo paragrafo sono stati eseguiti con il metodo Tukey HSD. «Tale metodo calcola la differenza tra due medie, e questa, per essere statisticamente significativa, deve essere maggiore in valore assoluto di un valore che tiene conto della probabilità di ottenere risultati significativi semplicemente a caso. Si tratta dunque di un metodo che corregge il livello nominale di alfa per evitare la "capitalizzazione sul caso"». (Barbaranelli, 2006, p.128).

[278] L'analisi della varianza, utilizzata per verificare la differenza tra medie, è stato ideata da Ronald Aylmer Fisher, da cui prende il nome la statistica "F" che si ottiene dividendo la varianza associata alla sorgente per la varianza dell'errore.

***Tabella n.40 Risultati delle medie suddivise per gruppi***

| | Sottoinsieme per alfa = 0.05 | | |
|---|---|---|---|
| pclstampa_cat | 1 | 2 | 3 |
| 1,00 | 6,653 | | |
| 2,00 | | 8,125 | |
| 3,00 | | | 9,439 |
| Sign. | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Dalle tabelle si può verificare che la differenze della medie è significativa e che i tre gruppi di studenti, suddivisi sulla base dei punteggi ottenuti nella prova di comprensione della lettura del testo a stampa, si differenziano tra di loro sulla base del punteggio ottenuto nella Scheda Criteriale: gli studenti che sono andati meglio nella Scheda Criteriale sono gli stessi che hanno raggiunto punteggi significativamente più alti nella prova di comprensione.

La stessa analisi è stata condotta verificando il valore della regressione, inserendo come variabile indipendente la Scheda Criteriale e come variabile dipendente la prova di comprensione della lettura del testo nel formato e-book illustrato e interattivo.
Nella Tabella n.41 sono riportati i valori relativi alla regressione: p=,000; β=,384 e $r^2$= ,15.

***Tabella n.41 Modello di regressione tra Scheda Criteriale e PCL e-book, $r^2$=,15***

| | | Coefficienti non standardizzati | | Coefficienti standardizzati | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Modello | | B | Errore std. | Beta | t | Sign. |
| 1 | (Costante) | 4,101 | ,636 | | 6,445 | ,000 |
| | SchedaCriteriale | ,437 | ,078 | ,384 | 5,639 | ,000 |

a. Variabile dipendente: PcLebook

Anche in questo caso è possibile confermare l'esistenza di una relazione positiva tra la Scheda Criteriale e la prova di comprensione della lettura nel formato e-book. I valori però dimostrano un legame più debole rispetto a quello rilevato nel caso della comprensione del testo a stampa. Il dato non sorprende, infatti la Scheda Criteriale

utilizzata nella ricerca misura le abilità metacognitive in lettura con riferimento ai testi a stampa. È interessante comunque rilevare la presenza di questa relazione che rafforza l'ipotesi che le strategie utilizzate nella lettura a stampa sono necessarie e possono essere trasferite anche nella lettura in digitale.

Per approfondire la significatività del modello rispetto ai livelli di punteggio, anche in questo caso i risultati della prova sono stati suddivisi in tre categorie di punteggio[279]. Il test dell'ANOVA a una via mostra significatività (,000) riportando un valore di F pari a 12,068 (Tabella n.42).

***Tabella n.42 Test ANOVA a una via: Scheda Criteriale e gruppi di punteggio nella prova di comprensione della lettura nel testo e-book***

| | Somma dei quadrati | gl | Media quadratica | F | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|
| Tra gruppi | 91,757 | 2 | 45,879 | 12,068 | ,000 |
| Entro i gruppi | 695,705 | 183 | 3,802 | | |
| Totale | 787,462 | 185 | | | |

Anche in questo caso si è proceduto verificando i risultati emersi dai confronti multipli (Tabella n. 43).

***Tabella n.43 Differenze nei risultati della prova di comprensione della lettura del testo e-book. Variabile dipendete: Scheda Criteriale***

| (I) PclEbook_cat | (J) PclEbook_cat | Differenza della media (I-J) | Errore std. | Sign. | Intervallo di confidenza 95% | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Limite inferiore | Limite superiore |
| 1,00 | 2,00 | -,9741* | ,3313 | ,010 | -1,757 | -,191 |
| | 3,00 | -1,7381* | ,3670 | ,000 | -2,605 | -,871 |
| 2,00 | 1,00 | ,9741* | ,3313 | ,010 | ,191 | 1,757 |
| | 3,00 | -,7640 | ,3950 | ,132 | -1,697 | ,170 |
| 3,00 | 1,00 | 1,7381* | ,3670 | ,000 | ,871 | 2,605 |
| | 2,00 | ,7640 | ,3950 | ,132 | -,170 | 1,697 |

*. La differenza della media è significativa al livello 0.05.

[279] I gruppi individuati attraverso il calcolo dei percentili sono così suddivisi: FASCIA BASSA: risultato tra 0 e 7 punti; FASCIA MEDIA: risultato tra 8 e 9 punti; FASCIA ALTA: risultato uguale o maggiore a 10.

***Tabella n.44 Risultati delle medie suddivise per gruppi***

| | Sottoinsieme per alfa = 0.05 | |
|---|---|---|
| PcLEbook_cat | 1 | 2 |
| 1,00 | 7,250 | |
| 2,00 | | 8,224 |
| 3,00 | | 8,988 |
| Sign. | 1,000 | ,095 |

Nel caso della prova di comprensione dell'e-book è possibile notare che la differenza nei gruppi non è in linea con quanto accade per la prova di comprensione del testo a stampa, infatti si vengono a creare solo due sottoinsiemi (e non tre, quante sono le categorie di punteggio) in cui solo la prima categoria di punteggio si discosta dalla seconda e dalla terza che vengono uniformate nello stesso sottogruppo. Questo dato sta a significare che esistono differenze significative nella Scheda Criteriale a seconda dei livelli di prestazione nella prova sull'e-book: chi ottiene punteggi bassi ha anche meno abilità metacognitive rispetto a chi ottiene punteggi medi o alti anche nel testo digitale.

Come presentato nel paragrafo 4.4.3, la Scheda Criteriale misura le abilità metacognitive in lettura, suddividendole in quattro aree di competenza:

1) La capacità di valutare gli scopi della lettura;
2) Le conoscenze e l'uso di alcune strategie di lettura;
3) La capacità di cogliere incongruenze nel testo e controllare la propria comprensione;
4) La capacità di analizzare criticamente il testo.

Rispetto a queste abilità si è voluto approfondire il livello di analisi per verificare se e in che modo esistono differenze nei risultati di apprendimento, o meglio, se una di queste abilità è predominante nell'influenza che esercita sui risultati delle due prove di comprensione. Di seguito vengono presentati i due modelli di regressione lineare; il primo presenta i risultati relativi alle abilità metacognitive rispetto alla prova di comprensione del testo a stampa (Tabella n.45) il secondo invece rispetto alla prova di comprensione del testo e-book (Tabella n.46).

***Tabella n.45 Modello: come le abilità metacognitive incidono sulla comprensione della lettura nel testo a stampa $r^2$=0,27***

| Modello | Coefficienti non standardizzati | | Coefficienti standardizzati | t | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|
| | B | Errore std. | Beta | | |
| (Costante) | 2,836 | ,774 | | 3,666 | ,000 |
| 1) Valutare_scopi | ,781 | ,251 | ,205 | 3,112 | ,002 |
| 2) Uso_strategie | ,526 | ,189 | ,183 | 2,784 | ,006 |
| 3) Controllare_comprensione | ,752 | ,192 | ,261 | 3,906 | ,000 |
| 4) Analizzare_criticamente | ,794 | ,270 | ,196 | 2,944 | ,004 |

a. Variabile dipendente: PcLstampa

***Tabella n.46 Modello: come le abilità metacognitive incidono sulla comprensione della lettura nel testo e-book, $r^2$=0,21***

| Modello | Coefficienti non standardizzati | | Coefficienti standardizzati | t | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|
| | B | Errore std. | Beta | | |
| (Costante) | 3,907 | ,667 | | 5,854 | ,000 |
| 1) Valutare_scopi | 1,174 | ,217 | ,367 | 5,411 | ,000 |
| 2) Uso_strategie | ,416 | ,163 | ,173 | 2,546 | ,012 |
| 3) Controllare_comprensione | ,197 | ,166 | ,082 | 1,186 | ,237 |
| 4) Analizzare_criticamente | ,200 | ,232 | ,059 | ,864 | ,389 |

a. Variabile dipendente: PcLebook

Utilizzando il metodo di regressione lineare è stato verificato che le abilità misurate con la Scheda Criteriale incidono tutte e quattro in maniera significativa nel caso della prova sul testo a stampa (Tabella n. 45) mentre nel caso del testo e-book le due abilità che risultano avere valori significativi sono la capacità di valutare gli scopi della lettura e il conoscere e utilizzare alcune strategie di lettura (Tabella n. 46).

**Correlazione tra il MRQ e le prove di comprensione della lettura**

Un'altra correlazione che si è voluta verificare riguarda i quattro fattori del Motivation for Reading Questionnaire e i livelli di comprensione della lettura nei due formati di testo. Nella Tabella n.47 vengono riportati gli esiti delle correlazioni tra le prove di

comprensione e i fattori della motivazione alla lettura: riconoscimento, engagement, competizione e ragioni sociali per leggere.

***Tabella n.47 Correlazioni tra le prove di comprensione e i fattori della motivazione alla lettura***

| | | PCL stampa | PCL e-book | riconoscimento | engagement | competizione | ragioni sociali |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| PCLstampa | Correlazione di Pearson | 1 | | | | | |
| | Sign. (a due code) | | | | | | |
| | N | 195 | | | | | |
| PCLebook | Correlazione di Pearson | ,428** | 1 | | | | |
| | Sign. (a due code) | ,000 | | | | | |
| | N | 191 | 195 | | | | |
| riconoscimento | Correlazione di Pearson | ,087 | ,030 | 1 | | | |
| | Sign. (a due code) | ,229 | ,677 | | | | |
| | N | 195 | 195 | 201 | | | |
| engagement | Correlazione di Pearson | ,196** | ,204** | ,357** | 1 | | |
| | Sign. (a due code) | ,006 | ,004 | ,000 | | | |
| | N | 194 | 194 | 200 | 200 | | |
| competizione | Correlazione di Pearson | -,146* | -,113 | ,506** | ,138 | 1 | |
| | Sign. (a due code) | ,042 | ,115 | ,000 | ,051 | | |
| | N | 195 | 195 | 201 | 200 | 201 | |
| ragioni sociali | Correlazione di Pearson | -,062 | ,031 | ,283** | ,370** | ,150* | 1 |
| | Sign. (a due code) | ,387 | ,663 | ,000 | ,000 | ,034 | |
| | N | 194 | 194 | 200 | 199 | 200 | 200 |

**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Dalla Tabella emerge che dei quattro fattori propri della motivazione alla lettura, solo il fattore chiamato "engagement" correla con i risultati di entrambe le prove di comprensione della lettura, e in particolare con la prova di comprensione relativa all'e-book (p=,004). Il fattore "competizione" correla solo con la prova di comprensione della lettura del testo a stampa ma con punteggi al limite della significatività (p=,042).

Il dato è stato verificato anche attraverso il Test dell'ANOVA e dal modello di regressione inserendo come variabile dipendente la prova di comprensione del testo a stampa e come predittori i fattori del Questionario sulla motivazione alla lettura (Tabella n.48). I dati sono confermati per i due fattori: engagement (p= ,005; β=,222) e competizione (p=,002 e β= -,248).

***Tabella n.48 Modello di regressione MRQ e PCL stampa, $r^2$= ,10***

**ANOVA[a]**

| Modello | | Somma dei quadrati | gl | Media quadratica | F | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regressione | 167,508 | 4 | 41,877 | 5,549 | ,000[b] |
| | Residuo | 1418,679 | 188 | 7,546 | | |
| | Totale | 1586,187 | 192 | | | |

a. Variabile dipendente: PCLstampa

b. Predittori: (costante), ragioni_sociali, competizione, engagement, riconoscimento

***Tabella n.49 Coefficienti di regressione nel modello MRQ e PCL stampa***

| Modello | | Coefficienti non standardizzati | | Coefficienti standardizzati | t | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Errore std. | Beta | | |
| 1 | (Costante) | 5,901 | 1,553 | | 3,800 | ,000 |
| | riconoscimento | ,926 | ,459 | ,173 | 2,019 | ,045 |
| | engagement | 1,230 | ,431 | ,222 | 2,857 | ,005 |
| | competizione | -1,064 | ,344 | -,248 | -3,098 | ,002 |
| | ragioni_sociali | -,641 | ,309 | -,157 | -2,077 | ,039 |

a. Variabile dipendente: PCLstampa

Nella prova di comprensione dell' e-book, il modello di regressione conferma un'incidenza solo del fattore engagement (p=,004; β=,227).

***Tabella n.50 Modello di regressione MRQ e PCLe-book ($r^2$= 0,06).***

**ANOVA[a]**

| Modello | | Somma dei quadrati | gl | Media quadratica | F | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regressione | 68,626 | 4 | 17,157 | 3,237 | ,013[b] |
| | Residuo | 996,514 | 188 | 5,301 | | |
| | Totale | 1065,140 | 192 | | | |

a. Variabile dipendente: PcLebook

b. Predittori: (costante), ragioni_sociali, competizione, engagement, riconoscimento

***Tabella n.51 Coefficienti di regressione nel modello MRQ e PCL e-book***

| Modello | | Coefficienti non standardizzati | | Coefficienti standardizzati | t | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Errore std. | Beta | | |
| 1 | (Costante) | 5,527 | 1,287 | | 4,296 | ,000 |
| | riconoscimento | ,164 | ,382 | ,038 | ,430 | ,668 |
| | engagement | 1,019 | ,354 | ,227 | 2,877 | ,004 |
| | competizione | -,552 | ,285 | -,158 | -1,936 | ,054 |
| | ragioni_sociali | -,109 | ,260 | -,032 | -,421 | ,674 |

a. Variabile dipendente: PcLebook

Si è voluto verificare anche se i fattori della motivazione alla lettura potessero determinare il comportamento degli studenti durante la lettura dell'e-book in termini di uso di strategie, attivazione delle interazioni e tempo di lettura (dati rilevati attraverso la griglia di osservazione individuale della lettura). Dall'analisi dei dati emerge che non c'è nessun tipo di correlazione tra queste variabili.

Dall'analisi delle correlazioni risulta quindi che solo alcuni fattori della motivazione alla lettura hanno un'influenza sui risultati di apprendimento, in particolare il fattore engagement è l'unico presente in entrambi i modelli di regressione: sia in quello che analizza il rapporto tra MRQ e prova di comprensione a stampa sia con la prova di comprensione nel formato e-book.

***Correlazioni tra la griglia di osservazione della lettura dell'e-book e i risultati di apprendimento***

Tra gli strumenti utilizzati per raccogliere i dati relativi all'introduzione degli e-book, ci si è avvalsi di una griglia di osservazione individuale (i cui esiti sono stati descritti nel paragrafo 5.6), con la quale si è potuto rilevare il comportamento avuto dai singoli studenti durante la lettura dell'e-book Fantavolieri, sulla quale è stata in seguito proposta la prova di comprensione. Attraverso i dati raccolti con la griglia, come precedentemente riportato, è stato possibile rilevare il numero di interazioni attivate dagli studenti, il tempo di lettura e la qualità dell'interazione.

L'interesse è stato quello di verificare se fosse presente una correlazione tra il comportamento degli studenti e i risultati di apprendimento.

Dalla Tabella n.52 si evidenzia che i fattori che hanno una correlazione significativa rispetto alla prova di comprensione sono la qualità dell'interazione e il numero di interazioni attivate.

***Tabella n.52 Correlazioni tra la griglia di osservazione e i risultati nella prova di comprensione***

| | | PCL ebook | Numero interazioni | Tempo | qualità_inter_cat |
|---|---|---|---|---|---|
| PCL e-book | Correlazione di Pearson | 1 | | | |
| | Sign. (a due code) | | | | |
| | N | 195 | | | |
| Numero interazioni | Correlazione di Pearson | ,202** | 1 | | |
| | Sign. (a due code) | ,010 | | | |
| | N | 163 | 163 | | |
| Tempo | Correlazione di Pearson | ,131 | ,740** | 1 | |
| | Sign. (a due code) | ,074 | ,000 | | |
| | N | 188 | 162 | 188 | |
| qualità_inter_cat | Correlazione di Pearson | ,270** | ,857** | ,660** | 1 |
| | Sign. (a due code) | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 187 | 161 | 187 | 187 |

**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Nel modello di regressione presentato nelle Tabelle n.52 e n.53 risulta che l'unica variabile che ha una regressione significativa è la qualità dell'interazione (p=,037; β=,313).

La qualità dell'interazione è stata categorizzata in quattro gruppi[280]:

- «interazione assente o limitata»: quando il bambino si è limitato ad andare avanti con le pagine senza interagire con le illustrazioni e con la storia;
- «interazione sufficiente»: quando il bambino ha interagito parzialmente con la storia e in maniera non adeguata (ad esempio frettolosa o rischiando di distrarsi) senza soffermarsi sui punti nodali della storia concludendo la lettura velocemente;
- «interazione buona»: quando il bambino ha dimostrato consapevolezza nella lettura dell'e-book interagendo con gli elementi principali della storia, scoprendo la maggior parte dei dettagli e prestando attenzione a interagire a seguito della narrazione audio;
- «interazione ottima»: quando il bambino ha fatto uso dell'icone, interagito con la storia dopo la narrazione, cercato in ogni pagina di scoprire maggiori dettagli lasciandosi guidare dal testo, interagito in maniera consapevole facendosi arricchire dalle informazioni fornite dall'interazione, evitato di distrarsi perdendo il ritmo della storia.

***Tabella n.53 Modello di regressione tra le variabili della griglia di osservazione e i risultati nella prova di comprensione e-book, $r^2$= ,08***

**ANOVA[a]**

| Modello | | Somma dei quadrati | gl | Media quadratica | F | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regressione | 68,731 | 3 | 22,910 | 4,411 | ,005[b] |
| | Residuo | 815,393 | 157 | 5,194 | | |
| | Totale | 884,124 | 160 | | | |

a. Variabile dipendente: PcLebook

b. Predittori: (costante), Tempo, qualità_inter_cat, Numerointerazioni

[280] Cfr. Paragrafo 4.4.5

***Tabella n.54 Coefficienti di regressione tra le variabili della griglia di osservazione e i risultati nella prova di comprensione e-book***

| Modello | | Coefficienti non standardizzati | | Coefficienti standardizzati | t | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Errore std. | Beta | | |
| 1 | (Costante) | 5,794 | ,729 | | 7,949 | ,000 |
| | Numero interazioni | -,013 | ,041 | -,055 | -,321 | ,748 |
| | Tempo | ,030 | ,195 | ,018 | ,156 | ,876 |
| | Qualità interazione | ,676 | ,321 | ,313 | 2,107 | ,037 |

a. Variabile dipendente: PcLebook

Sulla base del modello di regressione si è proceduto analizzando la significatività della variabile "qualità dell'interazione" rispetto alle categorie di punteggio della prova di comprensione della lettura del testo e-book, precedentemente utilizzate. Nelle Tabelle n.55 e n.56 sono presentati i risultati emersi dai confronti tra i gruppi.

***Tabella n.55 Analisi ANOVA a una via tra le categorie della qualità dell'interazione e i gruppi relativi ai livelli di punteggio nella prova di comprensione e-book***

| | Somma dei quadrati | gl | Media quadratica | F | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|
| Tra gruppi | 94,482 | 3 | 31,494 | 6,200 | ,000 |
| Entro i gruppi | 929,561 | 183 | 5,080 | | |
| Totale | 1024,043 | 186 | | | |

***Tabella n.56 Differenze nelle media tra i gruppi***

| qualità_inter_cat | Sottoinsieme per alfa = 0.05 | |
|---|---|---|
| | 1 | 2 |
| 1,00 | 6,381 | |
| 2,00 | 7,514 | 7,514 |
| 4,00 | | 8,063 |
| 3,00 | | 8,200 |
| Sign. | ,082 | ,470 |

Analizzando i dati emersi con l'ANOVA a una via, si rileva effettivamente che la qualità dell'interazione è significativa e differenzia i risultati di apprendimento nella prova di comprensione. In particolare emerge che tra il gruppo 1 «interazione assente o limitata» e i gruppi 3 «interazione buona» e 4 «interazione ottima» c'è una differenza significativa nei risultati di comprensione della lettura del testo e-book: chi ha un'interazione migliore (buona o ottima) ottiene risultati significativamente più alti nella prova di comprensione della lettura. (Vedi Tabella n.56).

Infine si è voluto verificare se fosse presente una correlazione tra alcune abilità metacognitive, rilevate attraverso la Scheda Criteriale e il comportamento degli studenti durante la lettura dell'e-book, che riflette l'uso o meno di strategie.
Nella Tabella n.57 sono riportate le correlazioni esistenti.

***Tabella n.57 correlazioni tra la Scheda Criteriale e le variabili della griglia di osservazione della lettura***

| | | Numero interazioni | Tempo | Qualità interazione |
|---|---|---|---|---|
| Numero interazioni | Correlazione di Pearson | 1 | | |
| | Sign. (a due code) | | | |
| | N | 163 | | |
| Tempo | Correlazione di Pearson | ,740** | 1 | |
| | Sign. (a due code) | ,000 | | |
| | N | 162 | 188 | |
| qualità_inter_cat | Correlazione di Pearson | ,857** | ,660** | 1 |
| | Sign. (a due code) | ,000 | ,000 | |
| | N | 161 | 187 | 187 |
| SchedaCriteriale | Correlazione di Pearson | ,066 | ,051 | ,225** |
| | Sign. (a due code) | ,411 | ,502 | ,003 |
| | N | 157 | 179 | 178 |
| Valutare_scopi | Correlazione di Pearson | ,109 | ,075 | ,163* |
| | Sign. (a due code) | ,176 | ,323 | ,030 |
| | N | 156 | 177 | 176 |
| Uso_strategie | Correlazione di Pearson | -,020 | ,097 | ,171* |
| | Sign. (a due code) | ,803 | ,200 | ,023 |
| | N | 156 | 177 | 176 |
| controllare_comprensione | Correlazione di Pearson | ,004 | -,083 | ,099 |
| | Sign. (a due code) | ,958 | ,274 | ,190 |
| | N | 156 | 177 | 176 |
| analizzare_criticamente | Correlazione di Pearson | ,104 | ,051 | ,147 |
| | Sign. (a due code) | ,198 | ,499 | ,052 |
| | N | 155 | 176 | 175 |

Dalla Tabella è possibile individuare una correlazione significativa tra la Scheda Criteriale espressa in termini di punteggio assoluto (p=,003) e la qualità dell'interazione. Inoltre si verifica che alcune abilità in particolare correlano in maniera significativa solo con la qualità dell'interazione, ossia la capacità di utilizzare alcune strategie (p=,023) e di valutare gli scopi di lettura (p=,030).
Sulla base dei dati emersi dalla correlazione si è verificato come la Scheda Criteriale, la capacità di utilizzare alcune strategie e di valutare gli scopi di lettura incide solo sulla qualità dell'interazione attraverso l'indice di regressione (Tabella n.58).

***Tabella n.58 Modello di regressione tra la Scheda Criteriale e le variabili della griglia di osservazione della lettura ($r^2$=,05)***

**ANOVA[a]**

| Modello | | Somma dei quadrati | gl | Media quadratica | F | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regressione | 10,689 | 1 | 10,689 | 9,398 | ,003[b] |
| | Residuo | 200,187 | 176 | 1,137 | | |
| | Totale | 210,876 | 177 | | | |

a. Variabile dipendente: qualità_inter_cat

b. Predittori: (costante), SchedaCriteriale

***Tabella n.59 Coefficienti di regressione tra la Scheda Criteriale e le variabili della griglia di osservazione della lettura***

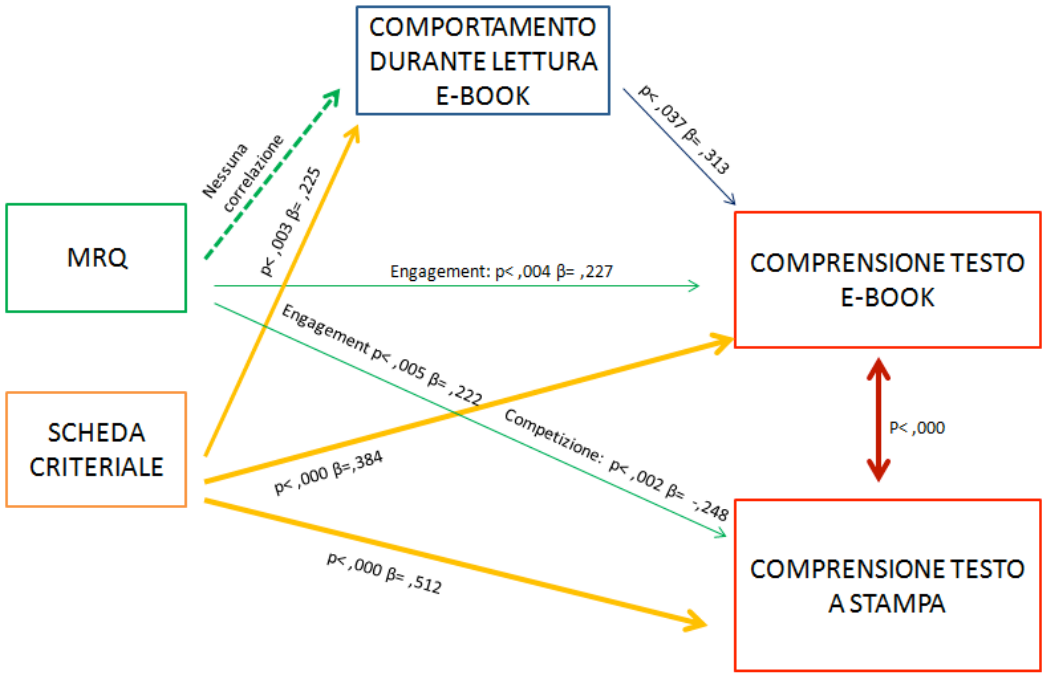
| Modello | | Coefficienti non standardizzati | | Coefficienti standardizzati | t | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Errore std. | Beta | | |
| 1 | (Costante) | 1,633 | ,324 | | 5,041 | ,000 |
| | SchedaCriteriale | ,120 | ,039 | ,225 | 3,066 | ,003 |

a. Variabile dipendente: qualità_inter_cat

Dall'analisi della regressione è emerso che solo la Scheda Criteriale nel suo insieme è significativamente correlata con il comportamento durante la lettura dell'e-book, mentre le abilità specifiche nel modello di regressione perdono significatività.

Per cercare di sintetizzare quanto espresso nel paragrafo 5.8 “Comparazioni e correlazioni tra le variabili”, si riporta di seguito una rappresentazione grafica delle regressioni lineari presenti tra le variabili prese in analisi (Figura n.12).

***Figura n.12 Rappresentazione grafica delle regressioni lineari presenti tra le variabili prese in analisi***[281]




La rappresentazione grafica delle regressioni lineari presenti tra le variabili dimostra come la regressione significativamente più forte viene rilevata tra la Scheda Criteriale e i risultati di comprensione della lettura nel testo sia a stampa che in digitale (p<,000). Le abilità metacognitive rilevate attraverso la Scheda Criteriale, sono quindi risultate determinanti nel processo di comprensione. La consapevolezza e l’uso di strategie è

[281] Nella Figura 12, all’interno dei rettangoli sono rappresentate le variabili che si riferiscono ai dati raccolti attraverso: la Scheda Criteriale, il Motivation for Reading Questionnaire, la griglia di osservazione sul comportamento dei bambini durante la lettura di un e-book, le prove di comprensione del testo a stampa e del testo e-book. Le frecce continue unidirezionali indicano la presenza di una regressione lineare. La freccia rossa bidirezionale indica la presenza di una correlazione. La freccia verde tratteggiata indica l’assenza di correlazione tra le variabili. Con la “*p*” (*p-value*) viene indicato il livello di significatività osservato. Con Beta (β) si rappresenta il valore del coefficiente di regressione che indica, sulla base del modello stimato, di quanto aumenta o diminuisce la variabile dipendente per ogni incremento unitario della variabile indipendente.

rilevante anche durante la lettura individuale di e-book (p<,003), in cui il comportamento è stato osservato sistematicamente attraverso un'apposita griglia. Una correlazione significativa è stata riscontrata anche tra i punteggi ottenuti nelle due prove di comprensione: tendenzialmente i bambini che ottengono buoni risultati in una prova, raggiungono punteggi simili anche nell'altra (p<,000). Tra i quattro fattori del *Motivation for Reading Questionnaire,* nella versione tradotta e adatta a seguito dell'analisi fattoriale, risulta essere influente sui risultati di comprensione in lettura quello definito *engagement,* che include dimensioni quali la curiosità, l'immaginazione e la sfida nella lettura. L'*engagement* correla significativamente con gli esiti di entrambe le prove (p< ,004 nella PCL e-book; p< ,005 nella PCL a stampa). Infine il comportamento durante la lettura dell'e-book incide sui livelli di comprensione della storia. Nello specifico, tra le variabili rilevate, a correlare significativamente è la qualità del comportamento in termini di strategie attivate, consapevolezza nell'uso delle icone e capacità di problem solving.
Non è stata rilevata alcuna correlazione tra il *Motivation for Reading Questionnaire* e il comportamento dei bambini durante la lettura dell'e-book.

La triangolazione degli strumenti e l'utilizzo di dati di tipo quali-quantitativo ha permesso di inquadrare l'oggetto della ricerca in maniera sistematica, offrendo, grazie anche alle analisi statistiche, una sintesi efficace dei principali risultati emersi dall'indagine empirica. La rappresentazione grafica, definita nella Figura 12, deve essere considerata solo come esemplificativa di relazioni tra variabili complesse, di cui è opportuno prendere in analisi le assunzioni teoriche che sono alla base delle correlazioni, necessarie per interpretare e riflettere criticamente sui dati. Nelle considerazioni conclusive, sulla base del modello concettualizzato e presentato in questo paragrafo, verranno discusse le domande guida della ricerca e argomentati ulteriormente gli esiti del lavoro di analisi dei dati.

# CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'introduzione di nuove pratiche di lettura nella scuola primaria e le conseguenti implicazioni sui livelli di comprensione, di motivazione e di apprendimento sono l'oggetto della ricerca, che è stata realizzata con l'osservazione sistematica di bambini lettori che affrontano per la prima volta e-book illustrati e interattivi. Attraverso la raccolta, l'elaborazione e l'analisi di dati di tipo quali-quantitativo è stato possibile mettere a confronto la lettura di testi stampati e di testi digitali, evidenziando le principali differenze riscontrate. La ricerca ha consentito di verificare le modalità di integrazione degli e-book nel contesto scolastico e le relative implicazioni sul piano didattico e pedagogico.

La realizzazione dello studio ha comportato la definizione di strumenti, procedure e protocolli che possono contribuire a sviluppare nuove ipotesi di approfondimento e di ricerca sulla lettura o risultare fin d'ora utili per qualificare la didattica.

Di specifico interesse per i ricercatori potrebbe risultare il testo italiano del *Motivation for Reading Questionnaire*, tradotto nell'occasione con l'accordo degli autori e adattato al contesto nazionale ricorrendo all'analisi fattoriale di tipo esplorativo dei dati rilevati nell'indagine. Il questionario è utilizzato nella ricerca internazionale per misurare la motivazione alla lettura, che costituisce uno degli aspetti di maggior interesse in questo campo. Sempre per i ricercatori può risultare interessante il Protocollo delle attività di ricerca condotte sul campo, replicabile o adattabile in contesti specifici e utilizzabile per rendere comparabili i risultati delle ricerche, così da alimentare il dibattito della comunità scientifica su basi condivise.

Nel campo della didattica, la ricerca ha approfondito il tema della qualità richiesta agli e-book da utilizzare nell'ambito scolastico, definendo i criteri e i relativi parametri. Le indicazioni emerse possono essere utilizzate dai docenti nella scelta dei testi da proporre agli alunni. Un'attenzione particolare è stata data alla fase di familiarizzazione dei bambini lettori con i dispositivi tablet e all'importanza che essa ha per leggere consapevolmente gli e-book. Le procedure e le tecniche di familiarizzazione descritte nella ricerca potrebbero essere replicate utilmente nelle scuole.

La definizione di criteri e dei relativi parametri utili per individuare e-book idonei alla introduzione nei contesti formativi ha richiesto un'analisi attenta, sulla base delle ricerche nazionali e internazionali. I criteri selezionati riguardano: il testo, le immagini, la voce narrante, le musiche, i suoni, le interazioni e l'accessibilità. Tra i parametri, la ricerca ha approfondito particolarmente quelli relativi all'interazione e all'accessibilità, che costituiscono gli aspetti più innovativi propri degli e-book illustrati e interattivi. Rispetto alle interazioni è stata verificata l'importanza del bilanciamento che deve essere appropriato in termini di frequenza, quantità e posizionamento, oltre l'importanza della loro pertinenza e della coordinazione con il testo e con le illustrazioni. Solo con queste attenzioni le interazioni risultano utili a estendere i significati della storia narrata.

Per quanto riguarda l'accessibilità, la letteratura evidenzia la necessità di avere negli e-book il modo di attivare, disattivare e regolare le diverse funzioni nonché di ritrovare, nelle diverse pagine, suggerimenti per l'interattività.

I criteri e i parametri per la selezione, che sono stati analizzati nel secondo capitolo, permettono di orientare la scelta degli e-book appropriati per il contesto scolastico. Il mercato italiano resta limitato nelle proposte editoriali in questo nuovo formato di testo ed è difficile trovare e-book che rispettino tutti i parametri indicati.

Il secondo aspetto approfondito nella preparazione dell'indagine riguarda la familiarizzazione dei bambini con il dispositivo informatico e con le modalità di lettura dell'e-book. Lo studio ha messo in luce l'importanza di assicurare le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per consentire agli studenti di interagire in maniera consapevole. Nella ricerca è stata dedicata particolare attenzione all'elaborazione e messa a punto delle attività utili ai fini della familiarizzazione con i tablet e con gli e-book. Sono state quindi progettate attività individuali, a piccoli gruppi e collettive finalizzate a sviluppare nei bambini le competenze necessarie per affrontare la lettura nel nuovo formato di testo. In particolare è stata rilevata l'importanza di aiutare gli studenti a sviluppare flessibilità mentale e capacità di *problem solving* per sostenere la variabilità che i nuovi formati di testo presentano. Nell'indagine sul campo si è riscontrato che gli studenti necessitano di indicazioni precise per imparare ad utilizzare efficacemente le diverse funzioni che possono garantire l'individualizzazione del percorso di lettura, come la possibilità di scegliere le modalità con cui leggere e/o ascoltare la storia. Durante la fase di familiarizzazione è anche utile sostenere il

trasferimento, il potenziamento e lo sviluppo di strategie da attivare durante la lettura dei testi interattivi per migliorare la capacità di comprensione. Tra le strategie utili individuate nella ricerca è emersa l'importanza di interagire con la storia a conclusione della narrazione audio. In questo modo lo studente riesce a concentrarsi meglio sul testo e a dedicare attenzione alla comprensione della storia prima di procedere all'estensione dei significati avvalendosi dell'interazione. Le fasi di familiarizzazione proposte in questa ricerca sono da considerarsi come esemplificative di un percorso che assicuri al lettore le abilità necessarie per leggere e per comprendere con successo un e-book illustrato e interattivo.
La ricerca si è svolta su tre linee operative distinte, definite da tre domande guida, relative rispettivamente alla capacità di comprensione del testo, alle strategie metacognitive e alla motivazione alla lettura. A questo punto è possibile riconsiderare le domande inizialmente formulate, alla luce dall'analisi dei dati raccolti sul campo.

Le domande che hanno guidato la ricerca sono:

1) qual è il livello di comprensione che gli studenti di scuola primaria raggiungono leggendo e-book illustrati interattivi? Che tipo di differenze esistono tra gli obiettivi di comprensione che si possono verificare utilizzando testi in versione a stampa e testi in versione e-book?

2) in che modo le strategie che gli studenti attivano durante la lettura di un testo in versione a stampa possono essere trasferite e ampliate per la lettura di un e-book illustrato interattivo?

3) in che modo la lettura di e-book illustrati interattivi può influire sulla motivazione a leggere dei bambini? Quali sono i fattori che incidono maggiormente sulla motivazione alla lettura?

Rispetto alla prima domanda, nelle prove di comprensione della lettura gli studenti nel complesso hanno ottenuto risultati migliori nella lettura del testo a stampa rispetto al testo digitale, pur mantenendosi entrambi a livello più che sufficiente. Nel considerare questo risultato non si può trascurare il possibile effetto di primo disorientamento del bambino rispetto alla novità, nonostante la familiarizzazione condotta. Quanto alla

possibilità di integrare la tassonomia degli obiettivi da utilizzare nella prova di comprensione della lettura, nella ricerca sono stati posti sotto osservazione due nuovi obiettivi propri del testo digitale: la «capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale» e la «capacità di cogliere i dettagli delle immagini digitali[282]». Dall'analisi dei dati raccolti attraverso la prova di comprensione è emerso che gli studenti hanno ottenuto risultati migliori negli item che misurano la capacità di interagire in modo consapevole con il testo digitale; in questo senso è possibile ipotizzare che l'attenzione posta durante le fasi di familiarizzazione contribuisca positivamente a sviluppare negli studenti la capacità di interagire in modo flessibile e di evitare che elementi multimediali distraggano e allontanino dalla costruzione del significato. Riguardo alla capacità di cogliere i dettagli delle immagini digitali, gli studenti hanno riscontrato maggiori difficoltà nell'integrare modalità differenti di comunicazione e nell'esaminare con attenzione gli elementi caratterizzanti le immagini digitali.

In merito alla seconda domanda guida relativa alle strategie degli studenti, è stato verificato che le abilità metacognitive utilizzate nella lettura dei testi a stampa, correlano significativamente con i livelli di comprensione della lettura sia del testo tradizionale sia del testo e-book. Significativa anche la correlazione delle abilità metacognitive con il comportamento che gli studenti hanno avuto durante la lettura degli e-book (rilevato sistematicamente attraverso un'apposita griglia di osservazione). In questo senso è possibile affermare che l'utilizzo e la consapevolezza circa le strategie utili a comprendere un testo a stampa sono validi e quindi trasferibili anche per la lettura di e-book. Considerato il livello di apprendimento nel nuovo formato di testo, leggermente inferiore rispetto al testo tradizionale, è opportuno considerare la necessità di potenziare queste strategie e di migliorare il livello di consapevolezza degli studenti nell'utilizzo anche durante la lettura degli e-book illustrati e interattivi. In particolare dalla ricerca è emerso che a incidere significativamente sono due abilità: la capacità di valutare gli scopi della lettura e il conoscere e utilizzare alcune strategie di lettura.

---

[282] Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 443-460.

Riguardo alla terza domanda di ricerca, relativa alla motivazione alla lettura, dall'analisi dei dati è emerso che il fattore che correla significativamente con la capacità di comprensione di entrambi i formati è l'*engagement*, a cui appartengono dimensioni quali la curiosità, il coinvolgimento e la sfida posta dalla lettura. Sotto questo aspetto la nuova pratica di lettura, grazie alle sue caratteristiche di innovazione e interazione, sembra essere un valido sostegno per promuovere il piacere della lettura e stimolare nei bambini l'interesse verso formati di testo di tipologie differenti.
Dalle considerazioni fin qui formulate, è possibile confermare l'ipotesi principale della ricerca: l'introduzione nelle attività didattiche di libri in formato digitale e in particolare di e-book illustrati e interattivi da utilizzare assieme a libri nella versione a stampa, può contribuire a qualificare e a estendere la proposta didattica sviluppando negli alunni le competenze necessarie per diventare lettori maturi e consapevoli di diversi formati di testo. A questo fine risultano di particolare importanza la selezione accurata dei testi, un'appropriata familiarizzazione e l'acquisizione da parte dei lettori di adeguate strategie metacognitive. L'impegno dei docenti nell'introduzione delle nuove pratiche di lettura risulta quindi essere determinante per assicurare agli studenti le conoscenze, abilità e competenze necessarie per affrontare il passaggio dalla stampa al digitale.

Infine alcune riflessioni aperte da considerare per intraprendere nuove prospettive di ricerca. Si ritiene opportuno in future indagini ampliare l'unità di analisi di riferimento per validare i risultati raggiunti in questa sede, ipotizzando la conduzione della ricerca anche in ordini di scuola differenti, come ad esempio la scuola dell'infanzia o la scuola secondaria di primo grado; in questo contesto andrebbe somministrata la versione tradotta e adattata del *Motivation for Reading Questionnaire,* per confermarne la struttura fattoriale e per utilizzare i dati in possibili correlazioni con variabili affini. Parallelamente potrebbe risultare interessante avviare ulteriori riflessioni sulle modalità per ampliare e per trasferire nei contesti digitali le strategie cognitive e metacognitive in lettura, verificando con ricerche longitudinali il possibile sviluppo di circoli virtuosi tra lettura in digitale e lettura a stampa.

# BIBLIOGRAFIA


Afflerbach, P., & Cho, B. (2008). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. *Handbook of research on reading comprehension*/edited by Susan E. Israel, Gerald G. Duffy. New York: Routledge, pp. 79-80.

Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, *8* (2).

Anderson, J., (2012) Explor-eBook: Explore, Read, Interact, Assess. *Teacher created materials,* 5301 Oceanus Drive, Huntington Beach, CA.

Anichini, A. (2010). *Il testo digitale: leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media,* Maggioli Editore: Milano.

Antón, C., Camarero, C., & Rodríguez, J. (2013). Usefulness, enjoyment, and self-image congruence: the adoption of e-book readers. *Psychology & Marketing*, *30*(4), 372-384.

Asquini, G., & Piria, L. (1998). Elementi essenziali di item analisi e statistiche descrittive, in Pagnoncelli L. (a cura di) *Formazione e valutazione dell'apprendimento*. Roma: Anicia.

Ausubel, D. P. (1987). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli Editore: Milano.

Bacchetti, F. (a cura di) (2010). *Attraversare boschi narrativi tra didattica e formazione*. Liguori: Napoli.

Baird, C., & Henninger, M. (2011). Serious Play, Serious Problems: issues with eBook applications, *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, Vol.3, No.2.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, *34*(4), 452-477.

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Mondadori: Milano.

Baldassarre, M., (2006). *Dai dati empirici alla valutazione. Come predisporre gli strumenti e applicarli sul campo.* Edizioni dal Sud: Bari.

Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi multivariate*. LED: Milano.

Barbaranelli, C., & D'Olimpio, F. (2006). *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi di base*. LED: Milano.

Bearne, E. (2003). Rethinking literacy: Communication, representation and text. *Reading*, 37(3), 98-103.

Biasi, V. (2011). 1 Seminario Internazionale di Studi «La ricerca educativa: procedure, metodi, strumenti», 11 aprile 2011, Roma. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *2*(3), 169-175.

Bollini, L. (2001). Multimodalità vs. multimedialità. *Il Verri*, 16, 144-148.

Boncori, L. (1993). *Teoria e tecnica dei test*, Bollati Boringhieri: Torino.

Boscolo, P. (1974). *Psicologia dell'educazione. Insegnamento e apprendimento.* Martello Giunti Editore: Firenze.

Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali.* UTET: Torino.

Brown, A. L. (1981). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. *Directions in reading: Research and instruction*, 21-43.

Brown, A. L. (1982). Learning and development: The problems of compatibility, access and induction. *Human Development*, *25*(2), 89-115.

Brown, A. L. (1987). "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms", in F. E. WEINERT AND R. H. KLUWE (a cura di), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Erlbaum: Hillsdale, New Jersey.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. C. (1983). Handbook of child psychology. *P. Mussen, JH Flavell & EM Markman (Eds.)*,*3*, 77-166.

Buckingham, D., (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Polity Press: Malden.

Burrell, C. & Trushell, J. (1997). '‘Eye candy’ in ‘interactive books’–a wholesome diet?', *Reading*, vol. 31, no. 2, pp. 3-6.

Cahill, M., & McGill-Franzen, A. (2013). Selecting “app” ealing and “app” ropriate book apps for beginning readers. *The Reading Teacher*, *67*(1), 30-39.

Calonghi, L. & Coggi, C. (1993). *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Tirrenia Stampatori: Torino.

Calvani A. (2012). *Per un'istruzione Evidence Based.* Edizioni Erickson: Trento.

Calvani, A. & Rotta, M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*. Edizioni Erickson: Trento.

Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media: sfide pedagogiche e cyberspazio.* UTET: Torino.

Calvani, A. (2014). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, *2*, 567-584.

Calvani, A., & Menichetti, L. (2014). Valutazione della competenza digitale: che cosa fare per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 285-303.

Cardarello, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia: Firenze.

Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini.* Edizioni Junior: Azzano San Paolo (BG).

Cardarello, R. (2014). Ricerca didattica e valutazione. *Italian Journal Of Educational Research*, 21-26.

Cardarello, R., & Contini, C. (2012). Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *8*, 13-24.

Cardone, R. (2013). Calendario editoriale. Verso il libro transmediale. In Spinazzola, V.(a cura di) *Le emozioni romanzesche*, Il saggiatore: Milano.

Cardullo, V., Zygouris-Coe, V., Wilson, N. S., Craanen, P. M., & Stafford, T. R. (2012). How students comprehend using e-readers and traditional text: Suggestions from the classroom. In *American Reading Forum Annual Yearbook* (Vol. 32).

Catarsi, E. (1993). *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare*, Edizioni del Cerro: Tirrenia (PI).

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, *1*(2), 245-276

Cecconi, L. (a cura di) (2002). *La ricerca qualitativa in educazione: studio di caso e analisi testuale*. Franco Angeli: Milano.

Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education. Disponibile in www. cemcentre.org

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci editore: Roma.

Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the internet: Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, *56*(5), 458-464.

Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, *43*(4), 352-392.

Collins, A., & Smith, E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 182*.

Colombo A. (2002). *Leggere, capire e non capire*. Zanichelli: Bologna.

Colombo, L., & Landoni, M. (2014). Serious Games or Playful Books? How Interactive eBooks can Better Support Leisure Reading. IDC'14, June 17–20, 2014, Aarhus, Denmark.

Colombo, L., Landoni, M. & Rubegni E. (2012). Understanding Reading Experience to Inform the Design of Ebooks for Children, *Proceedings Of The 11th International Conference On Interaction Design And Children*. New York, NY: ACM Press.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, *4*(3), 164-195.

Cornoldi, C. (2000). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino: Bologna.

Cornoldi, C., & De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio* (Vol. 2). Edizioni Erickson: Trento.

Cornoldi, C., Colpo, G. & Gruppo, M. T. (1981). *Prove di lettura MT: guida all'uso*. Organizzazioni Speciali: Firenze.

Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C. & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Edizioni Erickson: Trento.

Cornoldi, C., Mammarella, C., & Pazzaglia, C. (2004). Psicologia dell'apprendimento multimediale. *Il Mulino, Bologna*.

Cremin, T. (2007). Revisiting reading for pleasure: Delight, desire and diversity. In: Goouch, Kathy and Lambirth, Andrew eds. *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: A Critical Perspective. Berkshire*, UK: McGraw Hill, pp. 166–190.

Criper, C., & Davies, A. (1988). *ELTS validation project report*. University of Cambridge, Local Examinations Syndicate.

Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 44-47.

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British journal of educational studies*, *47*(2), 108-121.

De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*. Edizioni Erickson: Trento.

De Beni, R., Borella, E. & Carretti, B. (2007). Reading comprehension in aging: The role of working memory and metacomprehension. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, *14*(2), 189-212.

De Beni, R., Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo*, UTET: Torino.

De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy, 3(2), 147-164.*

De Luca, A. M. & Lucisano, P. (2014). Item analisi tra modello e realtà. *Italian Journal of Educational Research*, (7), 85-96.

De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Laterza: Bari.

De Mauro, T. (2010). *La cultura degli italiani.* Laterza: Roma-Bari.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1006.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

De Jean, J., Miller, L., & Olson, J. (1997). CD-ROM talking books: what do they promise?. *Education and Information Technologies*, *2*(2), 121-130.

Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin.

Dewey, J. (1939). Theory of Valuation. Chicago: University of Chicago Press (Trad. it. Teoria della valutazione, La Nuova Italia, Firenze, 1967).

Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia: Firenze.

Dobler, E. (2013). Let the Reader Beware: Evaluating Digital Books. Disponibile in www.literacybeat.com

Domenici, G. (1993). *Manuale di valutazione scolastica*. Laterza: Roma-Bari.

Domenici, G. (1996). *Gli strumenti della valutazione*. Tecnodid: Napoli.

Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza: Roma-Bari

Domenici, G. (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. UTET: Torino.

Eccles, J. S. (1983). Expectancies values and academic behaviors. In J.T. Spencer (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp.75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.

Ertem, I. S. (2010). The Effect of Electronic Storybooks on Struggling Fourth-Graders' Reading Comprehension. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *9*(4), 140-155.

Eurydice (2011). Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche. Disponibile in http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.

Ferri, P. (2008). *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*. Bruno Mondadori: Milano.

Ferri, P. (2008). *Nativi Digitali*. Mondadori: Milano.

Filograsso, I., & Viola, T. V. (2012). *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*. Armando Editore: Roma.

Fyfe, R. & Mitchell, E. (1985). *Reading strategies and their Assessment*, NFER – NELSON: Oxford.

Galliani, L. (2012). Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale. In Limone P. (a cura di) (2012). *Media, tecnologie e scuola*, Progedit: Bari.

Gallina, V. (2006). *Letteralismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*. Armando Editore: Roma.

Gambrell, L., Palmer, B. M., Codling, R.M., Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read, *The Reading Teacher*, Volume 49, No. 7, pp. 518-533.

Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation, *The reading teacher*, Vol. 50, N.1.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing: Norwwod, NJ.

Gasparini, L. (2014). *Artefatti di lettura. Testualità, transtestualità ed enciclopedia come basi per i nuovi scenari nell'editoria.* Politecnico di Milano. Disponibile in www.politesi.polimi.it

Gattico, E., & Mantovani, S. (Eds.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione* (Vol. 2). Pearson Italia Spa: Milano.

Gattullo, M. & Giovannini, M. L. (1989*). Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media.* Mondadori: Milano.

Gattullo, M. (1979). *Didattica e docimologia: misurazione e valutazione nella scuola*. Armando Armando: Roma.

Genovesi, G. (a cura di) (1998). *Narratività come dimensione educativa.* Garigliano Editore: Cassino.

Giuliani, A. (2013). Lettura e ascolto condiviso nella scuola primaria: l'audiolibro, *Libri e Riviste d'Italia*, anno IX, n.1-2 pp. 99-103.

Gordon, C., & Lu, Y. L. (2008). I hate to read-or do I?: Low achievers and their reading. *School Library Media Research*, *11*.

Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, *38*(4), 583-599.

Grossi, L., & Serra, S. (2006). *La comprensione della lettura*. Armando Editore: Roma.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific studies of reading*, *3*(3), 199-205, p.199.

Guthrie, J. T., Alao, S., & Rinehart, J. M. (1997). Literacy Issues in Focus: Engagement in reading for young adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 438-446.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*, 55-86.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 331.

Hendrickson, A. E., & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British journal of statistical psychology*, *17*(1), 65-70.

Hutchison, A., Beschorner, B., & Schmidt-Crawford, D. (2012). Exploring the use of the iPad for literacy learning. *The Reading Teacher*, *66*(1), 15-23.

IEA 2011 PIRLS e TIMSS: I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Disponibile in www.invalsi.it

INVALSI, (a cura di) (2013). OCSE-PISA 2012 Rapporto nazionale. Disponibile in www.invalsi.it

Istat, (2015). La produzione e la lettura di libri in Italia, anni 2013 e 2014. Disponibile in www.istat.it

Istat, (2016). La lettura in Italia. Anno 2015. Pubblicato il 13 gennaio 2016. Disponibile sul sito web www.istat.it

Jabr, F. (2013). The Reading Brain in the Digital Age: Why Paper Still Beats Screens. *Scientific American,* disponibile in www.scientificaamerican.com

Javorsky, K. & Trainin G. (2014). Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing, *The Reading Teacher*, Vol.67, Issue 8.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education, 32, 241-267.*

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.

Jones, T. & Brown C. (2011). Reading engagement: a comparison between ebooks and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction, Vol.4.*

Joyce, W. (2012). I *Fantastici Libri Volanti Di* Mr. *Morris Lessmore*. Rizzoli: Bologna.

Jung, J., Chan-Olmsted, S., Park, B., & Kim, Y. (2012). Factors affecting e-book reader awareness, interest, and intention to use. *new media & society*,*14*(2), 204-224.

Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, *23*(3), 187-200.

Kamil, M. L., & Chou, H. K. (2009). 13 Comprehension and Computer Technology. *Handbook of research on reading comprehension*, 289.

Korat, O., & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, *23*(3), 248-259.

Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.

Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of educational research*, *67*(3), 271-299.

La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *1*(9), 397-416.

La Rocca, C. (2012). 2 Seminario Internazionale di Studi:«La ricerca educativa: aspetti metodologici, problemi valutativi e politiche di finanziamento». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *3*(5), 207-215.

Larson, L. C. (2012). It's Time to Turn the Digital Page: Preservice Teachers Explore E-Book Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *56*(4), 280-290.

Leu, D. J., & Hillinger, M. (December, 1994). Reading comprehension in hypermedia: Supporting changes to children's conceptions of a scientific principle. Paper presentato al convegno nazionale della National Reading Conference, San Diego.

Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino: Bologna.

Lim, C., & Park, T. (2011). Exploring the educational use of an augmented reality books. In *Proceedings of the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 172-182).

Lucisano, P. (2014). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 13-20.

Lucisano, P. (Ed.). (1989). *Lettura e comprensione*. Loescher Ed: Torino.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci Editore: Roma.

Luff, P., et al. (2010). Swiping paper: the second hand, mundane artifacts, gesture and collaboration. *Personal and Ubiquitous Computing*, *14*(3), 287-299.

Lumbelli, L. (1988). *Incoraggiare a leggere*. La Nuova Italia: Firenze.

Lumbelli, L. (1990). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. In G.E. Balduzzi, V. Telmon (a cura di) *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro. Bologna: CLUEB*.

Lumbelli, L. (1996). Focusing on text comprehension as a problem-solving task. A fostering project for culturally deprived children. *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*, 301-330.

Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Editori Laterza: Roma-Bari.

Lumbelli, L. (a cura di) (1983). *La novità come risorsa educativa. Per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia*. Franco Angeli: Milano.

Lunzer, E., Waite, M., & Dolan, T. (1979). Comprehension and comprehension tests. *The effective use of reading,* 37-71.

Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research*,*100*(1), 3-20.

Mackey, M. (2007). *Literacies across media: Playing the text*. (Vol. 2). Routledge: London.

Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing Motivation to Read. *The Reading Teacher*, *67*(4), 273-282.

Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of research in reading*, *31*(4), 404-419.

Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Mondadori: Milano.

Maragliano, R. (1998). *Nuovo manuale di didattica multimediale.* Editori Laterza: Roma-Bari.

Maragliano, R. (a cura di) (2004). *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza: Roma-Bari.

Margolin, S. J., Driscoll, C., Toland, M. J., & Kegler, J. L. (2013). E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media Platforms?. *Applied Cognitive Psychology*, *27*(4), 512-519.

Marsh, J. (2004) The Techno-literacy practices of young children, *Journal of Early Childhood Research*, 21, 51-56.

Martinez, M. G., & McGee, L. M. (2000). Children's literature and reading instruction: Past, present, and future. *Reading Research Quarterly*, *35*(1), 154-169.

Maynard, S. (2010). The impact of e-books on young children's reading habits. *Publishing Research Quarterly*, 26(4), 236-248.

Meichenbaum, D. (1985). Teaching thinking: A cognitive-behavioral perspective. In S.F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.) *Thinking and learning skills: Research and open questions* (Vol. 2, pp. 407-426). Hillsdale, NJ: Erlbaum, p.410.

Mialaret, G. (1996). *L'apprendimento della lettura*, Armando Editore: Roma.

MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

Moè, A., & De Beni, R. (2002). Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna. *Psicologia clinica dello sviluppo*, *6*(1), 5-36.

Moody, A. K., (2010). Using Electronic Books in the Classroom to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children, *Journal of Literacy and Technology* 23 Vol. 11, No. 4.

Moretti, G. & Quagliata, A. (1999). *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate.* Monolite Editrice: Roma.

Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Anicia: Roma.

Moretti, G. (2007). La lettura condivisa: il piacere di leggere e comunicare con gli altri, *Apprendere Con…*, n° 3 anno III, febbraio-marzo.

Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 443-460.

Munari, B. (1980). *I prelibri,* Danese: Milano.

Munari, B. (1984). *Libro illeggibile MN1*, Corraini Edizioni: Mantova.

Murray, J. H. (2011). *Inventing the medium: principles of interaction design as a cultural practice*. The MIT Press.

Mussinelli, C. (2011). Diario multimediale 2012: lettori digitali. In Spinazzola, V. (2011). *Tirature 2011. L'Italia del dopo benessere* (Vol. 11). Il saggiatore: Milano.

Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Yale University Press: Londra.

OECD, (2012). *I ragazzi e le ragazze sono pronti per l'era digitale?,* Pisa in Focus, consultabile sulla pagina web http://www.oecd.org/

O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola.* Il Mulino: Bologna.

Pearman, C. J., & Lefever-Davis, S. (2006). Supporting the essential elements with CD-ROM storybooks. *Reading Horizons*, *46*(4), 5.

Pellerey, M. (2014). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Italian journal of educational research*, (7), 107-111.

Peresson, G., Molinari, E., & Ferrando, D. (2013). *La costellazione dei buchi neri. Rapporto sulle biblioteche scolastiche in Italia 2013*. Pubblicazioni AIE.

Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione*, *15*(2), 191-201.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, *95*(4), 667.

Plowman, L. & McPake, J. (2013). Seven Myths About Young Children and Technology. *Childhood Education* 89 (1) 27-33.

Pontecorvo, C. (1992). Il contributo della prospettiva vygostskiana alla psicologia dell'istruzione. *Pontecorvo C., Aiello AM, Zucchermaglio C., Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola,* Carocci: Roma.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB: University Press, 9 ,1-6.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.

Prieto, L. P. et al. (2014). Review of Augmented Paper Systems in Education: An Orchestration Perspective.*Journal of Educational Technology & Society*, *17*(4), 169-185.

Raphael, T. E., George, M., Weber, C. M., & Nies, A. (2009). 21 Approaches to Teaching Reading Comprehension. *Handbook of research on reading comprehension*, 449.

Ritella, G., & Hakkarainen, K. (2012). 12. To work on paper: il ruolo degli artefatti nella costruzione di conoscenza. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, *6*(2), 107-124.

Roncaglia, G. (2010). *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*. Laterza: Bari.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria.

Rosenshine, B. V. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. *Theoretical issues in reading comprehension*, 535-554.

Roskos, K., & Neuman, S. B. (2014). Best Practices in Reading. *The Reading Teacher*, *67*(7), 507-511.

Rotta, M., Bini, M., & Zamperlin, P. (2010). Insegnare e apprendere con gli eBook. *Dall'evoluzione della tecnologia del libro ai nuovi scenari educativi.* Garamond: Roma.

Salmerón, L., Cañas, J. J., Kintsch, W., & Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse processes*, *40*(3), 171-191.

Schaefer, R. J. (2015). Fostering a Love of Reading in the Electronic Age. *The Reading Teacher*, *68*(5), 347-347.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 299-323.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, *47*(4), 427-463.

Schugar, H. R., Smith, C. A., & Schugar, J. T. (2013). Teaching with interactive picture e-books in grades K–6. *The Reading Teacher*, *66*(8), 615-624.

Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal*, *7*(2), 150-164.

Serafini. F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century, *Research in the schools*, Vol. 19, No. 1, 26-32.

Seyit, E. I. (2011). The Impact of Interactive Storybook on Elementary School Students' Recall. *US-China Education Review A 1* pp. 140-146.

Silvén, M., & Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction*, *2*(2), 69-88.

Simons M., T'Sas J. & Mommaerts M. (2014) Fostering Reading Motivation Through the Use of E-Tools A Qualitative Study of Student Teachers' Experiences . *The Journal of Didactics* Vol. 5, No. 1 & 2.

Slavin R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. Educational researcher, 31(7), pp. 15-21.

Solimine, G. (2010). *L'Italia che legge*. Laterza: Roma-Bari.

Solimine, G. (2012). *Senza Sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*. Laterza: Roma-Bari.

Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A., Boerger, A. E., Britton, B. K., & Glynn, S. M. (1987). Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. *Executive control processes in reading*, pp.2-20.

Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & YS Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage,. p.437.

Sun, J. & Flores, J. (2012). E-text books and students' learning experiences, *Decision Sciences Journal of Innovative Education,* Volume 10 Number 1, 63-77.

Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students'metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, *25*(2), 67-81.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, *66*(1), 60-93.

Tierney, R. J. (2009). 12 The Agency and Artistry of Meaning Makers within and across Digital Spaces. *Handbook of research on reading comprehension*, 261.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa* (Vol. 5). Franco Angeli: Milano.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza: Roma-Bari.

Trinchero, R. (2013). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *3*(6), 75-96.

Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, *35*(3), 260-284.

Valentino Merletti, R. (2000). *Leggere ad alta voce*. Mondadori: Milano.

Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia… Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, pp.1-27.

Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa* (Vol. 2). Vita e pensiero: Milano.

Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Edizioni di Comunità: Milano.

Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Mondadori: Milano.

Vivanet G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education.* Edizioni Carocci: Roma.

Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In L. T. W. Hee & R. Subramaniam (Eds.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges. Hershey, PA: IGI Global Information Science Reference.* 32-47.

Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 110.

Weisberg, M. (2011). Student attitudes and behaviors towards digital textbooks. *Publishing Research Quarterly*, *27*(2), 188-196.

Westby, C. (2010). Multiliteracies: The changing world of communication. *Topics in Language Disorders*, *30*(1), 64-71.

Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 432-445.

Wikert, J.(2012) HTML5, EPUB 3, and Ebooks vs. Web Apps. In: O'Reilly Tools of Change for Publishing, in http://toc.oreilly.com/2012/09/html5-epub-3-and-ebooks-vs-web-apps.html

Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*. Edizioni Vita e Pensiero: Milano.

Wolf, S. A. (2014). Children's Literature on the Digital Move. *The Reading Teacher*, *67*(6), 413-417.

Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*, Newbury Park, Calif, Sage Publishing.

Yokota, J. & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world, Educators Making Informed Choices, *The Reading Teacher* Vol. 67 Issue 8 pp. 577–585.

Young, S. S. C., & Lin, W. L. (2012). Could we make diverse learning materials compatible with e-readers used in classroom learning settings?. *British Journal of Educational Technology*, *43*(6), E153-E160.

Zanniello, G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *1*(9), 185-201.

## E-BOOK PER BAMBINI E RAGAZZI


Barigazzi, M (2009). *Chissà…* Kite Edizioni: Piazzola sul Brenta (PD).

Carrier, I. (2015). *Il pentolino di Antonino*, Kite Edizioni: Piazzola sul Brenta (PD).

Cavallo, F. (adattamento) (2013). *Lo Schiaccianoci*, Timbuktu Labs.

Elastico, (2012). *Pinocchio*, Elastico srl: Milano. Disponibile sul sito www.elasticoapp.com

Elastico, (2013). *Il viaggio di Ulisse,* Elastico srl: Milano. Disponibile sul sito www.elasticoapp.com

Francella, G. (2013). *Amico Ragnolo*, Smallbytes Digital.

Francella, G. (2014). *I topini lindi e pinti,* Smallbytes Digital.

Kuhlmann, T. (2014). *Lindbergh. L'avventurosa storia del topo che sorvolò l'oceano.,* Orecchio acerbo: Roma.

Lauria, E. & Scarpetta, A. (2013). *Ombrachiatta.* Scarpetta & Lauria Production. Disponibile su www.scarpetta.it

Mai, V. (2012). *Rosso come l'amore*, Kite Edizioni: Piazzola sul Brenta (PD), sviluppato da Parameciostudio.

Marchegiani, G. (2011). *Fantavolieri*, Semidigitali: Roma.

Marchegiani, G. (2013). *Iole la balena mangiaparole,* Semidigitali: Roma.

Morelli, D. (2015). *Salis nella Regione dell'Acqua Dolce*: Rebelot.

Tales Factory (2013). *Le avventure di Bobo. La via della seta.* Disponibile sull'App Store.

Tone, S. (2012). *Questo posso farlo*, Kite Edizioni: Piazzola sul Brenta (PD), sviluppato da Parameciostudio.

# SITOGRAFIA

Sito con contenuti digitali per bambini e ragazzi: **www.mamamo.it**

Sito del Bologna children's book fair: **www.bolognachildrensbookfair.com**

Sito dello studio editoriale Elastico: **www.elasticoapp.com**

Sito ufficiale dei libri per bambini Bridging Books: **www.bridgingbook.com**

Sito ufficiale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: **www.istruzione.it**

Sito ufficiale del National Center on Universal Design of Learning: **www.udlcenter.org**

Sito ufficiale del progetto: "Una rete di biblioteche scolastiche per le competenze chiave del XXI secolo": **www.bibliorete21.it**

Sito ufficiale dell' Organisation for Economic Co-operation and Development: **www.oecd.org**

Sito ufficiale dell'Associazione Italiana Biblioteche: **www.aib.it**

Sito ufficiale dell'Associazione Italiana Editori: **www.aie.it**

Sito ufficiale dell'enciclopedia Treccani: **www.treccani.it**

Sito ufficiale dell'Istituto nazionale di statistica: **www.istat.it**

Sito ufficiale dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione: **www.invalsi.it**

Sito ufficiale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa: **www.indire.it**

# ALLEGATI

# Allegato 1

# D.M. n. 781 del 27/09/2013 in materia di adozione dei libri di testo

*Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

**D.M. n. 781 del 27/09/2013**

VISTO il decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, recante "approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado";

VISTA la legge 23 dicembre 1998, n. 448, recante "misure di finanza pubblica per la stabilizzazione e lo sviluppo" ed in particolare l'art. 27, comma 1;

VISTA la legge 9 gennaio 2004, n. 4, recante "disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici";

VISTA la legge 27 dicembre 2006, n. 296, recante "disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)" ed in particolare l'art. 1, comma 628;

VISTO il decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, recante "disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria", e in particolare l'articolo 15;

VISTO il decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, recante "disposizioni urgenti in materia di istruzione e università" e in particolare l'articolo 5;

VISTO il decreto-legge 18 ottobre 2012, n.179, convertito, con modificazioni, dalla legge 17 dicembre 2012, n. 221, recante "ulteriori misure urgenti per la crescita del Paese", e in particolare l'art. 11, con il quale si dispone l'abrogazione dell'obbligo di adozione dei testi scolastici con cadenza pluriennale a decorrere dal 1° settembre 2013;

VISTO il decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, recante "misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca", attualmente in fase di conversione, e in particolare l'art. 6 relativo alla riduzione del costo dei libri scolastici;

VISTO il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, e in particolare l'art. 4;

VISTO il decreto del Presidente della Repubblica 20 agosto 2012, con il quale è stata data esecuzione all'intesa sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale firmata il 28 giugno 2012 tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Presidente della Conferenza episcopale italiana;

VISTO il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 8 aprile 2009, n. 41, con il quale sono state definite le caratteristiche tecniche e tecnologiche dei libri di testo nella versione a stampa, *on line* e mista ed è stato fissato il limite di spesa, per ciascuna classe e ordine di scuola, dei libri di testo da adottare nelle scuole di ogni ordine e grado;

VISTO il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 7 ottobre 2010, n. 211 recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali";

VISTO il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 11 maggio 2012, n. 43, con il quale sono stati fissati i tetti di spesa riferiti alla versione *on line* e mista, entro cui deve essere contenuto il costo dell'intera dotazione libraria di ciascuna classe della scuola secondaria di primo e secondo grado, per l'anno scolastico 2012/2013;

VISTO il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 16 novembre 2012, n. 254, con il quale sono state emanate le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione;

VISTA la direttiva 15 luglio 2010, n. 57, in materia di linee guida per il primo biennio per i percorsi degli istituti tecnici;

VISTA la direttiva 28 luglio 2010, n. 65, in materia di linee guida per il primo biennio per i percorsi degli istituti professionali;

VISTA la direttiva 16 gennaio 2012, n. 4, in materia di linee guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli istituti tecnici;

VISTA la direttiva 16 gennaio 2012, n. 5, in materia di linee guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli istituti professionali;

CONSIDERATO che, in base all'articolo 5 del citato decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 16 novembre 2012, n. 254, l'editoria scolastica adegua i contenuti dei libri di testo per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado alle Indicazioni nazionali a partire dalle adozioni per l'anno scolastico 2014/2015;

CONSIDERATO che il libro di testo, secondo quanto previsto dall'articolo 15 del citato decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, così come modificato dall'articolo 11 del menzionato decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179, convertito, con modificazioni, dalla legge 17 dicembre 2012, n. 221, deve sviluppare i contenuti essenziali delle Indicazioni nazionali dei piani di studio;

RITENUTO di dover salvaguardare i diritti patrimoniali dell'autore e dell'editore;

CONSIDERATA la necessità di definire le caratteristiche tecniche e tecnologiche dei libri di testo previsti dal comma 3 dell' articolo 15 del citato decreto-legge n. 112 del 2008, che il collegio docenti può adottare per l'anno scolastico 2014-2015 e per i successivi;

RITENUTO che il prezzo dei libri di testo della scuola primaria e i tetti di spesa dell'intera dotazione libraria per ciascun anno della scuola secondaria di I e di II grado, devono essere stabiliti nel rispetto dei diritti patrimoniali dell'autore e dell'editore;

CONSIDERATO altresì che, in attuazione del citato art. 15, comma 3, come modificato dall'art. 11 del menzionato decreto-legge n. 179 del 2012, con decreto ministeriale di natura non regolamentare, occorre determinare:

*a)* le caratteristiche tecniche dei libri di testo nella versione cartacea anche al fine di assicurarne il contenimento del peso, tenuto conto dei contenuti digitali integrativi della versione mista;

*b)* le caratteristiche tecnologiche dei libri di testo nella versione digitale, anche al fine di un'effettiva integrazione tra la versione digitale e i contenuti digitali integrativi;

*c)* il prezzo dei libri di testo della scuola primaria e i tetti di spesa dell'intera dotazione libraria per ciascun anno della scuola secondaria di I e II grado, nel rispetto dei diritti patrimoniali dell'autore e dell'editore, tenendo conto della riduzione dei costi dell'intera dotazione libraria derivanti dal passaggio al digitale e dei supporti tecnologici;

*d)* i criteri per ottimizzare l'integrazione tra libri in versione digitale, mista e cartacea, tenuto conto delle specifiche esigenze didattiche;

DECRETA:

Articolo 1

1. Al fine di assicurare la gradualità e l'efficacia del processo di innovazione didattica e tecnologica della scuola, considerata la necessità di accompagnarlo con iniziative di formazione dei docenti e interventi di adeguamento delle infrastrutture necessarie, e a tutela dei diritti patrimoniali dell'autore e dell'editore, per l'anno scolastico 2014-2015 e per i successivi, il collegio docenti può adottare, limitatamente alle nuove adozioni e non per le conferme di adozione, libri nella versione digitale o mista, come previste dall'articolo 15 del decreto-legge 25 giugno 2008, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, così come modificato dall'art. 11 del decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179, convertito, con modificazioni, dalla legge 17 dicembre 2012, n. 221, in conformità alle caratteristiche indicate nell'allegato 1, richiamato al successivo articolo 4.

Articolo 2

1. Per l'anno scolastico 2014-2015 sono confermati i prezzi di copertina dei libri di testo per la scuola primaria definiti per l'anno scolastico 2013-2014, eventualmente incrementati del tasso di inflazione programmato per l'anno 2014.

Articolo 3

1. Per l'anno scolastico 2014-2015, per le prime classi della scuola secondaria di primo grado e per le prime e terze classi della scuola secondaria di secondo grado, in cui la dotazione libraria necessaria sia composta da libri in versione mista, i tetti di spesa sono ridotti del 10%. Negli anni successivi tale riduzione, oltre che alle classi sopra indicate, si applica progressivamente alle classi seguenti, che mantengono la dotazione libraria in versione mista.
2. Per l'anno scolastico 2014-2015, per le prime classi della scuola secondaria di primo grado e per le prime e terze classi della scuola secondaria di secondo grado, in cui la dotazione libraria necessaria sia composta esclusivamente da libri in versione digitale, i tetti di spesa determinati sono ridotti del 30%. Negli anni successivi tale riduzione, oltre che alle classi sopra indicate, si applica

progressivamente alle classi seguenti, che mantengono l'intera dotazione libraria in versione digitale.
3. Per le rimanenti classi della scuola secondaria di primo grado e della secondaria di secondo grado, per l'anno scolastico 2014 -2015 sono confermati i tetti di spesa già definiti per le adozioni relative all'anno scolastico 2013-2014, eventualmente adeguati al tasso di inflazione programmata per l'anno 2014.

Articolo 4

1. Nell'allegato 1, che costituisce parte integrante del presente decreto, sono indicati:

*a)* le caratteristiche tecniche dei libri di testo nella versione cartacea, anche al fine di assicurarne il contenimento del peso, tenuto conto dei contenuti digitali integrativi della versione mista;
*b)* le caratteristiche tecnologiche dei libri di testo nella versione digitale, anche al fine di un'effettiva integrazione tra la versione digitale e i contenuti digitali integrativi;
*c)* i criteri per ottimizzare l'integrazione tra i libri in versione digitale, mista e cartacea, tenuto conto delle specifiche esigenze didattiche.

Articolo 5

1. Con successivo decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di natura non regolamentare, si provvede a definire le modalità attraverso le quali le scuole possono assicurare alle famiglie i contenuti digitali e la disponibilità dei supporti tecnologici necessari alla fruizione dei contenuti digitali, di cui ai comma 3-*bis* e 3-*ter* dell'articolo 11 del citato decreto-legge n. 179 del 2012.

Articolo 6

1. Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca attiva un costante monitoraggio dell'andamento delle adozioni dei libri in versione mista e digitale e delle trasformazioni che avverranno nelle scuole di ogni ordine e grado, al fine di diffondere le migliori pratiche e sostenere i processi di innovazione nella didattica.

Articolo 7

1. Dalla data di entrata in vigore del presente decreto è abrogato il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 26 marzo 2013, n. 209.

Roma, 27 settembre 2013

IL MINISTRO
f.to Maria Chiara Carrozza

**Allegato 1:**

## 1. Definizioni e indicazioni preliminari

### a) Libro di testo

Il libro di testo costituisce uno degli strumenti didattici per la realizzazione dei processi di apprendimento definiti dagli ordinamenti scolastici dei diversi ordini e gradi di istruzione, nonché per lo studio individuale e domestico. La sua scelta costituisce rilevante momento di espressione dell'autonomia professionale e della libertà di insegnamento.

In quanto strumento di apprendimento il libro di testo ha tre funzioni principali, fra loro interconnesse: 1) offrire al lavoro didattico un percorso di riferimento conforme alle indicazioni nazionali dei piani di studio, contribuendo in tal modo a garantire – pur nel pieno rispetto dell'autonomia dei docenti – l'opportuno livello di uniformità e standardizzazione dei percorsi e degli obiettivi di apprendimento; 2) offrire una esposizione autorevole, validata (sia dal punto di vista autoriale sia da quello editoriale e redazionale) ed efficace dei contenuti essenziali previsti dalle indicazioni nazionali; 3) utilizzare al meglio la caratteristica fondamentale della "forma libro": la capacità di organizzare contenuti complessi in un percorso narrativo e argomentativo autorevole (che dunque non nasconde, ma anzi dichiara e valorizza la presenza della voce dell'autore o degli autori), unitario, organico. Da questo punto di vista il libro di testo rappresenta un'istanza di sistematizzazione dei contenuti e delle competenze oggetto del processo di apprendimento.

Le funzioni sopra indicate restano proprie del libro di testo anche nella sua transizione verso il digitale, e gli strumenti offerti dalla multimedialità e dall'integrazione con la rete dovranno rafforzare la capacità del libro di testo di rispondere a questi obiettivi. A questo fine nella realizzazione di libri di testo digitali avranno particolare rilievo gli strumenti dello storytelling multimediale, dell'infografica, della visualizzazione in forma animata e interattiva di dati e informazioni. Al centro dell'attenzione saranno dunque le possibilità offerte dall'integrazione di codici comunicativi diversi (testo, immagini, audio, video) nel campo della rappresentazione delle informazioni, della narrazione multimediale, della capacità di motivare e di suscitare attenzione, nonché di stimolare le capacità di comprensione, memorizzazione, astrazione, argomentazione.

È importante osservare che la distinzione fra libro di testo digitale e contenuti digitali integrativi non implica affatto che debba trattarsi di due risorse completamente separate: al contrario, il libro di testo digitale dovrà anche rappresentare una griglia di riferimento alla quale poter collegare di volta in volta i contenuti digitali integrativi utilizzati, siano essi contenuti editoriali forniti assieme al libro di testo stesso, o contenuti acquisiti indipendentemente o autoprodotti.

### b) Contenuti di apprendimento integrativi

I contenuti di apprendimento integrativi sono risorse di natura eterogenea e differenziata, selezionate di volta in volta dal docente o individuate collaborativamente in base alle attività svolte, alle strategie didattiche adottate, alle specificità, necessità e opportunità dei singoli percorsi e contesti di apprendimento. Corrispondono di norma a risorse di apprendimento molecolari, altamente personalizzabili. Hanno dunque funzione integrativa o complementare o di approfondimento e personalizzazione dei percorsi. I contenuti di apprendimento integrativi utilizzabili in ambito didattico non sono

evidentemente solo digitali, ma in questa sede ci si soffermerà in particolare sui **contenuti digitali integrativi**.

E' importante osservare che il campo dei contenuti digitali integrativi non comprende solo contenuti editoriali forniti a complemento del libro di testo (anche se tali contenuti costituiscono una risorsa importante), ma anche contenuti acquisiti indipendentemente o reperibili in rete o prodotti attraverso il lavoro individuale o collaborativo dei docenti, eventualmente anche attraverso il coinvolgimento dei discenti. Un ruolo particolarmente importante hanno in questo campo le risorse educative aperte (Open Educational Resources – OER), delle quali si intende promuovere l'uso e la produzione.

Fra le caratteristiche più diffuse dei contenuti digitali integrativi ci sono, oltre alla modularità, la riutilizzabilità, l'uso di strumenti interattivi e di simulazione, la capacità di favorire l'interazione collaborativa, il forte collegamento con la rete (consentendo, in particolare nel caso di contenuti di allargamento e approfondimento, la consultazione di fonti anche esterne al contenuto stesso). Obiettivo dell'uso dei contenuti digitali integrativi non è solo la moltiplicazione delle risorse di apprendimento disponibili, ma anche dei punti di vista e delle voci.

**c) Piattaforme di fruizione**

Le piattaforme di fruizione costituiscono l'ambiente software all'interno del quale i libri di testo digitali e i contenuti digitali integrativi vengono aggregati e utilizzati. Possono essere differenti in funzione dei diversi dispositivi hardware di fruizione, ma dovrebbero comunque risultare aperte e interoperabili. In particolare, le piattaforme di fruizione non dovrebbero rappresentare solo la cornice software per l'uso di particolari contenuti provenienti da singoli fornitori, ma dovrebbero consentire, sia a livello di libri di testo digitali sia a livello di contenuti digitali integrativi, la fruizione di contenuti provenienti da fornitori diversi e, nel caso dei contenuti digitali integrativi, anche l'aggregazione di contenuti e risorse di apprendimento selezionati in rete o prodotte da docenti e discenti.

Le piattaforme per dispositivi personali di fruizione dovrebbero inoltre permettere di condividere e discutere non solo i singoli contenuti ma anche percorsi, dubbi, reazioni, opinioni dei partecipanti al processo di apprendimento, ove possibile in maniera anche trasversale rispetto alle forme tradizionali di organizzazione della didattica, a partire dal gruppo classe; dovrebbero inoltre prevedere funzionalità di annotazione dei contenuti e di scambio e condivisione delle annotazioni, di collegamento e rimando fra contenuti diversi (e in particolare capacità di collegamento a passi specifici del libro di testo digitale di contenuti digitali integrativi provenienti anche da altri fornitori, o dalla rete, o autoprodotti, nonché capacità di aggregazione e concatenamento in liste e lesson plan dei contenuti digitali integrativi), funzionalità di agenda, funzionalità relative alla comunicazione scuola-docenti-studenti-famiglie (assegnazione di compiti, visualizzazione di risultati, indicazioni del docente sulla personalizzazione dei percorsi di apprendimento, comunicazioni dal docente a uno o più studenti e viceversa, comunicazioni dalla scuola agli studenti e alle famiglie).

Nel definire le caratteristiche delle piattaforme di fruizione e le modalità della loro adozione occorre tener presenti le seguenti considerazioni:

1) le caratteristiche e le funzionalità delle piattaforme di fruizione sono fortemente dipendenti dall'evoluzione tecnologica, e sono state oggetto finora di un'attenzione probabilmente insufficiente;

2) attualmente, fornitori di contenuto diversi hanno realizzato e adottano piattaforme di fruizione diverse, spesso chiuse e non interoperabili;
3) non è tuttavia ipotizzabile che studenti e docenti siano costretti a utilizzare nell'uso quotidiano una pluralità di piattaforme di fruizione differenti, che spesso si sovrappongono per funzionalità e strumenti offerti, ma adottano al riguardo interfacce, convenzioni e modalità operative diverse;
4) nella fase attuale non è tuttavia neanche ipotizzabile l'imposizione dall'alto di una piattaforma di fruizione unica, anche considerato che in una situazione di evoluzione tecnologica particolarmente rapida e spesso imprevedibile questo rischierebbe di pregiudicare lo sviluppo di caratteristiche e funzionalità innovative.

Per questi motivi, il Ministero ritiene sia necessario - attraverso l'istituzione di un tavolo tecnico - uno sforzo comune di editori e fornitori di contenuti, scuole, università, associazioni di docenti impegnate sul fronte dell'innovazione didattica, per lo sviluppo di un framework software comune, aperto, interoperabile ed espandibile, in linea con lo stato dell'arte e le migliori pratiche internazionali in materia; si impegna a promuovere tale sforzo attraverso le opportune iniziative; invita comunque fin d'ora tutti i soggetti impegnati nello sviluppo di piattaforme di fruizione a considerare la necessità – anche ai fini della salvaguardia nel tempo degli investimenti fatti – di lavorare utilizzando strumenti e standard aperti e interoperabili, nella prospettiva dell'integrazione delle funzionalità di volta in volta implementate all'interno di un framework comune.

Si invita inoltre a tener presente che qualunque tipo di dato personale e di tracciamento delle attività raccolto dalle piattaforme di fruizione dovrà essere accessibile al docente e allo studente interessato, e dovrà essere gestito nel pieno rispetto delle normative esistenti in materia di privacy e protezione dei dati personali.

**d) Dispositivi di fruizione**

Per dispositivi hardware di fruizione si intendono tutti i dispositivi digitali suscettibili di essere utilizzati come strumento per la fruizione di contenuti di apprendimento; all'interno di tale categoria – assai ampia – rientrano dunque computer desktop, notebook, netbook, tablet multimediali, e-reader, LIM, smartphone, videoproiettori, player MP3 e così via. All'interno dei dispositivi di fruizione, due sottoclassi di particolare rilievo sono quella dei dispositivi personali di fruizione (destinati ad essere usati dai singoli partecipanti al processo di apprendimento), come i tablet multimediali, e quella dei dispositivi destinati alla fruizione collettiva di contenuti in situazioni di didattica frontale e collaborativa, come le LIM.

Lo sviluppo delle nuove tecnologie didattiche e di apprendimento (e delle relative metodologie) suggerisce un uso ampio, integrato e sinergico di diversi dispositivi di fruizione, ma porta anche a sottolineare il ruolo specifico svolto dai dispositivi personali di fruizione e, all'interno di questa classe, dai tablet multimediali. Si ritiene in particolare che i tablet multimediali possano costituire in futuro dei veri e propri terminali personali di apprendimento, e far dunque parte della dotazione standard di docenti e studenti.

Per arrivare a questo obiettivo, occorre tuttavia un lavoro impegnativo su tre fronti: 1) lo sviluppo tecnologico dei dispositivi (che dovranno garantire una buona leggibilità e risoluzione degli schermi, prevedere la possibilità di scrittura sia attraverso stilo sia attraverso tastiera esterna, utilizzare sistemi operativi che consentano l'installazione del framework software, aperto e interoperabile e offrire un design costruttivo adeguato all'uso nell'ambiente scolastico, anche tenendo conto delle diverse necessità corrispondenti a gradi scolastici ed età diverse); 2) la definizione di procedure economicamente sostenibili per la loro acquisizione e gestione da parte del sistema scolastico, in un contesto che

garantisca a tutti i partecipanti al processo di apprendimento la disponibilità di dispositivi di buona qualità, evitando di creare disparità e diseguaglianze nelle possibilità di accesso, fruizione e gestione dei contenuti; 3) la formazione necessaria perché docenti, discenti e famiglie possano utilizzare in maniera competente e consapevole i dispositivi prescelti e le relative piattaforme di fruizione.

In relazione a tale obiettivo, e nella consapevolezza della necessità di conseguirlo in maniera progressiva e sostenibile, il Ministero si impegna a svolgere un lavoro di monitoraggio sia tecnologico sia relativo all'analisi delle migliori pratiche già esistenti, con lo scopo di definire sia i requisiti specifici richiesti ai dispositivi di fruizione (requisiti che, stante l'evoluzione tecnologica, dovranno essere oggetto di aggiornamento periodico), sia le modalità di selezione ed acquisizione dei dispositivi stessi da parte delle scuole e delle famiglie, secondo quanto previsto dall'art. 5 di questo decreto.

## 2. Indicazioni specifiche relative alle diverse tipologie di libri di testo e di risorse digitali integrative

Alla luce delle considerazioni sopra svolte, si individuano le seguenti tre **tipologie** di possibilità e di adozione di libri di testo e risorse digitali integrative:

*a)* libro di testo in versione cartacea accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità mista di tipo a);
*b)* libro di testo in versione cartacea e digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità mista di tipo b);
*c)* libro di testo in versione digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità digitale-tipo c).

La modalità mista di tipo a) è considerata residuale e non funzionale all'esigenza di avviare in maniera diffusa la transizione verso il libro di testo digitale, promuovendo la relativa formazione e sensibilizzazione del corpo docente. Pur se ancora ammissibile per l'anno scolastico 2014-15, si consiglia sia alle scuole sia ai fornitori di contenuti orientati a una soluzione mista di indirizzarsi preferibilmente verso la modalità mista di tipo b). Gli editori che intendano proporre contenuti nella modalità mista di tipo a) dovranno comunque fornire contenuti digitali integrativi collegabili (con funzione di integrazione, di allargamento o di approfondimento) al libro di testo, e prevedere nei luoghi opportuni all'interno del libro di testo a stampa specifici richiami a tali contenuti.

La modalità mista di tipo b) è considerata attualmente quella più funzionale a conciliare l'esigenza di transizione verso il libro di testo digitale con la natura ancora largamente sperimentale delle piattaforme di fruizione e delle procedure per la selezione e l'acquisizione dei dispositivi personali di fruizione, nonché con i limiti attuali degli stessi dispositivi, che suggeriscono in molti casi il permanere di una funzione specifica anche per il supporto cartaceo. Va rilevato che la disponibilità del libro di testo nel doppio formato non implica affatto che il libro di testo digitale debba costituire una semplice trasposizione del libro di testo cartaceo: al contrario, la versione digitale del libro di testo – pur riprendendo l'organizzazione strutturale, narrativa, argomentativa dei contenuti presente nella versione cartacea – dovrà sfruttare al meglio le potenzialità del digitale, in particolare nel campo dello storytelling multimediale e della visualizzazione delle informazioni. Anche in questo caso, il libro di testo in versione cartacea dovrà riportare nei luoghi opportuni

indicazioni specifiche sulle caratteristiche aggiuntive presenti nella versione digitale, nonché richiami ai contenuti digitali integrativi previsti.

La modalità digitale di tipo c) potrà essere adottata nelle sedi e per le classi che hanno già avviato l'adozione generalizzata di dispositivi personali di fruizione, e nelle situazioni in cui le competenze digitali dei docenti sono ritenute adeguate. La scelta di questa soluzione richiede una particolare attenzione all'esigenza di garantire a tutti gli studenti eguali possibilità di accesso, fruizione e gestione dei contenuti. Le situazioni in cui sarà adottata la modalità digitale di tipo c) saranno oggetto di specifico monitoraggio ai fini di individuare le migliori pratiche, di valutare i costi e la sostenibilità economica, e di rilevare – anche relativamente ai risultati conseguiti – punti di forza e criticità.

Nel caso di adozione delle soluzioni miste di tipo a o b, la versione cartacea del libro di testo dovrà rispondere alle caratteristiche seguenti:

- uso di materiale cartaceo di costo contenuto;
- uso di caratteri a stampa che rendano il più possibile agevole la lettura, in relazione alle diverse età degli alunni;
- ove necessario stampa a 4 colori sia per le illustrazioni che per la copertina;
- fascicolazione: ogni libro di testo è previsto in volume unico, ma può essere proposto anche in più volumi, purché si mantenga lo stesso prezzo di copertina indicato per il volume unico;
- relativamente alla prima classe della scuola primaria, nelle pagine del libro unico può essere inserito, o aggiunto fuori numerazione, l'alfabetiere;
- carta: patinata opaca di almeno gr. 80 al mq.;
- formato: non meno di cm. 19,5 per 26;
- illustrazioni, caratteri e forma di stampa: devono essere utilizzate le migliori tecnologie per assicurare la massima perfezione tecnica e con scelte comunicative idonee a facilitare la migliore fruizione da parte degli alunni in relazione all'età e allo sviluppo del percorso formativo;
- per le immagini deve essere prevista una stampa a 4 colori o in bianco e nero, ove possibile. Non è consentito usare il colore nella stampa dei caratteri, a meno che non si debbano porre in risalto segni, parole o concetti o occorra stampare su sottofondi colorati;
- copertina: obbligatoria per una fascicolazione superiore alle 64 pagine e costituita da cartoncino plastificato di gr. 200 al mq. e a 4 colori;
- confezione: brossura cucita a filo refe; è ammessa la confezione a punto metallico solo per i volumi fino a 64 pagine.

I libri di testo in versione digitale previsti dalle soluzioni b) e c) e i contenuti digitali integrativi forniti editorialmente a complemento dei libri di testo dovranno sempre tener conto delle vigenti normative sull'accessibilità. Nel caso in cui debbano essere utilizzati *plug in* o software specifici per la loro fruizione, questi devono essere disponibili in download, gratuitamente sul sito dell'editore o comunque con collegamenti sul sito di riferimento, e in modo compatibile con i principali sistemi operativi e web browser.

Relativamente alla realizzazione dei libri di testo digitali e dei contenuti digitali integrativi non vengono definiti in questa fase standard tecnologici (es. epub3), considerata la continua evoluzione degli stessi. Si raccomanda però per quanto possibile l'adozione di standard aperti e pubblicamente documentati. Le eventuali protezioni

adottate (DRM) dovranno essere compatibili con l'esigenza di poter trasferire i contenuti da un dispositivo all'altro in casi di sostituzione o aggiornamento del dispositivo personale di fruizione, e dovranno consentire agli studenti l'accesso ai contenuti anche dopo la fine del proprio percorso scolastico. Si specifica inoltre che i libri di testo digitali – che devono fare riferimento alla normativa vigente relativa alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola primaria e secondaria di primo grado (DM n. 254/2012), alle Indicazioni nazionali per i licei, di cui al D. P. R. 15 marzo 2010, n. 89, e alle Linee guida nazionali per gli istituti tecnici e professionali, di cui ai DD. PP. RR. 15 marzo 2010, n. 87 e n. 88 – devono poter essere fruiti in modo che si adattino automaticamente alle dimensioni e all'orientamento dello schermo del supporto tecnologico utilizzato.

### 3. Criteri pedagogici generali

Le caratteristiche pedagogiche dei contenuti di apprendimento digitali da utilizzare nelle scuole di ogni ordine e grado, sia per quanto riguarda il libro di testo, sia per quanto riguarda i contenuti digitali integrativi, possono essere riassunte nei seguenti termini:

- proporre contenuti improntati al massimo rigore scientifico;
- sviluppare contenuti delle singole discipline, pertinenti ed adeguatamente aggiornati, con attenzione a renderne comprensibili i nessi interni e i collegamenti indispensabili con altre discipline;
- perseguire la massima qualità dei linguaggi utilizzati sotto ogni aspetto (verbale, iconico, audio, video, ecc.);
- consentire ai docenti di realizzare attività educative diversificate nelle modalità di intervento e nell'organizzazione adottata (lavoro individuale, cooperativo, a coppie, per gruppi di allievi) per la gestione dell'eterogeneità della classe;
- favorire un apprendimento aperto all'uso delle nuove forme di comunicazione digitale, e capace di utilizzarle come strumento e veicolo di interazione formativa (social learning) e di apertura verso forme di aggregazione trasversale anche diverse dal gruppo classe;
- favorire l'attività autonoma e la personalizzazione del lavoro degli studenti (ricerca delle informazioni, trattamento dei dati acquisiti);
- garantire una formazione di dimensione europea;
- indicare le fonti alle quali è possibile attingere per eventuali approfondimenti, nel rispetto della vigente normativa sul diritto d'autore;
- impiegare un linguaggio coerente con l'età degli alunni e con le capacità ad essa corrispondenti, tenendo conto dei linguaggi specifici delle diverse discipline di studio;
- predisporre, ove possibile o opportuno, un glossario che espliciti il significato delle parole di uso meno frequente utilizzate nel testo o di vocaboli stranieri;
- non prevedere riferimenti a messaggi di tipo pubblicitario, soprattutto se ingannevoli o occulti.

# Allegato 2

# Questionario sulle abitudini di lettura

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

**Dipartimento di Scienze della Formazione**

**QUESTIONARIO sulla LETTURA**

**NOME E COGNOME** ---------- ----------

**ANNI** --------- **CLASSE** ---------- **SCUOLA** ---------- **DATA**--------

**Compila il questionario mettendo una croce nel quadratino corrispondente alla voce che hai scelto.**

1. **TI PIACE LEGGERE? (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a)Molto ☐ b)Abbastanza ☐ c)Poco ☐ d) Per niente

2. **PER TE LEGGERE SIGNIFICA SOPRATTUTTO: (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a) imparare
☐ b) vivere avventure irreali
☐ c) divertirsi
☐ d) imparare divertendosi
☐ e) provare emozioni
☐ f) trascorrere il tempo

3. **UNA STORIA PREFERISCI (puoi dare massimo DUE risposte)**

☐ a) guardarla in tv
☐ b) leggerla in un libro
☐ c)leggerla in un libro di figure
☐ e) vederla illustrata in un fumetto
☐ f) leggerla in un e-book con il computer
☐ g) ascoltarla narrata in un audiolibro
☐ h) sentirla narrata a voce
☐ i) giocarla con un videogioco

4. **SCEGLI LE TUE LETTURE TENENDO CONTO SOPRATTUTTO (metti una crocetta solo su DUE quadratini)**

☐ a) della pubblicità
☐ b) dell'argomento o del contenuto della storia
☐ c) delle immagini e delle illustrazioni
☐ d) dell'autore
☐ e) dei consigli degli adulti (insegnanti o genitori)
☐ f) del passaparola e dei consigli degli amici

5. **AFFINCHE' QUELLO CHE LEGGI ATTIRI LA TUA ATTENZIONE DEVE: (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a) avere un titolo interessante
☐ b) essere scritto a caratteri grandi
☐ c) essere breve
☐ d) essere illustrato a colori
☐ e) essere scritto in modo semplice e comprensibile
☐ f) avere anche voci, suoni, musica e immagini in movimento
☐ g) altro (specificare) ……

*1*

**6. DOVE TROVI DI SOLITO QUELLO CHE LEGGI? (puoi dare massimo DUE risposte)**

☐ a) in casa

☐ b) in classe

☐ c) nella biblioteca scolastica

☐ d) nella biblioteca comunale

☐ e) in libreria

☐ f) con il prestito o lo scambio tra amici

☐ g) in internet, ovunque mi trovi

**7. PENSI CHE LA BIBLIOTECA DELLA TUA SCUOLA HA A DISPOSIZIONE ABBASTANZA LIBRI? (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a) si ☐ b) no ☐ c) non saprei ☐ d) nella mia scuola non c'è la biblioteca

**8. QUALE GENERE DI LIBRO, A STAMPA O ELETTRONICO, VORRESTI TROVARE NELLA BIBLIOTECA DI SCUOLA (puoi dare massimo TRE risposte)**

☐ a) avventura

☐ b) comico - umoristico

☐ c) horror

☐ d) giallo

☐ e) fantascienza

☐ f) fantasy e magia

☐ g) fiabe, poesie, filastrocche

☐ h) scienze, astronomia, animali, piante

☐ 1) storia, paesaggio, geografia

☐ l) altro (specificare)……

**9. QUANTE VOLTE PRENDI IN PRESTITO <u>PER TUO PIACERE</u> LIBRI DELLA BIBLIOTECA DI SCUOLA O DA UNA BIBLIOTECA PUBBLICA (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a) diverse volte al mese

☐ b) circa una volta al mese

☐ c) poche volte all'anno

☐ d) mai o quasi mai

**10. QUANDO RICEVI IN REGALO UN LIBRO A STAMPA O ELETTRONICO, PENSI: (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a) Che bel pensiero!

☐ b) Non c'era niente di meglio? Ora mi tocca leggere!

☐ c) Proprio quel che desideravo!

☐ d) Altro (specificare) ……

**11. OLTRE AI LIBRI CHE DEVI LEGGERE PER LA SCUOLA NE LEGGI ALTRI?**

☐ a) SI ☐ b) NO

**12. UN LIBRO, A STAMPA O ELETTRONICO, CHE TI E' MOLTO PIACIUTO E':**
**(Indica il titolo e l'autore)**

---

**13. UN LIBRO, A STAMPA O ELETTRONICO, CHE NON TI E' PIACIUTO E' :**
**(Indica il titolo e l'autore)**

---

**14. DOPO AVER VISTO UN FILM AL CINEMA O IN TV, HAI MAI DECISO DI LEGGERNE IL LIBRO?**

☐ a) Si ( indica il titolo del film) ---------- ☐ b) No

**15. PER QUANTO TI RICORDI, NELLA TUA FAMIGLIA RACCONTAVANO STORIE O TI LEGGEVANO LIBRI DA PICCOLO/A (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a) tutte le sere ☐ b) spesso ☐ c) qualche volta ☐ d) mai

**16. I TUOI FAMILIARI LEGGONO SOPRATTUTTO: (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a) libri ☐ b) giornali/riviste ☐ c) pagine internet ☐ d)libri elettronici, e-book ☐ d) niente

**17. QUANTI LIBRI CI SONO ALL'INCIRCA A CASA TUA ? (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a) Nessuno o pochi (1-10 libri)

☐ b) Abbastanza da riempire una mensola (11-50 libri)

☐ c) Abbastanza da riempire uno scaffale (51-100 libri)

☐ d) Abbastanza da riempire due o tre scaffali (101-250 libri)

☐ e) Abbastanza da riempire più di tre scaffali (251-500 libri)

☐ f) Molti (più di 500 libri)

**18. A CASA TUA IN QUALE SPAZIO LEGGI PIU' FREQUENTEMENTE? (Una risposta)**

☐a) cameretta ☐ b) salotto ☐c) cucina ☐d) altro (specificare) ……

**19. A CASA TUA HAI LA POSSIBILITA DI (Una risposta per ogni riga)**

a) usare un computer ☐Si ☐ NO

b) collegarti ad internet ☐ SI ☐ NO

c) usare un tablet ☐ SI ☐ NO

**20. INDICA QUANTO SEI D'ACCORDO O IN DISACCORDO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI SULLA LETTURA (Metti una crocetta su una casella per riga)**

| | Del tutto d'accordo | D'accordo | In disaccordo | Del tutto in disaccordo |
|---|---|---|---|---|
| a. Leggo solo se mi obbligano | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| b. Leggere è uno dei miei passatempi | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| c. Mi piace parlare di libri con altre persone | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| d. Faccio fatica a finire un libro | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| e. Mi fa piacere ricevere in regalo un libro | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| f. Per me leggere è una perdita di tempo | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| g. Vado con piacere in libreria o biblioteca | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| h. Leggo solo per cercare le informazioni che mi servono | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| i. Riesco a concentrarmi nella lettura solo per alcuni minuti | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| l. Mi piace leggere testi più a schermo che su carta | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |

**21. QUANTE VOLTE LEGGI O ASCOLTI QUESTO GENERE DI TESTI PERCHE' LO DESIDERI?**
**(Metti una crocetta su una casella per riga)**

| | Tutti i giorni | Diverse volte a settimana | Diverse volte al mese | Poche volte l'anno | Mai o quasi mai |
|---|---|---|---|---|---|
| a. riviste | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| b. fumetti | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| c. libri di narrativa | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| d. libri di divulgazione (scienze, storia, ecc.) | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| e. e-mail o pagine web | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| f. e-book e libri elettronici | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| g. audiolibri o audiocassette | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| h. videogiochi | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| i. sms | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |

**22. CON CHI PARLI, O PREFERIRESTI PARLARE, DEI LIBRI CHE HAI LETTO?(Max DUE risposte)**

☐ a) con gli insegnanti ☐ b) con i familiari ☐ c) con i compagni/amici

☐ d) con l'autore ☐ e) con nessuno

**23. INDICA CON UNA CROCETTA QUANTO HAI SVOLTO LE SEGUENTI ATTIVITA' LO SCORSO ANNO SCOLASTICO (Metti una crocetta su una casella per riga)**

| | Molte volte | Poche volte | Mai |
|---|---|---|---|
| a) letto libri consigliati dagli insegnanti | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| b) letto liberamente in classe | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| c) ascoltato l'insegnante leggere un libro | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| d) ascoltato a scuola uno scrittore | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| e) fatto gare che avessero come argomento i libri letti | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| f) illustrato libri letti | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| g) recitato libri letti | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| c) sceneggiato o filmato libri letti | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| h) inventato libri o storie | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| i) costruito libri | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| l) ascoltato audiolibri | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| m) letto e-book o libri elettronici | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| n) fatto uscite in libreria | ☐1 | ☐2 | ☐3 |
| o) fatto uscite in biblioteca | ☐1 | ☐2 | ☐3 |

**24.SECONDO TE LA TUA CAPACITA' DI LETTURA E' (metti una crocetta solo su un quadratino)**

☐ a) buona ☐ b) media ☐ c) scadente

**25. QUANTO PREFERISCI LE ATTIVITA' INDICATE?: (Metti una crocetta su una casella per riga)**

| | molto | abbastanza | poco | per niente |
|---|---|---|---|---|
| a) guardare la tv | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| b) praticare sport | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| c) andare a scuola | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| d) ascoltare musica | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| e) usare il tablet | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| f) giocare con gli amici/compagni | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| g) giocare con i videogiochi | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| h) usare il computer | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |
| i)viaggiare | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 |

# Allegato 3

## *Motivation for Reading Questionnaire*

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

*Dipartimento di Scienze della Formazione*

**QUESTIONARIO SULLA MOTIVAZIONE ALLA LETTURA**

**Nome e Cognome**.....

**Scuola**..... **Classe e sezione** .....

**Data** .....

Siamo interessati alla tua lettura.

Le frasi parlano di come gli studenti si sentono sulla lettura. Ascolta ogni frase e decidi se parla di un persona simile a te o differente. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Vogliamo solo sapere come ti senti riguardo alla lettura.

Per molte delle frasi, dovresti pensare al tipo di cose che leggi nella tua classe.

Di seguito trovi un esempio da provare prima di cominciare quelli sulla lettura.

Mi piace il gelato

| **1. Mi piace il gelato** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
|---|---|---|---|---|

Bene, siamo pronti a cominciare con le frasi che riguardano la lettura. Ricorda, quando scegli la tua risposta devi pensare alle cose che leggi nella tua classe. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, a noi interessa solo la TUA idea circa la lettura. Per dare una risposta, barra solo UNA casella.

Gira la pagina e comincia. Per favore segui le frasi con me mentre le leggo una ad una e barra la tua risposta.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **1. Mi piace essere il migliore nella lettura** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **2. Mi piace quando le domande nei libri mi fanno pensare** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **3. Leggo per migliorare i miei voti** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **4. Se l'insegnante ci parla di qualcosa di interessante penso che potrei leggere di più sul quell'argomento** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **5. Mi piacciono libri difficili, sfidanti** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **6. Mi piacciono storie lunghe, coinvolgenti o libri di fantasia** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **7. So che potrò andare bene l'anno prossimo nella lettura** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **8. Se un libro è interessante non mi importa di quanto sia difficile da leggere** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **9. Nelle prove di verifica di lettura cerco di rispondere a più risposte giuste che i miei compagni** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **10. Ho una materia preferita della quale mi piace leggere** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **11. Vado spesso in biblioteca con la mia famiglia** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **12. Creo delle immagini nella mente mentre leggo** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **13. Mi piace leggere qualcosa anche quando le parole sono molto difficili** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **14. Mi piace leggere libri che parlano di persone di paesi differenti** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **15. Sono un buon lettore** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **16. Generalmente imparo argomenti difficili leggendo** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **17. E' molto importante per me essere un buon lettore** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **18. I miei genitori mi dicono spesso che sto andando bene nel campo della lettura** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **19. Leggo per imparare nuove informazioni su argomenti che mi interessano** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **20. Se il progetto è interessante, posso leggere materiale difficile** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **21. Leggendo imparo di più rispetto ai miei compagni di classe** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **22. Leggo storie di fantasia e di immaginazione** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **23. Leggo perché devo** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **24. Nelle prove di verifica mi piacciono le domande in cui si chiede di spiegare il significato delle parole** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **25. Mi piace leggere di argomenti nuovi** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **26. Spesso leggo a mio fratello, mia sorella o a un mio cugino/a** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **27. Rispetto alle altre attività che faccio è molto importante per me essere un buon lettore** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **28. Mi piace quando la mia insegnante mi dice che leggo bene** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **29. Leggo testi che riguardano i miei interessi per impararne cose nuove** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **30. Mi piace il mistero** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **31. Ai miei compagni e a me piace scambiare libri o materiali da leggere** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **32. Le storie complicate sono divertenti da leggere** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **33. Leggo molte storie avventurose** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **34. Faccio meno compiti possibili sulla lettura** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **35. Sento di diventare amico con le persone che incontro nei libri** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **36. Completare ogni compito di lettura è per me molto importante** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **37. I miei amici qualche volta mi dicono che sono un buon lettore** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **38. I voti sono un buon modo per verificare quanto stai andando bene nella lettura** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **39. Mi piace aiutare i miei amici nei loro compiti di lettura** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **40. Mi piace quando nella storia ci sono molti personaggi** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **41. Sono disposto a lavorare molto per diventare un lettore migliore dei miei amici** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **42. Qualche volte leggo ai miei genitori** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **43. Mi piace ricevere complimenti per le mie letture** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **44. E' importante per me vedere il mio nome nella lista dei buoni lettori** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **45. Parlo con gli amici di ciò che leggo** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **46. Cerco sempre di finire le mie letture in tempo rispettando le scadenze scolastiche** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **47. Sono felice quando qualcuno da riconoscimento alle mie letture** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **48. Mi piace raccontare alla mia famiglia cosa sto leggendo** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **49. Mi piace essere l'unico a sapere la risposta di qualcosa che abbiamo letto** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **50. Non vedo l'ora di conoscere i miei risultati o voti in lettura** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **51. Svolgo sempre i compiti di lettura esattamente come l'insegnante desidera** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **52. Mi piace finire la lettura prima dei miei compagni** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |
| **53. I miei genitori mi chiedono dei risultati o voti ottenuti sulla lettura** | Molto diverso da me | Un po' diverso da me | Un po' simile a me | Molto simile a me |

# Allegato 4

# Scheda Criteriale

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

*Dipartimento di Scienze della Formazione*

**PROVA CRITERIALE**

***NOME E COGNOME*** ---------- ----------

***ANNI*** --------- ***CLASSE*** ---------- ***SCUOLA*** ---------- ***DATA***----------

**Svolgi gli esercizi che seguono, rispondendo, quando richiesto, alle domande.**

1. **Secondo te quando si legge è più importante: (segna una sola delle seguenti alternative)**
   - ☐ a. Leggere con voce forte e chiara
   - ☐ b. Leggere con esattezza e senza esitazione tutte le parole
   - ☐ c. Capire quello che si sta leggendo
   - ☐ d. Leggere il più velocemente possibile

2. **Prova a indicare tutti i motivi per cui è importante leggere:**

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

3. **Secondo te una persona che legge bene: (scegli una delle seguenti alternative)**
   - ☐ a. Legge sempre tutto con la stessa accuratezza
   - ☐ b. Cambia modo di leggere in base alla difficoltà e all'interesse del brano
   - ☐ c. Legge il più possibile a voce alta

4. **Per leggere bene bisogna sempre leggere molto velocemente?**
   **(scegli una delle seguenti alternative)**
   - ☐ a. Si ☐ b. No

**È possibile leggere in modo diverso; eccoti alcuni esempi differenti di lettura**:

1. Lettura lenta e attenta, cercando di capire e di ricordarsi tutto.
2. Lettura molto veloce per cogliere il significato in generale.
3. Lettura a salti per trovare soltanto alcune informazioni importanti.

5. **Segna con una X quale modo di leggere sceglieresti per:**

   **5A. un elenco telefonico alla ricerca di un indirizzo**
   - ☐ 1. lettura lenta e attenta
   - ☐ 2. lettura rapida
   - ☐ 3. lettura a salti

1

**5B. un racconto**

☐ 1. lettura lenta e attenta
☐ 2. lettura rapida
☐ 3. lettura a salti

**5C. alcune pagine di storia per essere ben preparati per l'interrogazione**

☐ 1. lettura lenta e attenta
☐ 2. lettura rapida
☐ 3. lettura a salti

**5D. un giornalino**

☐ 1. lettura lenta e attenta
☐ 2. lettura rapida
☐ 3. lettura a salti

**5E. una poesia di cui devi fare una parafrasi**

☐ 1. lettura lenta e attenta
☐ 2. lettura rapida
☐ 3. lettura a salti

**5F. la tabella degli orari ferroviari per sapere a che ora è possibile partire da Roma per Firenze**

☐ 1. lettura lenta e attenta
☐ 2. lettura rapida
☐ 3. lettura a salti

**Alcune delle frasi che seguono hanno al loro interno qualcosa che non va. Individualo e sottolinealo.**

1. Le terre disboscate furono arate grazie all'invenzione dell'aratro di ferro tirato da cavalli.
2. All'uscita del supermercato la borsa della spesa era così carica che la mamma non fece nessuna fatica nel portarla fino a casa.
3. Ho visto volentieri il film di quel nuovo regista americano perché mi è sembrato particolarmente noioso.
4. Dopo aver viaggiato per circa otto ore arrivammo finalmente, al limite delle nostre forze, ad un albergo.
5. Dopo averti aspettato per più di mezz'ora, decisi che il tuo anticipo era veramente eccessivo.
6. All'alba il sole appariva come una immensa sfera di fuoco che si specchiava sulle acque dell'oceano.
7. Durante il primo giorno di scuola ogni bambino fece conoscenza con i nuovi compagni e con l'insegnante.
8. L'alunno cercò di rispondere alla domanda dell'insegnante, ma non ci riuscì perché aveva studiato in modo accurato e per un tempo troppo breve.
9. Giunsi a casa di corsa e salii precipitosamente i gradini due a due fino in cantina.
10. Il perfezionamento del vascello a vela e delle tecniche di navigazione resero possibile la scoperta dell'America da parte degli Europei.

6. **Se tu dovessi leggere un brano per trovare una sola informazione (ad esempio quando si svolge un fatto), ti sarebbe utile: (scegli una delle seguenti alternative)**
   - ☐ a. leggere attentamente parola per parola
   - ☐ b. leggere più volte il brano e ripeterlo
   - ☐ c. scorrere velocemente il testo finché si trovi l'informazione desiderata
   - ☐ d. leggere il testo ad alta voce in modo chiaro

7. **Il seguente testo è formato da due brani differenti mescolati i cui titoli sono: «Il sole ha un cuore» e «Niente più zanzare». Sottolinea in rosso le parti che appartengono al brano «Il sole ha un cuore», e in blu quelle appartenenti al brano «Niente più zanzare».**

**Il sole ha un cuore**

**Niente più zanzare**

Pare che cervi, daini, caprioli e cinghiali cecoslovacchi abbiano trovato un loro sistema per evitare le punture di milioni di zanzare che vivono lungo i fiumi Moravia e Dyje. Secondo quanto affermato da uno scienziato sovietico, il sole verso la fine di questo secolo incomincerà a rimpicciolirsi, con conseguente raffreddamento del clima sulla terra. In questa zona della Cecoslovacchia, infatti, vi sono pozzi di petrolio ormai abbandonati. Il terreno attorno ai pozzi è impregnato ancora oggi di una sostanza oleosa che, al sole, emana un odore scaccia zanzare. Il fenomeno avviene ogni cento anni: una volta si rimpicciolisce e una volta, invece, si ingrandisce. Gli animali, d'estate, vivono così in questa zona protetta. Insomma, il sole è come un grande cuore che pulsa... ad ogni cambio di secolo.

(da: **Topolino**, 26 Agosto 1984)

8. **Ti sarai già accorto che i testi scritti differiscono molto tra di loro; infatti ad esempio alcuni sono dei racconti, altri delle poesie, altri ancora delle cronache etc. Considera i testi seguenti e prova a indicare, negli appositi spazi, a quale genere appartengono.**

**Testo n. 1**

C'era una volta un principe che riuscì a svegliare con un bacio una principessa addormentata da cento anni. E vissero felici e contenti.
Questo testo è_____

**Testo n. 2**
**Anche nel lago Baikal in URSS il cimurro fa strage delle foche**

Mosca. Pericolosa epidemia di cimurro tra le foche del lago Baikal. La situazione è peggiorata negli ultimi giorni e fa temere anche per la sorte degli orsi polari.
Questo testo è_____

**Testo n. 3**

Torino, 3-6-1988

Cara Sonia,
anche quest'anno trascorrerò il mese di luglio nella mia casetta al mare. Mi farebbe molto piacere ricevere una tua visita; sarebbe un'ottima occasione per rincontrarci.
Un saluto affettuoso,

Zia Giovanna

Questo testo è_____

9. **Prova a indicare il più difficile dei due brani che seguono:**

**Brano I - Incidente all'Alluminio Italia**

Emergenza ieri sera all'Alluminio Italia di Fusina. Nello stabilimento di via dell'Elettronica si è verificata, verso le 21, una rottura in uno degli oltre cento forni della fabbrica. Da un bacino di contenimento è iniziato ad uscire alluminio fuso. Sul posto si sono precipitati i vigili del fuoco di Marghera e di Mestre con due squadre. Non ci sono feriti. Le squadre hanno lavorato per alcune ore. Questa mattina si saprà qualcosa di preciso sulle cause dell'incidente e sull'entità dei danni.

**Brano II - Modi di comunicare**

Il segno è un modo di comunicare dell'uomo. Esso è variabile a seconda della natura del mezzo scelto. Ogni segno ha una sua idoneità di comunicazione. La maggiore o minore attitudine di un segno dipende dalla capacità di comunicare, dall'estensione (quantità dei recettori che raggiunge) e dalla potenza di informazione e suggestione.

# Allegato 5

# Prova di comprensione della lettura del testo a stampa

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

*Dipartimento di Scienze della Formazione*

## Prova di comprensione del libro

## *I fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore*

**Cognome e Nome** …….....

**Scuola** ……..**Classe** …….. **Data**.....

Ora che hai terminato di leggere il libro ***"I fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore"***" rispondi, con calma, prestando attenzione alle domande che seguono. Per ogni domanda c'è solo una risposta corretta. Hai a disposizione 20 minuti.

1) **All'inizio della storia si narra che "Morris aveva perso le sue certezze". Cosa si intende con la parola "certezze"?**
   a) le cose logiche della vita
   b) le cose sicure della vita
   c) le cose che si sanno della vita
   d) le cose dubbie della vita

2) **Il libro di Morris non poteva volare e "cadde subito a terra con un tonfo deprimente", perché?**
   a) Conteneva una storia poco interessante
   b) Era un tipo di libro che non poteva volare
   c) Aveva difficoltà a volare perché non aveva le ali
   d) Mancava di una storia perché le parole erano volate via

3) **Morris arriva in un posto "dove molti libri si erano fatti il nido", a tuo parere perché nel testo viene usata questa espressione?**
   a) Fa capire che quel posto era la casa dei libri
   b) Vuole significare che erano libri volanti, come uccellini
   c) Fa capire che a tutti i libri piaceva stare in quel posto
   d) Intende che, come agli uccellini, anche ai libri piaceva stare insieme

4) **Nell'edificio si sentiva un "brusio tenue" di storie diverse, con questa espressione, nel testo che hai letto, che cosa si intende?**
   a) Un vociare continuo di gente raccolta in un luogo
   b) Un forte rumore di libri che si agitano
   c) Un vociare continuo e lieve proveniente dai libri
   d) Un frastuono impalpabile proveniente dagli scaffali

5) **La nuova vita di Morris ha inizio quando:**
a) comincia la tempesta e Morris inizia a vagare
b) Morris incontra una ragazza che volteggia appesa a dei libri
c) Morris entra in un posto straordinario e incontra i libri volanti
d) Morris comincia a scrivere la sua storia e le parole volano via

6) **A Morris piace prendersi cura dei libri, in che modo si prende cura di loro?**
a) cercando di tenerli sempre in ordine sugli scaffali
b) rilegandoli e spiegando loro le orecchie agli angoli delle pagine
c) facendo loro compagnia leggendoli tutte le sere
d) dandoli in prestito a tutti gli abitanti della città

7) **Spiega il significato di questa frase "Le tragedie, che avevano bisogno di tirarsi su il morale, andavano a trovare le commedie. Le enciclopedie, stanche di fatti, si rilassavano con le storie fantastiche".**
a) I libri si comportano raramente come un gruppo di amici
b) I libri volano da uno scaffale all'altro per trovare altri libri che nessuno legge
c) I libri si mettono in disordine di continuo per non farsi trovare
d) I libri, come le persone, cercano amici diversi da loro per farsi compagnia

8) **A Morris capita a volte di "perdersi dentro un libro", con questa espressione si intende dire che Morris:**
a) ha difficoltà a leggere libri
b) si dimentica quello che legge
c) entra nelle pagine del libro
d) si immerge nella lettura per giorni

9) **Osserva attentamente l'immagine e scrivi nello spazio che segue qual è secondo te il significato più importante della storia che viene rappresentato con questa illustrazione:**

……

……

……

2

**10) A Morris piaceva condividere i libri con gli altri. A volte condivideva i "classici" amati da tutti. Che cosa significa il termine "classici"?**

a) i libri semplici da leggere
b) i libri facili da trovare
c) i libri abbastanza moderni
d) i libri molto letti e conosciuti

**11) Metti nella giusta successione temporale le quattro illustrazioni inserendo nei quadratini i numeri da uno a quattro (segnare 1 nella prima illustrazione, 2 in quella che segue e così via):**

☐

☐

☐

☐

**12) Nella storia si dice che <u>"I libri invece non cambiano mai. Le loro storie rimangono immutate".</u> Con questa frase nella storia a chi si fa riferimento che sta cambiando?**

a) I libri volanti
b) Le storie nei libri
c) Le stagioni
d) Le persone umane

**13) Morris dice "<u>Credo sia giunto il momento di andarsene".</u>**
**Nel testo che hai letto, cosa si intende dire con <u>"andarsene"?</u>**

……

……

**14) L'autore narra che Morris nel suo libro scrive <u>"le sue gioie e i suoi dolori, tutto ciò che sapeva e tutto ciò che sperava"</u>. Che genere di libro scrive Morris?**

1) un diario
2) un poema
3) un romanzo
4) una favola

**15) Tra quelli che seguono, scegli il libro che Morris Lessmore ha completato di scrivere alla fine della storia:**

☐

☐

☐

☐

*Grazie per il tuo impegno!*

4

# Allegato 6

# Prova di comprensione della lettura del testo digitale

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

*Dipartimento di Scienze della Formazione*

**E-BOOK *FANTAVOLIERI***
**PROVA DI COMPRENSIONE DELLA LETTURA**

**Cognome e Nome ……..... Classe …….. Data.....**

Ora che hai terminato di leggere l'e-book illustrato e interattivo "Fantavolieri" rispondi, con calma, prestando attenzione alle domande che seguono. Per ogni domanda c'è solo una risposta corretta. Hai a disposizione 20 minuti.

**1) In quale stagione è ambientata la storia?**
a) primavera
b) estate
c) autunno
d) inverno

**2) La casa in campagna di Linda è**
a) nuova e con grandi alberi
b) molto vecchia e con alberi secolari
c) vecchia e con pochi alberi
d) antica e con finestre molto piccole

**3) Quando Linda arriva nella casa in campagna, qual è la prima cosa che fa?**
a) sposta il tavolo vicino alla finestra
b) osserva la sorella dondolare sull'altalena
c) prende il binocolo e osserva l'albero
d) corre nella sua stanza e apre la finestra

**4) Come si chiama la sorellina di Linda?**
a) Rita
b) Lina
c) Mina
d) Lisa

**5) Di che colore sono i capelli della sorellina di Linda?**

.....

**6) Quanti vecchi disegni di uccellini conserva Linda sul suo taccuino?**
a) circa 5
b) circa 10
c) circa 20
d) infiniti

1

**7) Linda, mentre è nella sua stanza**

a) vola e si mette seduta sopra una nuvola
b) è trascinata da un soffio di vento sopra una nuvola
c) immagina di volare sopra una nuvola
d) è trasportata dai Fantavolieri sopra una nuvola

**8) Quanti Fantavolieri fa dondolare Linda alla fine della storia?**

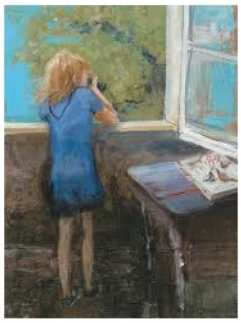
a) circa 5
b) circa 10
c) circa 20
d) infiniti

**9) Cosa succede all'orologio del nonno quando lo tocchi?**

.....

.....

**10) Metti nella giusta successione temporale le sei illustrazioni inserendo nei quadratini i numeri da uno a quattro (segnare 1 nella prima illustrazione, 2 in quella che segue e così via):**



2

**11) Osserva l'immagine che segue. Il Piccolo Fantavoliere, quando lo tocchi, si comporta con Linda in maniera differente rispetto agli altri Fantavolieri. Spiega a tuo parere il motivo del suo comportamento.**

.....

.....

.....

**12) A tuo parere chi sono i Fantavolieri?**

a) Uccelli di campagna molto colorati
b) Uccelli fatti di carta da Linda
c) Uccelli nati sull'albero della nuvola
d) Uccelli nati dalla fantasia di Linda

**13) Il richiamo forte e breve dell'orologio a cucù del nonno, che cosa provoca?**

a) Linda smette di fantasticare
b) Un rumore che fa volar via gli uccelli
c) Un uccello esce dall'orologio
d) Linda si prende uno spavento

**14) Che cosa fa Linda alla fine della storia?**

a) Torna sull'albero della nuvola e ritrova i suoi amici
b) Riproduce su carta l'uccellino che aveva immaginato
c) Ritorna nella sua camera e apre il libro degli uccelli
d) Fa conoscere i Fantavolieri alla sua sorellina

**15) A tuo parere che genere di storia è *Fantavolieri*?**

a) una storia vera
b) una storia di fantasia
c) una storia misteriosa
d) una storia di avventure

# Allegato 7

# Griglia di osservazione

| Descrittori Nomi Alunni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Riconosce e usa le icone** | | | | | |
| Indicazioni | | | | | |
| Menù | | | | | |
| Avanti | | | | | |
| Nella prima pagina con solo testo il bambino tocca lo schermo per far comparire qualcosa? | | | | | |
| **Il bambino interagisce con lo schermo** | | | | | |
| prima della narrazione | | | | | |
| dopo la narrazione | | | | | |
| durante la narrazione | | | | | |
| **Il bambino interagisce con lo schermo** | | | | | |
| Tornando indietro nella storia | | | | | |
| Andando avanti nella storia | | | | | |
| **Il bambino mentre ascolta legge** | | | | | |
| rivolge a se stesso domande ad alta voce | | | | | |
| rivolge ad altri domande ad alta voce | | | | | |
| Annotare i contenuti delle domande del bambino | | | | | |
| **AZIONI SVOLTE DAL BAMBINO LETTORE** | | | | | |
| **PAGINA 1: LA CASA.** | | | | | |
| muove gli uccellini in prima fila | | | | | |
| Tocca gli alberi | | | | | |
| apre la finestra | | | | | |
| accende la luce | | | | | |
| chiude la finestra | | | | | |
| girano le rondini | | | | | |
| **PAGINA 2: LE SCALE** | | | | | |
| Tocca Linda che corre | | | | | |
| Tocca l'uccello | | | | | |
| Tocca i quadri | | | | | |
| Apre la porta | | | | | |
| **PAGINA 3: IL BINOCOLO** | | | | | |
| Trova il binocolo | | | | | |
| Cerca la sorellina | | | | | |
| **PAGINA 4 : LA SCRIVANIA** | | | | | |
| fa volare gli uccelli | | | | | |
| muove le ali dell'uccellino del libro | | | | | |
| sfoglia le pagine del quaderno | | | | | |
| **PAGINA 5: LINDA VOLA SULLA NUVOLA** | | | | | |
| muove le gambe di Linda | | | | | |
| apre la finestra | | | | | |
| accende la luce | | | | | |
| chiude la finestra | | | | | |
| fa cantare gli uccellini | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **PAGINA 6: LINDA SOPRA LA NUVOLA** | | | | | |
| Tocca gli uccellini | | | | | |
| **PAGINA 7: UCCELLINO VERDE.** | | | | | |
| Tocca l'uccellino | | | | | |
| Cerca di farlo volare | | | | | |
| **PAGINA 6: OROLOGIO** | | | | | |
| apre il cucù | | | | | |
| Chiude il cucù | | | | | |
| fa partire l'orologio | | | | | |
| Ferma l'orologio | | | | | |
| Scuote i-pad per muovere orologio | | | | | |
| **PAGINA 7: IL DISEGNO.** | | | | | |
| sfoglia le pagine | | | | | |
| usa la gomma per cancellare e ricominciare | | | | | |
| disegna sul foglio | | | | | |
| Scarabocchio | | | | | |
| Disegna Piccolo Fantavoliere | | | | | |
| Disegna Uccello | | | | | |
| Disegna altro (annotare) | | | | | |
| **PAGINA 9:** | | | | | |
| appende gli uccellini ai fili | | | | | |
| fa dondolare gli uccellini scuotendo i-pad | | | | | |
| **FINE** – fa apparire gli uccellini sullo schermo | | | | | |
| Tempo di lettura | | | | | |
| Qualità dell'interazione | | | | | |
| Altre annotazioni | | | | | |

Legenda: Elemento osservato presente X

# Allegato 8

# Questionario sull'esperienza di lettura in digitale

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

*Dipartimento di Scienze della Formazione*

## Questionario finale di rilevazione dati sull'esperienza di lettura in digitale

*NOME E COGNOME* ---------- ----------

*CLASSE e SEZIONE* ---------- *SCUOLA* ---------- *DATA*----------

*Compila il questionario mettendo una croce corrispondente alla risposta che hai scelto.*

**1) Ti è piaciuto leggere e-book illustrati e interattivi? (scegli 1 risposta)**

a) Molto
b) Abbastanza
c) Poco
d) Per niente

**2) Quale aspetto ti è piaciuto di più? (puoi scegliere 2 risposte)**

a) Le illustrazioni
b) La musica
c) La voce narrante
d) La storia
e) La possibilità di interagire con lo schermo
f) I suoni

**3) Leggere una storia nel formato e-book pensi ti abbia distratto?**

a) Sì
b) No

**3a) Se hai risposto sì alla domanda precedente quanto pensi ti abbiano distratto le seguenti caratteristiche:**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **a)** | **Le illustrazioni** | molto | abbastanza | Poco | Per niente |
| **b)** | **La musica** | molto | abbastanza | Poco | Per niente |
| **c)** | **La voce narrante** | molto | abbastanza | Poco | Per niente |
| **d)** | **La storia** | molto | abbastanza | Poco | Per niente |
| **e)** | **L'interazione con lo schermo** | molto | abbastanza | Poco | Per niente |
| **f)** | **I suoni** | molto | abbastanza | Poco | Per niente |

**4) Le caratteristiche dell'e-book che hai letto e ascoltato (audio, musica, testo, suoni e interazioni con le illustrazioni) pensi che abbiano: (scegli 1 risposta)**

a) Arricchito l'esperienza di lettura
b) Reso più complessa la comprensione della storia
c) Richiesto più attenzione al lettore
d) Aiutato a capire meglio la storia
e) Facilitato la comprensione della storia
f) Altro (specificare).....

**5) Le storie che hai conosciuto come *Ulisse* e *Fantavolieri* o una storia simile, ti piacerebbe leggerla: (scegli 1 risposta)**

a) Nel formato a stampa (cartaceo)
b) Nel formato digitale
c) Sia nel formato a stampa che nel formato digitale

**6) In questo percorso di lettura hai avuto occasione di leggere gli e-book in diversi modi: con la LIM in classe, in piccoli gruppo e da solo. La prossima volta preferiresti leggere e ascoltare un e-book: (scegli 1 risposta)**

a) Da solo
b) Con 1 amico/a
c) In piccoli gruppi
d) Con tutta la classe

**7) Scegli due risposte per descrivere come ti sei sentito durante la lettura di *Fantavolieri*: (scegli 2 risposte)**

a) Incuriosito
b) Annoiato
c) Divertito
d) Intimidito
e) A disagio
f) Motivato a leggere
g) Affaticato
h) Altro (scrivi come ..... )

**8) Tenendo conto della tua esperienza con gli e-book, come miglioreresti un e-book illustrato e interattivo?**

---
---
---

**9) Tra le due esperienze di lettura *I fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore e Fantavolieri* in quale pensi di aver letto e compreso meglio la storia? (scegli 1 risposta)**

a) Nella lettura dell'e-book *Fantavolieri*
b) Nella lettura del libro *I fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore*
c) In entrambe le letture

**10) Nella lettura del testo a stampa *I fantastici libri volanti di Mr Morris Lessmore* hai riletto più volte la storia?**

a) Sì, perché .....
b) No, perché .....

**11) Nella lettura del testo digitale Fantavolieri hai riletto più volte la storia?**

a) Sì, perché .....
b) No, perché .....

**12) Descrivi brevemente dopo l'esperienza di lettura di e-book cosa è cambiato nel tuo modo di leggere?**

.....
.....
.....

**13) Dopo l'esperienza di lettura di e-book:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **a)Leggo di più rispetto a prima** | Vero | In parte vero e in parte falso | Falso | Non saprei |
| **b)Non mi piace più leggere libri a stampa** | Vero | In parte vero e in parte falso | Falso | Non saprei |
| **c)Mi piace immaginare come sarebbe quella storia nel formato e-book** | Vero | In parte vero e in parte falso | Falso | Non saprei |
| **d)Mi piace di più leggere** | Vero | In parte vero e in parte falso | Falso | Non saprei |
| **e)Non è cambiato niente** | Vero | In parte vero e in parte falso | Falso | Non saprei |
| **f)Penso che sia bello leggere le storie in formati diversi** | Vero | In parte vero e in parte falso | Falso | Non saprei |

**14) Secondo te, leggere un e-book, rispetto a un libro stampato è (scegli 2 risposte):**

a) più stimolante perché le immagini si muovono
b) più stimolante perché puoi interagire con lo schermo
c) meno stimolante perché ti distrai con facilità
d) meno stimolante perché immagini di meno con la tua fantasia
e) stimolante come leggere un libro stampato

**15) Interagire con lo schermo ti permette di (scegli 1 risposta):**

a) capire meglio ciò che stai leggendo
b) andare avanti e indietro tra le pagine con più facilità
c) capire con meno facilità ciò che stai leggendo
vedere meglio le immagini

**16) Dove ti piacerebbe leggere un e-book (scegli 1 risposta)?**

a) dovunque, su un supporto elettronico
b) a casa
c) a scuola
d) al parco

**17) Leggere e ascoltare un e-book in classe (scegli 1 risposta a):**

a) sarebbe divertente, perché credo che ascoltare una storia possa somigliare ad un gioco
b) sarebbe strano, perché i libri che si leggono generalmente sono stampati e non digitali
c) sarebbe interessante, perché credo che sia un modo diverso per "leggere" un libro

**18) Un e-book può essere utilizzato (una sola risposta):**

a) a casa, per ascoltare una storia quando più lo si ritiene opportuno
b) a scuola, per articolare percorsi che facciano uso di materiali innovativi
c) a casa e a scuola, per entrambe le ragioni della risposta

# RINGRAZIAMENTI

Questa ricerca è stata prima profondamente motivata e poi resa possibile dal Professor Giovanni Moretti, che mi ha costantemente guidato e incoraggiato. A lui la mia più sentita gratitudine.

Desidero inoltre ringraziare:

il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'Associazione Italiana Editori per aver consentito l'accesso, ai fini di ricerca, alla Banca Dati delle scuole che praticano l'adozione alternativa ai libri di testo scolastici;

i dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi Bruno Munari di Roma, Belforte del Chienti di Roma, Fontanile Anagnino di Ciampino, Karol Wojtyla di Palestrina e l'Istituto Comprensivo di Frascati per la disponibilità a partecipare alla ricerca;

gli insegnanti e gli alunni delle classi coinvolte nella ricerca per la generosa collaborazione; l'insegnante Luisa Bagatella che, oltre a concordare lo svolgimento dello studio pilota nella sua classe, mi ha sostenuto e reso partecipe delle sue riflessioni;

il Prof. Allan Wigfield e il prof. John T. Guthrie, autori del *Motivation for Reading Questionnaire,* per aver permesso la traduzione del Questionario;

il Prof. Ulrich Schiefele per avermi accolto e assitito nelle mie ricerche presso l'Università di Potsdam.