

Appendice 1

Sintesi del Quadro di riferimento delle prove cognitive PIRLS

In questa appendice si riassume il contenuto del quadro di riferimento (framework) dell'indagine PIRLS 2021, a partire dalla definizione di *reading literacy* specificatamente nel passaggio dalle prove cartacee al formato digitale, e si descrivono le dimensioni che hanno guidato la scelta dei testi e la costruzione dei quesiti che costituiscono la prova.

Il Quadro di riferimento (framework) è il documento che illustra l'impianto teorico concettuale sul quale si struttura la rilevazione Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS¹), una delle indagini internazionali promosse dalla International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) sui livelli di comprensione della lettura degli studenti del quarto anno di scolarità². Conoscere i contenuti del Quadro di riferimento significa conoscere la formalizzazione dei passaggi di costruzione delle conoscenze che si acquisiscono; quindi, comprendere in che modo è stata condotta questa indagine, quali sono i parametri considerati per rilevare i livelli degli studenti nella comprensione del testo e le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, quali strumenti sono stati utilizzati e, in ultimo, quali informazioni è lecito ricavare dall'analisi dei dati raccolti. Il Quadro di riferimento è frutto di una collaborazione tra tutti i Paesi partecipanti all'indagine, al fine di riflettere gli obiettivi curriculari dei diversi sistemi di istruzione.

¹ <https://www.neliti.com/publications/336860/pirls-progress-in-international-reading-literacy-study-is-international-assessme>

² Si tratta di una ricerca periodica (a cadenza quinquennale) che fornisce una valutazione comparativa delle abilità di lettura dei bambini di età compresa tra i nove e i dieci anni, a partire dalla considerazione che il quarto anno scolastico è un momento di transizione fondamentale nello sviluppo della capacità di lettura dei bambini.

1. Introduzione

L'indagine PIRLS si basa su una estensione del concetto di "lettura" dal significato più stretto della mera abilità, ovvero considera non solo la capacità di decodificare e comprendere le informazioni/idee rappresentate in forma scritta. Infatti, il concetto di *literacy* di lettura include anche la dimensione del piacere personale che la lettura offre, nonché la possibilità che, attraverso di essa, si possano sperimentare mondi diversi, altre culture e una serie di nuove idee utili anche allo sviluppo cognitivo. In questa accezione più ampia, la lettura, da abilità, diventa strumento di conoscenza e sperimentazione di mondi diversi e culture altre. Le società contemporanee, caratterizzate da un livello crescente di interconnessione e condivisione di dati e informazioni, necessitano sempre più di capacità di elaborazione dei metadati, ecco perché diventa importante e strategico sviluppare e valorizzare, negli studenti, la capacità di utilizzo delle informazioni acquisite attraverso la lettura³.

Elaborato per la prima rilevazione del 2001 come base per la definizione di *reading literacy* e per determinare gli aspetti della comprensione della lettura da prendere in esame, a partire dall'adozione del *Reading Literacy Study* (IEA) del 1991⁴, il *Quadro di riferimento* PIRLS è stato aggiornato per ogni successivo ciclo di indagine dal *Reading Development Group* (RDG), composto da rappresentanti di alcuni Paesi partecipanti, consulenti esterni esperti di lettura e alcuni componenti del PIRLS International Study Center, Boston College⁵.

Nel 2021, il PIRLS completa la transizione delle prove al formato digitale⁶.

³ Saper leggere significa sempre meno fluidità di lettura e comprensione di base del testo e sempre più capacità di applicazione di quanto appreso a nuove situazioni o progetti (vedi anche l'Enciclopedia PIRLS 2021).

⁴ Il più grande studio mai condotto sul raggiungimento degli obiettivi educativi rispetto ad una singola competenza.

⁵ Nel maggio 2018, il gruppo di sviluppo della lettura PIRLS 2021 (RDG) ha tenuto il suo primo incontro a Rotterdam, dove ha esaminato il quadro aggiornato PIRLS 2021 e le linee guida per la scrittura degli articoli, nonché rivisto i passaggi letterari e informativi per PIRLS 2021. Per approfondimenti si veda <https://timssandpirls.bc.edu/latest-news/pirls-rotterdam.html>

⁶ Le principali modifiche al *framework* apportate in questo ciclo di indagine riguardano proprio l'inserimento della lettura online in ambiente internet simulato.

2. PIRLS, ePIRLS e digital-PIRLS: transizione verso il futuro

Coerentemente con lo spirito di innovazione che caratterizza ogni edizione dell'indagine, PIRLS 2021 ha segnato il passaggio dai fascicoli cartacei (PIRLS) all'ambiente digitale (digital-PIRLS). In circa la metà dei Paesi partecipanti a PIRLS 2021, tra cui l'Italia, gli studenti hanno svolto mediante l'utilizzo di personal computer le stesse prove che nei cicli precedenti erano state svolte su supporto cartaceo. Un'interfaccia utente semplificata e facile da usare ha permesso loro di gestire la lettura dei brani e le risposte alle domande in un unico ambiente, attraverso la gestione autonoma della finestra in cui visualizzare le domande accanto al testo. Questa innovazione ha consentito a ciascun studente di attuare la propria strategia di svolgimento della prova.

La trasposizione in ambiente digitale delle prove, prima su carta, ha permesso di integrare ePIRLS con digital-PIRLS in un unico ambiente di svolgimento e in un unico giorno di impegno per gli studenti, un grosso passo avanti rispetto al 2016 che prevedeva, in giorni diversi, prove, rispettivamente, cartacee e computerizzate.

A seguire, si considera la definizione di *reading literacy* (paragrafo 2.1.), analizzando la sua evoluzione nel tempo, ovvero attraverso le indagini IEA dedicate, si descrivono le dimensioni alla base della valutazione e che hanno guidato la scelta dei testi e la costruzione delle domande che costituiscono la prova (paragrafo 2.2).



Fig. 1 - Le prove PIRLS

2.1. La definizione di reading literacy

La definizione di *reading literacy* data dal PIRLS è legata a quella del Reading Literacy Study (RLS), condotto dalla IEA nel 1991, in cui la *reading literacy* era già considerata una competenza funzionale e definita come “la capacità di comprendere e utilizzare le forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o ritenute importanti dall’individuo”. Questa definizione

evidenzia come la valutazione volesse andare oltre la comprensione letterale del testo, per tenere conto dell'uso funzionale della lettura in vista di diversi scopi.

PIRLS riprende la definizione dell'indagine RLS, la arricchisce e la elabora in modo da mantenere la sua applicabilità a lettori di tutte le età e a un'ampia gamma di forme di linguaggio scritto, facendo però progressivo riferimento esplicito agli aspetti dell'esperienza di lettura propria dei giovani studenti nel momento in cui diventano lettrici e lettori competenti, sottolineando l'importanza diffusa della lettura nella scuola e nella vita quotidiana, e riconoscendo la crescente varietà di testi che caratterizzano il mondo tecnologicamente avanzato di oggi. Attualmente, in PIRLS 2021 la *reading literacy* è definita come

la capacità di comprendere e usare quelle forme della lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dall'individuo. Il lettore competente è in grado di ricostruire il significato di testi di vario tipo e formato. Legge per apprendere, per far parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale.

In coerenza con la letteratura di riferimento, questa definizione rappresenta un processo costruttivo e interattivo tra lettore e testo. La differenza tra decifrare le informazioni che leggiamo e capire un testo, e quindi comprenderne il significato, è sottile eppure sostanziale perché in quest'ultimo caso ci riferiamo a un processo in cui il lettore è parte attiva, mette in campo il proprio repertorio di abilità linguistiche, strategie cognitive e metacognitive, esperienze di vita e conoscenze di base per costruire o ricostruire il significato, un processo che non inizia e non termina nel lasso di tempo specifico dell'attività di lettura, ma dura e perdura anche dopo, nella maturazione di una posizione critica rispetto a quanto letto e appreso e nello sviluppo di nuove idee in proposito. Oltre a questo aspetto "costruttivo" della lettura, PIRLS considera il contesto dell'esperienza di lettura: positivo e stimolante tale da portare il lettore a replicare, oppure negativo e ostativo verso un impegno ulteriore.

Il Quadro di Riferimento di PIRLS 2021 evidenzia, inoltre, come la diversificazione delle tipologie di testo e di supporto al testo, dalla scrittura tradizionale (libri, riviste, documenti e giornali) alle forme digitali (pagine internet e siti web), comporti specifiche regole e riferimenti convenzionali a supporto del lettore, essendo spesso integrata da immagini/fotografie e disegni (nel caso della scrittura tradizionale) e da diversi elementi multimediali che agevolano l'interpretazione del significato. Il testo, quindi, può assumere molte forme e combinazioni. In particolare, e sempre più spesso, la lettura su

internet è una componente chiave dei programmi scolastici e uno dei modi principali con cui gli studenti acquisiscono informazioni. Per leggere su internet sono necessarie nuove competenze digitali: un lettore competente è in grado di trovare e comprendere in modo efficace le informazioni desiderate, creando il proprio percorso di lettura all'interno di un ambiente in cui le informazioni si trovano in una rete non lineare di testi distribuiti su più siti e pagine *web*.

2.2. Le dimensioni della valutazione: scopi di lettura e processi di comprensione

Nella costruzione della prova di valutazione della competenza di lettura PIRLS ha considerato due dimensioni:

1. scopi della lettura;
2. processi di comprensione.

Come illustrato in Figura 2.1, le prove PIRLS si concentrano su due scopi principali della lettura, riconosciuti dal framework come gli scopi che caratterizzano la maggior parte delle letture svolte dai bambini di 9-10 anni, sia dentro che fuori la scuola: l'esperienza letteraria e l'acquisizione e l'utilizzo di informazioni.

Inoltre, PIRLS integra all'interno di ciascuno dei due scopi di lettura quattro processi di comprensione di ampio respiro: riconoscere e recuperare informazioni esplicite, fare inferenze dirette, interpretare e integrare concetti e informazioni, valutare e porsi criticamente nei confronti di contenuti e aspetti formali del testo. Occorre sottolineare che gli scopi della lettura e i processi di comprensione non agiscono in modo isolato l'uno dall'altro, né dal contesto in cui gli studenti vivono e imparano.



Fig. 2 - Scopi di lettura e processi di comprensione in PIRLS: percentuali di domande PIRLS e ePIRLS dedicate a ciascuno scopo e processo di comprensione della lettura

2.2.1. Scopi della lettura

PIRLS riconosce che le letture della maggior parte dei bambini di 9-10 anni riguardano principalmente testi narrativi (libri di fiabe o albi illustrati) e testi espositivi che parlano del mondo reale. Le prove PIRLS sono dunque incentrate su testi che rispondono a questi due scopi di lettura:

- fruire di un'esperienza letteraria;
- acquisire e usare informazioni.

Poiché entrambi gli scopi della lettura sono importanti per i giovani studenti, PIRLS contiene una proporzione uguale di testi e domande per la valutazione di ciascuna finalità. Tuttavia, poiché gran parte della lettura *online* viene svolta principalmente per acquisire informazioni, i compiti di ePIRLS sono costruiti su testi che rispondono specificamente a questo scopo di lettura.

Nel processo di costruzione della prova, sebbene – come sottolineato nel framework – non vi sia una corrispondenza univoca tra scopi di lettura e tipologia di testo, PIRLS associa i testi letterari di tipo narrativo al primo scopo di lettura e i testi espositivi/informativi al secondo. Per ogni scopo di lettura, PIRLS include un'ampia gamma di testi, a patto di essere tratti da fonti analoghe a quelle a cui accedono normalmente i bambini di 9-10 anni, a scuola e nel tempo libero, così da garantire che l'esperienza di lettura durante la valutazione sia più simile possibile alle loro esperienze di lettura quotidiane, sia scolastiche che del tempo libero.

I testi che costituiscono la prova di PIRLS sono classificati in base al loro scopo principale e le domande che li accompagnano si differenziano in base alle caratteristiche di ciascuno scopo di lettura: i testi narrativi sono accompagnati da domande sul tema della storia, sulla trama, sui personaggi e sull'ambientazione, mentre ai testi espositivi sono associate domande incentrate sulle informazioni contenute nel testo (Mullis et al., 2015). Il framework di PIRLS 2021 precisa però che “per quanto la valutazione distingua tra diversi scopi di lettura, vi sono più somiglianze che differenze nei processi di comprensione che il lettore impiega nella lettura per l'uno e per l'altro scopo” (Mullis et al., 2015, p. 15) e per questo i processi di comprensione misurati sono gli stessi per tutti i testi utilizzati, compresi quelli digitali di ePIRLS”.



Fig. 3 - Tipi di testi e compiti

2.2.1.1. Leggere per fruire di un'esperienza letteraria

Nel caso della lettura finalizzata al desiderio di un'esperienza letteraria, i lettori si immergono nel testo per essere coinvolti negli eventi narrati, nelle ambientazioni descritte, nelle azioni, nei personaggi, nell'atmosfera, nei sentimenti e nelle idee, e per apprezzare il linguaggio stesso. Per comprendere e apprezzare la letteratura, ogni lettore percepisce il testo in base ai propri sentimenti ed esperienze, apprezza il linguaggio con il quale il libro è scritto in base alla propria conoscenza delle forme letterarie. Per i giovani lettori, la letteratura offre l'opportunità di esplorare situazioni e sentimenti che non hanno ancora vissuto.

Gli eventi, le azioni e le conseguenze descritte nella narrativa permettono ai lettori di vivere in modo indiretto situazioni che, pur essendo immaginarie, permettono di riflettere sul significato e la valenza di quelle reali. Il testo può essere scritto dal punto di vista del narratore o di un personaggio principale e, nel caso di un testo più complesso, può anche rappresentare più punti di vista. Le informazioni e le idee possono essere descritte direttamente o attraverso dialoghi ed eventi. Talvolta, i racconti o i romanzi narrano gli eventi in modo cronologico, oppure fanno un uso più complesso del tempo attraverso flashback o salti temporali.

La forma principale dei testi letterari utilizzata in PIRLS è la narrativa. I testi utilizzati sono per lo più storie brevi, contemporanee o tradizionali, accompagnate da illustrazioni colorate; presentano una trama compiuta, con uno o due eventi centrali e un tema o un messaggio complessivo. I testi più semplici sono di circa 500 parole, con una struttura chiara e lineare e significati espliciti. I testi più complessi possono arrivare a contenere 800 parole, si prestano a far esplorare diversi livelli di significato, quali colpi di scena, o il percorso evolutivo dei personaggi. Date le differenze nei programmi di studio e nelle culture dei Paesi che partecipano all'indagine, è difficile per PIRLS includere alcune forme di testi letterari. Ad esempio, la poesia è difficile da tradurre e quindi viene evitata.

2.2.1.2. Leggere per acquisire e usare informazioni

Le motivazioni e le finalità per cui i testi informativi vengono scritti e letti sono molteplici. Per quanto utili nella comprensione del mondo reale in quanto ne spiegano fenomeni e funzionamento da un punto di vista oggettivo, essi possono essere caratterizzati dal punto di vista dell'autore/degli autori. Molti testi informativi sono infatti presentazioni dirette di fatti (per es. biografie, manualistica); tuttavia, alcuni testi informativi sono soggettivi. Per

esempio, gli autori possono scegliere di presentare i fatti e le spiegazioni attraverso un riassunto espositivo, un saggio persuasivo o un'argomentazione equilibrata. Il lettore deve quindi affrontare questi testi con spirito critico per farsi una propria opinione.

Le informazioni, inoltre, possono essere presentate in molti formati diversi: i testi possono essere accompagnati da tabelle, immagini, grafici, illustrazioni. In particolare, le pagine *web* tendono a essere multimodali e contengono caratteristiche interattive specifiche basate sull'impiego di più modalità comunicative, che il lettore deve integrare per estrarre il significato (video e clip audio, grafica animata, finestre pop-up con informazioni visualizzabili "passando sopra" col mouse o con un click). Cercare e acquisire informazioni attraverso la Rete implica la comprensione di informazioni organizzate in un ambiente di lettura complesso. Nel caso della lettura *online*, infatti, l'apprendimento efficace richiede l'integrazione di più testi, anche contenenti informazioni contraddittorie o incomplete. Gli elementi testuali e le relative caratteristiche (fonte, rilevanza per il compito assegnato e differenze rispetto ad altre fonti), devono essere riconosciuti e valutati per poter integrare i testi con successo.

Per il buon esito di una ricerca di informazioni in Rete è strategica la capacità di individuare efficacemente quelle che soddisfano le proprie esigenze. I lettori devono essere in grado di trovare e selezionare i siti *web* che forniscono le informazioni che cercano, navigare attraverso le pagine pertinenti e districarsi tra i vari collegamenti a siti ulteriori. Tutto questo richiede un ulteriore sforzo di comprensione per dedurre la potenziale utilità di testi non ancora visualizzati, ma non solo, online occorre dedurre la pertinenza dei vari tipi di informazioni e testi presentati, ignorando al contempo una marea di pubblicità. Questo richiede la messa in atto di processi di autoregolazione per mantenere la concentrazione sul compito da svolgere, in modo da non essere distratti da altri argomenti interessanti o dalla pubblicità.

I testi informativi utilizzati da PIRLS includono testi continui e non continui, caratterizzati da elementi informativi quali diagrammi, mappe, illustrazioni, fotografie e tabelle. Dal punto di vista dei contenuti, i testi comprendono informazioni scientifiche, geografiche, biografiche, storiche e sociali, strutturate in diversi modi, secondo un ordine cronologico, logico-sequenziale, argomentativo, o per tema e possono includere caratteristiche organizzative del testo quali paragrafi o box testuali. I testi più semplici sono di 400-500 parole, con una struttura chiara, significati espressi esplicitamente e frasi semplici. I testi più complessi presentano circa 600-900 parole e sono concettualmente più difficili: alcuni sono basati su idee astratte o tecniche, e contengono un numero sostanziale di dettagli integrati nel testo. La struttura delle frasi può essere complessa e il lessico può essere non familiare.

Le prove ePIRLS si presentano in un ambiente web simulato e trattano un argomento scientifico, storico o sociale. Ciascuna prova è strutturata nella forma di una ricerca personale o un progetto di classe, con la presenza di un insegnante avatar che introduce l'argomento e guida lo studente nello svolgimento del compito. Ogni compito comprende circa tre differenti siti web per un totale complessivo di 5-10 pagine web diverse. Poiché la lettura online spesso implica la visualizzazione di un quantitativo superiore di informazioni rispetto a quelle effettivamente necessarie per raggiungere il proprio obiettivo di ricerca, i testi ePIRLS sono caratterizzati da una maggiore lunghezza complessiva del materiale da leggere e presentano in media di circa 1000 parole. Accanto al testo, queste prove includono diversi tipi di informazioni visive quali foto, grafici e mappe così come molti elementi dinamici e di navigazione caratteristici dell'ambiente web, quali animazioni, link ipertestuali, schede e box pop-up.

2.2.2. Processi di comprensione

Il quadro di riferimento di PIRLS evidenzia come la costruzione del significato sia un'attività complessa, che necessita di diversi processi di comprensione e di strategie metacognitive che consentono ai lettori di esaminare la propria comprensione e di modificare il proprio approccio, nonché di quelle conoscenze ed esperienze personali e pregresse che i lettori portano con sé nella lettura e attraverso le quali filtrano la comprensione del testo.

PIRLS individua quattro processi di comprensione di ampio respiro intorno ai quali sono state costruite le domande che costituiscono la prova:

- riconoscere e recuperare informazioni esplicite;
- fare inferenze dirette;
- interpretare e integrare concetti e informazioni;
- valutare e porsi criticamente nei confronti di contenuti e aspetti formali del testo.

Questi processi non sono da intendersi in successione e ad essi non corrisponde una scala di difficoltà crescente delle domande bensì ogni processo presenta una gamma di difficoltà relativa ai rispettivi compiti e quesiti che a quel processo afferiscono. Ciò significa che la difficoltà delle domande deriva dall'interazione sostanziale tra le caratteristiche del testo e la complessità dei processi di comprensione richiesti dal compito di lettura: i testi e i compiti possono variare in termini di lunghezza, complessità sintattica, astrattezza delle idee, struttura organizzativa e richiesta cognitiva. Pertanto, la complessità del testo influisce sulla complessità delle domande poste, sia all'interno di un processo di comprensione che trasversalmente ai quattro processi.

2.2.2.1. Riconoscere e recuperare informazioni esplicite

La capacità di mettere a fuoco le informazioni esplicitamente dichiarate in un testo e di recuperarle richiede che il lettore si concentri sul testo a livello di parola, frase o periodo o parte di un grafico, in modo da individuare e riconoscere la pertinenza e la rilevanza dell'informazione rispetto alla domanda che guida la propria ricerca. Talvolta, il lettore deve recuperare diverse parti dell'informazione, di cui è alla ricerca, in diversi punti pertinenti del testo.

Tra i compiti previsti in questo processo, il framework PIRLS cita:

- identificare informazioni pertinenti rispetto all'obiettivo di lettura;
- cercare concetti specifici nel testo;
- cercare la definizione di parole o espressioni;
- identificare l'ambientazione di una storia (ad esempio il tempo o il luogo);
- individuare frasi o idee salienti (quando queste sono formulate in modo esplicito nel testo);
- individuare informazioni specifiche in una rappresentazione grafica (ad esempio, un diagramma, una tabella o una mappa).

2.2.2.2. Fare inferenze dirette

Nel comprendere il significato di un testo spesso al lettore è richiesto di compiere inferenze necessarie per esplicitare concetti o informazioni che il testo lascia implicite. Compiere un'inferenza significa riempire queste lacune di significato del testo e collegare due o più informazioni, esplicite o implicite (nel testo), riconoscendo una relazione anche se questa non è dichiarata; alcune inferenze più complesse possono richiedere il ricorso a conoscenze proprie del lettore e un maggiore livello di elaborazione testuale.

Il quadro di riferimento PIRLS prende in esame le "inferenze dirette", definendole come inferenze che si basano principalmente su informazioni contenute esplicitamente nel testo e che richiedono al lettore semplicemente di riconoscere una relazione, anche se questa non è espressa. Nonostante questa lacuna di significato, il testo appare relativamente chiaro. In molti casi, l'autore costruisce il testo in modo da guidare il lettore a compiere un'inferenza diretta. Per esempio, le azioni di un personaggio nel corso della storia possono indicare chiaramente un determinato tratto del suo carattere; in genere, la maggior parte dei lettori giunge alla stessa conclusione circa la personalità di quel personaggio.

La lettura online in particolare richiede una notevole quantità di inferenze,

a cominciare dall'identificazione dei siti e delle pagine web che più probabilmente contengono le informazioni di interesse, così come la deduzione circa la necessità o l'utilità di cliccare un link che porta ad un'altra pagina web.

Gli esempi di compiti che richiedono questo tipo di elaborazione del testo riportati nel framework sono i seguenti:

- inferire che un evento ha causato un altro evento;
- inferire la motivazione per la quale un personaggio ha compiuto un'azione;
- descrivere la relazione tra due personaggi;
- identificare quale sezione del testo o del sito web è utile per un particolare scopo.

2.2.2.3. Interpretare e integrare concetti e informazioni

Come nel caso delle inferenze più semplici, il lettore impegnato nell'interpretazione e integrazione di concetti e informazioni presenti nel testo può concentrarsi su significati locali o globali, oppure può dover mettere in relazione i singoli elementi del testo con temi e idee generali. In questo caso, il lettore dovrà attingere alle proprie conoscenze ed esperienze in misura maggiore di quanto non debba fare per le inferenze dirette, e integrarle ai significati del testo, se vuole comprendere l'intenzione dell'autore e il significato del testo nel suo insieme.

Durante questo processo interpretativo, il lettore elabora collegamenti non solo impliciti, ma anche aperti a diverse interpretazioni, in base a diverse prospettive. È probabile, dunque, che il significato costruito attraverso l'interpretazione e l'integrazione delle informazioni vari a seconda del lettore, in relazione alle sue esperienze e conoscenze.

L'uso di internet richiede la capacità di leggere e gestire informazioni provenienti da più fonti. Nell'ambiente online, sintetizzare e integrare le informazioni tra i testi è molto impegnativo, perché i lettori devono comprendere e consolidare le informazioni di due o più testi, inclusi dati e informazioni presentate tramite animazioni e video, finestre pop-up e modifiche grafiche al passaggio del mouse (*rollover*).

Il framework riporta, come esemplificativi di questo processo, i seguenti compiti lettura:

- comprendere il messaggio o il tema generale di un testo;
- considerare un'alternativa possibile alle azioni dei personaggi;
- trovare somiglianze e differenze tra le informazioni riportate in un testo;

- inferire l'aspetto emotivo o il tono di un racconto;
- comprendere come l'informazione del testo possa applicarsi a una situazione reale;
- trovare somiglianze e differenze tra le informazioni riportate in testi diversi o diversi siti web.

2.2.2.4. Valutare e porsi criticamente nei confronti di contenuti e aspetti formali del testo

Nel valutare il contenuto e gli aspetti formali di un testo, il lettore sposta la propria attenzione dalla costruzione del significato alla sua valutazione critica, impegnandosi nella costruzione di un giudizio personale rispetto a quanto il testo esprime e al modo in cui l'autore ha scelto di farlo.

Il contenuto del testo, o il suo significato, può essere valutato e criticato da una prospettiva personale oppure in base a un criterio oggettivo, come ad esempio una sua confutazione facendo riferimento a informazioni che derivano da una diversa fonte. Quando il compito richiede invece al lettore di criticare un testo da una prospettiva personale, il lettore dovrà allora motivare il proprio giudizio basandosi sulle proprie interpretazioni e confrontando la propria comprensione del testo con la propria comprensione del mondo - rifiutando, accettando o rimanendo neutrali rispetto a quanto il testo afferma.

Nel valutare e criticare, invece, gli elementi della struttura e del linguaggio di un testo, i lettori attingono alla loro conoscenza dell'uso della lingua, delle caratteristiche di presentazione e delle caratteristiche generali o specifiche del genere letterario. Il testo viene considerato come un mezzo per trasmettere idee, sentimenti e informazioni. Si è già sottolineato come il contributo attivo e personale del lettore sia imprescindibile nella valutazione dell'organizzazione di un testo, visto che di norma egli attinge alla propria conoscenza del genere e della struttura del testo. L'esperienza di lettura pregressa e la familiarità con la lingua sono essenziali in ogni fase di questo processo e consentono al lettore valutazioni sulle scelte linguistiche dell'autore e sull'adeguatezza delle modalità di trasmissione del significato. La conoscenza personale delle convenzioni linguistiche può consentire, inoltre, al lettore, una valutazione sia delle caratteristiche visive che di quelle testuali (caselle di testo, immagini o tabelle), individuando eventuali punti deboli nel modo in cui il testo è stato scritto o apprezzando lo stile dell'autore.

I compiti di lettura che possono esemplificare questo tipo di elaborazione del testo sono i seguenti:

- giudicare la completezza o la chiarezza delle informazioni contenute nel testo;

- valutare la probabilità che gli eventi descritti siano realmente accaduti;
- valutare la probabilità che l'argomentazione dell'autore cambi il modo in cui le persone pensano e fanno;
- giudicare quanto il titolo del testo rifletta il tema principale;
- descrivere l'effetto delle caratteristiche linguistiche, come le metafore o il tono;
- descrivere l'effetto degli elementi grafici del testo o del sito web;
- determinare il punto di vista o la parzialità del testo o del sito web.
- determinare la prospettiva dell'autore sull'argomento centrale.

Le competenze richieste per valutare e criticare i testi online sono molto simili a quelle richieste per i testi stampati. Tuttavia, pubblicare contenuti o commenti su internet è un'operazione alla portata di chiunque e ai lettori è anche chiesto di esprimere un giudizio sulla credibilità della fonte dell'informazione e di saper cogliere la prospettiva, il punto di vista e lo scopo del testo pubblicato che stanno leggendo. Inoltre, le caratteristiche visive e testuali dei testi online tendono a essere più variegata rispetto agli elementi del testo stampato.

I compiti di lettura online che possono esemplificare questo tipo di elaborazione del testo sono i seguenti:

- avere un approccio critico verso la facilità con cui si trovano informazioni su un sito web; e
- giudicare la credibilità delle informazioni contenute nel sito web.

3. La navigazione in ePIRLS

L'ambiente internet simulato in cui sono proposte le prove ePIRLS richiede una serie di abilità e strategie di navigazione specifiche, necessarie per individuare e utilizzare le informazioni in Rete. Tra queste vi sono le seguenti:

- ✓ saper selezionare i siti web che rispondono a una specifica ricerca di informazioni;
- ✓ saper utilizzare funzioni online per individuare le informazioni all'interno dei siti web (ad esempio, schede dei contenuti, barre di navigazione, icone grafiche e link).

Tuttavia, sebbene ePIRLS sia stato progettato per simulare un'autentica esperienza di lettura online, si trova all'interno di un ambiente digitale adatto, da una parte, ai livelli di lettura di studenti di quarta primaria e, dall'altra, a una prova da svolgere in un determinato tempo a disposizione. Si tratta, quindi, di un ambiente limitato rispetto all'intero mondo di internet.

Pur riconoscendo che la capacità di trovare informazioni su internet è alla base di tutti i processi di lettura, l'enfasi di ePIRLS è sulla valutazione della comprensione della lettura piuttosto che sulle abilità di navigazione. Poiché gli studenti hanno diversi livelli di esperienza di navigazione online, ePIRLS offre inizialmente a tutti una serie di indicazioni su come cliccare schede e link e su come scorrere la pagina sullo schermo, quando necessario. Inoltre, grazie al dispositivo dell'avatar dell'insegnante, gli studenti sono guidati attraverso le pagine web in modo che tutti abbiano l'opportunità di svolgere i compiti di lettura nel tempo a loro disposizione. Sebbene il processo di ricerca sia ricorrente nella vita reale, dopo un certo periodo di tempo, gli studenti che hanno difficoltà a trovare le pagine web corrette vengono automaticamente indirizzati verso quelle utili dall'avatar dell'insegnante, e questa informazione viene monitorata dalla valutazione computerizzata ePIRLS.

Bibliografia di riferimento

- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). New York, NY: Routledge.
- Alexander, P.A., & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist, 47*(4), 259–280.
- Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 285–310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Jetton, T.L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research, 64*(2), 201–252.
- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). White Plains, NY: Longman.
- Baker, L., & Beall, L.C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). New York, NY: Routledge.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17–32). New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Beach, R., & Hynds, S. (1996). Research on response to literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 453–489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Britt, M.A., Goldman, S.R., & Rouet, J.-F. (Eds.). (2012). *Reading—From words to multiple texts*. New York, NY: Routledge.
- Britt, M.A. & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J.R. Kirby & M.J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276–

- 314). New York, NY: Cambridge University Press.
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). Framework and specifications for PIRLS assessment 2001, second edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Christianson, K., & Luke, S.G. (2011). Context strengthens initial misinterpretations of text. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 136–166.
- Coiro, J., & Kennedy, C. (2011). *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) project: Preparing students for Common Core standards and 21st century literacies*. Unpublished manuscript. Kingston, RI: University of Rhode Island. Retrieved from <http://www.orca.uconn.edu/orca/assets/File/Research%20Reports/PROJECT%20REPORT%20%231.pdf>
- Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal*, 34(2), 133–154.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. The Hague, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64–73.
- Goldman, S. R., Lawless, K. A., & Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. In M.A. Britt, S.R. Goldman, and J.-F. Rouet (Eds.), *Reading—From words to multiple texts* (pp. 180–99). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Goldman, S.R. (2014). Reading and the web: Broadening the need for complex comprehension. In R.J. Spiro, M. DeSchryver, P. Morsink, M.S. Hagerman, & P. Thompson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York, NY: Routledge.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. In J.P. Sabatini, E.R. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 21–37). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807–839). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kress, G., & Jewitt, C. (2003). Introduction. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multi-modal literacy* (pp. 1–18). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Leu, D.J., Jr., Kinzer, C.K., Coiro, J.L., & Cammack, D.W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and

- communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D.J., O’Byrne, W.I., Zawilinski, L., McVerry, J.G., & Everett-Cacopardo, H. (2009). Comments on Greenhow, Robelia, and Hughes: Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264–269.
- Lorch, R., Lemarié, J., & Grant, R. (2011). Signaling hierarchical and sequential organization in expository text. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 267–284.
- Miller, S.D., & Faircloth, B.S. (2009). Motivation and reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 307–322). New York, NY: Routledge.
- Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609– 640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291–309). Newark, DE: International Reading Association.
- Purcell, K., Rainie, L., Heaps, A., Buchanan, J., Friedrich, L., Jacklin, A., Chen, C., & Zickuhr, K. (2012). *How teens do research in the digital world*. Washington, DC: Author.
- Rowse, J., & Pahl, K. (2011). The material and the situated: What multimodality and new literacy studies do for literacy research. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (3rd ed., pp. 175–181). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruddell, R. & Unrau, N.J. (Eds.). (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rueda, R. (2013). 21st-century skills: Cultural, linguistic, and motivational perspectives. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1241–1268). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp. 722–750). Newark, DE: International Reading Association.
- Singer, L.M., & Alexander, P.A. (2017). Reading on paper and digitally: What the

- past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Strømsø, H.I. (2017). Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary. *Educational Psychologist*, 52(3), 216–224.
- Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 85–106.
- Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 197–206.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- West, R.F., & Stanovich, K.E. (2000). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. In K.E. Stanovich (Ed.), *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers* (pp. 13–20). New York, NY: Guilford.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford, CA: Stanford University. Retrieved from <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
- Wolfe, M.B.W., & Goldman, S.R. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), 467–502.
- Zwaan, R.A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A.C. Graesser, M.A. Gernsbacher, & S.R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83–122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.