

Maria Lucia Giovannini - Margherita Ghetti

Prove standardizzate di comprensione dei testi  
per la scuola secondaria di I grado

1. *In entrata e in uscita dalla classe prima*

ECPS

JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

*The Series*

PRIN 2013-2015

*Collana Strumenti*  
*diretta da Gaetano Domenici*

# ECPS

## JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>

### *The Series*

#### EXECUTIVE EDITOR

Gaetano Domenici  
(*Università degli Studi Roma Tre*)

#### MANAGING EDITOR

Valeria Biasci  
(*Università degli Studi Roma Tre*)

---

PRIN 2013-2015 - *Collana Strumenti diretta da Gaetano Domenici*

#### SCIENTIFIC COMMITTEE

Gaetano Domenici (*Università degli Studi Roma Tre*) - Cristina Coggi (*Università degli Studi di Torino*)  
Maria Lucia Giovannini (*Università degli Studi di Bologna*) - Agostino Portera (*Università degli Studi di Verona*)  
Pietro Lucisano (*Sapienza Università degli Studi di Roma*) - Isabella Loiodice (*Università degli Studi di Foggia*)  
Giuseppe Zanniello (*Università degli Studi di Palermo*)

#### Editorial Board

Giuditta Alessandrini (*Università degli Studi Roma Tre*) - Eleftheria Argyropoulou (*Université de Crète*)  
Massimo Baldacci (*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*) - Joao Barroso (*Universidade de Lisboa*)  
Richard Bates (*Deakin University - Melbourne*) - Christofer Bezzina (*University of Malta*)  
Paolo Bonaiuto (*Sapienza - Università di Roma*) - Lucia Boncori (*Sapienza - Università di Roma*)  
Pietro Boscolo (*Università degli Studi di Padova*) - Sara Bubb (*University of London, UK*)  
Carlo Felice Casula (*Università degli Studi Roma Tre*) - Jean-Émile Charlier (*Université Catholique de Louvain*)  
Lucia Chiappetta Cajola (*Università degli Studi Roma Tre*) - Carmela Covato (*Università degli Studi Roma Tre*)  
Jaen-Louis Derouet (*École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation*)  
Peter Early (*University of London, UK*) - Franco Frabboni (*Università degli Studi di Bologna*)  
Constance Katz (*William Alanson White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis & Psychology - New York, USA*)  
James Levin (*City University of New York, USA*) - Pietro Lucisano (*Sapienza - Università di Roma*)  
Roberto Maragliano (*Università degli Studi Roma Tre*)  
Romuald Normand (*École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation*)  
Michael Osborne (*University of Glasgow, UK*) - Donatella Palomba (*Università degli Studi di Roma Tor Vergata*)  
Michele Pellerey (*Università Pontificia Salesiana - Roma*) - Clotilde Pontecorvo (*Sapienza - Università di Roma*)  
Vitaly V. Rubtzov (*Moscow State University for Psychology and Education*)  
Jaap Scheerens (*University of Twente, The Netherlands*) - Noah W. Sobe (*Lodola University of Chicago*)  
Francesco Susi (*Università degli Studi Roma Tre*) - Giuseppe Spadafora (*Università della Calabria*)  
Pat Thomson (*University of Nottingham, UK*)

#### Editorial Staff

Guido Benvenuto (*Sapienza - Università di Roma*) - Anna Maria Ciraci (*Università degli Studi Roma Tre*)  
Massimiliano Fiorucci (*Università degli Studi Roma Tre*) - Massimo Margottini (*Università degli Studi Roma Tre*)  
Giovanni Moretti (*Università degli Studi Roma Tre*) - Carla Roverselli (*Università degli Studi di Roma Tor Vergata*)  
Paolo Serreri (*Università degli Studi Roma Tre*)

---

All works published in this series have undergone peer review

ISSN 2421-5945  
ISBN 978-88-7916-763-5

Copyright 2015

*LED* Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto  
Via Cervignano 4 - 20137 Milano  
www.lededizioni.com - www.ledonline.it

I diritti di riproduzione, memorizzazione elettronica e pubblicazione  
con qualsiasi mezzo analogico o digitale  
(comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati)  
e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale  
sono riservati per tutti i paesi.

---

*Il presente lavoro è stato in parte finanziato con i fondi del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN)  
2013-2015: «Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi»  
«Educational Achievement, Social Inclusion and Cohesion: Innovative Strategies, ICT and Evaluation Models».*

*Il Progetto ha coinvolto sette Atenei italiani.*

Università degli Studi Roma Tre (Capofila)  
Dipartimento di Scienze della Formazione  
Gaetano Domenici

Università degli Studi di Bologna  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
Maria Lucia Giovannini

Università degli Studi di Foggia  
Dipartimento di Scienze Umane, Territorio, Beni Culturali, Civiltà Letterarie, Formazione  
Isabella Loiodice

Università degli Studi di Palermo  
Dipartimento di Psicologia  
Giuseppe Zanniello

Sapienza - Università degli Studi di Roma  
Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione  
Pietro Lucisano

Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione  
Cristina Coggi

Università degli Studi di Verona  
Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia  
Agostino Portera

---

*Videoimpaginazione:* Paola Mignanego  
*Stampa:* Digital Print Service

# Sommario

<i>Introduzione</i>	7
1. PROVE STANDARDIZZATE DI COMPrensIONE DEI TESTI: PRESUPPOSTI E IMPIANTO TEORICO	11
1.1. La comprensione dei testi e la sua valutazione	11
1.2. Prove standardizzate per non standardizzare	14
1.3. Il quadro teorico di riferimento delle prove	18
1.4. Una prospettiva longitudinale	25
1.5. Usi formativi <i>versus</i> usi impropri	27
2. CARATTERISTICHE DELLE DUE PROVE E MODALITÀ DI SOMMINISTRAZIONE	33
2.1. Abilità oggetto di misura, scelta dei testi e del tipo di quesiti	33
2.2. La struttura delle due prove	35
2.3. Le modalità di somministrazione	40
2.4. Il processo di validazione	41
3. RIFERIMENTI PER CORREZIONE, INTERPRETAZIONE E USI	43
3.1. Modalità di correzione delle risposte	43
3.2. Indicazioni d'uso a supporto dei processi di comprensione	43
3.3. Interpretazione e usi dei risultati complessivi	46
<i>Riferimenti bibliografici</i>	51
<i>Appendice</i>	
ALLEGATO A. Fascicoli, fogli di risposta e chiave di correzione della prova in entrata	55

ALLEGATO B. Fascicoli, fogli di risposta e chiave di correzione della prova in uscita	81
ALLEGATO C. I singoli item della prova in entrata: abilità misurate e caratteristiche metrologiche	117
ALLEGATO D. I singoli item della prova in uscita: abilità misurate e caratteristiche metrologiche	123

# Introduzione

Questo volume costituisce il primo di una serie intitolata *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado*, composta di tre libri strettamente connessi tra loro e corrispondenti ai tre anni di tale ordine di scuola: le prove presentate nei tre volumi, finalizzate alla rilevazione delle abilità degli studenti in relazione alla comprensione dei testi, sono state pianificate ed elaborate sulla base dei medesimi presupposti e di un impianto comune. Tali fondamenti teorico-metodologici sono esplicitati nella parte iniziale del presente volume e richiamati negli altri due.

Le due prove qui presentate sono relative rispettivamente al periodo iniziale e finale della prima classe; quella proposta nel secondo volume (Giovannini & Rosa, 2015), invece, è utilizzabile al termine della seconda classe o all'inizio della successiva, mentre quella del terzo volume (Giovannini & Silva, 2015) è una prova per il periodo finale della classe terza. Tutt'e quattro sono prove di comprensione dei testi scritti. È stata infatti privilegiata la rilevanza delle abilità di comprensione in quanto rappresentano, anche all'interno di uno scenario caratterizzato dallo sviluppo continuo delle tecnologie informatiche e comunicative e dall'espansione crescente di dispositivi informatici, capacità irrinunciabili e condizioni di base per l'incremento delle conoscenze di un individuo, per il suo sviluppo personale, nonché per la sua integrazione sociale e il pieno esercizio di una cittadinanza attiva.

Le forme e i canali per veicolare i testi scritti si sono moltiplicati, così come le forme e i momenti in cui gli individui vi si devono rapportare nella cosiddetta società della conoscenza e del *life long/wide learning*, ovvero in un contesto sociale sicuramente più complesso rispetto al passato che pone inevitabilmente alla scuola nuove sfide ed esigenze anche rispetto ai processi di insegnamento/apprendimento delle abilità qui considerate. Si tratta di abilità cui la scuola è chiamata oggi a porre un'attenzione particolare e che tutti gli studenti possono acquisire, anche se a volte il testo scritto cartaceo viene vissuto da una parte di essi come troppo formale e complesso, distante dai testi scritti che sono sempre più abituati a leggere – oltre che a digitare – negli sms

o sui *social network*. Se è innegabile la difficoltà di coinvolgere parte degli studenti in un processo attivo di comprensione dei testi, è altrettanto irrinunciabile – per i motivi cui si è fatto cenno – che tutti sviluppino le abilità richieste per comprendere diverse tipologie di testo scritto. Le prove incentrate su tali abilità costituiscono, del resto, parte integrante delle rilevazioni internazionali (basti pensare per esempio alle indagini PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*, PISA – *Program for International Student Assessment*, ALL – *Adult Literacy and Life skills*, PIAAC – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) e non soltanto di quelle nazionali.

Dal canto suo un insegnante, per accertare la capacità di comprensione dei testi scritti, può utilizzare prove tra loro diversificate. Data la specificità di ciascuna, sono da considerarsi complementari e funzionali a obiettivi specifici: il giudizio su una tipologia di prove è relativo e comporta il riferimento a una specifica situazione di accertamento e dunque allo scopo e al tipo di rilevazione cui si fa riferimento. Rispetto al criterio che le classifica in base al contesto di pianificazione e costruzione vengono solitamente distinte, da un lato, in quelle costruite dall'insegnante per la propria classe e, dall'altro, in quelle predisposte per un contesto più allargato e caratterizzate da specifiche qualità metrologiche e procedure standardizzate in relazione a una determinata popolazione scolastica. Tutt'è quattro le prove presentate nella serie qui considerata, e non soltanto le due proposte nel presente volume, sono prove standardizzate a strutturazione completa; a tale espressione attribuiamo però un significato centrato sulle procedure di messa a punto dello strumento e di raccolta delle risposte piuttosto che sui risultati come standard.

A livello di pianificazione e costruzione, questo tipo di prove richiede un lungo lavoro teorico preliminare, condizione necessaria per la definizione operativa di ciò che si vuole misurare e, dunque, per la predisposizione e stesura di quesiti validi. Occorre infatti fare riferimento a un modello teorico che consenta di individuare le abilità da rilevare sulla base di costrutti ben precisati, nonché a una determinata popolazione scolastica. È necessario inoltre validare le prove su un campione della popolazione a cui ci si riferisce per verificare se possedano in misura sufficiente e significativa le caratteristiche metrologiche che le contraddistinguono. Le procedure di somministrazione devono essere accurate e uniformi, in modo da raccogliere dati attendibili e validi, e le indicazioni per la correzione e l'interpretazione dei risultati devono essere puntuali. Non va pertanto trascurata l'importanza delle opportune verifiche tese sia a confermare l'accuratezza dell'individuazione di ciò che si intende misurare e la corrispondenza tra ciò che si vuole accertare e ciò che viene effettivamente misurato dai quesiti della prova (validità), sia a tenere sotto controllo le fonti e occasioni di errore (precisione o attendibilità). Si tratta di un lavoro che non può gravare esclusivamente sugli insegnanti, per i quali d'altro canto l'uso di tale tipo di prove può rivelarsi utile nell'aiutarli

a distanziarsi con uno «sguardo altro» dalle valutazioni che compiono quotidianamente, sollecitando anche a raccogliere, sulla base dei risultati ottenuti, ulteriori informazioni qualitative più approfondite e mirate. Nel contempo, esse possono offrire un utile contributo anche quando si intenda effettuare un confronto tra misure in entrata e in uscita per esempio in relazione a un progetto innovativo, oppure quando gruppi di insegnanti si propongono di accertare l'efficacia di interventi formativi in classi parallele.

Prove come quelle qui proposte possono costituire, d'altro canto, strumenti utili non solo per gli insegnanti ma pure per i ricercatori dell'ambito pedagogico-didattico e, in questo caso, può diventare prioritaria l'ottica del confronto tra i dati da loro raccolti e quelli del campione di riferimento.

Rispetto alle prove standardizzate utilizzate a livello nazionale, non sono purtroppo mancate in questi anni le pubblicazioni rivolte agli insegnanti con l'obiettivo di addestrare gli studenti all'uso di prove strutturate sulla comprensione di testi scritti. Con la presente serie si vuole però essere ben lontano da un'ottica addestrativa; si è infatti inteso mettere a disposizione degli insegnanti strumenti di accertamento che, integrati a quelli meno strutturati che essi utilizzano più frequentemente, possano aiutarli nel loro difficile compito di sostenere gli studenti nell'acquisizione di abilità irrinunciabili e nel superare i rischi sempre in agguato dell'autoreferenzialità nei processi di istruzione e di valutazione in particolare. L'esplicitazione dei fondamenti teorici e delle scelte «a monte» mira a contrastare un'ottica riduttiva e tecnicista, così come la presenza dei cosiddetti item di ancoraggio tra le quattro prove proposte per il triennio riflette l'attenzione attribuita al curriculum verticale della comprensione dei testi scritti.

Il «filo rosso» che attraversa il volume e dà senso, nel suo complesso, alla serie proposta va rintracciato nell'intento da un lato di fornire sollecitazioni a riflettere sull'impianto teorico e dall'altro di offrire spunti operativi. Sono elementi utili entrambi al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento in quanto mirano a stimolare il gusto della lettura e l'interazione tra testo e lettore senza che la valutazione mortifichi la curiosità e il gusto dell'imparare e del leggere. Se è infatti auspicabile che si prenda sempre più consapevolezza del livello di comprensione dei diversi tipi di testi da parte degli studenti e delle loro eventuali difficoltà, d'altro canto è opportuno non sottovalutare il rischio della trasformazione dei processi valutativi in giudizi meramente classificatori. Da strumenti a sostegno dell'apprendimento, finirebbero così per diventare impropriamente lo scopo dei processi apprenditivi, ostacolando lo sviluppo della motivazione intrinseca ad apprendere e il desiderio di continuare ad imparare con piacere lungo il corso della vita.

In tale direzione va tenuto presente che la problematica delle procedure valutative, comprese quelle basate sull'uso di prove standardizzate, non può essere affrontata esclusivamente in chiave tecnica; essa infatti non può essere

disgiunta dalle funzioni attribuite al processo valutativo all'interno del processo di istruzione e alle finalità di quest'ultimo rispetto a un determinato modello sociale. Una scelta di fondo per noi importante è quella di cercare di assicurare a tutti – e non uno di meno – il migliore accrescimento culturale anche al fine di un'attiva partecipazione sociale.

---

La struttura del volume è articolata in tre capitoli. Nel primo, a fondamento dei tre volumi della serie di cui questo è il primo, viene presentato l'impianto teorico-metodologico privilegiato nella pianificazione ed elaborazione delle prove di comprensione dei testi proposte: dalle problematiche connesse alla valutazione della comprensione dei testi e dal significato attribuito al concetto di prove standardizzate, all'esplicitazione dei vincoli che le caratteristiche proprie di tale tipologia di prove comportano, al legame con le indicazioni curriculari e all'opzione privilegiata di un'ottica longitudinale con testi e quesiti di ancoraggio, fino agli usi ed abusi che si possono fare dei risultati ottenuti.

Nel secondo capitolo, in relazione alle due prove in entrata e in uscita dalla classe prima, vengono delineate e precisate le scelte operative relative alle abilità oggetto di misura, al tipo di testi e di quesiti, nonché alla struttura privilegiata. Dato il tipo di prove, vengono pure descritte le procedure della loro somministrazione e viene fatto riferimento al processo di validazione delle prove stesse.

Nel terzo, infine, ci sono innanzitutto riferimenti alle modalità di correzione delle risposte e sono proposti suggerimenti operativi relativi all'interpretazione e agli usi dei risultati, privilegiando l'ottica di sostenere il miglioramento dei processi di apprendimento tramite diverse procedure, tra cui l'approfondimento delle risposte utilizzando interventi specifici tesi a migliorare il controllo e l'autoregolazione da parte degli studenti stessi.

L'Appendice che completa il volume contiene quattro allegati. Nel primo (*Allegato A*) sono riportati i due fascicoli in cui è stata suddivisa la prova in entrata, i relativi fogli di risposta e le chiavi per la correzione dei singoli quesiti. Nel secondo (*Allegato B*), invece, vi sono i due fascicoli relativi alla prova in uscita, i relativi fogli di risposta e le chiavi per la correzione dei singoli quesiti. Il terzo e il quarto (*Allegati C e D*) sono ciascuno costituiti da un tabella in cui sono riportati, oltre all'indicazione delle abilità misurate dai singoli quesiti, valori relativi alla difficoltà e selettività/discriminatività di ciascuno di essi rispettivamente per la prova in entrata e per quella in uscita.

---

La stesura dell'*Introduzione* e dei capitoli 1 e 3 va attribuita a Maria Lucia Giovannini, quella del capitolo 2 a Margherita Ghetti.

# 1.

## Prove standardizzate di comprensione dei testi: presupposti e impianto teorico

### 1.1. LA COMPrensIONE DEI TESTI E LA SUA VALUTAZIONE

La comprensione dei testi è un processo complesso e, come afferma Colombo (2002, p. 1), «la preoccupazione per la comprensione e per l'incomprensione è ben presente alla maggioranza degli insegnanti». È chiaro infatti che la scuola, pur non costituendo l'unica agenzia educativa in grado di incidere sul tipo di competenze e di abitudini di lettura sviluppate dagli studenti, svolge un ruolo chiave nel promuovere non solo il gusto e il piacere della lettura, ma anche l'acquisizione di conoscenze e abilità che consentano un approccio sempre più autonomo, consapevole ed efficace alla comprensione dei testi scritti. L'importanza di perseguire gli obiettivi educativi connessi allo sviluppo di tali conoscenze e abilità risulta peraltro enfatizzata dalla centralità che, nel contesto attuale della società della conoscenza, hanno assunto i concetti di *lifelong* e *lifewide learning*, i quali esprimono e sottolineano non solo come l'apprendimento avvenga in una molteplicità di contesti e attraverso una pluralità di canali e mezzi comunicativi, ma anche come esso accompagni l'intera vita dell'individuo a fronte di una società e di un mondo del lavoro che richiedono di aggiornare flessibilmente e costantemente il proprio bagaglio di saperi. Da qui il posto di primo piano assegnato alla capacità di leggere e comprendere testi scritti nell'ambito delle competenze chiave per l'apprendimento permanente delineate dal quadro di riferimento europeo del 2006, così come l'insistenza – rintracciabile ad esempio nella strategia definita dai Paesi membri dell'Unione a Lisbona nel 2000 e rilanciata dieci anni più tardi con la strategia *Europa 2020* – sulla necessità di potenziare i sistemi di istruzione e formazione per consentire a tutti gli individui uno sviluppo adeguato di tali competenze ai fini di promuovere la partecipazione e l'inclusione sociale e l'esercizio di una cittadinanza attiva.

A fronte di tale scenario, l'esigenza di assicurare a tutti gli studenti uno sviluppo adeguato delle abilità di comprensione dei testi, cui si collega anche quella di individuare strumenti che consentano di monitorare e valutare i

processi di acquisizione e i livelli di padronanza raggiunti soprattutto al fine di promuoverne il miglioramento continuo, conduce innanzitutto a riflettere sulla natura di tale competenza complessa e dei molteplici processi in essa coinvolti.

«Che cosa rende difficoltosa la comprensione dei testi e come possiamo rilevare e valutare efficacemente la comprensione?». È questo l'interrogativo iniziale del contributo di Kintsch e Kintsch (2005, p. 71) nel volume intitolato *Children's reading comprehension and assessment*, per rispondere al quale, come precisano gli autori stessi, occorre in primo luogo delineare le caratteristiche del costrutto in oggetto. Esso non si identifica con un singolo processo unitario ma implica l'interazione tra diverse componenti processuali che a loro volta integrano l'informazione del testo che lo studente sta leggendo con la sua enciclopedia<sup>1</sup>, soggetta a molteplici condizionamenti di contesto. Per tale ragione, anche l'origine degli errori e dei problemi di comprensione non va ricercata esclusivamente nel livello di difficoltà di un testo, ma nel rapporto tra il testo e il lettore e nei processi che quest'ultimo è in grado di attivare e controllare (per es. Boscolo, 1986; De Beni & Pazzaglia, 1992; Cornoldi, 1994; Lumbelli, 1995a, 1995b e 2009).

Il ruolo attivo del lettore e il suo rapporto interattivo con il testo rappresentano assunti fondamentali nell'ambito dei modelli di comprensione dei testi riconducibili alle teorie dell'apprendimento di stampo cognitivista e costruttivista: la comprensione di quanto si legge si delinea come un processo interpretativo di costruzione di significati derivante dall'attivazione di un insieme di processi e strategie di tipo cognitivo e metacognitivo, mediante i quali i contenuti veicolati dal testo interagiscono con gli schemi mentali del soggetto, venendo in essi integrati e contribuendo ad ampliarli e modificarli.

Il modello di Kintsch (1998), che costituisce un importante punto di riferimento in quanto tuttora considerato come il modello più completo di comprensione della lettura, concepisce quest'ultima come un processo dinamico e iterativo di costruzione, trasformazione e aggiornamento di una rete di connessioni.

È proprio attraverso queste connessioni, che mettono in relazione le proposizioni o unità semantiche del testo collegandole inoltre al sistema di conoscenze pregresse del lettore, che quest'ultimo costruisce il significato del testo a livello di micro e di macro-struttura. Mediante un processo ricorsivo di elaborazione, che passa attraverso la rappresentazione del testo a livello linguistico e semantico, il lettore giunge a una sua rappresentazione situazionale, ovvero all'elaborazione di un modello mentale della situazione cui si riferisce il testo che consente di interpretarlo e di ridurne e organizzarne il contenuto,

---

<sup>1</sup> L'enciclopedia sta a indicare la base di conoscenze extra-testuali cui si rifà il lettore (cfr. Castefranchi *et al.*, 1979, p. 140).

selezionando e collegando le informazioni più pertinenti e rilevanti ai fini della comprensione (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983).

La comprensione del testo si fonda dunque sull'attivazione di strutture di conoscenza e sul legame tra esse e le informazioni veicolate dal testo. Tali strutture hanno un ruolo importante anche nella generazione di inferenze, processo fondamentale per garantire la coerenza testuale laddove determinate informazioni o determinati collegamenti tra informazioni non siano esplicitati dal testo. Quando ciò accade, per inferire tali informazioni e collegamenti ristabilendo la coerenza testuale, il lettore può utilizzare elementi presenti nel testo stesso o ricorrere alle sue conoscenze e ai suoi schemi mentali pregressi. Secondo Lumbelli (1995a), sono le inferenze del primo tipo, ovvero quelle ricavabili dalle informazioni fornite esplicitamente dal testo, piuttosto che quelle enciclopediche, derivanti invece da elementi extra-testuali ovvero dagli script e dalle conoscenze precedenti del lettore, a costituire componenti essenziali per un buon lettore e per un'efficace comprensione dei testi. Il lettore meno abile, infatti, di fronte a problemi di coerenza testuale tenderà a ricorrere alle sue conoscenze precedenti prima ancora di verificare, mediante un'esplorazione e un'analisi adeguate, se nel testo vi sono le informazioni necessarie per risolverli. Questa prevalenza di processi *top-down* o *schema driven*, in cui diventa centrale l'uso di schemi pre-esistenti nella mente del lettore – piuttosto che *bottom-up* o *text driven* con l'uso delle informazioni veicolate dal testo –, può ostacolare invece di agevolare la comprensione. Tali schemi vanno infatti a sovrapporsi alle informazioni veicolate dal testo e, laddove vi sia discrepanza, il rischio è quello di fraintenderne il significato dando luogo a integrazioni e interpretazioni scorrette (Lumbelli, 2009).

I processi di comprensione, inoltre, sono influenzati dalle caratteristiche specifiche dei diversi tipi di testo e dagli scopi perseguiti (per es. De Beni & Pazzaglia, 1992; Lastrucci, 1995).

Tali presupposti, su cui si innesta anche la problematica relativa alle differenze esistenti tra gli studenti in termini di enciclopedia che a loro volta si legano a diversità di *background* socio-culturale e di esperienze educative, hanno determinato in noi la scelta di contenere per quanto possibile l'influenza e l'interferenza delle differenze dipendenti dal bagaglio culturale posseduto dagli studenti, avvalendosi nelle nostre prove di testi e item funzionali all'attivazione di inferenze testuali, cioè «quelle conclusioni che possono essere tratte utilizzando le informazioni del testo, ma che il testo non enuncia direttamente» (Lucisano, 1989, p. 86).

---

Da quanto detto fin qui, risulta chiaro che la comprensione dei testi rappresenta un processo complesso in cui interagiscono molteplici componenti e processi, ben al di là delle abilità di decodifica e comprensione letterale/

verbale del testo, che studenti di scuola secondaria di I grado come quelli cui si rivolgono le prove proposte dovrebbero aver acquisito a un buon livello di padronanza.

Seppure delineati in modo schematico e sintetico, gli elementi cui si è fatto riferimento hanno cercato di dare risposta all'interrogativo di Kintsch e Kintsch precedentemente presentato su che cosa renda difficoltosa la comprensione; rispetto ad esso, però, resta il problema di come si possa rilevare e valutare efficacemente la comprensione dei testi, considerandone la complessità. Non si può infatti prescindere da essa nell'affrontare la problematica valutativa.

La rilevazione e la valutazione della comprensione dei testi costituiscono una parte cruciale della progettazione e realizzazione di interventi incentrati sull'insegnamento delle strategie di comprensione. Tuttavia non ci sono posizioni del tutto condivise circa i processi di comprensione che devono essere misurati, anche se viene unanimemente sottolineata l'importanza di un accurato accertamento teso al recupero delle abilità carenti e al loro sviluppo predisponendo mirate attività didattiche (per es. Lucisano, 1989 e 1993; Cornoldi & Colpo, 1992; Corda Costa & Visalberghi, 1995; Lumbelli, 1995a, 1995b e 2009; De Mauro, 1999; Ambel, 2006).

Secondo il nostro punto di vista occorre un *sistema integrato di strumenti e procedure*: un'unica procedura o un unico strumento non sono in grado di rilevare e valutare il processo di comprensione dei testi. In tale ottica, le prove a strutturazione completa come quelle presentate nei tre volumi di questa serie vanno affiancate da altri strumenti e procedure quali domande a risposta aperta e pensiero ad alta voce. Quest'ultima procedura è indispensabile se si vuole cercare di cogliere le interazioni tra le dimensioni del lettore, il testo e il contesto, data la natura dinamica del processo di comprensione; non se ne possono però sottovalutare le implicazioni temporali e neppure la professionalità di chi deve realizzarla. Alla base delle rilevazioni, comunque, occorrono una teoria della comprensione, per di più articolata, e una sua esplicitazione in un *framework* di riferimento.

## 1.2. PROVE STANDARDIZZATE PER NON STANDARDIZZARE

La necessità, precedentemente evidenziata, di utilizzare un sistema di prove per rilevare e valutare la comprensione dei testi al fine di migliorare negli studenti il livello di tale competenza porta a considerare il contributo utile, anche se relativo, offerto dalle *prove standardizzate*.

Ma che cosa intendiamo qui con tale denominazione? Questa domanda viene anche sollecitata dal titolo del paragrafo, nel quale l'ossimoro un po'

provocatorio mira proprio ad attirare l'attenzione sul tipo e significato specifico delle prove presentate nella serie di cui fa parte questo volume.

La definizione che facciamo nostra è quella di una prova pianificata, costruita, somministrata e corretta secondo *procedure standard*, rese esplicite e trasparenti, e validata tramite un processo teso a salvaguardare le caratteristiche specifiche, comprese quelle metrologiche, che sono proprie di tale tipologia di prove. In tale definizione, pertanto, la fase di interpretazione e valutazione dei risultati non è soggetta a procedure predeterminate: vengono sì forniti dei riferimenti per eventuali confronti con standard che aiutino a comprendere meglio i risultati di una nuova somministrazione alla luce di quelli relativi al «campione di riferimento»; l'interpretazione tuttavia va condotta in modo più articolato e richiede anche la raccolta di ulteriori informazioni specifiche del «nuovo» contesto in cui viene somministrata la prova al fine di mettere in atto interventi mirati alle diverse esigenze dei vari studenti coinvolti nella «nuova» somministrazione. La ragione risiede non solo nel fatto che la prova è stata validata su un campione non nazionale, ma anche nel tipo di quadro teorico sulla valutazione da noi considerato. Come è esplicitato nel paragrafo 5 di questo capitolo e nelle indicazioni operative del capitolo 3 del presente volume, in cui sono delineati principi alla base di tutt'e tre i volumi, nel valutare la comprensione dei testi degli studenti è per noi prioritaria la *funzione diagnostico-formativa*. In questa prospettiva, i risultati relativi alle diverse abilità accertate dalla prova sono utilizzati per predisporre interventi didattici appropriati per i punti forti e deboli degli studenti piuttosto che per ricondurre i risultati complessivi a standard di riferimento allo scopo di attribuire allo studente un voto meno inquinato dalla soggettività dell'insegnante.

L'espressione «prova standardizzata», dunque, in questa serie non viene intesa né in modo riduttivo, vale a dire soltanto come strumento o insieme dei quesiti (fascicoli con i testi e le domande), né in modo completamente estensivo comprendendo necessariamente l'espressione di un giudizio in base a norme relative ai risultati del campione nei confronti del quale è stato compiuto il processo di standardizzazione. Le prove presentate in questo volume e negli altri due della medesima serie, costituite da domande sia a scelta multipla sia a risposta aperta predefinita, sono state sottoposte a un processo di validazione e sono indipendenti dal numero dei soggetti a cui verranno somministrate così come dai soggetti (insegnante di una classe, insegnanti di classi parallele o di una rete di scuole) che le proporranno per la somministrazione. Per tutt'e quattro le prove sono esplicitati, e restano vincolanti, i costrutti e il quadro teorico di riferimento per la comprensione dei testi, i quesiti, i soggetti a cui sono destinati, le modalità di somministrazione, le modalità di correzione. Tali caratteristiche offrono la possibilità di rilevare informazioni utili sulla comprensione dei testi e possono aiutare a individuare gli aspetti su cui intervenire.

In seguito al processo di validazione, esse possiedono le qualità positive che caratterizzano le prove standardizzate. Tali prove, infatti, come precisa Gattullo (1967, p. 363), «devono inoltre possedere in misura sufficiente e significativa le qualità metrologiche che ne condizionano la funzionalità: i quesiti che ne costituiscono l'edizione definitiva saranno tutti positivamente selettivi, e avranno il grado di difficoltà desiderata per gli scopi per esse previsti; esse saranno costanti in misura rassicurante, e norme precise circa la correzione oggettiva di eventuali domande con risposta libera dovranno essere date; opportune verifiche saranno pure compiute perché ne sia confermata la validità».

Al fine di assicurare le qualità che le contraddistinguono, anche le nostre prove hanno richiesto un lungo lavoro preliminare e molteplici operazioni:

- una chiara esplicitazione dell'impianto teorico e dei costrutti di riferimento;
- l'individuazione ed esplicitazione delle abilità oggetto di misura;
- la costruzione di quesiti rappresentativi, privi di ambiguità e di appigli;
- la precisazione delle modalità di somministrazione e di correzione;
- la conduzione del *try-out* o indagine di prova;
- la verifica del collegamento di ciascun quesito con le abilità da misurare per assicurarne la validità;
- la verifica della validità di presentazione;
- la verifica della coerenza della prova e della discriminatività/selettività e difficoltà dei quesiti.

Ci soffermeremo qui soltanto su alcune di tali operazioni, in quanto alle altre viene fatto riferimento nei due capitoli successivi di questo primo volume e tutte sono riprese nel secondo e terzo volume (Giovannini & Rosa, 2015; Giovannini & Silva, 2015).

Per la pianificazione e la stesura delle domande occorre innanzitutto rifarsi a un modello di comprensione rendendolo esplicito, tramite il *framework di riferimento*, anche ad altri che potrebbero utilizzare la prova.

Nella costruzione delle domande occorre considerare il legame tra ciò che si vorrebbe misurare e «l'oggetto» che si è preso in considerazione (*validità*). Da un punto di vista formale, inoltre, occorre evitare che le domande presentino limiti legati all'*ambiguità* della loro formulazione e della presentazione delle figure o alla presenza in esse di *appigli* per la risposta (per es. Gattullo & Giovannini, 1989; Domenici, 1995; Benvenuto, 2003). Per assicurare l'*attendibilità* dei risultati, occorre che anche nella somministrazione siano utilizzate istruzioni precise. Queste potrebbero essere percepite a volte come esagerate e avulse dal contesto scolastico, ma trovano la loro giustificazione nell'esigenza della qualità delle misure raccolte.

Coloro che pianificano e costruiscono le prove standardizzate devono validarle e migliorarle fino a quando non possiedano le caratteristiche che le contraddistinguono. Il cosiddetto *try-out*, o indagine di prova, consente

di eliminare, sostituire, modificare – e non solo da un punto di vista formale – i quesiti che non presentano le necessarie caratteristiche metrologiche per la versione definitiva della prova e permette di avere informazioni sulla *coerenza interna* od *omogeneità della prova* nel suo complesso. Quest'ultima si può verificare con procedure diverse, tra cui il *coefficiente alfa di Cronbach* e la formula *Kuder-Richardson* da noi prescelti, i cui valori sono compresi tra 0 e 1 (Lucisano & Salerno, 2002, p. 243). Quanto più sono alti quanto più la prova è omogenea e questo è anche un presupposto per la stabilità della prova stessa.

La conoscenza della *difficoltà di ogni quesito* permette di ponderare nel modo desiderato la versione finale della prova. Il livello di difficoltà viene individuato calcolando la percentuale di studenti che hanno fornito la risposta esatta a quel quesito rispetto al totale di allievi sottoposti a quella prova. Per convenzione si considera facile il quesito cui almeno il 75% degli studenti abbia risposto in modo esatto, difficile il quesito cui non più del 24,9% abbia risposto in modo esatto, di media difficoltà tra il 25% e il 49,9% e mediamente facile tra il 50% e il 74,9% (Gattullo & Giovannini, 1989).

Per quanto concerne la verifica della *selettività* (o della *discriminatività*, o della *qualità delle discriminazioni*) di ciascun quesito, il suo scopo è di individuare le domande mal fatte. Per comprenderne il senso basti pensare, per esempio, a una situazione in cui si presentino ad affrontare una prova strutturata in ugual numero esperti e ignoranti. «Ci si aspetterà che i primi rispondano bene, i secondi non bene (e in ogni caso meno bene degli esperti), sia al test nel suo complesso, sia alle singole domande. Se per qualche domanda accadesse che esperti e ignoranti ottenessero gli stessi punteggi, o punteggi quantitativamente molto vicini, o che addirittura gli ignoranti superassero gli esperti, non si direbbe certamente che, nelle questioni da esse poste, la gerarchia si fosse rovesciata, ma invece, più semplicemente, che la domanda fosse mal fatta» (*ibid.*, pp. 211-212).

Le procedure per la verifica della selettività sono molto numerose. Nei tre volumi della serie vengono utilizzate quella del calcolo di un indice, denominabile *Indice Migliori-Peggiori* (IMP) e il coefficiente di *correlazione biseriale* (cfr. in questo volume gli *Allegati C e D*).

Non ci soffermiamo qui sulle modalità di individuazione degli studenti che complessivamente hanno ottenuto nella prova i punteggi migliori (M) e peggiori (P) e che, ovviamente, devono essere ugualmente numerosi (Calonghi, 1968; Gattullo & Giovannini, 1989; Lucisano & Salerno, 2002; Vertecchi, 2003). Data la consistenza del campione a cui abbiamo somministrato la prova, si è considerato il 27% degli studenti in alto e in basso dei punteggi messi graduatoria; poi per ogni quesito si è elaborato l'indice IMP calcolando la differenza tra la frequenza delle risposte esatte degli studenti M e quella della risposte esatte degli studenti P e dividendola per il numero dei soggetti

M (o P). La formula è infatti la seguente:  $(E_{Mj} - E_{Pj}) / n$ . I valori teorici dell'indice possono variare da un massimo di +1 a un minimo di -1 e non sono accettabili se inferiori a 0,20.

L'altra modalità utilizzata è il *coefficiente di correlazione biseriale* o *punto biseriale* (PBs), che misura la correlazione tra la riuscita all'item e la riuscita generale alla prova con l'esclusione di quell'item; il calcolo si basa sull'assunto che entrambe le variabili siano misurabili su un continuo, ma che una delle due sia per qualche ragione dicotomizzata (riuscita / non riuscita). Coefficienti superiori a 0,20 indicano un buon livello di discriminazione.

Utilizzando i risultati del *try-out*, nel caso delle scelte multiple con una risposta esatta è opportuno verificare la selettività dei quesiti, cui si è fatto riferimento, anche rispetto ai distrattori vale a dire alle alternative sbagliate. In tal caso non si calcolano indici, ma si compiono soltanto confronti di carattere empirico al fine di rintracciare errori concettuali di formulazione, ambiguità, appigli per la soluzione (Gattullo & Giovannini, 1989, p. 214).

Oltre all'*Item Analisi Classica* che abbiamo descritta, è utilizzabile anche il modello dell'*Item Response Theory* che si basa sull'assunto che la probabilità che uno studente risponda correttamente a un quesito dipende sia dalla difficoltà dell'item sia dall'abilità dello studente, per cui viene assegnato un valore specifico a ogni item in relazione al profilo dei rispondenti (Lord, 1980; De Luca & Lucisano, 2011).

---

Dato il processo di verifica del possesso delle qualità positive che devono caratterizzare il tipo di prove cui ci riferiamo, c'è il rischio di essere indotti involontariamente, in misura maggiore rispetto alle prove costruite dagli insegnanti, a utilizzare i risultati per «posizionare» in modo statico gli allievi rispetto a standard di riferimento. A nostro avviso, lo scopo principale è quello di identificare i punti forti e punti deboli degli studenti nella comprensione dei testi al fine di predisporre, anche alla luce di altri risultati, gli interventi didattici più idonei o di pronunciarsi sulla loro efficacia.

### 1.3. IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO DELLE PROVE

In relazione ai presupposti e all'impianto teorico-metodologico precedentemente delineato, un punto importante per la messa a punto delle prove proposte non solo in questo volume, ma anche nei due volumi successivi della serie, è rappresentato dai *framework* teorici relativi alla competenza in lettura (*reading literacy*) utilizzati dal *National Assessment of Educational Progress* (NAEP, 2006) e, soprattutto, dall'*International Association for the Evaluation*

of Educational Achievement (IEA) e dall'Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) nell'ambito di due note indagini comparative sugli apprendimenti degli studenti realizzate negli ultimi anni a livello internazionale, cui ha preso parte e partecipa tuttora anche l'Italia. Le due indagini prese in esame, ovvero lo studio PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) condotto dall'IEA e lo studio PISA (*Programme for International Student Assessment*) condotto dall'OECD, si incentrano su diversi gradi del sistema scolastico. La prima, che nel nostro Paese è stata denominata ICONA (Indagine sulla Comprensione della lettura dei bambini di Nove Anni), si rivolge infatti agli studenti al quarto anno di scolarità, mentre lo studio PISA prende in esame i quindicenni considerando, oltre alla competenza in lettura, anche le competenze relative all'ambito matematico e scientifico<sup>2</sup>.

Al di là delle differenze riconducibili all'età e al livello di scolarità degli studenti coinvolti e agli obiettivi perseguiti, le due indagini considerate propongono una definizione del concetto di *reading literacy* che in entrambi i casi accentua la dimensione «pragmatica» della competenza in oggetto accanto a quella strettamente cognitiva, sottolineando l'importanza di saper utilizzare le conoscenze e abilità relative alla lettura e comprensione di testi scritti per svolgere un ruolo attivo e consapevole nella società e per continuare ad apprendere lungo tutto il corso della vita in un'ottica di *lifelong learning*. A questo proposito, risulta indicativa la molteplicità degli scopi posti alla base della lettura: se nell'ambito dell'indagine PIRLS si distingue tra lettura finalizzata a «usufruire di un'esperienza letteraria» e lettura finalizzata ad «acquisire e utilizzare informazioni» (INValSI, 2008), PISA amplia ulteriormente gli scopi considerati facendo riferimento alla lettura ad uso privato (per soddisfare interessi personali), ad uso pubblico (avente a che fare con questioni più ampie che riguardano la società), ad uso professionale (avente a che fare con il mondo del lavoro) e ad uso educativo/scolastico (utilizzata nell'istruzione e a fini di studio) (OCSE, 2007). Inoltre, come si può notare osservando la *Tabella 1.1*, i quadri di riferimento adottati presentano un'articolazione non dissimile delle varie abilità coinvolte nella competenza in esame<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> A partire dal primo anno di realizzazione, corrispondente al 2001 per PIRLS e al 2000 per PISA, entrambe le ricerche sono state replicate a intervalli di tempo regolari, rispettivamente ogni cinque anni e ogni tre, al fine di fornire ai numerosi Paesi coinvolti flussi continui di informazioni utili al monitoraggio degli apprendimenti degli studenti e al miglioramento dei sistemi di istruzione.

<sup>3</sup> In relazione ad entrambe le indagini considerate, il *framework* riportato nella *Tabella 1.1* si riferisce al ciclo di rilevazioni realizzato nel 2006. A questo proposito si precisa che, per quanto riguarda PIRLS, esso è rimasto invariato nei cicli successivi, mentre per quanto riguarda PISA esso è stato oggetto di qualche rivisitazione mantenendo però una sostanziale coerenza nelle diverse rilevazioni.

Tabella 1.1. – I framework delle indagini internazionali PIRLS (INValSI, 2008) e PISA (OCSE, 2007).

<b>LITERACY IN LETTURA: abilità e sotto-abilità</b>	
<b>FRAMEWORK INDAGINE IEA-PIRLS</b>	<b>FRAMEWORK INDAGINE OCSE-PISA</b>
<b><i>Ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificare l'informazione congruente con lo scopo specifico della lettura</li> <li>• Trovare idee specifiche</li> <li>• Cercare definizioni di parole o locuzioni</li> <li>• Identificare l'ambiente di una storia (es. tempo e luogo)</li> <li>• Trovare la frase topica o l'idea principale del testo (quando sono esplicitamente espresse)</li> </ul>
<b><i>Fare inferenze semplici</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedurre che un evento ha determinato un altro evento</li> <li>• Indicare il punto conclusivo di una serie di argomentazioni</li> <li>• Indicare il referente al quale si riferisce un pronome</li> <li>• Identificare le generalizzazioni espresse nel testo</li> <li>• Descrivere il rapporto tra due personaggi</li> </ul>
<b><i>Interpretare e integrare informazioni e concetti</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguere il messaggio o il tema generale del testo</li> <li>• Indicare un'alternativa alle azioni dei personaggi</li> <li>• Trovare somiglianze e differenze tra le informazioni del testo</li> <li>• Percepire il tono e il livello emotivo di una storia</li> <li>• Interpretare l'informazione del testo riconducendola a situazioni di vita reale</li> </ul>
<b><i>Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valutare la probabilità che gli eventi descritti possano realmente verificarsi</li> <li>• Descrivere come l'autore ha costruito un finale a sorpresa</li> <li>• Giudicare la completezza o chiarezza dell'informazione</li> <li>• Comprendere il punto di vista dell'autore riguardo all'argomento centrale</li> </ul>
	<b><i>Individuare informazioni</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificare informazioni espresse esplicitamente nel testo, come le indicazioni di tempo o di luogo</li> <li>• Effettuare corrispondenze letterali o sinonimiche tra quesiti e specifici segmenti del testo</li> </ul>
	<b><i>Comprendere il significato generale del testo</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificare l'argomento generale di un testo o la sua funzione</li> <li>• Scegliere o proporre un titolo</li> <li>• Distinguere i concetti chiave dai dettagli marginali</li> </ul>
	<b><i>Sviluppare una interpretazione</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontare informazioni e rilevarne somiglianze e differenze</li> <li>• Inferire relazioni o categorie implicite nel testo (ad es. rapporti di causa-effetto)</li> <li>• Individuare le intenzioni dell'autore</li> </ul>
	<b><i>Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collegare le informazioni presenti nel testo con conoscenze provenienti da altre fonti</li> <li>• Valutare le affermazioni contenute nel testo sulla base delle proprie conoscenze pregresse</li> </ul>
	<b><i>Riflettere sulla forma del testo e valutarla</i></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare la struttura, il genere e il registro del testo</li> <li>• Individuare lo scopo comunicativo dell'autore</li> <li>• Valutare l'adeguatezza di un testo in rapporto a uno specifico scopo comunicativo</li> </ul>

I *framework* delle ricerche comparative da noi prese in esame hanno fornito la possibilità di avere un confronto e un modello di riferimento non solo relativamente alla specificazione e definizione delle abilità da misurare mediante le prove da noi messe a punto, ma anche rispetto alle tipologie testuali da considerare. In particolare, oltretutto ai testi continui di tipo narrativo e informativo/espositivo, si è scelto di dare spazio anche ai cosiddetti testi non continui in quanto da più fonti, anche solo a livello nazionale (per es. GISCEL, 2004; MIUR, 2012), viene ribadita l'importanza della comunicazione funzionale per avere pieno accesso alle conoscenze e per esercitare il proprio diritto alla cittadinanza. Secondo la definizione del NAEP (2006), il testo narrativo esemplifica la lettura come esperienza estetica e letteraria, quello espositivo rappresenta la lettura come reperimento di informazioni, quello regolativo permette infine di trarre dalla lettura indicazioni e norme per eseguire un compito. Quest'ultimo tipo di testo è stato da noi collegato all'utilizzo di testi non continui: si tratta infatti di tipologie testuali che permettono sia di reperire informazioni, sia di eseguire una consegna.

---

Sono state considerate inoltre le *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 relative al primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012), con particolare riferimento agli obiettivi di apprendimento previsti, relativamente alla lettura ma anche ad abilità lessicali, grammaticali e di riflessione linguistica ad essa strettamente collegate<sup>4</sup>, a conclusione della scuola secondaria di I grado nonché al termine della scuola primaria (cfr. *Tabelle 1.2 e 1.3*).

In connessione alle indicazioni ministeriali, alle quali necessariamente si riferisce, è stato poi preso in esame il *framework* che l'INValSI (INValSI, 2013) ha posto alla base delle prove di italiano somministrate agli studenti dell'obbligo di istruzione, finalizzate alla valutazione di due aspetti che vengono tenuti distinti pur essendo ritenuti interrelati e inscindibili: la competenza di lettura, intesa come comprensione di un'ampia gamma di testi letterari e non letterari (anche di tipo non continuo), e le conoscenze/competenze grammaticali, ovvero la riflessione sulla lingua come sistema. Più in particolare, la lettura come capacità di generare senso da testi scritti interagendo con essi viene concepita come un processo complesso in cui entrano in gioco più dimensioni, le quali fanno riferimento a tre principali competenze.

La *competenza pragmatico-testuale* indica la capacità di ricostruire i significati del testo e il modo in cui sono veicolati, ovvero l'organizzazione logico-concettuale e formale del testo nella sua globalità e nelle sue singole parti.

---

<sup>4</sup> L'esistenza di una stretta relazione tra la padronanza lessicale/grammaticale e la comprensione della lettura è stata messa in evidenza tramite vari studi empirici (per es. Domenici, 1993; Salerni, 1998).

Tabella 1.2. – Indicazioni nazionali per il curricolo: obiettivi di apprendimento al termine della scuola primaria (MIUR, 2012).

Classe quinta SCUOLA PRIMARIA	LETTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce</li> <li>• Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all’inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione</li> <li>• Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un’idea del testo che si intende leggere</li> <li>• Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un’idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere</li> <li>• Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad es., sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.)</li> <li>• Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un’attività, per realizzare un procedimento</li> <li>• Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l’invenzione letteraria dalla realtà</li> <li>• Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l’intenzione comunicativa dell’autore ed esprimendo un motivato parere personale</li> </ul>
	LESSICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere ed utilizzare in modo appropriato il lessico di base (parole del vocabolario fondamentale e di quello ad alto uso)</li> <li>• Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico)</li> <li>• Comprendere che le parole hanno diverse accezioni e individuare l’accezione specifica di una parola in un testo</li> <li>• Comprendere, nei casi più semplici e frequenti, l’uso e il significato figurato delle parole</li> <li>• Comprendere e utilizzare parole e termini specifici legati alle discipline di studio</li> </ul>
	GRAMMATICA E RIFLESSIONE SULLA LINGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativamente a testi o in situazioni di esperienza diretta, riconoscere la variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo</li> <li>• Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte)</li> <li>• Comprendere le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico)</li> <li>• Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta frase minima): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo</li> <li>• Riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali; riconoscere le congiunzioni di uso più frequente (e, ma, infatti, perché, quando)</li> </ul>

Tabella 1.3. – Indicazioni nazionali per il curricolo: obiettivi di apprendimento  
 al termine della scuola secondaria di I grado (MIUR, 2012).

<b>Classe terza SCUOLA SECONDARIA I GRADO</b>	<b>LETTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire</li> <li>• Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica)</li> <li>• Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana</li> <li>• Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici</li> <li>• Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, grafici</li> <li>• Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle)</li> <li>• Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore</li> <li>• Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità</li> <li>• Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza</li> </ul>
	<b>LESSICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliare, sulla base delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, delle letture e di attività specifiche, il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse</li> <li>• Comprendere e usare parole in senso figurato</li> <li>• Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale</li> <li>• Realizzare scelte lessicali adeguate in base alla situazione comunicativa, agli interlocutori e al tipo di testo</li> <li>• Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole e dei meccanismi di formazione delle parole per comprendere parole non note all'interno di un testo</li> </ul>
	<b>GRAMMATICA E RIFLESSIONE SULLA LINGUA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua</li> <li>• Stabilire relazioni tra situazioni di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico</li> <li>• Riconoscere le caratteristiche e le strutture dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi)</li> <li>• Riconoscere le principali relazioni fra significati delle parole (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in campi semantici e famiglie lessicali</li> <li>• Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione</li> <li>• Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice</li> <li>• Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione</li> <li>• Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali</li> <li>• Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica</li> </ul>

Specifici descrittori relativi a tale competenza vengono individuati ad esempio nella capacità di cogliere le relazioni tra informazioni e i legami logico-semantiche tra frasi e capoversi che contribuiscono alla coerenza testuale, di operare inferenze ricavando pertinenti informazioni implicite da contenuti espliciti, di riconoscere il tipo e la forma testuale, il registro linguistico e lo stile, di valutare la validità e attendibilità delle informazioni contenute nel testo e la sua efficacia comunicativa in rapporto al destinatario e al contesto.

La *competenza lessicale* relativa alla lettura si riferisce alla conoscenza del significato di parole/espressioni o alla capacità di ricostruirlo in un determinato contesto, nonché di riconoscere le relazioni di significato tra parole in diversi punti del testo. Esempi di descrittori di tale competenza sono costituiti dalla capacità di comprendere un numero di vocaboli di base adeguato al livello di scolarità, di ricavare dal contesto il significato di parole sconosciute, di capire l'uso figurato di parole ed espressioni, di riconoscere rapporti di significato tra le parole come la sinonimia o l'antinomia.

Per quanto riguarda infine la *competenza grammaticale*, specifici descrittori vengono individuati ad esempio nella capacità di comprendere il significato dell'ordine delle parole nella frase, dell'interpunzione, delle funzioni pragmatiche e testuali di tempi, aspetti e modi verbali, dello stile nominale.

In sintesi, considerando l'insieme delle competenze incluse nella competenza di lettura, il quadro di riferimento delle prove INValSI si incentra sui seguenti aspetti:

(1) comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole; (2) individuare informazioni date esplicitamente nel testo; (3) fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore; (4) cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase); (5) ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse; (6) ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse; (7) sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale; (8) riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.

Alla luce di quanto delineato, che ha reso evidente come la comprensione non sia un concetto unitario, nella messa a punto delle quattro prove per il triennio della scuola secondaria di I grado abbiamo fatto riferimento a un quadro articolato di abilità, individuabili nelle seguenti (riportate con una sigla nella *Tabella 2.1*): (a) localizzare le informazioni; (b) riconoscere una parafrasi; (c) compiere operazioni a partire dal testo; (d) compiere inferenze; (e) ricostruire la coesione; (f) individuare l'idea principale; (g) padroneggiare

il lessico; (h) riflettere sulla lingua ovvero padroneggiare abilità grammaticali di tipo morfologico e sintattico.

In relazione all'impostazione scelta, come tipologia di quesiti sono stati privilegiati i quesiti a scelta multipla semplice e i *cloze*<sup>5</sup>.

#### 1.4. UNA PROSPETTIVA LONGITUDINALE

Nei tre volumi della serie, ci si è rifatti al medesimo impianto teorico-metodologico. Pertanto le abilità considerate sono le medesime anche se la distribuzione degli item è diversa, come si può rilevare nella *Tabella 1.4*. Pure le tipologie testuali sono le medesime, con l'unica eccezione del testo argomentativo alla fine della classe terza (cfr. *Tabella. 1.5*).

*Tabella 1.4. – Distribuzione dei quesiti tra le varie abilità nelle quattro prove.*

	ENTRATA classe 1a	USCITA classe 1a	USCITA classe 2a	USCITA classe 3a
<i>Localizzare informazioni</i>	12	10	6	12
<i>Riconoscere una parafrasi</i>	5	3	4	3
<i>Compiere operazioni</i>	6	6	7	5
<i>Compiere inferenze</i>	19	22	28	30
<i>Ricostruire la coesione</i>	5	17	16	6
<i>Individuare l'idea principale</i>	1	2	2	5
<i>Padroneggiare il lessico</i>	15	32	23	23
<i>Riflettere sulla lingua</i>	19	40	49	35
<b>Totale</b>	<b>82</b>	<b>132</b>	<b>135</b>	<b>119</b>

La validazione delle prove è stata realizzata con il medesimo campione di studenti durante la loro frequenza del triennio della scuola secondaria di I grado; la numerosità non è esattamente la stessa in riferimento alle quattro prove, a seguito delle assenze nei giorni delle diverse somministrazioni nonché delle bocciature, delle ripetenze e dei trasferimenti.

<sup>5</sup> Per l'impiego e la costruzione del *cloze test*, si vedano per esempio Lucisano, 1989 e 1993; Lucisano & Salerni, 2002; Truffelli, 2011.

Tabella 1.5. – Numero e tipi di testo nelle quattro prove.

	ENTRATA classe 1a	USCITA classe 1a	USCITA classe 2a	USCITA classe 3a
<b>Testo narrativo</b>	1	2	2	2
<b>Testo espositivo</b>	2	2	2	1
<b>Testo argomentativo</b>	–	–	–	1
<b>Cloze mirato di comprensione</b>	1	1	1	1
<b>Cloze mirato grammaticale</b>	1	1	1	1
<b>Testo non continuo</b>	2	2	2	2
<b>Lessico in contesto</b>	1	1	1	1
<b>Lessico fuori contesto</b>	1	1	1	1

La prospettiva curricolare longitudinale e il legame tra le quattro prove sono rafforzati anche dalla scelta di aver inserito dei testi di ancoraggio; è così possibile da un punto di vista didattico rilevare gli eventuali miglioramenti e l'evoluzione delle risposte ai medesimi quesiti. Vi sono ancoraggi tra la prova in entrata e in uscita della classe prima, ma anche tra la prima e la seconda, tra la prima e la terza e tra la seconda e la terza (cfr. *Tabella 1.6*).

Tabella 1.6. – Distribuzione dei testi di ancoraggio nelle quattro prove

	ENTRATA Classe 1a	USCITA Classe 1a	USCITA Classe 2a	USCITA Classe 3a
<b>Testo espositivo</b> <i>Le formiche</i>	×	×		
<b>Testo espositivo</b> <i>Come vedono gli animali</i>	×			×
<b>Cloze mirato di comprensione</b> <i>Il giorno e la notte</i>	×			×
<b>Cloze mirato di comprensione</b> <i>L'atmosfera terrestre</i>		×	×	
<b>Testo non continuo</b> <i>La temperatura</i>	×	×		×
<b>Testo non continuo</b> <i>La crescita di una pianta</i>		×	×	
<b>Lessico in contesto</b> <i>Il significato giusto</i>			×	×
<b>Lessico fuori contesto</b> <i>La cura delle vespe</i>			×	×

L'obiettivo primario delle prove presentate è, come si è già precisato, di tipo diagnostico-formativo; l'identificazione rapida dei punti forti e punti deboli su cui raccogliere ulteriori informazioni più «profonde» consente di intervenire con interventi didattici mirati e individualizzati. I risultati dei quesiti di ancoraggio possono contribuire a pronunciarsi sull'efficacia delle attività didattiche predisposte. Anche per favorire un confronto nei diversi anni è opportuno tabulare le risposte date (lettere nel caso delle scelte multiple e parole nel caso dei *cloze*), utilizzando un foglio elettronico nel quale ad ogni riga si fa corrispondere uno studente e ad ogni colonna i vari item della prova in successione (per es. Asquini, 1997; Vertecchi, 2003; Vertecchi & Agrusti, 2008); in tal modo sono facilmente consultabili i dati degli anni precedenti.

## 1.5. USI FORMATIVI VERSUS USI IMPROPRI

A proposito dei possibili usi, nel presente paragrafo si fa riferimento, da un lato, alla prova<sup>6</sup> e, dall'altro, alle risposte date dagli studenti.

In relazione agli *usi della prova*, può essere per esempio molto utile per gli insegnanti ricostruire il *processo* di pianificazione e di costruzione degli strumenti presentati nei tre volumi della serie. Una possibilità è quella di utilizzare il *framework teorico* delle prove e delle abilità che costituiscono l'oggetto delle prove stesse qui presentate allo scopo di analizzare il curriculum messo in atto (o che si intende realizzare) nelle proprie classi. Tale analisi può essere effettuata in rapporto a «luoghi» diversi: per una singola classe, per classi parallele, per rete di scuole. Anche i tempi possono essere differenti: per esempio, prima della somministrazione delle prove o in qualsiasi altro momento, indipendentemente dalla somministrazione stessa, per far emergere analogie e differenze tra il curriculum del singolo docente e/o della/e scuola/e, valutando se e come apportare miglioramenti.

Può essere inoltre utile analizzare il legame e l'integrazione tra le prove qui presentate e le altre costruite/utilizzate dagli insegnanti nell'ottica di mettere a punto un *sistema integrato di prove*. In proposito sono diversi gli interrogativi che ci si può porre: si rifanno al medesimo *framework* teorico? qual è la specificità di ognuna e in che modo possono essere integrati i risultati? c'è corrispondenza tra ciò che ciascuna prova dovrebbe accertare e ciò che effettivamente viene rilevato? quali sono le abilità scarsamente prese in

---

<sup>6</sup> Come si è detto, in questo volume una prova è l'insieme integrato di tre elementi: il quadro teorico; lo strumento composto dai testi e dalle domande stimolo; le indicazioni operative per le operazioni di somministrazione, correzione e interpretazione dei risultati. Fare riferimento agli usi della prova significa pertanto ipotizzare un uso di uno o più di questi elementi, indipendentemente dai possibili risultati.

considerazione? dove si concentrano maggiormente i punti deboli del sistema integrato di strumenti e procedure per rilevare e valutare il processo di comprensione dei testi? Sono tutti esempi di interrogativi che mirano a effettuare scelte finalizzate a mettere in atto interventi didattici più proficui ed efficaci.

Per esempio, ci si può render conto dell'opportunità di attribuire una maggiore importanza all'autopercezione delle strategie di controllo metacognitivo del processo di comprensione del testo. Potrebbe pertanto essere utile aggiungere, nel foglio di risposta in relazione a uno o più testi, anche dei quesiti relativi alla consapevolezza degli studenti circa il modo in cui hanno risposto alle domande: se e quando mi sono posto/a delle domande su ciò che stavo leggendo? ho cercato di fare dei collegamenti all'interno del brano? mi sono posto/a l'obiettivo di quanto stavo leggendo? ho cercato di fare mentalmente delle sintesi? Si tratta di interrogativi che possono risultare complessi per gli studenti con maggiori difficoltà, ma che rivelano la scelta didattica di dare importanza al processo di comprensione dei testi nella direzione di migliorare la consapevolezza e il controllo delle strategie che gli studenti mettono in atto.

Passando agli *usi delle risposte* date dagli studenti in seguito alla somministrazione dei fascicoli, occorre innanzitutto che vengano «tabulate», ossia inserite in una tabella a doppia entrata in modo tale che a ciascuna riga corrisponda uno studente e a ciascuna colonna un item della prova in successione. L'uso di un foglio elettronico può costituire un valido aiuto per procedere in tale direzione. La tabulazione può prevedere anche due righe aggiuntive: la prima che riporta la chiave di risposta; la seconda che indica, con una sigla, il tipo di abilità misurata dall'item. La riga relativa alla chiave permette di analizzare rapidamente le frequenze sia della risposta esatta sia di ogni distrattore di ciascuna domanda a scelta multipla. L'altra riga, invece, consente di tenere in considerazione anche il tipo di abilità cui si riferiscono i risultati riportati in una determinata colonna. Nella *Tabella 1.7* è riportata un'esemplificazione relativa a un unico testo.

Tabella 1.7. – Esempio di tabulazione delle risposte.

Alunni	TESTO NARRATIVO							
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
GAIA	a	d	b	b	c	b	c	c
LUIGI	a	d	b	a	b	d	c	c
...	...	...	...	...	...	...	...	...
<i>Chiave</i>	a	d	d	a	c	c	d	c
<i>Abilità</i>	LI	CI	RP	PL	RC	RP	RC	IP

*Legenda:* LI = Localizzare informazioni; CI = Compiere inferenze; RP = Riconoscere una parafrasi; PL = Padroneggiare il lessico; RC = Ricostruire la coesione; IP = Individuare l'idea principale.

Disponendo delle risposte della prova così organizzate, è possibile elaborarle in modi diversi e utilizzare tali informazioni in relazione a molteplici obiettivi.

Una prima elaborazione possibile, e auspicabile, è quella di predisporre i risultati della prova in una direzione diagnostico-formativa, rispetto alla quale può essere opportuno calcolare, per ciascun item, la distribuzione delle risposte tra le diverse alternative. Rispetto alla presentazione dei dati della *Tabella 1.7*, è opportuno aggiungere cinque righe, di cui quattro corrispondenti alle alternative e una alle astensioni. Inoltre, è utile analizzare le risposte raggruppandole per tipo di abilità rilevate. Questo aiuta, per esempio, a identificare i «punti forti» e i «punti deboli» dell'andamento delle risposte in relazione alle abilità e a metterli in relazione sia ai traguardi formativi da perseguire sia alle attività didattiche già svolte e da svolgere. Per comprendere meglio l'andamento degli esiti ottenuti, può essere utile considerarlo all'interno del sistema delle diverse prove utilizzate, confrontando e integrando i vari risultati. Pertanto, anche la comparazione tra difficoltà in entrata e quelle in uscita può contribuire a pronunciarsi sul tipo di miglioramento ottenuto e sull'efficacia delle attività messe in atto.

Per intervenire in modo mirato all'interno del gruppo classe, è importante cercare di rintracciare, con modalità diverse, i motivi per cui è stata scelta una determinata alternativa di risposta non corretta. Le modalità sono differenti in riferimento ai risultati di un singolo alunno (per esempio cercando di fargli rielaborare il testo o parti di esso ad alta voce senza intervenire con giudizi di tipo valutativo) o a quelli di un gruppo classe (per esempio discussione, attività di piccolo gruppo mirate). Non basta infatti aver individuato *che cosa* il singolo alunno ha capito e non ha capito, ma occorre anche accertare *come mai* non ha capito, al fine di poter mettere in atto interventi didattici mirati.

Un contributo costruttivo ai fini di un uso diagnostico-formativo può essere offerto anche dalle risposte ai testi di ancoraggio: è opportuno effettuare un'analisi specifica basata sul confronto dei livelli di comprensione del testo, consultandoli nell'apposito data base a cui abbiamo fatto un breve riferimento nel paragrafo 1.4.

Per utilizzare in una direzione formativa i risultati raccolti, possono essere di aiuto anche le risposte a domande aggiuntive come quelle sopra indicate relative alle strategie di comprensione messe in atto da ciascuno studente. Inoltre, potrebbe essere opportuno inserire, nella parte finale del *Foglio di risposta*, anche delle domande relative per esempio a quale sia stato il brano che è piaciuto di più e perché, a quale sia la percezione della correttezza delle risposte date, al livello di difficoltà incontrate nel rispondere. Si tratta di aspetti che aiutano ad analizzare i risultati e a utilizzarli nella direzione della funzione sopra indicata.

Oltre all'uso dei risultati nella direzione di individuare in modo più preciso gli obiettivi da perseguire con l'attività didattica, di identificare gli ambiti su cui è necessario intervenire maggiormente nonché il tipo di errori per i quali predisporre attività mirate, è possibile anche effettuare un'analisi della distribuzione dei risultati e un confronto con i dati del *campione di riferimento*, usando i punteggi grezzi complessivi degli studenti. Questi ultimi possono essere calcolati per ciascuno studente attribuendo un punto a ogni risposta esatta<sup>7</sup>. Tale operazione risulta molto facilitata se nel quadro riassuntivo dei risultati, esemplificato in parte nella *Tabella 1.7*, si inseriscono quattro colonne per riportare il numero rispettivamente delle risposte esatte, di quelle sbagliate e delle astensioni, nonché il punteggio grezzo di ciascuno alunno. Nel caso in cui si intenda procedere in tale direzione è opportuno innanzitutto chiarire lo scopo per cui lo si fa; è infatti possibile effettuare tale scelta per comprendere meglio il significato dei risultati conseguiti al fine di progettare in modo più efficace l'attività didattica o effettuarne un bilancio, oppure per usi a nostro avviso impropri da un punto di vista migliorativo, quali la classifica delle classi coinvolte o l'attribuzione di un voto più preciso agli studenti.

Volendo fare un confronto con il campione di riferimento, è necessario analizzare le caratteristiche conosciute degli studenti che lo compongono: per esempio genere, nazionalità / luogo di nascita, provenienza socio-culturale familiare, regione in cui sono collocate le scuole. Inoltre, è utile anche un'analisi delle principali statistiche descrittive – di tendenza centrale e di variabilità – dei risultati del campione di riferimento, quali per esempio la *media* e la *deviazione standard*<sup>8</sup>, nonché l'esplicitazione di alcuni parametri che possono costituire ulteriori elementi di riferimento. A proposito della media aritmetica, può essere opportuno considerare che il confronto di tale valore con il punteggio massimo teorico consente di accertare la percentuale media di *difficoltà della prova*. Questa a sua volta può essere utilizzata per effettuare una comparazione con l'esito, sempre in percentuale, del campione di riferimento o con quello di altre prove.

Un dato che alcuni considerano utile per comprendere meglio i punteggi grezzi è costituito dai *percentili*: in una distribuzione di dati, ogni percen-

---

<sup>7</sup> Nel calcolo del punteggio, anziché conteggiare solo le risposte esatte, si può anche tener conto della probabilità di rispondere bene casualmente, utilizzando per esempio la formula seguente:  $P_i = (n - 1) E_i - S_i$  (si veda per esempio Gattullo & Giovannini, 1989).

<sup>8</sup> La *media* e la *deviazione standard* consentono di trasformare i punteggi grezzi in punteggi standard, considerando la deviazione standard come unità di misura; è pertanto possibile effettuare confronti tra risultati di prove diverse (per es. Coggi & Calonghi, 1992; Domenici, 1993 e 1995; Benvenuto, 2003; Verrecchi, 2003). I punteggi standardizzati più utilizzati sono i *punti z* e i *punti t*. Questi ultimi consentono di evitare di ottenere un punteggio con segno negativo come può accadere nei *punti z*, che si calcolano per mezzo della formula  $z_i = (x_i - \bar{x}_n) / \sigma$ .

tile rappresenta il valore al di sotto del quale si trova una certa percentuale di dati. Ad esempio il 25° percentile in una distribuzione di punteggi, ordinata in modo crescente, è il valore al di sotto del quale si trova il 25% dei punteggi. La *mediana*, che indica il valore al di sopra e al di sotto del quale si trova la metà dei punteggi, corrisponde al 50° percentile. Occorre però tener presente che si tratta di graduatorie in cui gli intervalli tra un valore e un altro non sono né uguali né costanti.

Può aiutare a comprendere meglio l'andamento dei punteggi grezzi complessivi anche la *distribuzione pentenaria*, che consiste nel distribuire i punteggi grezzi ottenuti dagli studenti in cinque fasce (A, B, C, D, E) poste in ordine decrescente e ciascuna dell'ampiezza di una deviazione standard (per es. Domenici, 1993 e 1995; Benvenuto, 2003; Vertecchi, 2003). La fascia A contiene i risultati più alti, mentre la E quelli più bassi.

Un'altra modalità, infine, di distribuzione dei punteggi per la loro interpretazione è quella della *scala stanine* (abbreviazione di *standard nine*: nove punti standard), una scala standardizzata articolata su 9 livelli, dove il livello 5 rappresenta quello intermedio. Essa consente di confrontare i risultati di prove svolte dagli studenti in momenti diversi oppure da studenti diversi nella stessa prova (Boncori, 1993).

Pur non escludendo l'utilità di tali criteri di riferimento nell'attribuzione di un significato ai punteggi grezzi complessivi, riteniamo che da un punto di vista didattico non debba essere questo l'uso per poter intervenire in modo mirato con i diversi studenti al fine di migliorare la loro capacità di comprendere i testi scritti. In base a quanto precisato precedentemente a proposito del significato attribuito alle prove standardizzate di questa serie, la loro funzione prioritaria non è quella di valutare in modo più preciso gli studenti per esempio di una classe, comparando i loro esiti con gli standard ottenuti dal campione di studenti di riferimento.

L'operazione di confronto dovrebbe aiutarci a comprendere meglio i risultati ottenuti; non deve mirare a una classificazione più precisa di ciascuno studente né prevaricare l'individuazione delle risposte per tipo di abilità e l'approfondimento dei punti deboli; sono infatti queste ultime informazioni ad essere necessarie per intervenire in modo mirato con i diversi studenti al fine di migliorare le loro capacità. Non va inoltre sottovalutato il rischio che l'attenzione prioritaria al punteggio complessivo e all'uso di criteri normativi o assoluti induca a trasformare i processi valutativi in giudizi meramente classificatori e statici sulle capacità degli studenti e/o delle classi e, in taluni casi, anche su quelle – per riflesso – degli insegnanti. C'è inoltre il pericolo che, indipendentemente dalla volontà del docente, essi siano percepiti come tali dagli studenti stessi, per i quali tra l'altro non va dimenticato il rischio di un rafforzamento della motivazione estrinseca rispetto a quella intrinseca.



## 2. Caratteristiche delle due prove e modalità di somministrazione

### 2.1. ABILITÀ OGGETTO DI MISURA, SCELTA DEI TESTI E DEL TIPO DI QUESITI

Le due prove di comprensione dei testi presentate in questo volume sono state pianificate e messe a punto facendo riferimento ai presupposti teorici delineati nel capitolo precedente. Da un punto di vista operativo, le specifiche abilità oggetto di misurazione in entrambe le prove sono state individuate e declinate così come mostrato nella *Tabella 2.1*, in cui è stata inserita anche una colonna nella quale è indicata la sigla con cui saranno richiamate soprattutto nel capitolo terzo.

*Tabella 2.1. – Gli obiettivi operativi delle due prove: abilità oggetto di misurazione.*

ABILITÀ	SIGLA	DEFINIZIONE OPERATIVA: Essere in grado di ...
<b>Localizzare informazioni</b>	LI	Ricerca e individuare informazioni fornite esplicitamente dal testo
<b>Riconoscere una parafrasi</b>	RP	Riconoscere informazioni localizzate nel testo ed espresse con parole diverse
<b>Compiere operazioni</b>	CO	Effettuare semplici operazioni (ad es. contare, comparare, associare) a partire da informazioni presenti nel testo
<b>Compiere inferenze</b>	CI	Ricavare informazioni che il testo non fornisce esplicitamente a partire da quelle contenute nel testo
<b>Ricostruire la coesione</b>	RC	Mettere in relazione singole informazioni o parti diverse del testo
<b>Individuare l'idea principale</b>	IP	Individuare il tema/messaggio centrale del testo
<b>Padroneggiare il lessico</b>	PL	Riconoscere il significato di parole sia in contesto, ovvero nell'ambito dei testi in cui compaiono, sia fuori contesto
<b>Riflettere sulla lingua</b>	RL	Utilizzare correttamente elementi di morfologia e sintassi

Nella pratica poi, ovvero nel momento in cui è stata concretamente avviata la fase di costruzione delle prove di comprensione dei testi, l'iter seguito è quello descritto efficacemente da Salerni (1995, p. 70):

- scelta o costruzione del testo;
- analisi dei contenuti del testo per l'individuazione dei punti sui quali porre le domande;
- costruzione delle domande;
- somministrazione a un gruppo di studenti per verificare l'idoneità dello strumento (fase di *try-out*);
- messa a punto definitiva delle domande e della prova nel suo complesso.

Nella selezione dei testi per la costruzione delle prove, un primo aspetto preso in considerazione è stata la struttura dei testi stessi, che determina diverse modalità secondo cui le relazioni linguistiche e concettuali prendono forma al loro interno. In riferimento a tale criterio, si è ritenuto importante costruire le prove su testi continui (narrativi, espositivi e regolativi) e su testi non continui (grafici, tabelle e diagrammi), in base alle ragioni delineate nel primo capitolo.

Tenendo conto di quanto indicato da Salerni (1995), che propone di scegliere testi poco familiari agli studenti e con cui non si lavora giornalmente, ben scritti e interessanti, con senso compiuto, che non rimandino a conoscenze extra-testuali e nei quali non vi sia un'eccessiva interferenza dell'enciclopedia, i testi di entrambe le prove sono stati selezionati sulla base dei seguenti criteri:

- testi o porzioni di testo in certa misura autonomi, completi e autosufficienti;
- testi di lunghezza variabile, ma comunque in grado di permettere una lettura approfondita;
- testi o porzioni di testo caratterizzati da valenza letteraria e da una buona qualità di scrittura (registro medio o medio-alto);
- testi adeguati all'età degli studenti: ricchi a livello concettuale, lessicale e sintattico, ma non esageratamente complessi soprattutto sul piano dell'architettura testuale;
- testi non troppo correnti nella pratica didattica, per evitare disparità tra studenti in quanto alcuni potrebbero già aver letto i brani proposti;
- testi non legati alle contingenze dell'attualità e in grado di veicolare un'idea e un pensiero non banali.

Alcuni dei testi selezionati sono stati inoltre riadattati per renderli più rispondenti a tali caratteristiche e agli obiettivi delle due prove.

Quanto al tipo di risposta richiesta allo studente, sono stati privilegiati la risposta a scelta multipla semplice e il *cloze*.

Il primo tipo di modalità, utilizzata per la maggior parte dei quesiti, è stata costruita in modo da consentire una misurazione attendibile e valida facendo riferimento alle seguenti indicazioni principali (Gattullo & Giovannini, 1989):

- nel corpo della domanda va presentato un solo problema, nelle alternative le soluzioni;
- tutti i termini comuni alle varie alternative devono figurare nel corpo della domanda;
- il numero ottimale delle alternative di risposta è quattro /cinque;
- le risposte esatte vanno distribuite tra tutte le alternative;
- è preferibile evitare che le alternative presentino negazioni;
- occorre usare parole dal significato preciso e non generico;
- le alternative proposte devono escludersi a vicenda;
- tra il corpo della domanda e le alternative di risposta deve esserci continuità sia semantica sia grammaticale;
- le alternative devono essere omogenee per lunghezza e per linguaggio utilizzato;
- nelle alternative di risposta non devono comparire parole chiave.

In tutti i quesiti a scelta multipla delle due prove sono state utilizzate quattro alternative di risposta (tre distrattori e una risposta corretta) e, per quanto concerne la disposizione dei quesiti, si è cercato di seguire lo sviluppo logico e cronologico del testo.

In entrambe le prove, inoltre, è stato utilizzato il *cloze*, un esercizio di completamento in cui agli studenti viene richiesto di individuare le parole eliminate da un testo riempiendo i «buchi» creati al suo interno. In particolare, sia per la prova in entrata sia per quella in uscita, sono stati inseriti due tipi di *cloze*: uno mirato di comprensione, dove sono state eliminate parole di vario tipo, l'altro mirato grammaticale, dove sono state eliminate specifiche categorie di parole (articoli, preposizioni, pronomi e congiunzioni). Quest'ultima tipologia di *cloze* ha avuto come obiettivo peculiare quello di verificare il livello di riflessione linguistica, intesa non come abilità meccanica ed estrapolata dal contesto, ma come consapevolezza degli aspetti morfologici della lingua all'interno del discorso affinché l'astrazione dei concetti proceda direttamente dalla comprensione del significato. Per verificare il livello di raggiungimento degli obiettivi relativi a un uso corretto della lingua è stato dunque scelto un esercizio che consente l'osservazione di fenomeni linguistici, morfologici e sintattici in stretta connessione con il significato testuale.

## 2.2. LA STRUTTURA DELLE DUE PROVE

Entrambe le prove, quella in entrata e quella in uscita dalla classe prima della scuola secondaria di I grado, sono state suddivise in due fascicoli da svolgere uno dopo l'altro. La suddivisione è avvenuta in base alla tipologia dei testi proposti, cercando di creare due fascicoli pressoché equivalenti; di conseguenza, le due prove risultano complessivamente composte come illustrato dalla *Tabella 2.2*.

Tabella 2.2. – Composizione delle due prove.

	PROVA IN ENTRATA	PROVA IN USCITA
FASCICOLO 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testo narrativo <i>Due parole su Pietro</i></li> <li>• Testo espositivo <i>Come vedono gli animali</i></li> <li>• Cloze mirato di comprensione <i>Il giorno e la notte</i></li> <li>• Testo non continuo <i>La temperatura</i></li> <li>• Lessico fuori contesto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testo narrativo <i>Uno strano assedio</i></li> <li>• Testo non continuo <i>La temperatura</i></li> <li>• Testo espositivo <i>I pinguini imperatore</i></li> <li>• Cloze mirato di comprensione <i>L'atmosfera terrestre</i></li> <li>• Lessico fuori contesto</li> </ul>
FASCICOLO 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testo espositivo <i>Le formiche</i></li> <li>• Cloze mirato grammaticale <i>William il gatto</i></li> <li>• Testo non continuo <i>Lo sport</i></li> <li>• Lessico in contesto <i>Colazione reale</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testo espositivo <i>Le formiche</i></li> <li>• Cloze mirato grammaticale <i>Nel deserto dei cactus</i></li> <li>• Testo narrativo <i>Il giovane Johnny</i></li> <li>• Testo non continuo <i>La crescita di una pianta</i></li> <li>• Lessico in contesto <i>Storia di Ouiah</i></li> </ul>

Come si può osservare, nella prova in uscita sono stati volutamente inseriti due testi già presenti nella prova in ingresso (*La temperatura* afferente al primo fascicolo e *Le formiche* afferente al secondo) in modo da poter avere degli item di ancoraggio e confrontare così la variazione dei risultati tra inizio e fine anno scolastico.

In base al tipo di abilità considerata, le due prove proposte si dividono in tre sezioni principali:

- *comprensione della lettura*, che include testi narrativi, testi espositivi, testi non continui e *cloze* mirati;
- *lessico*, che comprende esercizi di lessico in contesto (parole estrapolate da un testo narrativo che gli studenti hanno a disposizione per la lettura) e di lessico fuori contesto (individuazione del significato corretto tra quattro alternative disponibili);
- *riflessione linguistica*, che include i *cloze* mirati di tipo grammaticale.

Più in particolare, le varie abilità oggetto di misura nelle due prove (cfr. *Tabella 2.1*) si ripartiscono tra i vari tipi di testi considerati così come illustrato nella *Tabella 2.3*. Le due tabelle successive (cfr. *Tabelle 2.4 e 2.5*) mostrano in modo dettagliato quanti e quali item, suddivisi per fascicolo e per tipo di testo, corrispondono a ciascuna delle abilità prese in esame.

## 2.2. La struttura delle due prove

Tabella 2.3. – Struttura generale delle due prove.

<i>Tipi di testo</i>	<i>Breve descrizione della prova</i>	<i>Contesto di riferimento</i>	<i>Abilità misurata</i>
<b>CL TESTI CONTINUI</b>	Lo studente è in grado di rispondere a domande a scelta multipla su un testo breve o lungo che rimane a sua disposizione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativo</li> <li>• Espositivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizzare informazioni</li> <li>• Compiere inferenze</li> <li>• Padroneggiar il lessico</li> <li>• Individuare l'idea principale</li> <li>• Riconoscere una parafrasi</li> <li>• Ricostruire la coesione</li> </ul>
<b>CL TESTI NON CONTINUI</b>	Lo studente è in grado di rispondere a domande a scelta multipla su un testo grafico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagramma cartesiano</li> <li>• Istogramma</li> <li>• Tabella</li> <li>• Immagine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizzare informazioni</li> <li>• Compiere inferenze</li> <li>• Compiere operazioni</li> </ul>
<b>LESSICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo studente è in grado di comprendere il significato di parole in contesto</li> <li>• Lo studente è in grado di comprendere il significato di parole fuori contesto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativo</li> <li>• Fuori contesto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padroneggiare il lessico in contesto</li> <li>• Padroneggiare il lessico fuori contesto</li> </ul>
<b>CLOZE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo studente è in grado di completare un testo bucato</li> <li>• Lo studente è in grado di completare un testo bucato in base a vincoli grammaticali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativo</li> <li>• Espositivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflettere sulla lingua</li> <li>• Compiere inferenze</li> <li>• Ricostruire la coesione</li> </ul>

Tabella 2.4. – Tabella delle specificazioni della prova in entrata.

Abilità	Tipo di testo	FASCICOLO 1						FASCICOLO 2			
		Testo narrativo	Testo espositivo	Cloze mirato	Testo non continuo	Lessico fuori contesto	Totale item	Testo espositivo	Cloze mirato	Testo non continuo	Lessico in contesto
<i>Localizzare informazioni</i>	Item 1	Item 3, 4, 5, 9		Item 1, 2, 3, 5		9	Item 1, 3		Item 2		3
<i>Riconoscere una parafrasi</i>	Item 3, 6	Item 1, 8				4	Item 5				1
<i>Compiere operazioni</i>				Item 4, 7		2			Item 1, 3, 4, 6		4
<i>Compiere inferenze</i>	Item 2	Item 2, 6	Item 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15	Item 6, 8		15	Item 7, 9		Item 5, 7		4
<i>Ricostruire la coesione</i>	Item 5, 7					2	Item 2, 6, 8				3
<i>Individuare l'idea principale</i>	Item 8					1					
<i>Padroneggiare il lessico</i>	Item 4	Item 7	Item 7, 13, 16, 17		Item 1-4	10	Item 4			Item 1-4	5
<i>Riflettere sulla lingua</i>			Item 1, 5, 10			3					16
Totale item	8	9	17	8	4	46	9	16	7	4	36

Tabella 2.5. – Tabella delle specificazioni della prova in uscita.

Tipo di testo Abilità		FASCICOLO 1							FASCICOLO 2				
		Testo narrativo	Testo non continuo	Testo espositivo	Cloze mirato	Lessico fuori contesto	Totale item	Testo espositivo	Cloze mirato	Testo narrativo	Testo non continuo	Lessico in contesto	Totale item
<i>Localizzare informazioni</i>	Item 2	Item 1, 2, 3, 5	Item 7, 8, 12			8	Item 1, 3					2	
<i>Riconoscere una parafrasi</i>			Item 3			1	Item 5		Item 6			2	
<i>Compiere operazioni</i>		Item 4, 7				2				Item 2, 3, 4, 5		4	
<i>Compiere inferenze</i>	Item 4, 5, 6	Item 6, 8	Item 9, 10	Item 2, 11, 13, 20, 23, 26		13	Item 7, 9		Item 1, 3, 8	Item 1, 6, 7, 8		9	
<i>Ricostruire la coesione</i>			Item 11	Item 1, 3, 4, 7, 10, 15, 18, 19, 21, 22, 25		12	Item 2, 6, 8		Item 4, 5			5	
<i>Individuare l'idea principale</i>			Item 1			1			Item 2			1	
<i>Padroneggiare il lessico</i>	Item 1, 3		Item 2, 4, 5, 6		Item 1-12	18	Item 4		Item 7	Item 1-12		14	
<i>Riflettere sulla lingua</i>				Item 5, 6, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 24		9				Item 1-31		31	
<b>Totale item</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>26</b>	<b>12</b>	<b>64</b>	<b>9</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>68</b>	

Per quanto riguarda il confronto tra le due prove, la costruzione di quella in uscita non ha potuto prescindere dall'analisi dettagliata della prova in entrata, in modo da garantire un certo livello di omogeneità.

Nel complesso, il numero di item totali risulta considerevolmente aumentato, nonostante sia stato scelto poi di non variare il tempo complessivo di esecuzione dei due fascicoli in base ad alcune considerazioni supportate dai risultati ottenuti in seguito alla fase di *try-out*, vale a dire:

- è stato aumentato il numero di item dei due *cloze*, vale a dire il numero di «buchi» predisposti nei due testi, che risultano però comunque poco più lunghi dei due testi predisposti per i *cloze* nella prova in ingresso e quindi non necessitano di un tempo ulteriore per la lettura e la comprensione;
- è stato incrementato da 4 a 12 il numero di item dei due esercizi di lessico, in contesto e fuori contesto; anche in questo caso, relativamente all'esercizio di lessico in contesto, il brano di riferimento presente nel secondo fascicolo della prova in uscita presenta una lunghezza che non richiede tempi di lettura molto superiori a quello proposto nella prova in entrata;
- nel secondo fascicolo della prova in uscita, è stato aggiunto rispetto alla prova in ingresso un testo continuo di tipo narrativo, con relative 8 domande di comprensione del testo, così da rendere la prova anche maggiormente simmetrica.

Inoltre è stata presa in considerazione l'ipotesi che al termine della classe prima gli studenti potessero affrontare una prova con maggiore impegno e concentrazione di quanto non fosse avvenuto all'inizio dell'anno scolastico.

### 2.3. LE MODALITÀ DI SOMMINISTRAZIONE

In questo paragrafo si riportano le modalità di somministrazione utilizzate con gli oltre seicento studenti che hanno svolto le due prove: solo se le modalità di realizzazione delle prove in classe sono uniformi è infatti possibile considerare i dati qui presentati come riferimento per effettuare dei confronti.

A tal fine, per entrambe le prove, si raccomanda di seguire il seguente protocollo:

- Presentare brevemente agli studenti gli obiettivi della prova e quello che verrà richiesto loro di fare. Esempio: «L'obiettivo della prova che svolgerete è quello di raccogliere informazioni sulle abilità relative alla comprensione dei testi, che ci aiuteranno a capire il livello raggiunto e a migliorarlo. Dovete cercare di completare tutte le domande della prova impiegando il vostro tempo nel modo migliore e concentrandovi il più possibile; per questo ora vi chiedo di distanziare i vostri banchi senza fare troppa confusione, in modo da lavorare da soli e concentrarvi di più».

- Disporre i banchi separatamente, in modo tale da evitare «copiature» e «collaborazioni» durante l'esecuzione della prova.
- Distribuire il *Fascicolo 1* agli alunni, raccomandandosi di non aprirlo finché non verrà dato loro il via.
- Leggere ad alta voce le istruzioni riportate sulla prima pagina del fascicolo e, se necessario, fornire spiegazioni sulle stesse.
- Raccomandare agli alunni di non fare alcun segno sui fascicoli, utilizzando solo i relativi *Fogli di risposta*: questo consentirà di riutilizzare le prove in altre occasioni (ad es. in altre classi parallele) ristampando soltanto i fogli di risposta.
- Dire agli alunni che, se durante lo svolgimento della prova hanno dubbi o domande da porre, devono alzare la mano in silenzio e sarà l'insegnante/somministratore ad avvicinarsi al loro banco. Nel rispondere alle eventuali domande poste dagli alunni, occorre però fare molta attenzione a non dare appigli per la soluzione; spesso ci si dovrà limitare a invitare lo studente a rileggere bene la domanda e a provare a rispondere da solo.
- Dopo aver comunicato che per la compilazione del *Fascicolo 1* il tempo a disposizione è di 55 minuti, dare il via agli studenti e girare tra i banchi per verificare che abbiano compreso bene le istruzioni date.
- Una volta finito il tempo a disposizione per lo svolgimento del *Fascicolo 1*, chiedere agli alunni di consegnare. Chi termina il fascicolo prima del tempo previsto dovrà alzare la mano, consegnarlo all'insegnante/somministratore e aspettare in silenzio che gli altri continuino il loro lavoro.
- Tra lo svolgimento del primo e del secondo fascicolo sono previsti 10 minuti di pausa, nei quali deve essere compresa anche la distribuzione del secondo.
- Le istruzioni per la compilazione del *Fascicolo 2* sono le stesse previste per il *Fascicolo 1*, pertanto non è necessario rileggerle ma semplicemente ricordare agli alunni alcuni punti chiave.
- Dopo aver comunicato agli studenti che per la compilazione del *Fascicolo 2* hanno a disposizione 50 minuti, dare il via allo svolgimento del fascicolo.
- Una volta finito il tempo a disposizione per lo svolgimento del *Fascicolo 2*, chiedere agli alunni di consegnare. Chi termina il fascicolo prima del tempo previsto dovrà alzare la mano, consegnarlo all'insegnante/somministratore e aspettare in silenzio che gli altri continuino il loro lavoro.

## 2.4. IL PROCESSO DI VALIDAZIONE

Come si è affermato nel primo capitolo, per garantire l'attendibilità e la validità dei risultati le prove devono essere sottoposte a un processo di validazione che consiste prevalentemente in un'indagine di prova (*try-out*) e nella verifica delle loro caratteristiche metrologiche.

Il totale degli alunni coinvolti nel *try-out* relativo alla prova in entrata, effettuato in sei classi prime, è stato di 149 unità, anche se l'analisi dei dati ha preso in considerazione soltanto 114 studenti in quanto sono stati esclusi gli assenti, gli alunni stranieri con scarso livello di decodifica della lingua italiana e quelli certificati. Analogamente, per quanto riguarda il *try-out* della prova in uscita, sul totale degli 111 alunni appartenenti alle cinque classi coinvolte le analisi dei dati ottenuti sono state effettuate con riferimento a 102 unità.

Alla luce della lettura dei risultati emersi dalle due indagini pilota, si è proceduto all'eliminazione/revisione degli item problematici e alla revisione delle alternative con selettività negativa.

Gli strumenti così rivisti sono stati poi utilizzati per le due somministrazioni definitive previste in entrata e in uscita dalla classe prima, che hanno coinvolto rispettivamente un totale di 672 e di 630 studenti appartenenti a 12 scuole e a 36 classi della provincia di Bologna.

Per quanto concerne le caratteristiche metrologiche delle due prove, è emersa innanzitutto un'elevata coerenza interna. Sia utilizzando il *coefficiente alfa di Cronbach* sia la formula *Kuder-Richardson*, i cui valori possono variare tra 0 e 1, sono risultati in entrambi i casi superiori a 0,9 sia nella prova in entrata sia in quella in uscita (rispettivamente 0,92 e 0,95).

In relazione ai singoli item, sono stati invece verificati mediante item il loro livello di difficoltà e la loro capacità discriminativa, quest'ultima misurata sia attraverso il cosiddetto *Indice Migliori-Peggiori (IMP)*, sia attraverso il coefficiente di correlazione denominato *punto biseriale* (cfr. capitolo 1).

Per quanto riguarda il primo aspetto, possiamo affermare che per entrambe le prove la concentrazione maggiore di item si riscontra in corrispondenza del livello «medio-facile»: in tale fascia rientra infatti il 53,7% degli item della prova in entrata e il 47,7% degli item della prova in uscita. In tutte e due le prove, i restanti quesiti tendono a concentrarsi soprattutto nel livello «medio-difficile» (rispettivamente il 26,8% e il 26,5%), mentre sono più ridotte le fasce estreme corrispondenti ai livelli «facile» e «difficile» (cfr. *Allegati C e D* riportati in appendice).

Per quanto concerne invece la discriminatività o selettività degli item, sia nella prova in entrata sia in quella in uscita la maggioranza dei quesiti ha presentato una buona capacità discriminativa, ovvero valori uguali o superiori a 0,30 nel caso dell'indice IMP e uguali o superiori a 0,20 nel caso del *punto biseriale*. In riferimento all'indice IMP, rispetto al quale hanno mostrato valori pari o superiori a 0,30 l'84,1% degli item della prova in entrata e l'84,8% degli item della prova in uscita, si precisa inoltre che nessuno dei restanti quesiti, pur presentando una discriminatività più debole, ha fatto registrare valori inferiori a 0,20 (cfr. *Allegati C e D* riportati in appendice).

# 3.

## Riferimenti per correzione, interpretazione e usi

### 3.1. MODALITÀ DI CORREZIONE DELLE RISPOSTE

Le modalità di correzione dei quesiti a scelta multipla e dei *cloze* non presentano particolari problematiche. Occorre infatti confrontare le risposte date dai singoli studenti nei *Fogli di risposta* relativi al corrispondente Fascicolo con la *chiave di correzione*, nel quale è indicata per ciascun quesito la risposta esatta, corrispondente a una lettera per le scelte multiple e alla parola cancellata nel testo per i *cloze*. Nel testo di questi ultimi i «buchì» sono stati numerati proprio per favorire una correzione più precisa.

Come si è detto nel capitolo 1, per la correzione – ma non solo – può essere opportuno utilizzare un foglio elettronico nel quale vengono tabulate le risposte che sono state date dagli studenti senza preoccuparsi della loro correttezza (per suggerimenti operativi si vedano per esempio Asquini, 1997; Vertecchi, 2003; Vertecchi & Agrusti, 2008). La ragione va identificata nella facilità con cui si possono calcolare automaticamente per ciascun item e per ciascuno studente le risposte esatte e quelle sbagliate, ma soprattutto nell'utilità di poter disporre di una tabella in cui è possibile avere in modo immediato il quadro della situazione anche per i diversi tipi di abilità considerate.

### 3.2. INDICAZIONI D'USO A SUPPORTO DEI PROCESSI DI COMPrensIONE

Oltre ad aver sottolineato l'importanza di un sistema integrato di prove, abbiamo ripetutamente specificato che i risultati raccolti dovrebbero essere utilizzati dagli insegnanti nella direzione della messa a punto di interventi mirati per comprendere meglio le ragioni delle difficoltà degli studenti al fine di un miglioramento della loro capacità di comprensione.

Precisiamo innanzitutto che, come destinatari dei suggerimenti operativi presentati in questo paragrafo, consideriamo gli insegnanti e non tanto i ricer-

catori che utilizzano le prove per poter effettuare delle analisi e interpretazioni connesse ai propri progetti di ricerca. Infatti, più che sul risultato complessivo della prova, l'attenzione viene qui dedicata ai risultati per tipo di abilità e per tipologia testuale, nonché al tipo di risposta data dagli studenti ai singoli item e al tipo di spiegazione che essi possono addurre circa la risposta data.

La disponibilità, per ciascun quesito e tipo di testo, dell'andamento delle risposte esatte e dei diversi distrattori consente di analizzare i «punti forti» e i «punti deboli» non solo del singolo studente, ma anche dell'intero gruppo.

Nella *Tabella 3.1* è riportata un'esemplificazione di una parte del foglio di calcolo *Excel* di tabulazione delle risposte che può aiutare in tale analisi, come indicato nel paragrafo 1.5. Per ciascun item relativo a un determinato testo sono facilmente individuabili le risposte date dagli studenti e l'indicazione – mediante una sigla (la medesima utilizzata nella *Tabella 2.1*) – del tipo di abilità misurata e della risposta esatta (riga indicata con *Chiave*).

In relazione all'analisi dei dati di tale tabella è opportuno procedere considerando i risultati item per item (vale a dire colonna per colonna). Questa modalità dovrebbe sollecitare un/gli insegnante/i a esaminare i risultati per tipo di abilità rilevate al fine di metterli in relazione al tipo di attività didattiche messe in atto o da realizzare. In tale direzione è inoltre utile, considerando l'intero foglio *Excel* nel quale sono riportate le risposte a tutti gli item della prova, analizzare i risultati di ciascuno studente per tipo di abilità (in questo caso l'analisi è riga per riga). Ciò richiede di inserire, rispetto all'esemplificazione riportata nella *Tabella 3.1*, delle colonne aggiuntive per ciascun tipo di abilità; tali informazioni sono utili non solo rispetto al singolo studente, ma anche all'intero gruppo preso in considerazione. Considerando a titolo puramente esemplificativo i dati di tale tabella relativi al testo narrativo nella prova in entrata, gli item con un numero più basso di risposte esatte corrispondono ai due relativi al riconoscimento di una parafrasi (item 3 e 6), a quello relativo all'abilità di ricostruire la coesione (item 7) e a quello relativo al compiere inferenze (item 2). In relazione a tale constatazione potrebbe essere utile accertare se tali punti deboli persistono anche nella prova in uscita.

Può essere opportuno, inoltre, confrontare i «punti deboli» nella comprensione dei testi narrativi rispetto a quelli espositivi e al cloze di comprensione, come pure le difficoltà rilevate nei testi continui e nei testi non continui. A proposito della padronanza del lessico, risulta utile mettere a confronto gli esiti del lessico in contesto con quelli relativi al lessico fuori contesto per coglierne gli eventuali diversi andamenti.

Anche le informazioni rilevate tramite altre prove costruite dall'insegnante aiutano a comprendere meglio il tipo di difficoltà incontrate e a individuare le modalità più opportune per predisporre interventi didattici appropriati, oppure a delineare un bilancio dell'efficacia delle attività già realizzate. In proposito possono essere utili anche le risposte ai testi di ancoraggio.

### 3.2. Indicazioni d'uso a supporto dei processi di comprensione

Tabella 3.1. – Esempio di tabulazione dei risultati per l'analisi delle risposte.

Alunni	TESTO NARRATIVO							
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
GAIA	a	d	b	b	c	b	c	c
LUIGI	a	d	b	a	b	d	c	c
DAVIDE	c	a	d	a	b	/	c	c
FEDERICO	a	d	c	a	c	d	d	c
NICOLETTA	a	a	b	a	c	c	c	c
GIULIA	a	c	/	b	b	/	c	c
MARTA	a	b	d	a	c	d	c	a
GIADA	c	d	c	a	b	b	d	c
CARLOTTA	d	d	b	c	d	/	b	a
ROBERTO	b	d	c	a	c	c	b	c
EDOARDO	a	d	d	a	c	b	d	c
ALESSIO	a	a	b	a	c	d	d	c
CRISTIANO	b	c	d	b	c	c	c	c
FRANCESCO	a	a	d	a	b	c	c	d
LORENZO	a	a	c	a	d	d	d	c
ENRICA	a	c	a	a	a	a	d	c
TOMAS	a	a	c	b	c	c	c	c
<i>Chiave</i>	a	d	d	a	c	c	d	c
<i>Abilità</i>	LI	CI	RP	PL	RC	RP	RC	IP

Alternative	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
a	12	6	1	12	1	1	0	2
b	2	1	5	4	5	3	2	0
c	2	3	5	1	9	5	9	14
d	1	7	5	0	2	5	6	1
<i>Astensioni</i>	0	0	1	0	0	3	0	0

*Legenda:* LI = Localizzare informazioni; CI = Compiere inferenze; RP = Riconoscere una parafrasi; PL = Padroneggiare il lessico; RC = Ricostruire la coesione; IP = Individuare l'idea principale.

I dati elaborati nel modo sopra indicato possono essere utilizzati per individuare sottogruppi di studenti e avviare con essi attività di riflessione sui percorsi cognitivi che li hanno portati a rispondere in quella determinata maniera piuttosto che in quella corretta e anche, se possibile, attività individuali per la rielaborazione del testo mediante la procedura del *colloquio centrato-sul-lettore-che-pensa-ad-alta-voce* (Lumbelli & Senni, 1994; Lumbelli, 2009).

All'individuazione delle attività utili a migliorare i processi di comprensione, possono contribuire inoltre le risposte degli studenti ad alcune domande che possono essere inserite nel *Foglio di risposta*, così come delineato nel paragrafo 1.5. Le esemplificazioni proposte concernono da un lato le strategie di controllo metacognitivo del processo di comprensione del testo (per es. l'aver proceduto a fare collegamenti all'interno del brano, o a fare mentalmente delle sintesi), dall'altro alcuni aspetti affettivi connessi ai processi di comprensione del testo (per es. quanto è piaciuto un determinato brano, quanto è stato facile rispondere alle domande di un brano, quanto lo studente pensa di aver risposto correttamente). Lo scopo, infatti, è quello di usare le informazioni raccolte per effettuare decisioni didattiche utili a migliorare i processi di comprensione e a stimolare il gusto della lettura, tenendo conto che la comprensione è un processo interpretativo di costruzione di significati derivante dall'attivazione di un insieme di processi e strategie di tipo cognitivo e metacognitivo.

### 3.3. INTERPRETAZIONE E USI DEI RISULTATI COMPLESSIVI

Gli usi dei risultati delle prove proposti nel precedente paragrafo prescindono dal calcolo del punteggio grezzo per ciascuno studente e dagli indici di tendenza centrale e di variabilità della distribuzione di tali punteggi. In un'*ottica di bilancio* si può procedere attribuendo a questi ultimi un significato anche considerando, come criteri di riferimento, ad esempio il valore minimo e massimo ottenibile nella prova, oppure il punteggio medio ottenuto nel campione di riferimento per livello scolastico, provenienza socio-culturale e altro, oppure trasformando i punteggi grezzi in punteggi standard, mediante la conversione in unità comuni di misura.

Riportiamo qui pertanto i dati relativi al campione che può essere preso come riferimento, composto da studenti della provincia di Bologna a cui è stata somministrata sia la prova in entrata sia quella in uscita nella versione definitiva<sup>1</sup>. Come si è già detto nel paragrafo 1.4, il numero degli studenti a

---

<sup>1</sup> Le classi degli studenti ai quali sono state somministrate le prove non solo della classe prima ma anche di seconda e terza (presentate nell'intera serie) sono 36, distribuite in 12 istituti della provincia di Bologna. All'inizio della classe prima gli studenti erano 739 ma da tale numero vanno

inizio anno e a fine anno non è esattamente il medesimo a seguito delle assenze nei giorni di somministrazione delle due prove e di alcuni trasferimenti.

I 672 studenti che hanno svolto la prova in entrata nella classe prima si distribuiscono in base al genere in modo abbastanza equilibrato, con una lieve prevalenza della componente maschile (52%) su quella femminile (48%), mentre per quanto riguarda la loro origine il 92% degli studenti è nato in Italia e l'8% in Paesi stranieri. Infine, rispetto alle caratteristiche del *background* di provenienza degli studenti, è stato creato un *Indice Socio-Culturale* (ISC) a partire dalle seguenti variabili: titolo di studio dei genitori; professione dei genitori; lingua parlata abitualmente a casa; quantità di libri posseduti a casa. I 623 studenti del campione per i quali è stato possibile ottenere tutti i dati relativi alle variabili suddette si ripartiscono tra le tre fasce di livello socio-culturale, costruite in base all'indice ISC, nel modo seguente: 35% fascia medio alta o alta, 36% fascia media, 28% fascia medio-bassa o bassa.

Hanno svolto la prova in uscita 630 studenti. La distribuzione percentuale per genere e per indice ISC (relativo a 580 studenti) resta la medesima, mentre è leggermente superiore la percentuale di chi è nato in altri Paesi (9%, anziché 8%).

Nella *Tabella 3.2* sono riportati alcuni valori di tendenza centrale relativi ai risultati nelle due prove degli studenti del «campione di riferimento», mentre nella *Tabella 3.3* e nella *Tabella 3.4* sono riportati il valore medio e valori di variabilità dei punteggi complessivi e anche per tipologia di testo e per abilità rispettivamente della prova in entrata e della prova in uscita.

*Tabella 3.2. – Statistiche descrittive relative alle due prove.*

	PROVA IN ENTRATA	PROVA IN USCITA
<b>N. studenti</b>	672	630
<b>Punteggio massimo teorico pari al numero di item</b>	82	132
<b>Media</b>	47,8	74,9
<b>Moda</b>	56	73
<b>Mediana</b>	50	77

esclusi non solo gli studenti assenti nel giorno in cui è stata somministrata la prova iniziale, ma anche quelli certificati e quelli stranieri con scarsa conoscenza della lingua italiana per i quali sono state predisposte specifiche prove. Nelle successive somministrazioni (effettuate nel periodo finale della classe prima, della classe seconda e della terza) la numerosità del campione non è stata la stessa a seguito non solo delle assenze, ma anche delle non ammissioni, delle ripetenze e dei trasferimenti.

Tabella 3.3. – Statistiche descrittive nell'intera prova in entrata, per tipologia di testo e per abilità.

		Minimo ottenibile	Massimo ottenibile	Minimo ottenuto	Massimo ottenuto	Media	Dev. St.
<b>Intera prova</b>		0	82	7	77	47,8	14,7
<b>Tipologia di testo</b>	Testo narrativo	0	8	0	8	4,5	1,7
	Testi espositivi	0	18	0	18	10,3	3,3
	Testi non continui	0	15	0	15	8,1	3,7
	Lessico	0	8	0	8	4,1	2,0
	<i>Cloze</i>	0	33	0	32	20,7	7,1
<b>Abilità</b>	Localizzare informazioni	0	12	0	12	7,0	2,7
	Riconoscere una parafrasi	0	5	0	5	2,5	1,3
	Compiere operazioni	0	6	0	6	3,4	1,7
	Compiere inferenze	0	19	0	19	9,9	3,9
	Ricostruire la coesione	0	5	0	5	3,3	1,2
	Individuare idea principale	0	1	0	1	0,8	0,4
	Padroneggiare il lessico	0	15	0	15	8,1	3,2
	Riflettere sulla lingua	0	19	0	19	12,8	4,2

Tabella 3.4. – Statistiche descrittive nell'intera prova in uscita, per tipologia di testo e per abilità.

		Minimo ottenibile	Massimo ottenibile	Minimo ottenuto	Massimo ottenuto	Media	Dev. St.
<b>Intera prova</b>		0	132	4	123	74,9	23,2
<b>Tipologia di testo</b>	Testi continui narrativi	0	14	0	14	8,1	2,9
	Testo continuo espositivo	0	21	1	21	1,4	4,2
	Testi non continui	0	16	0	16	8,1	3,5
	Lessico	0	24	0	24	13,8	5,1
	<i>Cloze</i>	0	57	0	52	30,9	11,6
<b>Abilità</b>	Localizzare informazioni	0	10	0	10	6,6	2,3
	Riconoscere una parafrasi	0	3	0	3	2,1	0,9
	Compiere operazioni	0	6	0	6	2,7	1,5
	Compiere inferenze	0	22	0	22	10,8	4,2
	Ricostruire la coesione	0	17	0	16	7,8	3,4
	Individuare idea principale	0	2	0	2	1,3	0,7
	Padroneggiare il lessico	0	32	0	31	19,0	6,3
	Riflettere sulla lingua	0	40	0	37	24,2	8,3

In base a quanto precisato nel paragrafo 1.5, si riportano nella *Tabella 3.5* i punteggi percentili relativi ai risultati delle due prove. Il 50° percentile corrisponde alla mediana ed è il medesimo valore riportato nella prima tabella di questo paragrafo.

*Tabella 3.5. – Punteggi percentili della prova in entrata e della prova in uscita.*

	PERCENTILI						
	5°	10°	25°	50°	75°	90°	95°
<b>Punteggi prova entrata</b>	19	26	38	50	58	66	69
<b>Punteggi prova uscita</b>	31	42	61	77	91	104	110

Nelle *Tabella 3.6* e nella *Tabella 3.7* si riportano rispettivamente la distribuzione in cinque livelli e quella in nove livelli dei risultati della prova in entrata e di quella in uscita.

*Tabella 3.6 – Distribuzione pentenaria dei punteggi nelle due prove.*

	PROVA IN ENTRATA				PROVA IN USCITA			
	Intervallo dei punteggi		N	%	Intervallo dei punteggi		N	%
	da	a			da	a		
<b>Fascia A</b>	72	82	20	3,0	112	132	26	4,1
<b>Fascia B</b>	56	71	213	31,7	88	111	171	27,1
<b>Fascia C</b>	40	55	255	37,9	63	87	265	42,1
<b>Fascia D</b>	24	39	127	18,9	39	62	117	18,6
<b>Fascia E</b>	0	23	57	8,5	0	38	51	8,1

*Tabella 3.7 – Scala stanine relativa alle due prove.*

	PROVA IN ENTRATA				PROVA IN USCITA			
	Intervallo dei punteggi		N	%	Intervallo dei punteggi		N	%
	da	a			da	a		
<b>Livello 1</b>	0	22	50	7,4	0	34	38	6,0
<b>Livello 2</b>	23	29	34	5,1	35	45	39	6,2
<b>Livello 3</b>	30	36	61	9,1	46	57	56	8,9
<b>Livello 4</b>	37	44	107	15,9	58	69	98	15,6
<b>Livello 5</b>	45	51	113	16,8	70	80	124	19,7
<b>Livello 6</b>	52	58	142	21,1	81	92	130	20,6
<b>Livello 7</b>	59	66	109	16,2	93	103	81	12,9
<b>Livello 8</b>	67	73	45	6,7	104	115	53	8,4
<b>Livello 9</b>	74	82	11	1,6	116	132	11	1,7

Si tratta, come si è detto, di criteri che possono essere utili per un confronto tra risultati relativi alla medesima prova, per la quale siano stati utilizzati i fascicoli allegati in appendice, nonché le stesse modalità di somministrazione e di correzione. Lo scopo di tale confronto, come abbiamo ripetuto più volte, dovrebbe essere quello di comprendere meglio gli esiti rilevati al fine di decidere le priorità su cui intervenire a livello didattico o di pronunciarsi sull'efficacia delle attività realizzate. In molti casi, purtroppo, gli esiti complessivi, così come quelli del campione di riferimento, vengono utilizzati per interpretare e valutare, con un voto ritenuto più «preciso», il livello di comprensione dei singoli studenti prescindendo da un approfondimento dei processi coinvolti. In questo modo, però, i giovani lettori in difficoltà non riescono a progredire e, inoltre, si demotivano sempre più nei confronti della lettura. Qualsiasi prova di comprensione dei testi così come gli usi dei risultati dovrebbero sostenere e rafforzare la motivazione alla lettura, non indebolirla. A tal fine, un approccio di tipo diagnostico formativo come quello da noi privilegiato può contribuire a promuovere negli studenti una motivazione intrinseca, incentrata sulla possibilità di migliorare continuamente le proprie abilità come lettori piuttosto che esclusivamente sulla prestazione e sul voto.

Occorre inoltre accrescere negli studenti la consapevolezza della rilevanza che la capacità di comprendere i testi scritti riveste per la loro vita, non solo in quanto studenti ma anche in quanto cittadini e futuri lavoratori. Pure all'interno di uno scenario caratterizzato dallo sviluppo continuo delle nuove tecnologie informatiche e comunicative e dall'uso crescente di dispositivi informatici, le abilità di comprensione dei testi appaiono infatti quali requisiti indispensabili per l'incremento delle conoscenze di un individuo, per il suo sviluppo personale e professionale, nonché per la sua integrazione sociale e il pieno esercizio di una cittadinanza attiva.

## Riferimenti bibliografici

- Ambel, M. (2006). *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione*. Roma: Carocci.
- Asquini, G. (1997). Il foglio di calcolo per l'analisi delle prove a risposta chiusa. *CADMO*, 13/14, 146-153.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Boncori, L. (1993). *Teoria e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*. Torino: UTET.
- Calonghi, L. (1968). *Analisi statistica dei quesiti con gruppi estremi*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Castefranchi, C., Devescovi, A., Miceli, M., & Parisi, D. (1979). Aspetti cognitivi della comprensione dei brani. In D. Parisi (a cura di), *Per una educazione linguistica razionale* (pp. 125-160). Bologna: il Mulino.
- Coggi, C., & Calonghi, L. (1992). *Elementi di statistica per la ricerca scolastica*. Teramo: Giunti.
- Colombo, A. (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cornoldi, C. (1994). Il processo di comprensione. *Psicologia contemporanea*, 122, 51-55.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1992). *La verifica dell'apprendimento della lettura: guida all'uso delle prove oggettive di lettura e alla programmazione dell'insegnamento della lettura, dalla prima elementare alla terza media*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1992). *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: Liviana.
- De Luca, A. M., & Lucisano, P. (2011). Item analisi tra modello e realtà. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4 (7), 85-96.
- De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Roma - Bari: Laterza.

- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza.
- Domenici, G. (1995). *Gli strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia: misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Gattullo, M., & Giovannini, M. L. (a cura di). (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Giovannini, M. L., & Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. II. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza*. Milano: LED.
- Giovannini, M.L., & Silva, L. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. III. In uscita dalla classe terza*. Milano: LED.
- GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (2004). *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica*. <http://www.giscel.org>.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl, *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ - London: LEA.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- INValSI (2008). *Ricerca IEA PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria in Italia*. Roma: Armando.
- INValSI (2013). *Quadro di riferimento della prova di italiano. La prova di italiano nell'obbligo di istruzione*. [http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR\\_Italiano\\_Obligo\\_Istruzione.pdf](http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf).
- Lastrucci E. (1995). Che cosa significa comprendere un testo. In G. Benvenuto, E. Lastrucci, & A. Salerni, *Leggere per capire. Misurazione e valutazione delle competenze nella lettura a livello di adolescenza*. Roma: Anicia.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lucisano, P. (a cura di). (1989). *Lettura e comprensione*. Torino: Loescher.
- Lucisano, P. (1993). Come valutare le competenze linguistiche: dalla costruzione delle prove agli indicatori di profitto. *CADMO*, 2, 25-42.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (1995a). Le «fonti» nella ricerca didattica. Il caso del recupero dell'abilità di comprensione dei testi. In B. Vertecchi (a cura di), *Per una nuova qualità della scuola*. Atti del primo Congresso Scientifico, Lecce, 11-13 maggio 1995. Napoli: Tecnodid.

- Lumbelli, L. (1995b). Per un controllo consapevole della comprensione dei testi: criteri per l'accertamento e la stimolazione. In O. Albanese, P. A. Doudin, & D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione* (pp. 143-160). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Lumbelli, L., & Senni, P. (a cura di). (1994). *Per capire di non capire*. Bologna: IRSSAE-ER.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734\\_12\\_all2.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf).
- NAEP – National Assessment of Educational Progress (2006). *Reading framework for the 2007 national assessment of educational progress*. Washington: National Assessment Governing Board, U.S. Department of Education.
- OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*. Roma: Armando.
- Salerni, A. (1995). Come costruire prove oggettive di comprensione della lettura. In G. Benvenuto, E. Lastrucci, & A. Salerni, *Leggere per capire*. Roma: Anicia.
- Salerni, A. (1998). Costruzione di prove di lessico in contesto. *CADMO*, 16, 93-101.
- Truffelli, E. (2011). *Prove di accesso all'università. Un'indagine empirica sul rapporto tra prove di ingresso e profitto accademico nei corsi di laurea triennali della Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna*. Roma: Nuova Cultura.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B., & Agrusti, A. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Bari: Laterza.



# APPENDICE

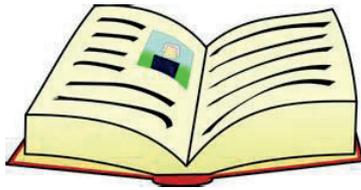
## Allegato A

### *Fascicoli, fogli di risposta e chiave di correzione della prova in entrata\**

---

\* Di seguito si indicano le fonti dei testi utilizzati nei due fascicoli della prova in entrata. 1.1 *Due parole su Pietro* - da: McEwan, I. (1999). *L'inventore di sogni*. Torino: Einaudi Ragazzi; 1.2 *Come vedono gli animali* - adattamento da: <http://www.focus.it>; 1.3 *Il giorno e la notte* - da: Corsini, C. (2006). *Misurare l'efficacia scolastica. Un'indagine sul valore aggiunto nella scuola primaria*. Tutor: Prof. P. Lucisano e Prof.ssa M.L. Giovannini (Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale, Sapienza - Università di Roma, ciclo XIX); 1.4 *La temperatura* - da: Rinaudo, G., & Pisani, F. (2007). *Vedere le scienze*. Torino: Loescher; 2.1 *Le formiche* - da: Alpi, A., Botto, M., & Giacosa, M. (2005). *La compagnia dei lettori*. Torino: Paravia; 2.2 *William il gatto* - da: McEwan, I. (1999). *L'inventore di sogni*. Torino: Einaudi Ragazzi; 2.3 *Lo sport* - da: Anelli, G., & Scarletti, A. (2007). *Esplorando*. Milano: Mondadori; 2.4 *Colazione reale* - adattamento da: Dahl, R. (1987). *Il GGG*. Firenze: Salani.





**PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Entrata Classe prima**

**FASCICOLO 1**

Questo fascicolo contiene dei testi e dei quesiti ai quali dovrai dare una risposta: alcuni di essi li troverai facili, altri più difficili. L'importante è che li affronti con tranquillità e impegno.

Leggi con attenzione quanto ti viene proposto, poi rispondi alle domande utilizzando il  **foglio di risposta**  che ti verrà consegnato insieme al fascicolo.

La maggior parte delle domande richiedono di scegliere la risposta tra quattro alternative proposte. In questo caso, sul foglio di risposta, dovrai fare una **crocetta** sulla lettera corrispondente alla risposta che ritieni corretta, come nell'esempio seguente:

**Es.: 1.** Qual è la capitale dell'Italia?

- a) Milano.
- b) Firenze.
- c) Roma.
- d) Venezia.

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	<input checked="" type="checkbox"/>	d

Se ti accorgi di aver sbagliato una risposta e vuoi correggerla, basta tracciare un **cerchietto** intorno alla lettera che hai segnato e fare una nuova crocetta sulla risposta giusta, come nell'esempio seguente:

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	<input checked="" type="checkbox"/>	b	<input checked="" type="checkbox"/>	d

In altri casi ti verrà invece richiesto di **scrivere** la tua risposta in appositi spazi, seguendo le istruzioni che troverai indicate nel foglio di risposta. In questo caso, per correggere una risposta sbagliata, è sufficiente tirare una **riga** sulla risposta data e scrivere in modo leggibile la nuova risposta.

Se non sei abbastanza sicuro/a di una risposta, non tirare a indovinare ma segna quella che ti sembra più giusta. Se non riesci a rispondere a una domanda prosegui senza fermarti; se ti avanza del tempo, potrai ritornarci quando avrai terminato il fascicolo.

Non distrarti cercando di confrontare le tue risposte con i compagni: perderesti solo del tempo e potresti copiare degli errori.

**Non aprire il fascicolo finché non ti verrà dato il «via»!**  
**NON METTERE ALCUN SEGNO SU QUESTO FASCICOLO:**  
**USA SOLO il FOGLIO DI RISPOSTA**

## 1.1. DUE PAROLE SU PIETRO

*Leggi con attenzione il testo che segue.*

1           Quando Pietro aveva dieci anni, i grandi dicevano che era un bambino difficile. Lui  
però non capiva in che senso. Non si sentiva per niente difficile. Non scaraventava  
le bottiglie del latte contro il muro del giardino, non si rovesciava in testa il  
5           ketchup facendo finta che fosse sangue, e neppure se la prendeva con le caviglie di  
sua nonna quando giocava con la spada, anche se ogni tanto aveva pensato di  
farlo. Mangiava di tutto tranne, s'intende, il pesce, le uova, il formaggio e tutte le  
verdure eccetto le patate. Non era più rumoroso, più sporco o più stupido degli  
10          altri bambini. Aveva un nome facile da dire e da scrivere e una faccia pallida e  
lentigginosa, facile da ricordare. Andava tutti i giorni a scuola come gli altri e senza  
fare poi tante storie. Tormentava sua sorella non più di quanto lei tormentasse lui.  
Nessun poliziotto era mai venuto a casa per arrestarlo. Nessun dottore in camice  
bianco aveva mai proposto di farlo internare in un manicomio. Gli pareva, tutto  
15          sommato, di essere un tipo piuttosto facile. Che cosa c'era in lui di così complicato?  
Fu solo quando era ormai già grande da un pezzo che Pietro finalmente capì. La  
gente lo considerava difficile perché se ne stava sempre zitto. E a quanto pare  
questo dava fastidio. L'altro problema era che gli piaceva starsene da solo. Non  
tutti i giorni naturalmente. Per lo più gli piaceva prendersi un'ora per stare  
tranquillo in qualche posto, che so, nella sua stanza, e pensare ai suoi pensieri.

*Rispondi ora alle domande che seguono facendo riferimento al testo e segnando le crocette sul **foglio di risposta**. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere **solo una** tra le quattro alternative proposte.*

1. **Nel testo si fa riferimento a «qualcosa» di Pietro bambino che era facile da ricordare. Quale?**
  - a) La faccia.
  - b) Il nome.
  - c) Le lentiggini.
  - d) Gli anni.
  
2. **La frase «Non era più rumoroso, più sporco o più stupido degli altri bambini» (righe 7-8) esprime un pensiero**
  - a) degli adulti.
  - b) della sorella.
  - c) degli amici.
  - d) di Pietro stesso.
  
3. **Quale delle seguenti frasi esprime lo stesso significato della frase «Tormentava sua sorella non più di quanto lei tormentasse lui» (riga 10)?**
  - a) Pietro infastidiva molto sua sorella.
  - b) La sorella di Pietro lo infastidiva molto.
  - c) Pietro e sua sorella si infastidivano come tutti i fratelli.
  - d) Pietro e sua sorella si infastidivano nella stessa misura.

4. **Nel testo, il termine «internare» (riga 12) significa**
- a) rinchiudere.
  - b) curare.
  - c) interrogare.
  - d) isolare.
5. **Gli adulti considerano Pietro un bambino difficile perché**
- a) gli piace stare sempre nella sua stanza e qualche volta rimanere zitto.
  - b) gli piace starsene sempre da solo e qualche volta pensare ai suoi pensieri.
  - c) sta sempre zitto e qualche volta gli piace restare solo.
  - d) sta sempre zitto e qualche volta tormenta la sorella.
6. **In quale periodo della sua vita Pietro capisce perché è considerato un tipo difficile?**
- a) Da bambino.
  - b) Da adolescente.
  - c) Da adulto.
  - d) Non è specificato.
7. **Con quale frequenza a Pietro piace stare da solo?**
- a) Più ore, tutti i giorni.
  - b) Più ore, non tutti i giorni.
  - c) Un'ora, tutti i giorni.
  - d) Un'ora, non tutti i giorni.
8. **Il testo ci fa capire che tra Pietro bambino e gli adulti c'è**
- a) comunicazione.
  - b) fiducia.
  - c) incomprensione.
  - d) conflitto.

## 1.2. COME VEDONO GLI ANIMALI

*Leggi con attenzione il testo che segue.*

- 1 Tutti gli animali hanno gli strumenti visivi: anche gli invertebrati più semplici, gli insetti più piccoli o addirittura le meduse, composte al 99% di acqua, presentano cellule sensibili alla luce che servono per vedere. Ma come vedono? Hanno una percezione della realtà simile alla nostra? I loro occhi sono uguali ai nostri? Non è semplice rispondere a queste domande:
- 5 dipende. Ogni specie ha sviluppato le caratteristiche più adatte al proprio habitat e «stile di vita». Non è detto che vedano meglio di noi, anzi talvolta è vero il contrario. Tuttavia vedono nel modo migliore per loro. Le talpe vedono bene soltanto da vicino e nel buio più completo delle loro tane. I cani non riconoscono i colori, ma vedono meglio nella penombra e al crepuscolo. Le mosche, e gli insetti in genere, non distinguono chiaramente le forme, ma
- 10 vedono un numero maggiore di immagini fisse al secondo, 200 circa contro le 18 dell'uomo. Per questo un movimento che a noi appare rapido non è altrettanto per una mosca. Il sistema visivo degli insetti è dunque ideale per sopravvivere alle insidie dei predatori (uomini con giornale compresi), o per catturare al volo le prede. In generale, anche se la forma e la struttura degli occhi è molto diversa tra uomo e altri animali, la funzione degli organi della
- 15 vista è pressappoco simile. L'occhio è paragonabile a una telecamera: la cornea e il cristallino (negli occhi dei vertebrati) sono lenti che, come un obiettivo, catturano le immagini e le mettono a fuoco. Le immagini sono poi proiettate sulla retina, assimilabile agli elementi sensibili di una videocamera. Nella retina dell'uomo ci sono due tipi di cellule sensibili alla luce, detti anche fotorecettori: i coni e i bastoncelli. I primi (che nell'uomo sono circa 6
- 20 milioni) si trovano prevalentemente al centro della retina e sono adatti alla visione diurna: si adattano alla luce e permettono di percepire i colori e distinguere i dettagli. I bastoncelli (circa 100 milioni, sempre nell'uomo) sono prevalentemente alla periferia della retina e servono per la visione notturna: sono molto più sensibili dei coni alla luce ma si «saturano» rapidamente quando essa aumenta, e non permettono di percepire i colori né distinguere bene
- 25 i dettagli. Più la parte centrale della retina è sensibile, migliore è l'immagine inviata al cervello. Gli uomini, nei cui occhi coni e bastoncelli sono ben integrati, vedono meglio alla luce del giorno. I lupi, e i cani che da essi discendono, hanno invece una retina ricchissima di bastoncelli e perciò più adatta all'oscurità del crepuscolo e della notte, momenti in cui infatti cacciano.

*Rispondi ora alle domande che seguono facendo riferimento al testo e segnando le crocette sul **foglio di risposta**. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere **solo una** tra le quattro alternative proposte.*

### 1. I cani vedono meglio

- a) di notte.
- b) verso sera.
- c) all'alba.
- d) in pieno giorno.

### 2. Gli insetti, rispetto all'uomo, vedono i movimenti come se fossero

- a) più lenti.
- b) più rapidi.
- c) uguali.
- d) peggiori.

3. **Il sistema visivo degli insetti è ideale per catturare al volo le prede perché**
- a) presenta cellule sensibili alla luce.
  - b) non consente di riconoscere le forme.
  - c) permette loro di muoversi rapidamente.
  - d) permette di distinguere meglio i singoli movimenti.
4. **Come si chiamano genericamente tutte le cellule sensibili alla luce?**
- a) Coni.
  - b) Bastoncelli.
  - c) Fotorecettori.
  - d) Retine.
5. **I coni riescono a percepire e a distinguere**
- a) sia i colori che i dettagli.
  - b) solo ed esclusivamente i colori.
  - c) solo ed esclusivamente i dettagli.
  - d) molto bene i colori e meno bene i dettagli.
6. **Dall'espressione «tra uomo e altri animali» (riga 14) si può affermare che l'uomo:**
- a) è un animale.
  - b) non appartiene al regno animale.
  - c) è del tutto differente dall'animale.
  - d) è solo lui un essere vivente.
7. **Con l'espressione «visione diurna» (riga 20) si intende la vista**
- a) di una sola immagine.
  - b) di un'immagine doppia.
  - c) alla luce del sole.
  - d) che si adatta alla luce.
8. **Dove si trovano i bastoncelli?**
- a) Nella parte esterna della retina.
  - b) Nella parte centrale della retina.
  - c) Solo nella retina dell'uomo.
  - d) Solo nella retina del lupo e del cane.
9. **L'immagine inviata al cervello è migliore se**
- a) la retina viene attivata.
  - b) il centro della retina è più sensibile.
  - c) si guarda a lungo l'oggetto.
  - d) ci si ferma mentre si guarda.

---

### 1.3. CLOZE «IL GIORNO E LA NOTTE»

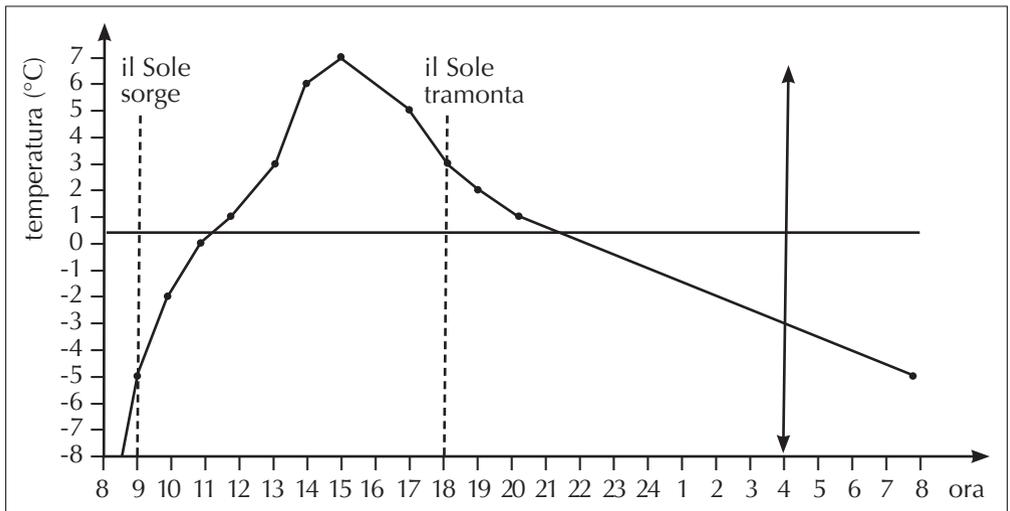
**ATTENZIONE!**

QUESTO ESERCIZIO È RIPORTATO INTERAMENTE NEL **FOGLIO di RISPOSTA**,  
DOVE DOVRAI RIEMPIRE GLI SPAZI VUOTI PRESENTI NEL TESTO.

---

## 1.4. LA TEMPERATURA

Dopo aver ben osservato il diagramma cartesiano sottostante che illustra l'andamento delle temperature a Torino, cerca di rispondere nel  **foglio di risposta**  alle domande che seguono.



1. A che ora sorge il Sole?

- a) Alle 8.30.
- b) Alle 9.00.
- c) Alle 8.00.
- d) Alle 7.00.

2. A che ora viene raggiunta la temperatura massima della giornata?

- a) Alle 12.00.
- b) Alle 13.00.
- c) Alle 12.30.
- d) Alle 15.00.

3. Qual è la temperatura dell'aria quando il Sole tramonta?

- a) 3 gradi.
- b) -3 gradi.
- c) 18 gradi.
- d) 0 gradi.

4. **La linea centrale orizzontale segnata in grassetto rappresenta la temperatura media della giornata. A quanti gradi corrisponde?**
- a) 0 gradi.
  - b) 1 grado.
  - c) 0,5 gradi.
  - d) 8 gradi.
5. **Considerando che la linea centrale orizzontale segnata in grassetto rappresenta la temperatura media della giornata, in quale intervallo di tempo la temperatura è sempre sopra la media?**
- a) Tra le 11.30 e le 21.00.
  - b) Tra le 9.00 e le 18.00.
  - c) Tra le 9.00 e le 4.00.
  - d) Tra le 21.00 e le 8.00.
6. **La linea verticale situata nella parte destra del grafico ha le due estremità a punta perché indica**
- a) il rapporto tra ora e temperatura durante la notte.
  - b) l'intervallo tra temperatura massima e quella minima.
  - c) la differenza di temperatura tra il sorgere e il tramontare del sole.
  - d) il legame delle temperature registrate alle ore 4.
7. **Analizzando il grafico è possibile affermare che il periodo di tempo in cui la temperatura aumenta**
- a) è uguale a quello in cui la temperatura decresce.
  - b) è minore di quello in cui la temperatura decresce.
  - c) è maggiore di quello in cui la temperatura decresce.
  - d) non può essere confrontato con quello in cui la temperatura decresce.
8. **Sulla base dei dati riportati nel grafico è possibile affermare che la rilevazione della temperatura è avvenuta molto probabilmente in una giornata di**
- a) autunno-inverno.
  - b) inverno-primavera.
  - c) estate-autunno.
  - d) primavera-estate.

## 1.5. LESSICO FUORI CONTESTO

*Per ciascuna delle parole di seguito proposte scegli tra le quattro alternative quella che secondo te corrisponde al significato corretto, segnandola con una crocetta sul  **foglio di risposta**.*

**1. Un «maggiordomo» è**

- a) un servo comune.
- b) un invitato speciale.
- c) un cuoco elegante.
- d) un capo della servitù.

**2. Una «corte reale» è**

- a) un tipo di corteggiamento molto vistoso.
- b) uno dei cortili della residenza del re.
- c) l'insieme delle persone che vivono nella residenza del re.
- d) uno spazio riservato di un grande palazzo.

**3. Con il termine «valletto» si indica**

- a) un capo.
- b) uno schiavo.
- c) un servitore.
- d) un cameriere.

**4. Un «requisito» è**

- a) un'opinione personale.
- b) una caratteristica necessaria.
- c) un indumento adatto.
- d) una domanda ripetuta.

**PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Entrata Classe prima**

**FOGLIO DI RISPOSTA**  
**FASCICOLO 1**

**Scuola:** \_\_\_\_\_ **Classe:** \_\_\_\_\_  
**Cognome:** \_\_\_\_\_ **Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_  
**Ora inizio prova:** \_\_\_\_\_ **Ora fine prova:** \_\_\_\_\_

**PUOI SCRIVERE SOLAMENTE SU QUESTO FASCICOLO!**

**1.1. DUE PAROLE SU PIETRO**

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>	a	b	c	d
<b>2</b>	a	b	c	d
<b>3</b>	a	b	c	d
<b>4</b>	a	b	c	d
<b>5</b>	a	b	c	d
<b>6</b>	a	b	c	d
<b>7</b>	a	b	c	d
<b>8</b>	a	b	c	d

## 1.2. COME VEDONO GLI ANIMALI

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	c	d
2	a	b	c	d
3	a	b	c	d
4	a	b	c	d
5	a	b	c	d
6	a	b	c	d
7	a	b	c	d
8	a	b	c	d
9	a	b	c	d

## 1.3. CLOZE «IL GIORNO E LA NOTTE»

Riempi gli spazi vuoti presenti nel testo. Tieni presente che sono state cancellate **parole di tutti i tipi**.  
**Ricorda!** Ogni buco va riempito con **una sola** parola. Lo spazio bianco di ogni buco non corrisponde alla lunghezza della parola. Se non capisci la parola, vai avanti a leggere il testo.

Quando ti alzi al mattino, una persona dall'altra parte della Terra sta andando a letto e si alzerà quando per te sarà ora \_\_\_\_\_<sub>1</sub> andare a dormire.  
Quando è giorno dove vivi tu, e il \_\_\_\_\_<sub>2</sub> è alto nel cielo, è \_\_\_\_\_<sub>3</sub> dall'altra parte della Terra, mentre quando è notte dove vivi tu, è \_\_\_\_\_<sub>4</sub> dall'altra parte della Terra.  
In realtà a muoversi \_\_\_\_\_<sub>5</sub> è il sole ma la Terra \_\_\_\_\_<sub>6</sub>, girando, \_\_\_\_\_<sub>7</sub> origine al giorno e alla notte e così al mattino vediamo \_\_\_\_\_<sub>8</sub> il sole e la sera lo vediamo \_\_\_\_\_<sub>9</sub>.  
È sempre giorno \_\_\_\_\_<sub>10</sub> faccia della Terra \_\_\_\_\_<sub>11</sub> si trova di \_\_\_\_\_<sub>12</sub> al Sole.  
Ma la \_\_\_\_\_<sub>13</sub> continua a girare e la faccia illuminata torna nell'ombra, il sole tramonta e allora \_\_\_\_\_<sub>14</sub> giorno si passa alla notte.  
Dall' \_\_\_\_\_<sub>15</sub> parte della Terra, proprio in \_\_\_\_\_<sub>16</sub> momento, il Sole sorge e inizia di \_\_\_\_\_<sub>17</sub> il giorno.

## 1.4. LA TEMPERATURA

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>	a	b	c	d
<b>2</b>	a	b	c	d
<b>3</b>	a	b	c	d
<b>4</b>	a	b	c	d
<b>5</b>	a	b	c	d
<b>6</b>	a	b	c	d
<b>7</b>	a	b	c	d
<b>8</b>	a	b	c	d

## 1.5. LESSICO FUORI CONTESTO

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>	a	b	c	d
<b>2</b>	a	b	c	d
<b>3</b>	a	b	c	d
<b>4</b>	a	b	c	d

**PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Entrata Classe prima**

**CHIAVE DI CORREZIONE**  
**FASCICOLO 1**

**1.1. DUE PAROLE SU PIETRO**

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a			
2				d
3				d
4	a			
5			c	
6			c	
7				d
8			c	

**1.2. COME VEDONO GLI ANIMALI**

N. Domanda	Alternative di risposta			
1		b		
2	a			
3			c	
4			c	
5	a			
6	a			
7			c	
8	a			
9		b		

### 1.3. CLOZE «IL GIORNO E LA NOTTE»

N. Buco	Parola mancante
1	DI
2	SOLE
3	NOTTE
4	GIORNO
5	NON
6	CHE
7	DA/DÀ
8	SORGERE
9	TRAMONTARE
10	SULLA
11	CHE
12	FRONTE
13	TERRA
14	DAL
15	ALTRA
16	QUEL
17	NUOVO

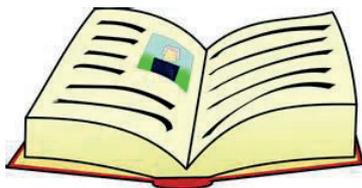
### 1.4. LA TEMPERATURA

N. Domanda	Alternative di risposta			
1		b		
2				d
3	a			
4			c	
5	a			
6		b		
7		b		
8	a			

### 1.5. LESSICO FUORI CONTESTO

N. Domanda	Alternative di risposta			
1				d
2			c	
3			c	
4		b		





**PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Entrata Classe prima**

**FASCICOLO 2**

Questo fascicolo contiene dei testi e dei quesiti ai quali dovrai dare una risposta: alcuni di essi li troverai facili, altri più difficili. L'importante è che li affronti con tranquillità e impegno.

Leggi con attenzione quanto ti viene proposto, poi rispondi alle domande utilizzando il  **foglio di risposta**  che ti verrà consegnato insieme al fascicolo.

La maggior parte delle domande richiedono di scegliere la risposta tra quattro alternative proposte. In questo caso, sul foglio di risposta, dovrai fare una **crocetta** sulla lettera corrispondente alla risposta che ritieni corretta, come nell'esempio seguente:

**Es.: 1.** Qual è la capitale dell'Italia?

- e) Milano.
- f) Firenze.
- g) Roma.
- h) Venezia.

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	<input checked="" type="checkbox"/>	d

Se ti accorgi di aver sbagliato una risposta e vuoi correggerla, basta tracciare un **cerchietto** intorno alla lettera che hai segnato e fare una nuova crocetta sulla risposta giusta, come nell'esempio seguente:

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	<input checked="" type="checkbox"/>	b	<input checked="" type="checkbox"/>	d

In altri casi ti verrà invece richiesto di **scrivere** la tua risposta in appositi spazi, seguendo le istruzioni che troverai in dicte nel foglio di risposta. In questo caso, per correggere una risposta sbagliata, è sufficiente tirare una **riga** sulla risposta data e scrivere in modo leggibile la nuova risposta.

Se non sei abbastanza sicuro/a di una risposta, non tirare a indovinare ma segna quella che ti sembra più giusta. Se non riesci a rispondere a una domanda prosegui senza fermarti; se ti avanza del tempo, potrai ritornarci quando avrai terminato il fascicolo.

Non distrarti cercando di confrontare le tue risposte con i compagni: perderesti solo del tempo e potresti copiare degli errori.

**Non aprire il fascicolo finché non ti verrà dato il «via»!**  
**NON METTERE ALCUN SEGNO SU QUESTO FASCICOLO:**  
**USA SOLO il FOGLIO DI RISPOSTA**

## 2.1. LE FORMICHE

*Leggi con attenzione il testo che segue.*

- 1 Nelle colonie di formiche, la funzione di reperire il cibo è affidata a un ristretto numero di esploratrici, che, dopo aver trovato il giacimento, reclutano un certo numero di operaie per trasportarlo.
- 5 Le esploratrici, trovato il cibo, comunicano la scoperta correndo disordinatamente e scuotendo le antenne. L'agitazione si estende rapidamente alle compagne, che si raccolgono intorno alle esploratrici. Queste allora indicano alle compagne la direzione da seguire per raggiungere il cibo, e lo fanno in due diversi modi. In alcune specie, l'esploratrice stessa guida le compagne verso il giacimento; in altre
- 10 essa, tornando alla colonia, deposita lungo il cammino un certo numero di goccioline odorose. Le formiche che devono raccogliere il cibo possono così seguire la pista odorosa anche se l'esploratrice rimane nel nido. La tendenza a seguire la pista spiega il fenomeno, ben visibile anche ad occhi inesperti, delle colonne di formiche in marcia in un'unica direzione.
- 15 Queste piste odorose possono essere diverse da una specie all'altra (creando così una sorta di «dialetti», che permettono ad ogni singola specie di seguire la propria pista, dinanzi alla quale le formiche di un'altra specie rimangono «cieche», non riuscendo a percepirla).

*Rispondi ora alle domande che seguono facendo riferimento al testo e segnando le crocette sul **foglio di risposta**. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere **solo una** tra le quattro alternative proposte.*

1. **Qual è la funzione delle esploratrici?**
  - a) Esplorare il terreno.
  - b) Trovare il nutrimento.
  - c) Reclutare altri insetti.
  - d) Comunicare le scoperte fatte.
  
2. **Di cosa si occupano le operaie?**
  - a) Del trasporto del cibo.
  - b) Del lavoro nella colonia.
  - c) Di trasmettere le informazioni.
  - d) Di raccogliere le esploratrici.
  
3. **Come comunicano le loro scoperte le esploratrici?**
  - a) Muovendosi in fila indiana.
  - b) Emettendo segnali sonori.
  - c) Correndo in disordine.
  - d) Scuotendo le zampe.

4. **Nel testo che hai appena letto, cosa si intende con il termine «colonia» (riga 10)?**
- a) Un territorio conquistato.
  - b) Una città sotterranea.
  - c) Una società di animali.
  - d) Un profumo.
5. **In alcune specie, le esploratrici segnalano la direzione da seguire depositando gocce odorose. Dove le depositano?**
- a) Nel luogo in cui c'è il giacimento di cibo.
  - b) Sulla via del ritorno alla colonia.
  - c) Sulla strada uscendo dalla colonia.
  - d) Dentro alla colonia, al ritorno.
6. **Quando le formiche formano una colonna significa che**
- a) stanno seguendo una pista odorosa.
  - b) stanno per radunarsi attorno all'esploratrice.
  - c) stanno tornando cariche di cibo alla colonia.
  - d) stanno comunicando tra specie diverse.
7. **Cosa sono i «dialetti» (riga 16) delle formiche?**
- a) I versi che emettono.
  - b) I movimenti che eseguono.
  - c) Gli odori che emanano.
  - d) Le vibrazioni delle antenne.
8. **Quale tra le seguenti indica la modalità secondo la quale vivono le formiche?**
- a) In forma solitaria.
  - b) Insieme ad altri insetti.
  - c) In gruppo unito.
  - d) In simbiosi con altri animali.
9. **In base alle informazioni del testo, quale delle seguenti affermazioni è vera?**
- a) In diverse specie di formiche esistono esploratrici e operaie.
  - b) Tutte le formiche sono esploratrici.
  - c) Esploratrici e operaie sono diverse specie di formiche.
  - d) Tutte le formiche sono uguali.

---

---

## 2.2. CLOZE MIRATO «WILLIAM IL GATTO»

### ATTENZIONE!

QUESTO ESERCIZIO È RIPORTATO INTERAMENTE NEL **FOGLIO di RISPOSTA**,  
DOVE DOVRAI RIEMPIRE GLI SPAZI VUOTI PRESENTI NEL TESTO.

---

---

## 2.3. LO SPORT

La tabella sottostante fornisce alcune indicazioni per scegliere lo sport più adatto, a seconda dell'età e del tipo di allenamento che si desidera fare. Rispondi, nel **foglio di risposta**, alle domande poste dopo la tabella.

Come scegliere uno sport adatto				
Tipo di sport	Anni di età	Si può praticare		Visita medica preventiva indispensabile
		con molto allenamento	con poco allenamento	
Nuoto	Da 10 a 90		•	
Tennis	Da 12 a 60	•		•
Corsa	Da 15 a 70	•		•
Pattinaggio	Da 6 a 80		•	
Bicicletta	Da 6 a 80	•	•	•
Sci (fondo)	Da 10 a 70		•	
Sci (discesa)	Da 6 a 50		•	
Calcio	Da 10 a 50	•		•
Ginnastica	Da 6 a 70		•	

Leggi le domande che seguono nella pagina successiva e segna le crocette nel **foglio di risposta**.

1. **Quali sport può scegliere un bambino che frequenta la classe terza della scuola primaria?**
  - a) Nuoto, pattinaggio, ginnastica o calcio.
  - b) Pattinaggio, bicicletta, sci (discesa) o ginnastica.
  - c) Solo gli sport che prevedono la visita preventiva.
  - d) Solo gli sport che prevedono poco allenamento.

- 2. Per quali sport in cui è necessario molto allenamento è prevista la visita preventiva?**
- a) Tennis, corsa, calcio e nuoto.
  - b) Tennis, corsa, calcio e bicicletta.
  - c) Nuoto, tennis, corsa e pattinaggio.
  - d) Nuoto, tennis, corsa e bicicletta.
- 3. Quali sport può scegliere una persona adulta?**
- a) Tennis e corsa.
  - b) Tutti escluso ginnastica.
  - c) Uno qualsiasi.
  - d) Sci (fondo).
- 4. Quali sport potrebbe praticare una persona di 72 anni?**
- a) Corsa, ginnastica e sci (fondo).
  - b) Nuoto, pattinaggio e bicicletta.
  - c) Qualsiasi sport che prevede poco allenamento.
  - d) Qualsiasi sport che prevede la visita preventiva.
- 5. Chi tra i seguenti soggetti può praticare la corsa?**
- a) Una ragazza di 20 anni che non vuole allenarsi spesso.
  - b) Una signora di 74 anni che si è sempre allenata.
  - c) Una ragazza di 14 anni che ha fatto la visita preventiva.
  - d) Una ragazza di 17 anni che desidera allenarsi molto.
- 6. Quali sport non può più praticare un uomo di 55 anni?**
- a) Tennis e calcio.
  - b) Ginnastica e pattinaggio.
  - c) Sci (discesa) e calcio.
  - d) Sci (discesa) e tennis.
- 7. Il nipotino cosa potrebbe regalare di utile al proprio nonno di 75 anni appassionato di sport?**
- a) Un paio di pinne.
  - a) Una racchetta.
  - a) Un pallone di cuoio.
  - a) Un paio di scarpe con tacchetti.

## 2.4. LESSICO IN CONTESTO «COLAZIONE REALE»

*Leggi con attenzione il testo che segue.*

- 1 L'annuncio che Sua Maestà avrebbe fatto colazione entro mezz'ora nel salone da ballo in compagnia di un gigante di sette metri che bisognava sistemare a tavola provocò uno straordinario trambusto tra la servitù del Palazzo.
- 5 Il maggiordomo, un imponente personaggio che si chiamava Mister Tibbs e sotto la cui autorità suprema erano posti tutti gli altri servitori, fece del suo meglio per accontentare la Regina nel breve tempo concessogli. Nessuno può diventare maggiordomo di corte se non è eccezionalmente dotato di molte qualità e Mister Tibbs lo era. Quando l'ordine lo raggiunse, in una frazione di secondo pensò che bisognava moltiplicare tutto per quattro: otto uova in luogo di due, sedici fette di
- 10 bacon al posto di quattro, dodici toast invece di tre, e così di seguito. Tutti questi calcoli vennero immediatamente trasmessi a Monsieur Papillon, lo chef reale. Mister Tibbs scivolò fino al salone da ballo (i maggiordomi non camminano, scivolano sul pavimento), seguito da un'armata di valletti in livrea, con calzoni attillati e molto stretti al ginocchio. Tutti avevano polpacci e caviglie perfettamente modellati; non si diventa valletti di corte se non si dispone di caviglie perfette: è il requisito essenziale per essere assunti.
- 15

*Nelle seguenti domande ti viene chiesto di riconoscere il significato che le **parole sottolineate** assumono nel testo. Rispondi alle domande segnando le crocette sul **foglio di risposta**. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere **solo una** tra le quattro alternative proposte.*

1. Il «maggiordomo» (riga 4) è
  - a) un servo comune.
  - b) un invitato speciale.
  - c) lo chef reale.
  - d) il capo della servitù.
  
2. Nel testo che hai letto, la parola «corte» (riga 7) significa
  - a) famiglia.
  - b) compagnia.
  - c) reggia.
  - d) cortile.
  
3. L'espressione «un'armata di valletti» (riga 13) indica
  - a) un gruppo di invitati.
  - b) dei soldati di corte.
  - c) delle persone armate.
  - d) una fila di camerieri.
  
4. Un «requisito» (riga 16) è
  - a) un'opinione personale.
  - b) una caratteristica necessaria.
  - c) un indumento adatto.
  - d) una domanda ripetuta.

**PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Entrata Classe prima**

**FOGLIO DI RISPOSTA**  
**FASCICOLO 2**

**Scuola:** \_\_\_\_\_ **Classe:** \_\_\_\_\_  
**Cognome:** \_\_\_\_\_ **Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_  
**Ora inizio prova:** \_\_\_\_\_ **Ora fine prova:** \_\_\_\_\_

**PUOI SCRIVERE SOLAMENTE SU QUESTO FASCICOLO!**

**2.1. LE FORMICHE**

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>	a	b	c	d
<b>2</b>	a	b	c	d
<b>3</b>	a	b	c	d
<b>4</b>	a	b	c	d
<b>5</b>	a	b	c	d
<b>6</b>	a	b	c	d
<b>7</b>	a	b	c	d
<b>8</b>	a	b	c	d
<b>9</b>	a	b	c	d

## 2.2. CLOZE MIRATO «WILLIAM IL GATTO»

Riempi gli spazi vuoti presenti nel testo. Tieni presente che sono state cancellate **parole di tutti i tipi**.  
**Ricorda!** Ogni **buco** va riempito con **una sola** parola. Lo spazio bianco di ogni buco non corrisponde alla lunghezza della parola. Se non capisci la parola, vai avanti a leggere il testo.

Chissà quanto soffriva William per non essere più forte come un tempo. Rinunciò alla compagnia di altri gatti, per starsene seduto in casa, solo con i suoi pensieri e i suoi ricordi. Ma, a dispetto dei diciassette anni, \_\_\_\_\_<sub>1</sub> manteneva lucido e pulito. Era quasi tutto nero, fatta eccezione \_\_\_\_\_<sub>2</sub> le ghettoni e lo sparato bianchissimi, come la punta \_\_\_\_\_<sub>3</sub> coda. Certe volte veniva a vedere dove eri seduto e, dopo un attimo di riflessione, \_\_\_\_\_<sub>4</sub> saltava in grembo e restava così \_\_\_\_\_<sub>5</sub> quattro zampe ben distese, a guardarti fisso dentro gli occhi, senza mai battere ciglio. Poi magari fletteva \_\_\_\_\_<sub>6</sub> testa, pur continuando a sostenere lo sguardo, e se ne usciva in un unico miagolio, e allora si poteva esser certi \_\_\_\_\_<sub>7</sub> avesse detto qualcosa di saggio e importante, qualcosa che \_\_\_\_\_<sub>8</sub> non avresti capito. Nei pomeriggi d'inverno, di ritorno da scuola, non c'era cosa \_\_\_\_\_<sub>9</sub> Peter amasse di più che sfilarsi con un calcio \_\_\_\_\_<sub>10</sub> scarpe e sdraiarsi davanti al fuoco del tinello accanto al Gatto William. \_\_\_\_\_<sub>11</sub> piaceva mettersi giù all'altezza di William e poi andargli vicino vicino \_\_\_\_\_<sub>12</sub> la faccia a guardare la sua, quella faccia straordinaria diversa e bellissima, con ciuffi di pelo nero \_\_\_\_\_<sub>13</sub> si aprivano a raggio intorno \_\_\_\_\_<sub>14</sub> musetto, e i baffi bianchi leggermente piegati all'ingù, e i peli del sopracciglio sparati dritti come antenne della televisione, e \_\_\_\_\_<sub>15</sub> occhi verde chiaro con quelle fessure strette come porte socchiuse su un mondo nel \_\_\_\_\_<sub>16</sub> Peter non sarebbe mai potuto entrare. Appena gli si avvicinava, incominciava il ronzio soddisfacente delle sue fusa, talmente basso e potente da far vibrare anche il pavimento. E Peter sapeva di essere gradito.

## 2.3. LO SPORT

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	c	d
2	a	b	c	d
3	a	b	c	d
4	a	b	c	d
5	a	b	c	d
6	a	b	c	d
7	a	b	c	d

## 2.4. LESSICO IN CONTESTO «COLAZIONE REALE»

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	c	d
2	a	b	c	d
3	a	b	c	d
4	a	b	c	d

**PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Entrata Classe prima**

**CHIAVE DI CORREZIONE**  
**FASCICOLO 2**

**2.1. LE FORMICHE**

N. Domanda	Alternative di risposta			
1		b		
2	a			
3			c	
4			c	
5		b		
6	a			
7			c	
8			c	
9	a			

## 2.2. CLOZE MIRATO «WILLIAM IL GATTO»

N. Buco	Parola mancante
1	SI
2	PER
3	DELLA
4	TI
5	SU/A
6	LA
7	CHE
8	TU
9	CHE
10	LE
11	GLI
12	CON
13	CHE
14	AL
15	GLI
16	QUALE

## 2.3. LO SPORT

N. Domanda	Alternative di risposta			
1		b		
2		b		
3			c	
4		b		
5				d
6			c	
7	a			

## 2.4. LESSICO IN CONTESTO «COLAZIONE REALE»

N. Domanda	Alternative di risposta			
1				d
2			c	
3				d
4		b		

# APPENDICE

## Allegato B

### *Fascicoli, fogli di risposta e chiave di correzione della prova in uscita\**

---

\* Di seguito si indicano le fonti dei testi utilizzati nei due fascicoli della prova in uscita. 1.1 *Uno strano assedio* - adattamento da: Piumini, R. (2007). *Si narra che i pirati*. Trieste: EL; 1.2 *La temperatura* - da: Rinaudo, G., & Pisani, F. (2007). *Vedere le scienze*. Torino: Loescher; 1.3 *I pinguini imperatore* - da: *Qui Touring* (1980); 1.4 *Latmosfera terrestre* - da: Potrandolfo, M., & Valente, A. (2008). *Stella in capo al mondo*. Trieste: Editoriale Scienza; 2.1 *Le formiche* - da: Alpi, A., Botto, M., & Giacosa, M. (2005). *La compagnia dei lettori*. Torino: Paravia; 2.2 *Nel deserto dei cactus* - da: Caminito, M., & Fabri, S. (1987). *Il mistero del deserto dei cactus*. Roma: Nuove Edizioni Romane; 2.3 *Il giovane Johnny* - da: D'Adamo, F. (2005). *Johnny il seminatore*. Milano: Fabbri; 2.4 *La crescita di una pianta* - da: Anelli, G., & Scarletti, A. (2007). *Esplorando*. Milano: Mondadori; 2.5 *Storia di Ouiah che era un leopardo* - da: D'Adamo, F. (2006). *Storia di Ouiah che era un leopardo*. Milano: Fabbri.





**PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Uscita Classe prima**

**FASCICOLO 1**

Questo fascicolo contiene dei testi e dei quesiti ai quali dovrai dare una risposta: alcuni di essi li troverai facili, altri più difficili. L'importante è che li affronti con tranquillità e impegno.

Leggi con attenzione quanto ti viene proposto, poi rispondi alle domande utilizzando il  **foglio di risposta**  che ti verrà consegnato insieme al fascicolo.

La maggior parte delle domande richiedono di scegliere la risposta tra quattro alternative proposte. In questo caso, sul foglio di risposta, dovrai fare una **crocetta** sulla lettera corrispondente alla risposta che ritieni corretta, come nell'esempio seguente:

**Es.: 1.** Qual è la capitale dell'Italia?

- a) Milano.
- b) Firenze.
- c) Roma.
- d) Venezia.

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	<input checked="" type="checkbox"/>	d

Se ti accorgi di aver sbagliato una risposta e vuoi correggerla, basta tracciare un **cerchietto** intorno alla lettera che hai segnato e fare una nuova crocetta sulla risposta giusta, come nell'esempio seguente:

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	<input checked="" type="checkbox"/>	b	<input checked="" type="checkbox"/>	d

In altri casi ti verrà invece richiesto di **scrivere** la tua risposta in appositi spazi, seguendo le istruzioni che troverai indicate nel foglio di risposta. In questo caso, per correggere una risposta sbagliata, è sufficiente tirare una **riga** sulla risposta data e scrivere in modo leggibile la nuova risposta.

Se non sei abbastanza sicuro/a di una risposta, non tirare a indovinare ma segna quella che ti sembra più giusta. Se non riesci a rispondere a una domanda prosegui senza fermarti; se ti avanza del tempo, potrai ritornarci quando avrai terminato il fascicolo.

Non distrarti cercando di confrontare le tue risposte con i compagni: perderesti solo del tempo e potresti copiare degli errori.

**Non aprire il fascicolo finché non ti verrà dato il «via»!**  
**NON METTERE ALCUN SEGNO SU QUESTO FASCICOLO:**  
**USA SOLO il FOGLIO DI RISPOSTA**

## 1.1. UNO STRANO ASSEDIO

*Leggi con attenzione il testo che segue.*

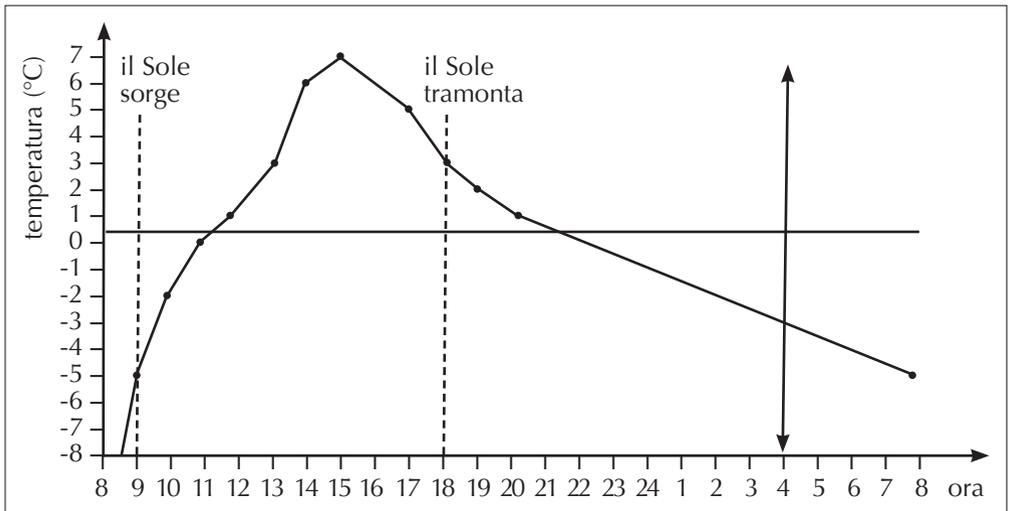
- 1 Quando arrivò l'alba, e il cielo si riempì di una pallida luce, le barche di guardia rientrarono, e io feci svegliare gli uomini, e dissi loro di mettersi ai remi. Saremmo arrivati presso le giunche imperiali prima della nascita del sole. Sarebbero state loro, questa volta, delle sagome nere contro il cielo schiarito, e noi invece poco visibili, dalla
- 5 parte dell'occidente ancora in ombra: almeno questo sarebbe stato un vantaggio. Sapevamo inoltre che i marinai imperiali non erano abituati a combattere all'alba, e questo era un altro punto a favore. Avevamo davvero bisogno di qualche vantaggio, amica mia, perché la flotta del principe era molto più forte della nostra per numero di navi, uomini e cannoni. E Think
- 10 Wei si era dimostrato, almeno fino a quel momento, un comandante di grande bravura. Ma quando la mia giunca, che avanzava per prima, e altri venti giunche sulla stessa linea, arrivarono alla distanza in cui erano state di notte le nostre barche di guardia, qualcosa ci apparve davanti agli occhi, nella luce ancora fosca del mare. Da un capo all'altro dell'orizzonte, per oltre due miglia di larghezza si stendeva a
- 15 semicerchio una fila di grosse boe, a trenta metri una dall'altra. Su ciascuna era un palo di due metri, e da una cima di palo all'altra, senza interruzione, correva una fune, da cui pendevano festoni con i colori dell'imperatore. Se ci fossimo spinti avanti, le nostre prue e i remi si sarebbero impigliati nella fune, e saremmo diventati un grosso bersaglio immobile per i cannoni imperiali.
- 20 Fermi le giunche e ordinai di tornare indietro. Ci sarebbe voluto troppo tempo per togliere l'ostacolo, e il sole già tingeva di rosa il cielo d'oriente, stagiando le nere sagome delle mille giunche del principe. Schierai dunque le mie giunche, in attesa. Mandai barche a terra a prendere acqua e cibo per poter mangiare.
- 25 La flotta del principe, là fuori, non si muoveva, come un enorme branco di cormorani sazi, o di gabbiani addormentati sul mare. Era uno strano assedio: il più strano assedio di cui avessi mai sentito. Una flotta chiusa in una baia, circondata da un leggerissimo muro di corda, e un'altra flotta attorno, a impedirle la fuga.
- 30 Noi non avevamo problemi d'acqua, perché potevamo scendere a terra a prenderla, ma nemmeno loro, perché delle giunche-cisterna arrivavano in continuazione a rifornirli, e altre giunche da trasporto portavano cibo. Quanto al cibo, noi ci arrangiavamo con la pesca e con qualche spedizione a terra. Era un assedio strano, e poteva durare a lungo.
- 35 Ma io sapevo che, per quanto potesse durare, saremmo stati noi a perdere. La mia flotta era prigioniera, e una flotta prigioniera alla fine muore, come i delfini chiusi in una grotta marina, o i gabbiani chiusi in una gabbia. I pirati, io lo sapevo bene, hanno bisogno di sentire il vento sulla faccia, lo schiocco delle vele nelle orecchie e gli spruzzi d'acqua salata sulla fronte. I pirati, se non si
- 40 muovono sul mare, muoiono un po' ogni giorno.

Rispondi ora alle domande che seguono facendo riferimento al testo e segnando le crocette sul **foglio di risposta**. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere **solo una** tra le quattro alternative proposte.

1. **Che cosa sono le giunche di cui si parla nel testo?**
  - a) Terre di approdo.
  - b) Imbarcazioni marine.
  - c) Piante acquatiche.
  - d) Sagome dipinte di nero.
  
2. **Dove erano appesi i festoni?**
  - a) Alle boe.
  - b) Ai pali.
  - c) Alle funi.
  - d) Alle navi.
  
3. **I cannoni vengono definiti «imperiali» (riga 19) perché**
  - a) sono di notevoli dimensioni.
  - b) funzionano in modo efficace.
  - c) sono invincibili.
  - d) appartengono al principe.
  
4. **Nella frase «e il sole già tingeva di rosa il cielo ...» (riga 21) l'autore vuole riferirsi a quando il sole**
  - a) sta calando all'orizzonte.
  - b) sta comparendo all'orizzonte.
  - c) è già completamente comparso all'orizzonte.
  - d) è appena tramontato all'orizzonte.
  
5. **Il testo che hai letto è stato scritto da Roberto Piumini; ma chi racconta la storia?**
  - a) Un personaggio estraneo alla vicenda.
  - b) Un comandante imperiale.
  - c) Un mozzo di bordo.
  - d) Un avversario di Think Wei.
  
6. **Chi sta combattendo contro Think Wei?**
  - a) I marinai imperiali.
  - b) I pirati.
  - c) Le giunche imperiali.
  - d) La flotta del principe.

## 1.2. LA TEMPERATURA

Dopo aver ben osservato il diagramma cartesiano sottostante che illustra l'andamento delle temperature a Torino, cerca di rispondere nel **foglio di risposta** alle domande che seguono.



1. A che ora sorge il Sole?

- a) Alle 8.30.
- b) Alle 9.00.
- c) Alle 8.00.
- d) Alle 7.00.

2. A che ora viene raggiunta la temperatura massima della giornata?

- a) Alle 12.00.
- b) Alle 13.00.
- c) Alle 12.30.
- d) Alle 15.00.

3. Qual è la temperatura dell'aria quando il Sole tramonta?

- a) 3 gradi.
- b) -3 gradi.
- c) 18 gradi.
- d) 0 gradi.

4. **La linea centrale orizzontale segnata in grassetto rappresenta la temperatura media della giornata. A quanti gradi corrisponde?**
- a) 0 gradi.
  - b) 1 grado.
  - c) 0,5 gradi.
  - d) 8 gradi.
5. **Considerando che la linea centrale orizzontale segnata in grassetto rappresenta la temperatura media della giornata, in quale intervallo di tempo la temperatura è sempre sopra la media?**
- a) Tra le 11.30 e le 21.00.
  - b) Tra le 9.00 e le 18.00.
  - c) Tra le 9.00 e le 4.00.
  - d) Tra le 21.00 e le 8.00.
6. **La linea verticale situata nella parte destra del grafico ha le due estremità a punta perché indica**
- a) il rapporto tra ora e temperatura durante la notte.
  - b) l'intervallo tra temperatura massima e quella minima.
  - c) la differenza di temperatura tra il sorgere e il tramontare del sole.
  - d) il legame delle temperature registrate alle ore 4.
7. **Analizzando il grafico è possibile affermare che il periodo di tempo in cui la temperatura aumenta**
- a) è uguale a quello in cui la temperatura decresce.
  - b) è minore di quello in cui la temperatura decresce.
  - c) è maggiore di quello in cui la temperatura decresce.
  - d) non può essere confrontato con quello in cui la temperatura decresce.
8. **Sulla base dei dati riportati nel grafico è possibile affermare che la rilevazione della temperatura è avvenuta molto probabilmente in una giornata di**
- a) autunno-inverno.
  - b) inverno-primavera.
  - c) estate-autunno.
  - d) primavera-estate.

### 1.3. I PINGUINI IMPERATORE

*Leggi con attenzione il testo che segue.*

- 1 I pinguini imperatore non solo invertono la stagione riproduttiva (sono i soli pinguini che depongono le loro uova nell'oscurità dell'inverno polare), ma ribaltano anche i ruoli dei sessi. Il maschio e non la femmina cova l'unico uovo verdastro a forma di pera. Invece di giacere in un nido, l'uovo è posto sui grandi piedi del
- 5 padre.  
I pinguini imperatore, i più grandi tra i pinguini poiché misurano 120 centimetri di altezza e pesano 40 chilogrammi, attuano il corteggiamento producendosi in rauchi duetti e agitando lentamente le ali.
- 10 Dopo aver deposto l'uovo e dopo averlo trasferito con cura sui piedi del suo compagno, la femmina, che ha perso il 20% del suo peso durante il corteggiamento e la deposizione, ritorna in mare per ingozzarsi di pesce, calamari o gamberetti. Per i successivi 60-65 giorni il maschio cova l'uovo, mantenendolo caldo con il contatto del proprio corpo e coprendolo con una sorta di manicotto protettivo costituito dalla pelle e dalle piume del ventre. Trascorre la maggior parte del tempo stando in piedi,
- 15 spalla a spalla con gli altri della sua colonia. Tutti, in attesa della compagna, si stringono insieme per proteggersi contro i venti che raggiungono i 160 chilometri all'ora e le temperature che possono scendere sino a  $-60^{\circ}$  C. Quando la compagna ritorna rinvigorita e ingrassata, il maschio ha perso dal 35 al 40% del suo peso.
- 20 Il piccolo in genere esce dal guscio poco prima del ritorno della madre. Il paziente padre somministra al piccolo il suo primo pasto, una secrezione ricca di sostanze nutritive prodotta dall'esofago. Quando la femmina ritorna, la coppia nutre il piccolo che ha il corpo di colore grigio, la faccia bianca e la sommità del capo nera. Se un piccolo viene abbandonato, immediatamente un vicino lo adotta. Quando il
- 25 *pullus* ha circa cinque mesi perde il suo mantello lanuginoso per ricoprirsi di penne più resistenti e iniziare la sua vita nell'acqua.

*Rispondi ora alle domande che seguono facendo riferimento al testo e segnando le crocette sul foglio di risposta. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere solo una tra le quattro alternative proposte.*

#### 1. Che cosa si descrive nel testo?

- Il comportamento riproduttivo dei pinguini imperatore dal corteggiamento alla cura della prole.
- Il comportamento riproduttivo di una particolare coppia di pinguini imperatore osservata dall'autore.
- Le trasformazioni fisiche della vita dei pinguini imperatore, dalla nascita all'età adulta.
- Le condizioni climatiche dell'Antartide, l'ambiente in cui vivono i pinguini imperatore.

#### 2. L'espressione «oscurità dell'inverno polare» (riga 2) indica che al Polo in inverno

- i ghiacci diventano più scuri.
- è quasi sempre buio.
- la luce elettrica è scarsa.
- il cielo è nuvoloso.

- 3. Nel testo l'autore scrive che i pinguini ribaltano «i ruoli dei sessi» (riga 3); perché?**
- a) È la femmina e non il maschio a procurare il cibo.
  - b) È il maschio e non la femmina a covare le uova.
  - c) Il maschio depone le uova e poi le cova.
  - d) La femmina del pinguino sta con più maschi.
- 4. La parola «corteggiamento» (riga 7) nel testo indica un insieme di azioni che gli animali compiono**
- a) prima della riproduzione.
  - b) dopo la riproduzione.
  - c) prima dell'accoppiamento.
  - d) dopo l'accoppiamento.
- 5. Che cosa significa il termine «manicotto» (riga 13) nel testo?**
- a) Manto della pancia.
  - b) Pelo delle ali.
  - c) Manto dei piedi.
  - d) Unguento protettivo.
- 6. Qual è il significato della parola «colonia» (riga 15) nel testo?**
- a) Gruppo di animali della stessa specie che vivono assieme.
  - b) Gruppo di animali lontani dalla loro dimora fissa.
  - c) Luogo in cui si recano gli uccelli quando migrano.
  - d) Territorio che gli animali hanno conquistato.
- 7. La misura di 160 km/orari (riga 17) sta ad indicare la velocità raggiunta**
- a) dal vento al polo sud in inverno.
  - b) dai pinguini imperatori quando corrono.
  - c) dai pinguini imperatori quando nuotano.
  - d) dal vento al polo sud durante il giorno.
- 8. Durante quali fasi la femmina perde il 20% del suo peso?**
- a) Riproduzione e corteggiamento.
  - b) Corteggiamento e deposizione.
  - c) Accoppiamento e riproduzione.
  - d) Corteggiamento e accoppiamento.
- 9. Perché la specie di pinguini descritta è denominata «imperatore»? Scegli l'ipotesi più opportuna in base alle informazioni contenute nel testo.**
- a) Perché comanda gli altri pinguini.
  - b) Perché è il frutto di una selezione di razze.
  - c) Perché manifesta comportamenti diversi.
  - d) Perché ha dimensioni maggiori.

**10. I pinguini imperatore sono animali che fanno il nido?**

- a) Sì, perché fanno l'uovo.
- b) Sì, costruiscono il nido ai propri piedi.
- c) No, perché non costruiscono il nido.
- d) No, perché non fanno le uova.

**11. Dal testo possiamo capire che i pinguini imperatore appena nati vivono**

- a) solo fuori dall'acqua.
- b) solo dentro all'acqua.
- c) sia fuori che dentro l'acqua.
- d) nel bagnasciuga.

**12. I pinguini variano il loro peso durante il corteggiamento e la riproduzione. In quale ordine?**

- a) Perde peso prima il maschio e poi la femmina.
- b) Ingrassa prima il maschio e poi la femmina.
- c) Perde peso prima la femmina e poi il maschio.
- d) Ingrassa prima la femmina e poi il maschio.

---

---

**1.4. CLOZE «L'ATMOSFERA TERRESTRE»**

**ATTENZIONE!**

QUESTO ESERCIZIO È RIPORTATO INTERAMENTE NEL **FOGLIO di RISPOSTA**,  
DOVE DOVRAI RIEMPIRE GLI SPAZI VUOTI PRESENTI NEL TESTO.

---

---

## 1.5. LESSICO FUORI CONTESTO

Per ciascuna delle parole di seguito proposte scegli tra le quattro alternative quella che secondo te corrisponde al significato corretto, segnandola con una crocetta sul  **foglio di risposta**.

### 1. Precauzioni

- a) Pagamenti effettuati in anticipo.
- b) Atteggiamenti prudenti.
- c) Previsioni del futuro.
- d) Protezioni precarie.

### 2. Sentinelle

- a) Campanelli d'allarme.
- b) Persone che custodiscono qualcosa.
- c) Soldati che stanno di guardia.
- d) Persone che ascoltano attentamente.

### 3. Finissimi

- a) Molto raffinati.
- b) Posti al confine.
- c) Molto leggeri.
- d) Tipici della sabbia.

### 4. Invano

- a) Incapace.
- b) Impossibile.
- c) All'interno.
- d) Inutilmente.

### 5. Privilegio

- a) Vantaggio.
- b) Primato.
- c) Fortuna.
- d) Fuorilegge.

### 6. Serrare

- a) Stare in silenzio.
- a) Chiudere bene.
- a) Stringere forte.
- a) Sbagliare spesso.

### 7. Ingrato

- a) Costituito da grate.
- b) Chiuso da grate.
- c) Chi non ringrazia.
- d) Pieno di gratitudine.

## 8. Devozione

- a) Restituzione.
- b) Ricompensa.
- c) Adorazione.
- d) Scorciatoia.

## 9. Prediletti

- a) Letti prima.
- b) Preferiti.
- c) Annunciati.
- d) Avvertiti.

## 10. Tepore

- a) Lieve intontimento.
- b) Tiepido calore.
- c) Leggero torpore.
- d) Cattivo odore.

## 11. Sagome

- a) Bave da pesca.
- b) Funicelle per l'arco.
- c) Linee di contorno.
- d) Pezzi di cartone.

## 12. Vili

- a) Senza coraggio.
- b) Di poco spessore.
- c) Sleali.
- d) Maleducati.

**PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Uscita Classe prima**

**FOGLIO DI RISPOSTA**  
**FASCICOLO 1**

**Scuola:** \_\_\_\_\_ **Classe:** \_\_\_\_\_  
**Cognome:** \_\_\_\_\_ **Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_  
**Ora inizio prova:** \_\_\_\_\_ **Ora fine prova:** \_\_\_\_\_

**PUOI SCRIVERE SOLAMENTE SU QUESTO FASCICOLO!**

**1.1. UNO STRANO ASSEDIO**

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>	a	b	c	d
<b>2</b>	a	b	c	d
<b>3</b>	a	b	c	d
<b>4</b>	a	b	c	d
<b>5</b>	a	b	c	d
<b>6</b>	a	b	c	d

## 1.2. LA TEMPERATURA

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>	a	b	c	d
<b>2</b>	a	b	c	d
<b>3</b>	a	b	c	d
<b>4</b>	a	b	c	d
<b>5</b>	a	b	c	d
<b>6</b>	a	b	c	d
<b>7</b>	a	b	c	d
<b>8</b>	a	b	c	d

## 1.3. I PINGUINI IMPERATORE

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>	a	b	c	d
<b>2</b>	a	b	c	d
<b>3</b>	a	b	c	d
<b>4</b>	a	b	c	d
<b>5</b>	a	b	c	d
<b>6</b>	a	b	c	d
<b>7</b>	a	b	c	d
<b>8</b>	a	b	c	d
<b>9</b>	a	b	c	d
<b>10</b>	a	b	c	d
<b>11</b>	a	b	c	d
<b>12</b>	a	b	c	d

## 1.4. CLOZE «L'ATMOSFERA TERRESTRE»

Riempi gli spazi vuoti presenti nel testo. Tieni presente che sono state cancellate **parole di tutti i tipi**.  
**Ricorda!** Ogni buco va riempito con **una sola** parola. Lo spazio bianco di ogni buco non corrisponde alla lunghezza della parola. Se non capisci la parola, vai avanti a leggere il testo.

Nell'atmosfera terrestre sopra le nostre teste c'è uno strato di ozono, un gas che ci difende dalle radiazioni ultraviolette delle luce solare.

Da qualche decennio gli scienziati hanno notato che questo \_\_\_\_\_<sub>1</sub> difensivo si sta assottigliando e, soprattutto in primavera, sopra il Polo \_\_\_\_\_<sub>2</sub> ha un buco grosso davvero. \_\_\_\_\_<sub>3</sub> piccolo, ma altrettanto preoccupante, è il \_\_\_\_\_<sub>4</sub> al Polo Nord.

La causa \_\_\_\_\_<sub>5</sub> tutto, non è difficile immaginarlo, \_\_\_\_\_<sub>6</sub> l'inquinamento e il \_\_\_\_\_<sub>7</sub> sconsiderato in cui trattiamo \_\_\_\_\_<sub>8</sub> nostro caro pianeta.

E non è questo l'unico problema causato dall'uomo \_\_\_\_\_<sub>9</sub> nostra bella Terra nei \_\_\_\_\_<sub>10</sub> moderni: la concentrazione di \_\_\_\_\_<sub>11</sub> carbonica nell'atmosfera \_\_\_\_\_<sub>12</sub> aumentata, influenzando anche il cosiddetto \_\_\_\_\_<sub>13</sub> serra e causando un surriscaldamento \_\_\_\_\_<sub>14</sub> pianeta. Questo è dovuto \_\_\_\_\_<sub>15</sub> all'uso di combustibili fossili, quali \_\_\_\_\_<sub>16</sub> carbone e il petrolio, sia \_\_\_\_\_<sub>17</sub> deforestazione di vastissime zone.

Qualche grado in più parrebbe \_\_\_\_\_<sub>18</sub> essere gran cosa, anzi: \_\_\_\_\_<sub>19</sub> risparmia un po' sulle spese per il riscaldamento in \_\_\_\_\_<sub>20</sub> e ci si abbronzia di \_\_\_\_\_<sub>21</sub> in estate, ma le cose non sono così semplici. Pochi \_\_\_\_\_<sub>22</sub> significano il cambiamento di numerosi ambienti naturali e perciò della \_\_\_\_\_<sub>23</sub> di molte specie, fino \_\_\_\_\_<sub>24</sub> estinzione.

Pensiamo proprio al \_\_\_\_\_<sub>25</sub> Nord: il drastico scioglimento dei \_\_\_\_\_<sub>26</sub>, che già sta avvenendo, causa problemi soprattutto ai grandi orsi bianchi, che davvero, per quanto forti e robusti, sono tra gli animali più a rischio.

## 1.5. LESSICO FUORI CONTESTO

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	c	d
2	a	b	c	d
3	a	b	c	d
4	a	b	c	d
5	a	b	c	d
6	a	b	c	d
7	a	b	c	d
8	a	b	c	d
9	a	b	c	d
10	a	b	c	d
11	a	b	c	d
12	a	b	c	d

**PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Uscita Classe prima**

**CHIAVE DI CORREZIONE**  
**FASCICOLO 1**

**1.1. UNO STRANO ASSEDIO**

N. Domanda	Alternative di risposta			
1		b		
2			c	
3				d
4		b		
5				d
6		b		

**1.2. LA TEMPERATURA**

N. Domanda	Alternative di risposta			
1		b		
2				d
3	a			
4			c	
5	a			
6		b		
7		b		
8	a			

### 1.3. I PINGUINI IMPERATORE

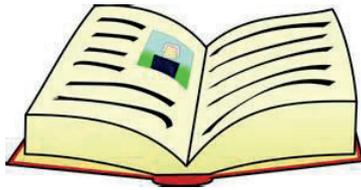
N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a			
2		b		
3		b		
4			c	
5	a			
6	a			
7	a			
8		b		
9				d
10			c	
11	a			
12			c	

### 1.4. CLOZE «L'ATMOSFERA TERRESTRE»

N. Buco	Parola mancante
1	STRATO
2	SUD
3	PIÙ
4	BUCO
5	DI
6	È
7	MODO
8	IL
9	ALLA
10	TEMPI
11	ANIDRIDE
12	È
13	EFFETTO
14	DEL
15	SIA
16	IL
17	ALLA
18	NON
19	SI
20	INVERNO
21	PIÙ
22	GRADI
23	VITA
24	ALL'/ALLA
25	POLO
26	GHIACCI

## 1.5. LESSICO FUORI CONTESTO

N. Domanda	Alternative di risposta			
1		b		
2			c	
3	a			
4				d
5	a			
6		b		
7			c	
8			c	
9		b		
10		b		
11			c	
12	a			



**PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Uscita Classe prima**

**FASCICOLO 2**

Questo fascicolo contiene dei testi e dei quesiti ai quali dovrai dare una risposta: alcuni di essi li troverai facili, altri più difficili. L'importante è che li affronti con tranquillità e impegno.

Leggi con attenzione quanto ti viene proposto, poi rispondi alle domande utilizzando il  **foglio di risposta**  che ti verrà consegnato insieme al fascicolo.

La maggior parte delle domande richiedono di scegliere la risposta tra quattro alternative proposte. In questo caso, sul foglio di risposta, dovrai fare una **crocetta** sulla lettera corrispondente alla risposta che ritieni corretta, come nell'esempio seguente:

**Es.: 1.** Qual è la capitale dell'Italia?

- e) Milano.
- f) Firenze.
- g) Roma.
- h) Venezia.

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	<input checked="" type="checkbox"/>	d

Se ti accorgi di aver sbagliato una risposta e vuoi correggerla, basta tracciare un **cerchietto** intorno alla lettera che hai segnato e fare una nuova crocetta sulla risposta giusta, come nell'esempio seguente:

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	<input checked="" type="checkbox"/>	b	<input checked="" type="checkbox"/>	d

In altri casi ti verrà invece richiesto di **scrivere** la tua risposta in appositi spazi, seguendo le istruzioni che troverai in dicte nel foglio di risposta. In questo caso, per correggere una risposta sbagliata, è sufficiente tirare una **riga** sulla risposta data e scrivere in modo leggibile la nuova risposta.

Se non sei abbastanza sicuro/a di una risposta, non tirare a indovinare ma segna quella che ti sembra più giusta. Se non riesci a rispondere a una domanda prosegui senza fermarti; se ti avanza del tempo, potrai ritornarci quando avrai terminato il fascicolo.

Non distrarti cercando di confrontare le tue risposte con i compagni: perderesti solo del tempo e potresti copiare degli errori.

**Non aprire il fascicolo finché non ti verrà dato il «via»!**  
**NON METTERE ALCUN SEGNO SU QUESTO FASCICOLO:**  
**USA SOLO il FOGLIO DI RISPOSTA**

## 2.1. LE FORMICHE

*Leggi con attenzione il testo che segue.*

- 1        Nelle colonie di formiche, la funzione di reperire il cibo è affidata a un ristretto numero di esploratrici, che, dopo aver trovato il giacimento, reclutano un certo numero di operaie per trasportarlo.
- 5        Le esploratrici, trovato il cibo, comunicano la scoperta correndo disordinatamente e scuotendo le antenne. L'agitazione si estende rapidamente alle compagne, che si raccolgono intorno alle esploratrici. Queste allora indicano alle compagne la direzione da seguire per raggiungere il cibo, e lo fanno in due diversi modi. In alcune specie, l'esploratrice stessa guida le compagne verso il giacimento; in altre essa, tornando alla colonia, deposita lungo il cammino un certo numero di goccioline odorose. Le formiche che devono raccogliere il cibo possono così seguire la pista odorosa anche se l'esploratrice rimane nel nido. La tendenza a seguire la pista spiega il fenomeno, ben visibile anche ad occhi inesperti, delle colonne di formiche in marcia in un'unica direzione.
- 10       Queste piste odorose possono essere diverse da una specie all'altra (creando così una sorta di «dialetti», che permettono ad ogni singola specie di seguire la propria pista, dinanzi alla quale le formiche di un'altra specie rimangono «cieche», non riuscendo a percepirla).
- 15

*Rispondi ora alle domande che seguono facendo riferimento al testo e segnando le crocette sul **foglio di risposta**. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere **solo una** tra le quattro alternative proposte.*

1. **Qual è la funzione delle esploratrici?**
  - a) Esplorare il terreno.
  - b) Trovare il nutrimento.
  - c) Reclutare altri insetti.
  - d) Comunicare le scoperte fatte.
  
2. **Di cosa si occupano le operaie?**
  - a) Del trasporto del cibo.
  - b) Del lavoro nella colonia.
  - c) Di trasmettere le informazioni.
  - d) Di raccogliere le esploratrici.
  
3. **Come comunicano le loro scoperte le esploratrici?**
  - a) Muovendosi in fila indiana.
  - b) Emettendo segnali sonori.
  - c) Correndo in disordine.
  - d) Scuotendo le zampe.

4. **Nel testo che hai appena letto, cosa si intende con il termine «colonia» (riga 10)?**
- Un territorio conquistato.
  - Una città sotterranea.
  - Una società di animali.
  - Un profumo.
5. **In alcune specie, le esploratrici segnalano la direzione da seguire depositando gocce odorose. Dove le depositano?**
- Nel luogo in cui c'è il giacimento di cibo.
  - Sulla via del ritorno alla colonia.
  - Sulla strada uscendo dalla colonia.
  - Dentro alla colonia, al ritorno.
6. **Quando le formiche formano una colonna significa che**
- stanno seguendo una pista odorosa.
  - stanno per radunarsi attorno all'esploratrice.
  - stanno tornando cariche di cibo alla colonia.
  - stanno comunicando tra specie diverse.
7. **Cosa sono i «dialetti» (riga 16) delle formiche?**
- I versi che emettono.
  - I movimenti che eseguono.
  - Gli odori che emanano.
  - Le vibrazioni delle antenne.
8. **Quale tra le seguenti indica la modalità secondo la quale vivono le formiche?**
- In forma solitaria.
  - Insieme ad altri insetti.
  - In gruppo unito.
  - In simbiosi con altri animali.
9. **In base alle informazioni del testo, quale delle seguenti affermazioni è vera?**
- In diverse specie di formiche esistono esploratrici e operaie.
  - Tutte le formiche sono esploratrici.
  - Esploratrici e operaie sono diverse specie di formiche.
  - Tutte le formiche sono uguali.

---

## 2.2. CLOZE MIRATO «NEL DESERTO DEI CACTUS»

ATTENZIONE!

QUESTO ESERCIZIO È RIPORTATO INTERAMENTE NEL **FOGLIO di RISPOSTA**,  
DOVE DOVRAI RIEMPIRE GLI SPAZI VUOTI PRESENTI NEL TESTO.

---

## 2.3. IL GIOVANE JOHNNY

*Leggi con attenzione il testo che segue.*

- 1 Johnny si alzò, prese il microfono, si guardò attorno, fece per dire qualcosa e si bloccò.  
Aveva l'aria tranquilla, ma un po' triste, come se essersi confidato con papà e con noi l'avesse liberato dal peso che lo opprimeva. Gli occhi, però, erano rimasti i buchi vuoti del giorno del suo arrivo.
- 5 Non si era cambiato, indossava ancora jeans e maglione e aveva quella lunga barba bionda con cui nessuno l'aveva mai visto.  
Fino a quel momento, nella confusione, nessuno ci aveva fatto caso, ma adesso che era in piedi sul palco, sotto le luci dei riflettori, si sentì un mormorio di stupore. Tutti ricordavano Johnny il giorno della sua partenza, con la divisa nuova fiammante e i gradi e lo sguardo alto e fiero. Tutti ricordavano Johnny come un ragazzo aperto, cordiale, amico di tutti, con la parlantina sciolta. Se lo aspettavano ancora così, è logico.
- 10 Aspettavano un Vincitore, orgoglioso, reduce da cento battaglie, magari anche un po' sbruffone.  
Sembrava strano, ecco, non sembrava neanche Johnny, e cominciavano ad ccorgersene anche loro.  
E comunque – forse – non sarebbe successo niente se solo Johnny avesse cominciato a parlare, se solo avesse trovato le parole giuste per rompere quel momento di imbarazzo iniziale.
- 20 Ma Johnny stava zitto, rigirandosi il microfono in mano come un oggetto sconosciuto e qualcuno in sala cominciava a pensare che in realtà fosse tutta una gag, una scenetta divertente e sogghignava.  
Quando sembrava che finalmente Johnny si fosse deciso a dire qualcosa, nel preciso momento in cui lo vidi aprir bocca, cominciai a sentire un brusio alle mie spalle. In un primo momento non ci feci caso, in attesa delle parole di Johnny, ma poi il brusio crebbe d'intensità.
- 25 Voltai la testa di scatto, come se avessi preso uno schiaffo, e la voltarono anche Magda, papà e mamma. Si alzò il signor Lulli nel suo metro e sessanta di statura, impettito, inappuntabile nel suo abito scuro, scostò la sua sedia, congiunse le mani pallide, attese che l'attenzione fosse tutta su di lui e diede voce al brusio di tutti: «Johnny» disse con la sua voce bassa e monotona, «io ti conosco da quando eri bambino. Forza, parla».
- 30

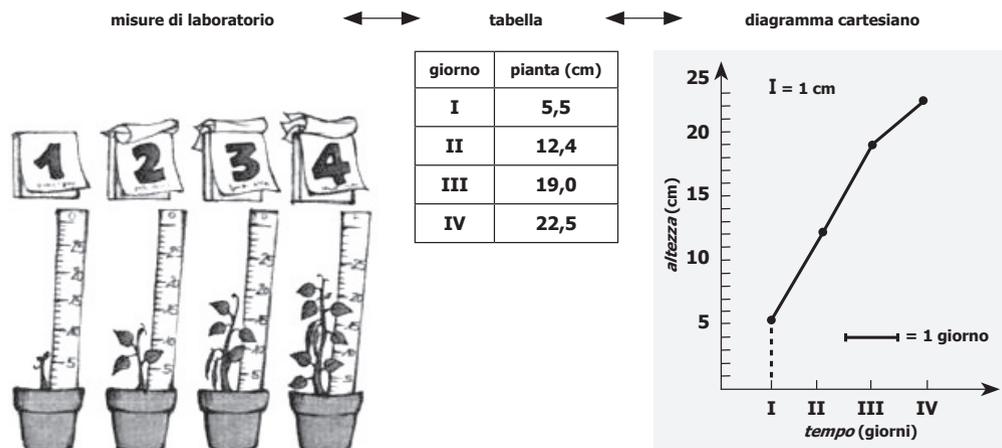
*Rispondi ora alle domande che seguono facendo riferimento al testo e segnando le crocette sul **foglio di risposta**. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere **solo una** tra le quattro alternative proposte.*

- 1. Nel testo quando si afferma «nessuno ci aveva fatto caso» (riga 9); si fa riferimento al fatto che Johnny**
  - a) fosse tornato.
  - b) fosse in piedi sul palco.
  - c) fosse diverso.
  - d) stesse zitto.
- 2. Leggendo questo brano, si capisce che Johnny è stato**
  - a) nella polizia.
  - b) in guerra.
  - c) nelle forze dell'ordine.
  - d) al servizio di leva.

- 3. Prima del giorno in cui Johnny salga sul palco, che tipo di esperienza ha vissuto?**
- a) Esaltante.
  - b) Esclusiva.
  - c) Prestigiosa.
  - d) Sconvolgente.
- 4. Nella riga 10 si dice che Johnny era «sotto la luce dei riflettori» perché doveva**
- a) raccontare la propria esperienza.
  - b) recitare una scenetta divertente.
  - c) tenere un comizio elettorale.
  - d) cantare per un concerto.
- 5. Il «momento di imbarazzo iniziale» (righe 20-21) da che cosa è maggiormente determinato?**
- a) Dall'abbigliamento trasandato di Johnny.
  - b) Dalla confusione di quel momento.
  - c) Dall'atteggiamento di Johnny sul palco.
  - d) Dagli occhi di Johnny come buchi vuoti.
- 6. Nella situazione descritta nel testo, Johnny**
- a) parla poco.
  - b) resta in silenzio.
  - c) si confida con la famiglia.
  - d) partecipa al brusio.
- 7. Che cosa significa la parola «impettito» (riga 31)?**
- a) Rigido.
  - b) Pettinato.
  - c) orgoglioso.
  - d) Risentito.
- 8. Il testo che hai letto è stato scritto da Francesco D'Adamo; ma, nella finzione narrativa, chi può essere la voce narrante che racconta la storia di Johnny?**
- a) Un amico / un'amica.
  - b) Il padre / la madre.
  - c) Uno zio / una zia.
  - d) Un fratello / una sorella.

## 2.4. LA CRESCITA DI UNA PIANTA

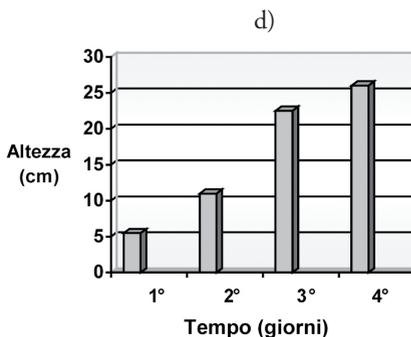
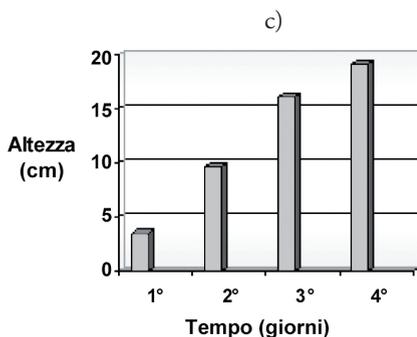
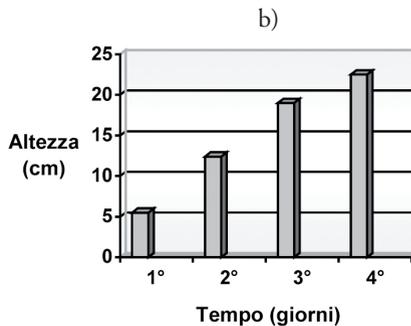
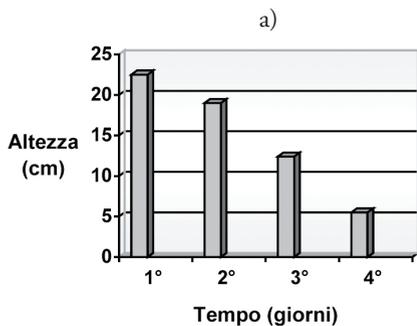
Osserva con attenzione le immagini sottostanti.



Rispondi ora alle domande che seguono facendo riferimento alle immagini e segnando le crocette sul **foglio di risposta**. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere **solo una** tra le quattro alternative proposte.

- Da quanto puoi ricavare dalle immagini, puoi dire che l'andamento della crescita è**
  - più lento il primo giorno rispetto all'ultimo.
  - più lento l'ultimo giorno rispetto al primo.
  - a piccoli intervalli regolari in tutti e quattro i giorni.
  - uguale ma non costante in ognuno dei quattro giorni.
- Qual è l'intervallo di tempo in cui la crescita avviene più rapidamente?**
  - Dalla nascita fino al termine del primo giorno.
  - Tra il primo e il secondo giorno.
  - Tra il secondo e il terzo giorno.
  - Tra il terzo e il quarto giorno.
- Considerando l'andamento dei primi quattro giorni di crescita, quale potrebbe essere l'ipotesi più realistica per la crescita successiva, al quinto giorno?**
  - 22,1.
  - 22,7.
  - 24,4.
  - 29,5.
- La misurazione della crescita si svolge nell'arco di**
  - 48 ore.
  - 72 ore.
  - 96 ore.
  - 120 ore.

5. **Nell'arco dei primi due giorni, la crescita delle piante è**
- maggiore che negli ultimi due giorni.
  - minore che negli ultimi due giorni.
  - uguale ma più lenta che negli ultimi due giorni.
  - uguale ma più rapida che negli ultimi due giorni.
6. **Se le piante fossero state poste al buio, l'andamento della crescita sarebbe stato il medesimo?**
- Sì, perché ciò che conta è il nutrimento.
  - Sì, perché ciò che conta è la temperatura.
  - No, perché nessun essere vive con il buio.
  - No, perché la luce è fondamentale.
7. **Considerando che si tratta di misure di laboratorio, quali di questi elementi sono stati presi in considerazione per garantire tale andamento nella crescita? Scegli l'ipotesi più opportuna.**
- Acqua sufficiente e una buona temperatura.
  - Buio completo e tanto concime.
  - Acqua sufficiente e un bastoncino come sostegno.
  - Buona temperatura e buio completo.
8. **Tra i seguenti istogrammi (detti anche *grafici a colonna*), quale ritieni corretto rispetto alle informazioni contenute nelle immagini?**



## 2.5. LESSICO IN CONTESTO «STORIA DI OUIAH CHE ERA UN LEOPARDO»

*Leggi con attenzione il testo che segue.*

- 1 Ouiah era così arrabbiato che non prese le dovute precauzioni per rientrare nell'accampamento. Allontanarsi di nascosto non era difficile, ma quando tornava, la notte, bisognava stare attenti alle sentinelle.
- 5 Di notte i Leopardi ci vedono benissimo, e hanno un odorato e un udito finissimi. Anche Ouiah ce li aveva, naturalmente, da quando era diventato un Bambino Leopardo, ma quella notte non stette attento e le sentinelle lo scoprirono. Cercò di convincerle a far finta di niente e a lasciarlo andare, invano: le sentinelle avevano troppa paura e lo portarono da Sheik.
- 10 Sheik era l'unico che avesse il diritto di dormire in una tenda anziché all'aperto; d'altronde era il Capo Leopardo ed era giusto che avesse qualche privilegio. «Dove sei stato?» gli chiese Sheik con la sua voce terribile e profonda. Ouiah serrò strette le labbra per non lasciarsi sfuggire nemmeno una parola. «Tu mi hai molto deluso» disse Sheik, «perché sei un ingrato. Ti ho accolto, ti ho nutrito, ti ho protetto. Non eri niente. E cosa ho fatto di te? Un Leopardo! Un combattente! Adesso tutti ti temono e ti rispettano. Grazie a me. E tu come mi ripaghi? Con la disobbedienza».
- 15 Ouiah ascoltava a capo chino. Era sinceramente pentito di aver deluso Sheik. Sheik aveva ragione. «Ti punirò» disse Sheik, «duramente. Domani ci sarà battaglia, una grande battaglia. 20 Combatterai. Avrai lì occasione di farmi vedere il tuo valore e la tua devozione. Se sopravviverai, ti punirò. E dopo che avrai pagato per la tua colpa, tornerai ad essere uno dei miei prediletti. Adesso va'. Ho detto». C'era la luce di due lampade dentro la tenda di Sheik. E un confortevole tepore, sembrava. E odore di cibo.
- 25 La tenda si richiuse. Le sentinelle scortarono Ouiah accanto al fuoco. Disposti a cerchi attorno ai resti dei falò c'erano le sagome nere dei suoi compagni che già dormivano, e più lontani, a distanza di sicurezza, c'erano gli Sciacalli, animali sciocchi e vili che ululavano inutilmente e continuavano a ripetere il loro verso, senza smettere mai.

*Nelle seguenti domande ti viene chiesto di riconoscere il significato che le **parole sottolineate** assumono nel testo. Rispondi sul **folio di risposta**, scegliendo **solo una** tra le quattro alternative proposte.*

### 1. Le «precauzioni» (riga 1) che Ouiah avrebbe dovuto avere sono

- pagamenti effettuati in anticipo.
- atteggiamenti prudenti.
- previsioni del futuro.
- protezioni precarie.

### 2. Che cosa sono le «sentinelle» (riga 3)?

- Campanelli d'allarme.
- Persone che custodiscono qualcosa.
- Soldati che stanno di guardia.
- Persone che ascoltano attentamente.

### 3. Che cosa significa la parola «finissimi» (riga 4)?

- Molto raffinati.
- Posti al confine.
- Molto leggeri.
- Tipici della sabbia.

4. **Che cosa si intende con la parola «invano» (riga 7)?**
- a) Incapace.
  - b) Impossibile.
  - c) All'interno.
  - d) Inutilmente.
5. **Che cosa significa la parola «privilegio» (riga 10)?**
- a) Vantaggio.
  - b) Primato.
  - c) Fortuna.
  - d) Fuorilegge.
6. **Nella frase «Ouah serrò strette le labbra ...» (riga 12) cosa significa la parola «serrò»?**
- a) Stette in silenzio.
  - b) Chiuse bene.
  - c) Strinse forte.
  - d) Sbagliò spesso.
7. **Cosa si intende quando si usa la parola «ingrato» (riga 13)?**
- a) Costituito da grate.
  - b) Chiuso da grate.
  - c) Chi non ringrazia.
  - d) Pieno di gratitudine.
8. **Che cos'è la «devozione» (riga 20)?**
- a) Una restituzione.
  - b) Una ricompensa.
  - c) Un'adorazione.
  - d) Una scorciatoia.
9. **Con la parola «prediletti» (riga 22) si vuol dire**
- a) letti prima.
  - b) preferiti.
  - c) annunciati.
  - d) avvertiti.
10. **Il «tepore» (riga 23) è**
- a) un lieve intontimento.
  - b) un tiepido calore.
  - c) un leggero torpore.
  - d) un cattivo odore.
11. **Che cosa sono le «sagome» di cui si parla nella riga 26?**
- a) Bave da pesca.
  - b) Funicelle per l'arco.
  - c) Linee di contorno.
  - d) Pezzi di cartone.
12. **Gli Sciacalli sono descritti come «vili» (riga 28) perché sono**
- a) senza coraggio.
  - b) di poco spessore.
  - c) sleali.
  - d) maleducati.

**PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Uscita Classe prima**

**FOGLIO DI RISPOSTA**  
**FASCICOLO 2**

**Scuola:** \_\_\_\_\_ **Classe:** \_\_\_\_\_  
**Cognome:** \_\_\_\_\_ **Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_  
**Ora inizio prova:** \_\_\_\_\_ **Ora fine prova:** \_\_\_\_\_

**PUOI SCRIVERE SOLAMENTE SU QUESTO FASCICOLO!**

**2.1. LE FORMICHE**

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>	a	b	c	d
<b>2</b>	a	b	c	d
<b>3</b>	a	b	c	d
<b>4</b>	a	b	c	d
<b>5</b>	a	b	c	d
<b>6</b>	a	b	c	d
<b>7</b>	a	b	c	d
<b>8</b>	a	b	c	d
<b>9</b>	a	b	c	d

## 2.2. CLOZE MIRATO «NEL DESERTO DEI CACTUS»

Riempi gli spazi vuoti presenti nel testo. Tieni presente che sono state cancellate **parole di tutti i tipi**.  
**Ricorda!** Ogni **buco** va riempito con **una sola parola**. Lo spazio bianco di ogni buco non corrisponde alla lunghezza della parola. Se non capisci la parola, vai avanti a leggere il testo.

La luna piena splendeva nel cielo, quando Lindolfo giunse nel Deserto dei Cactus. Quelle piante spinose, illuminate dal chiarore lunare, \_\_\_\_\_<sub>1</sub> diedero l'impressione \_\_\_\_\_<sub>2</sub> esseri pietrificati da \_\_\_\_\_<sub>3</sub> malefico burlone \_\_\_\_\_<sub>4</sub> aveva colto all' improvviso antichi guerrieri, mentre erano schierati per una battaglia.

\_\_\_\_\_<sub>5</sub> vecchio Ram gli aveva parlato di \_\_\_\_\_<sub>6</sub> Cactus Gigante, che cantava armoniosamente. Tuttavia non avrebbe avuto alcun bisogno di una ninna nanna \_\_\_\_\_<sub>7</sub> addormentarsi. Scelse \_\_\_\_\_<sub>8</sub> stabilire \_\_\_\_\_<sub>9</sub> proprio accampamento precisamente davanti \_\_\_\_\_<sub>10</sub> cactus più grande, punto di riferimento indicato anche dalla mappa; \_\_\_\_\_<sub>11</sub> dei suoi bracci, infatti, era orientato verso Nord.

\_\_\_\_\_<sub>12</sub> era stato raccomandato \_\_\_\_\_<sub>13</sub> non fermarsi a riposare nel Deserto dei Cactus, ma se pure avesse voluto seguire quei superstiziosi consigli, ormai era notte inoltrata \_\_\_\_\_<sub>14</sub> avrebbe dormito anche su \_\_\_\_\_<sub>15</sub> letto di spine.

Lindolfo tese l'orecchio per ascoltare, ma regnava \_\_\_\_\_<sub>16</sub> più profondo silenzio. \_\_\_\_\_<sub>17</sub> preparò qualcosa da mangiare, ma \_\_\_\_\_<sub>18</sub> fine soprattutto bevve. Si trattenne a stento dal dare fondo alla \_\_\_\_\_<sub>19</sub> scorta d'acqua. \_\_\_\_\_<sub>20</sub> arsura implacabile \_\_\_\_\_<sub>21</sub> tormentò prima \_\_\_\_\_<sub>22</sub> prendesse sonno.

Riapri gli occhi quando il sole era già alto e gli picchiava sulla fronte \_\_\_\_\_<sub>23</sub> raggi ardenti. Un desiderio irresistibile di bere \_\_\_\_\_<sub>24</sub> nuovo lo afferrò alla gola. Ancora intontito \_\_\_\_\_<sub>25</sub> sonno protese una mano per cercare la borraccia, ma le \_\_\_\_\_<sub>26</sub> dita sfiorarono un corpo freddo \_\_\_\_\_<sub>27</sub> sottile. Lindolfo ritirò \_\_\_\_\_<sub>28</sub> mano lentamente. Un serpente velenoso lo stava fissando, pronto a morderlo. C'era, lì accanto a lui, il coltello usato per la cena. Con un colpo solo ed \_\_\_\_\_<sub>29</sub> unico movimento tagliò \_\_\_\_\_<sub>30</sub> netto la testa del serpente.

«Buongiorno, signori Cactus», disse ad alta voce, «\_\_\_\_\_<sub>31</sub> ringrazio per questo regalo veramente spiritoso!».

Ancora assetato e intorpidito fece per alzarsi in piedi e iniziare la sua giornata.

### 2.3. IL GIOVANE JOHNNY

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	c	d
2	a	b	c	d
3	a	b	c	d
4	a	b	c	d
5	a	b	c	d
6	a	b	c	d
7	a	b	c	d
8	a	b	c	d

### 2.4. LA CRESCITA DI UNA PIANTA

N. Domanda	Alternative di risposta			
1	a	b	c	d
2	a	b	c	d
3	a	b	c	d
4	a	b	c	d
5	a	b	c	d
6	a	b	c	d
7	a	b	c	d
8	a	b	c	d

**2.5. LESSICO IN CONTESTO**  
**«STORIA DI QUIAH CHE ERA UN LEOPARDO»**

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>	a	b	c	d
<b>2</b>	a	b	c	d
<b>3</b>	a	b	c	d
<b>4</b>	a	b	c	d
<b>5</b>	a	b	c	d
<b>6</b>	a	b	c	d
<b>7</b>	a	b	c	d
<b>8</b>	a	b	c	d
<b>9</b>	a	b	c	d
<b>10</b>	a	b	c	d
<b>11</b>	a	b	c	d
<b>12</b>	a	b	c	d

**PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI**  
**Scuola secondaria di I grado**  
**Uscita Classe prima**

**CHIAVE DI CORREZIONE**  
**FASCICOLO 2**

**2.1. LE FORMICHE**

N. Domanda	Alternative di risposta			
1		b		
2	a			
3			c	
4			c	
5		b		
6	a			
7			c	
8			c	
9	a			

## 2.2. CLOZE MIRATO «NEL DESERTO DEI CACTUS»

N. Buco	Parola mancante
1	GLI
2	DI
3	UN
4	CHE
5	IL
6	UN
7	PER
8	DI
9	IL
10	AL
11	UNO
12	GLI
13	DI
14	E
15	UN
16	IL
17	SI
18	ALLA
19	SUA
20	UN'/UNA
21	LO
22	CHE
23	CON
24	DI
25	DAL
26	SUE
27	E
28	LA
29	UN
30	DI
31	VI

### 2.3. IL GIOVANE JOHNNY

N. Domanda	Alternative di risposta			
1			c	
2		b		
3				d
4	a			
5			c	
6		b		
7	a			
8				d

### 2.4. LA CRESCITA DI UNA PIANTA

N. Domanda	Alternative di risposta			
1		b		
2		b		
3			c	
4			c	
5	a			
6				d
7	a			
8		b		

**2.5. LESSICO IN CONTESTO**  
**«STORIA DI QUIAH CHE ERA UN LEOPARDO»**

<b>N. Domanda</b>	<b>Alternative di risposta</b>			
<b>1</b>		b		
<b>2</b>			c	
<b>3</b>	a			
<b>4</b>				d
<b>5</b>	a			
<b>6</b>		b		
<b>7</b>			c	
<b>8</b>			c	
<b>9</b>		b		
<b>10</b>		b		
<b>11</b>			c	
<b>12</b>	a			



# APPENDICE

## Allegato C

*I singoli item della prova in entrata:  
abilità misurate e caratteristiche metrologiche*



ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ	INDICI di DISCRIMINATIVITÀ	
		DIFF	IMP	Pbis
<b>Fascicolo 1 – 1.1 Testo narrativo <i>Due parole su Pietro</i></b>				
1.1 – 1	Localizzare informazioni	56,5	0,40	0,32
1.1 – 2	Compiere inferenze	46,9	0,31	0,25
1.1 – 3	Riconoscere una parafrasi	38,2	0,43	0,34
1.1 – 4	Padroneggiare il lessico	75,3	0,36	0,32
1.1 – 5	Ricostruire la coesione	64,0	0,41	0,35
1.1 – 6	Riconoscere una parafrasi	41,5	0,21	0,20
1.1 – 7	Ricostruire la coesione	49,0	0,39	0,29
1.1 – 8	Individuare l'idea principale	79,3	0,41	0,41
<b>Fascicolo 1 – 1.2 Testo espositivo <i>Come vedono gli animali</i></b>				
1.2 – 1	Riconoscere una parafrasi	60,9	0,34	0,31
1.2 – 2	Compiere inferenze	51,5	0,48	0,38
1.2 – 3	Localizzare informazioni	26,2	0,20	0,23
1.2 – 4	Localizzare informazioni	57,4	0,35	0,31
1.2 – 5	Localizzare informazioni	71,7	0,43	0,40
1.2 – 6	Compiere inferenze	47,3	0,22	0,15
1.2 – 7	Padroneggiare il lessico	28,6	0,26	0,21
1.2 – 8	Riconoscere una parafrasi	46,6	0,44	0,36
1.2 – 9	Localizzare informazioni	68,5	0,49	0,42
<b>Fascicolo 1 – 1.3 Cloze <i>Il giorno e la notte</i></b>				
1.3 – 1	Riflettere sulla lingua	91,1	0,20	0,36
1.3 – 2	Compiere inferenze	88,5	0,34	0,48
1.3 – 3	Compiere inferenze	61,0	0,51	0,45
1.3 – 4	Compiere inferenze	69,6	0,52	0,48
1.3 – 5	Riflettere sulla lingua	65,8	0,62	0,55
1.3 – 6	Compiere inferenze	51,2	0,66	0,52
1.3 – 7	Padroneggiare il lessico	59,2	0,75	0,64
1.3 – 8	Compiere inferenze	31,4	0,51	0,41
1.3 – 9	Compiere inferenze	34,2	0,53	0,41
1.3 – 10	Riflettere sulla lingua	34,2	0,46	0,41
1.3 – 11	Compiere inferenze	28,0	0,43	0,38
1.3 – 12	Compiere inferenze	31,5	0,56	0,45
1.3 – 13	Padroneggiare il lessico	82,1	0,48	0,55
1.3 – 14	Compiere inferenze	59,1	0,62	0,52
1.3 – 15	Compiere inferenze	82,7	0,43	0,48
1.3 – 16	Padroneggiare il lessico	47,2	0,35	0,33
1.3 – 17	Padroneggiare il lessico	65,0	0,62	0,54

ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ	INDICI di DISCRIMINATIVITÀ	
		DIFF	IMP	Pbis
<b>Fascicolo 1 – 1.4 Testo non continuo <i>La temperatura</i></b>				
1.4 – 1	Localizzare informazioni	43,0	0,46	0,34
1.4 – 2	Localizzare informazioni	63,1	0,66	0,52
1.4 – 3	Localizzare informazioni	53,6	0,57	0,44
1.4 – 4	Compiere operazioni	69,2	0,55	0,48
1.4 – 5	Localizzare informazioni	49,4	0,60	0,43
1.4 – 6	Compiere inferenze	21,4	0,20	0,23
1.4 – 7	Compiere operazioni	25,7	0,34	0,27
1.4 – 8	Compiere inferenze	43,5	0,48	0,35
<b>Fascicolo 1 – 1.5 Lessico fuori contesto</b>				
1.5 – 1	Padroneggiare il lessico	26,5	0,24	0,21
1.5 – 2	Padroneggiare il lessico	57,0	0,52	0,42
1.5 – 3	Padroneggiare il lessico	57,4	0,29	0,22
1.5 – 4	Padroneggiare il lessico	37,8	0,27	0,22
<b>Fascicolo 2 – 2.1 Testo espositivo <i>Le formiche</i></b>				
2.1 – 1	Localizzare informazioni	67,3	0,34	0,28
2.1 – 2	Ricostruire la coesione	78,3	0,36	0,33
2.1 – 3	Localizzare informazioni	72,2	0,36	0,36
2.1 – 4	Padroneggiare il lessico	39,7	0,37	0,31
2.1 – 5	Riconoscere una parafrasi	61,0	0,60	0,47
2.1 – 6	Ricostruire la coesione	49,9	0,30	0,27
2.1 – 7	Compiere inferenze	51,3	0,58	0,44
2.1 – 8	Ricostruire la coesione	85,9	0,29	0,40
2.1 – 9	Compiere inferenze	66,7	0,28	0,24
<b>Fascicolo 2 – 2.2 Cloze mirato <i>William il gatto</i></b>				
2.2 – 1	Riflettere sulla lingua	62,5	0,49	0,45
2.2 – 2	Riflettere sulla lingua	20,7	0,31	0,30
2.2 – 3	Riflettere sulla lingua	86,0	0,30	0,39
2.2 – 4	Riflettere sulla lingua	52,1	0,66	0,53
2.2 – 5	Riflettere sulla lingua	53,6	0,21	0,25
2.2 – 6	Riflettere sulla lingua	69,0	0,48	0,45
2.2 – 7	Riflettere sulla lingua	90,2	0,29	0,47
2.2 – 8	Riflettere sulla lingua	69,8	0,40	0,38
2.2 – 9	Riflettere sulla lingua	82,9	0,44	0,52
2.2 – 10	Riflettere sulla lingua	74,1	0,53	0,53
2.2 – 11	Riflettere sulla lingua	79,8	0,41	0,46
2.2 – 12	Riflettere sulla lingua	67,6	0,56	0,51

ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ		INDICI di DISCRIMINATIVITÀ	
		DIFF	IMP	Pbis	
2.2 – 13	Riflettere sulla lingua	79,6	0,52	0,54	
2.2 – 14	Riflettere sulla lingua	82,9	0,43	0,45	
2.2 – 15	Riflettere sulla lingua	66,8	0,30	0,25	
2.2 – 16	Riflettere sulla lingua	53,3	0,66	0,53	
<b>Fascicolo 2 – 2.3 Testo non continuo <i>Lo sport</i></b>					
2.3 – 1	Compiere operazioni	58,0	0,59	0,45	
2.3 – 2	Localizzare informazioni	73,2	0,56	0,51	
2.3 – 3	Compiere operazioni	62,8	0,49	0,40	
2.3 – 4	Compiere operazioni	58,5	0,61	0,48	
2.3 – 5	Compiere inferenze	63,5	0,49	0,38	
2.3 – 6	Compiere operazioni	64,6	0,56	0,47	
2.3 – 7	Compiere inferenze	63,8	0,59	0,49	
<b>Fascicolo 2 – 2.4 Lessico in contesto <i>Colazione reale</i></b>					
2.4 – 1	Padroneggiare il lessico	63,2	0,59	0,48	
2.4 – 2	Padroneggiare il lessico	55,5	0,30	0,25	
2.4 – 3	Padroneggiare il lessico	60,4	0,57	0,47	
2.4 – 4	Padroneggiare il lessico	53,4	0,55	0,45	



# APPENDICE

## Allegato D

*I singoli item della prova in uscita:  
abilità misurate e caratteristiche metrologiche*



ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ	INDICI di DISCRIMINATIVITÀ	
		DIFF	IMP	Pbis
<b>Fascicolo 1 – 1.1 Testo narrativo <i>Uno strano assedio</i></b>				
1.1 – 1	Padroneggiare il lessico	0,70	0,34	0,31
1.1 – 2	Localizzare informazioni	0,59	0,24	0,24
1.1 – 3	Padroneggiare il lessico	0,73	0,35	0,35
1.1 – 4	Compiere inferenze	0,49	0,42	0,35
1.1 – 5	Compiere inferenze	0,61	0,22	0,18
1.1 – 6	Compiere inferenze	0,50	0,43	0,35
<b>Fascicolo 1 – 1.2 Testo non continuo <i>La temperatura</i></b>				
1.2 – 1	Localizzare informazioni	0,55	0,46	0,36
1.2 – 2	Localizzare informazioni	0,74	0,51	0,47
1.2 – 3	Localizzare informazioni	0,66	0,57	0,47
1.2 – 4	Compiere operazioni	0,72	0,56	0,48
1.2 – 5	Localizzare informazioni	0,53	0,58	0,43
1.2 – 6	Compiere inferenze	0,26	0,21	0,21
1.2 – 7	Compiere operazioni	0,28	0,32	0,25
1.2 – 8	Compiere inferenze	0,38	0,41	0,34
<b>Fascicolo 1 – 1.3 Testo espositivo <i>I pinguini imperatore</i></b>				
1.3 – 1	Individuare l'idea principale	0,69	0,44	0,38
1.3 – 2	Padroneggiare il lessico	0,68	0,32	0,34
1.3 – 3	Riconoscere una parafrasi	0,80	0,31	0,35
1.3 – 4	Padroneggiare il lessico	0,63	0,36	0,30
1.3 – 5	Padroneggiare il lessico	0,52	0,35	0,30
1.3 – 6	Padroneggiare il lessico	0,82	0,36	0,38
1.3 – 7	Localizzare informazioni	0,65	0,45	0,39
1.3 – 8	Localizzare informazioni	0,63	0,32	0,30
1.3 – 9	Compiere inferenze	0,52	0,50	0,41
1.3 – 10	Compiere inferenze	0,59	0,43	0,38
1.3 – 11	Ricostruire la coesione	0,68	0,38	0,38
1.3 – 12	Localizzare informazioni	0,81	0,36	0,39
<b>Fascicolo 1 – 1.4 Cloze <i>L'atmosfera terrestre</i></b>				
1.4 – 1	Ricostruire la coesione	0,32	0,51	0,41
1.4 – 2	Compiere inferenze	0,48	0,54	0,38
1.4 – 3	Ricostruire la coesione	0,15	0,28	0,38
1.4 – 4	Ricostruire la coesione	0,38	0,62	0,39
1.4 – 5	Riflettere sulla lingua	0,77	0,40	0,41
1.4 – 6	Riflettere sulla lingua	0,49	0,59	0,44
1.4 – 7	Ricostruire la coesione	0,35	0,68	0,32

ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ		INDICI di DISCRIMINATIVITÀ	
		DIFF	IMP	Pbis	
1.4 – 8	Riflettere sulla lingua	0,72	0,55	0,49	
1.4 – 9	Riflettere sulla lingua	0,22	0,41	0,41	
1.4 – 10	Ricostruire la coesione	0,42	0,65	0,46	
1.4 – 11	Compiere inferenze	0,74	0,63	0,51	
1.4 – 12	Riflettere sulla lingua	0,51	0,50	0,49	
1.4 – 13	Compiere inferenze	0,68	0,72	0,39	
1.4 – 14	Riflettere sulla lingua	0,71	0,59	0,48	
1.4 – 15	Ricostruire la coesione	0,10	0,21	0,57	
1.4 – 16	Riflettere sulla lingua	0,59	0,60	0,40	
1.4 – 17	Riflettere sulla lingua	0,12	0,25	0,59	
1.4 – 18	Ricostruire la coesione	0,27	0,51	0,51	
1.4 – 19	Ricostruire la coesione	0,49	0,66	0,26	
1.4 – 20	Compiere inferenze	0,22	0,42	0,47	
1.4 – 21	Ricostruire la coesione	0,53	0,72	0,34	
1.4 – 22	Ricostruire la coesione	0,20	0,48	0,43	
1.4 – 23	Compiere inferenze	0,10	0,21	0,20	
1.4 – 24	Riflettere sulla lingua	0,52	0,58	0,39	
1.4 – 25	Ricostruire la coesione	0,80	0,54	0,54	
1.4 – 26	Compiere inferenze	0,47	0,50	0,44	
<b>Fascicolo 1 – 1.5 Lessico fuori contesto</b>					
1.5 – 1	Padroneggiare il lessico	0,43	0,43	0,33	
1.5 – 2	Padroneggiare il lessico	0,65	0,46	0,41	
1.5 – 3	Padroneggiare il lessico	0,61	0,27	0,24	
1.5 – 4	Padroneggiare il lessico	0,57	0,68	0,51	
1.5 – 5	Padroneggiare il lessico	0,67	0,37	0,35	
1.5 – 6	Padroneggiare il lessico	0,77	0,41	0,41	
1.5 – 7	Padroneggiare il lessico	0,82	0,44	0,49	
1.5 – 8	Padroneggiare il lessico	0,39	0,40	0,33	
1.5 – 9	Padroneggiare il lessico	0,52	0,49	0,35	
1.5 – 10	Padroneggiare il lessico	0,48	0,46	0,38	
1.5 – 11	Padroneggiare il lessico	0,71	0,33	0,32	
1.5 – 12	Padroneggiare il lessico	0,33	0,21	0,15	
<b>Fascicolo 2 – 2.1 Testo espositivo <i>Le formiche</i></b>					
2.1 – 1	Localizzare informazioni	0,74	0,38	0,35	
2.1 – 2	Ricostruire la coesione	0,75	0,35	0,34	
2.1 – 3	Localizzare informazioni	0,72	0,39	0,33	
2.1 – 4	Padroneggiare il lessico	0,59	0,46	0,35	

ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ		INDICI di DISCRIMINATIVITÀ	
		DIFF	IMP	Pbis	
2.1 – 5	Riconoscere una parafrasi	0,63	0,56	0,45	
2.1 – 6	Ricostruire la coesione	0,56	0,38	0,30	
2.1 – 7	Compiere inferenze	0,53	0,59	0,48	
2.1 – 8	Ricostruire la coesione	0,84	0,38	0,46	
2.1 – 9	Compiere inferenze	0,65	0,34	0,34	
<b>Fascicolo 2 – 2.2 Cloze mirato <i>Nel deserto dei cactus</i></b>					
2.2 – 1	Riflettere sulla lingua	0,46	0,65	0,30	
2.2 – 2	Riflettere sulla lingua	0,85	0,36	0,48	
2.2 – 3	Riflettere sulla lingua	0,83	0,33	0,46	
2.2 – 4	Riflettere sulla lingua	0,85	0,34	0,34	
2.2 – 5	Riflettere sulla lingua	0,83	0,36	0,48	
2.2 – 6	Riflettere sulla lingua	0,83	0,31	0,48	
2.2 – 7	Riflettere sulla lingua	0,90	0,28	0,41	
2.2 – 8	Riflettere sulla lingua	0,83	0,25	0,45	
2.2 – 9	Riflettere sulla lingua	0,46	0,36	0,42	
2.2 – 10	Riflettere sulla lingua	0,85	0,31	0,39	
2.2 – 11	Riflettere sulla lingua	0,38	0,58	0,48	
2.2 – 12	Riflettere sulla lingua	0,34	0,52	0,34	
2.2 – 13	Riflettere sulla lingua	0,85	0,35	0,31	
2.2 – 14	Riflettere sulla lingua	0,68	0,57	0,43	
2.2 – 15	Riflettere sulla lingua	0,89	0,32	0,45	
2.2 – 16	Riflettere sulla lingua	0,70	0,40	0,44	
2.2 – 17	Riflettere sulla lingua	0,42	0,51	0,47	
2.2 – 18	Riflettere sulla lingua	0,66	0,41	0,50	
2.2 – 19	Riflettere sulla lingua	0,76	0,37	0,48	
2.2 – 20	Riflettere sulla lingua	0,11	0,21	0,41	
2.2 – 21	Riflettere sulla lingua	0,48	0,66	0,39	
2.2 – 22	Riflettere sulla lingua	0,80	0,44	0,36	
2.2 – 23	Riflettere sulla lingua	0,32	0,27	0,39	
2.2 – 24	Riflettere sulla lingua	0,73	0,55	0,28	
2.2 – 25	Riflettere sulla lingua	0,59	0,52	0,52	
2.2 – 26	Riflettere sulla lingua	0,82	0,38	0,51	
2.2 – 27	Riflettere sulla lingua	0,78	0,39	0,26	
2.2 – 28	Riflettere sulla lingua	0,00	0,00	0,50	
2.2 – 29	Riflettere sulla lingua	0,72	0,52	0,42	
2.2 – 30	Riflettere sulla lingua	0,38	0,56	0,44	
2.2 – 31	Riflettere sulla lingua	0,45	0,54	0,43	

ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ	INDICI di DISCRIMINATIVITÀ	
		DIFF	IMP	Pbis
<b>Fascicolo 2 – 2.3 Testo narrativo <i>Il giovane Johnny</i></b>				
2.3 – 1	Compiere inferenze	0,43	0,58	0,43
2.3 – 2	Individuare l'idea principale	0,63	0,47	0,39
2.3 – 3	Compiere inferenze	0,55	0,34	0,30
2.3 – 4	Ricostruire la coesione	0,75	0,50	0,44
2.3 – 5	Ricostruire la coesione	0,52	0,39	0,31
2.3 – 6	Riconoscere una parafrasi	0,67	0,53	0,41
2.3 – 7	Padroneggiare il lessico	0,59	0,21	0,18
2.3 – 8	Compiere inferenze	0,33	0,25	0,18
<b>Fascicolo 2 – 2.4 Testo non continuo <i>La crescita di una pianta</i></b>				
2.4 – 1	Compiere inferenze	0,32	0,21	0,19
2.4 – 2	Compiere operazioni	0,30	0,22	0,20
2.4 – 3	Compiere operazioni	0,45	0,30	0,26
2.4 – 4	Compiere operazioni	0,51	0,47	0,37
2.4 – 5	Compiere operazioni	0,44	0,33	0,29
2.4 – 6	Compiere inferenze	0,68	0,60	0,50
2.4 – 7	Compiere inferenze	0,67	0,41	0,39
2.4 – 8	Compiere inferenze	0,59	0,28	0,25
<b>Fascicolo 2 – 2.5 Lessico in contesto <i>Ouiab che era un leopardo</i></b>				
2.5 – 1	Padroneggiare il lessico	0,61	0,47	0,39
2.5 – 2	Padroneggiare il lessico	0,68	0,57	0,48
2.5 – 3	Padroneggiare il lessico	0,65	0,43	0,37
2.5 – 4	Padroneggiare il lessico	0,55	0,64	0,47
2.5 – 5	Padroneggiare il lessico	0,69	0,46	0,43
2.5 – 6	Padroneggiare il lessico	0,42	0,24	0,17
2.5 – 7	Padroneggiare il lessico	0,76	0,58	0,54
2.5 – 8	Padroneggiare il lessico	0,34	0,47	0,39
2.5 – 9	Padroneggiare il lessico	0,55	0,59	0,44
2.5 – 10	Padroneggiare il lessico	0,52	0,56	0,41
2.5 – 11	Padroneggiare il lessico	0,70	0,55	0,49
2.5 – 12	Padroneggiare il lessico	0,35	0,30	0,25