Maria Lucia Giovannini - Liliana Silva

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

III. In uscita dalla classe terza



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)
Michaele 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 978-88-7916-750-5

Copyright 2015

TED 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

Videooimpaginazione: Paola Mignanego Stampa: Digital Print Service

Sommario

In	troduzione	7
1.	COMPRENDERE UN TESTO SCRITTO: PRESUPPOSTI DI RIFERIMENTO	11
	1.1. La competenza in lettura e i principali modelli di comprensione dei testi	11
	1.2. I <i>framework</i> delle indagini internazionali sulla competenza in lettura	18
	1.3. Rilevazioni dell'INValSI sulla competenza in lettura	20
2.	Pianificare e costruire la prova	25
	2.1. La «costruzione» della prova di comprensione dei testi	25
	2.2. Taratura e revisione della prova	31
	2.3. Stesura definitiva della prova e sue caratteristiche metrologiche	34
3.	Somministrare e correggere la prova	41
	3.1. Indicazioni per la somministrazione della prova	41
	3.2. Modalità di correzione delle risposte	44
4.	Interpretare e utilizzare i risultati	47
	4.1. L'interpretazione dei risultati: oltre i punteggi grezzi	47
	4.2. L'analisi dei risultati dei testi di ancoraggio	51
	4.3. Per un uso migliorativo del curricolo e degli apprendimenti	54
Ri	ferimenti bibliografici	57
Аţ	pendice	
	LEGATO A. I singoli item della prova: abilità misurate caratteristiche metrologiche	61
	ледато В. Fascicoli, fogli di risposta e chiave di correzione lla prova	69

Introduzione

In questo volume, che costituisce il terzo della serie intitolata *Prove standar-dizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado*, viene presentata una prova finalizzata alla rilevazione delle abilità degli studenti nella comprensione dei testi al termine di tale tipo di scuola.

Per cogliere la specificità delle prove standardizzate, può essere utile considerare il criterio dell'ampiezza del contesto in cui sono effettuate le rilevazioni, che ci porta a classificare le prove in due gruppi: (a) le prove costruite dall'insegnante in riferimento al contesto specifico in cui si trova a operare; (b) quelle predisposte per un contesto più allargato e caratterizzate da specifiche qualità metrologiche e procedure standardizzate in relazione a una determinata popolazione scolastica. Non si tratta tanto di prove da contrapporre tra loro: 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.

Le prove standardizzate richiedono, a livello di pianificazione e costruzione, 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 operare facendo riferimento a un modello teorico e individuare le abilità da rilevare sulla base di costrutti ben precisati. È necessario inoltre validare le prove su un campione della popolazione a cui ci si riferisce per verificare se possiedono in misura sufficiente e significativa le caratteristiche che le contraddistinguono. Le procedure di somministrazione devono essere accurate e uniformi, in modo da raccogliere dati «sicuri» e confrontabili, e le indicazioni per la correzione e per 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 misurare e ciò che viene effettivamente misurato dai quesiti della prova (validità), sia a tenere sotto controllo le fonti ed occasioni di errore (precisione o attendibilità).

Per quanto concerne l'oggetto della prova qui proposta, vale a dire la comprensione dei testi, occorre considerare che fa parte integrante delle competenze chiave. Essa rappresenta infatti a pieno titolo uno strumento necessario al raggiungimento della cosiddetta competenza in lettura che, in una prospettiva di *lifelong learning*, è fondamentale per continuare ad apprendere e ad aggiornare le proprie conoscenze e abilità lungo tutto l'arco della vita. Il concetto di *literacy* assume in questo quadro un ruolo centrale nell'ambito delle priorità culturali e politiche della formazione e rappresenta un sostegno allo sviluppo della società attuale: il cittadino che sa padroneggiare le competenze di base, tra le quali la cosiddetta *competenza alfabetica funzionale*, sarà in grado di affrontare le sfide poste dalla quotidianità non in forma statica ma dinamica, adattando le abilità acquisite al contesto entro il quale si trova.

Nell'ambito della società della conoscenza, caratterizzato da continue trasformazioni e dalla rapida evoluzione dei mezzi di comunicazione e di informazione, alla scuola e agli insegnanti spetta il compito di far propria e di promuovere una visione della lettura come processo complesso, non riducibile a un puro esercizio di decodifica, e come insieme di abilità utili non solo per lo studio delle varie discipline scolastiche ma, in senso ben più ampio, per lo sviluppo personale e sociale degli studenti. Anche la valutazione delle abilità connesse alla lettura e alla comprensione dei testi, soprattutto se intesa in termini formativi, diviene in quest'ottica uno strumento per supportare e migliorare i processi di insegnamento/apprendimento e le abilità degli studenti, con conseguenti ricadute positive sull'intero contesto sociale.

Allo stesso modo, i ricercatori che si occupano di misurazione e valutazione delle competenze sono chiamati a sviluppare modelli e strumenti di rilevazione delle abilità di comprensione dei testi sempre più attendibili e validi, atti a consentire la raccolta di informazioni sui livelli di padronanza raggiunti dagli studenti non solo per esprimere giudizi di valore, ma anche per orientare e rivedere scelte curricolari e didattiche.

In connessione alle esigenze richiamate, il presente volume propone a insegnanti e ricercatori una prova standardizzata di comprensione dei testi utilizzabile per rilevare le abilità degli studenti al termine del triennio della scuola secondaria di I grado, dunque al termine del primo ciclo del sistema di istruzione. In tale momento del percorso scolastico, i risultati ottenuti mediante somministrazione della prova possono offrire l'opportunità di effettuare un bilancio sulle abilità di comprensione rilevate dalla prova, fornendo al contempo utili spunti di riflessione e di lavoro in vista dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo. Ma non solo. Anche se costruita per essere utilizzata al termine del triennio della scuola secondaria di I grado, la prova di comprensione, il quadro teorico su cui si fonda e i risultati emersi possono contribuire ad alimentare, a livello di scuola e di singolo insegnante, l'analisi

degli obiettivi curricolari e degli interventi didattici realizzati sulla comprensione dei testi scritti nella direzione di scelte migliorative per il futuro.

La struttura del volume è articolata in quattro capitoli. Nel primo viene affrontata la problematica della competenza in lettura e della comprensione dei testi a partire da un excursus bibliografico che permette di individuarne gli elementi e le questioni più rilevanti. Vengono presentati inoltre i framework teorici delle principali indagini sulla competenza in lettura svolte in ambito internazionale e nazionale, in quanto costituiscono irrinunciabili punti di riferimento sulla tematica e sono stati attentamente considerati anche nella fase di pianificazione della prova qui proposta.

Nel secondo capitolo sono invece descritte le procedure relative alla pianificazione e costruzione della prova, nonché alla sua taratura.

Il terzo capitolo presenta le indicazioni relative alle modalità di somministrazione della stessa e di correzione delle risposte, fondamentali per garantire l'omogeneità delle procedure utilizzate e quindi la comparabilità dei risultati.

Il quarto e ultimo capitolo riguarda infine l'analisi e l'interpretazione dei risultati della prova e presenta riferimenti a risvolti didattici: in esso vengono precisate alcune procedure per la trasformazione dei punteggi grezzi in modo da consentire la comparazione con altre misure, tra cui i risultati dei testi di ancoraggio e viene sottolineato un uso formativo dei risultati della prova. Quest'ultima modalità è finalizzata sia a risalire alle forme di ragionamento sottostanti alle risposte degli studenti, utilizzando l'errore non solo come vincolo ma anche come risorsa per attivare negli studenti processi di automonitoraggio dei loro apprendimenti, sia a riflettere, come insegnanti, sul tipo di scelte didattiche effettuate nei confronti della comprensione dei testi scritti e sulla loro efficacia.

Le autrici hanno condiviso l'impostazione e l'articolazione del lavoro. Tuttavia è da attribuire a Maria Lucia Giovannini la stesura dell'*Introduzione* e del capitolo 4 (*Interpretare e utilizzare i risultati*); quella delle parti restanti a Liliana Silva.

1.

Comprendere un testo scritto: presupposti di riferimento

1.1. LA COMPETENZA IN LETTURA E I PRINCIPALI MODELLI DI COMPRENSIONE DEI TESTI

L'acquisizione delle competenze necessarie per l'esercizio di una cittadinanza attiva rappresenta una sfida importante nell'attuale società della conoscenza; tra queste, la competenza in lettura assume un ruolo chiave, che si ricollega al significato stesso di lettura e all'importanza di una sua valutazione, qui di seguito richiamati.

Muovendo da una definizione di lettura, nel 1958 l'UNESCO nell'ambito del rapporto tra alfabetismo e contesto sociale definisce alfabeta colui che sa leggere comprendendo e che sa scrivere un breve racconto su fatti relativi alla sua quotidianità (Unesco, 1958). Rispetto a tale definizione, in seguito è stato invece utilizzato come riferimento il numero degli anni di scolarità seguiti (5 anni come soglia): nonostante i limiti, tale definizione consente di definire gli analfabeti totali (assenza di scolarità), di ritorno (persone parzialmente scolarizzate che non padroneggiano il livello strumentale della lettura e della scrittura) e semi analfabeti di partenza (giovani che pur avendo sette o otto anni di scolarità hanno un'estrema povertà nel linguaggio e nell'uso di testi scritti). Il criterio per la definizione del concetto di alfabetizzazione si è spostato, pertanto, dalla capacità del singolo all'istituzione scolastica mantenendo tuttavia inalterata l'importanza attribuita alla capacità di decodifica di un testo.

Negli anni '70, in un periodo caratterizzato da un contesto scolastico terreno di scontri politico-sociali, per cercare di affermare l'idea di non limitarsi a un semplice esercizio passivo di tale competenza, sono riconosciute la complessità e la ricchezza dei messaggi veicolati dalla lingua parlata, da quella scritta, dalle immagini e dai segni: chi sa leggere riesce infatti a condurre più appropriate analisi della realtà e la lingua assume quindi un ruolo attivo nella conoscenza come strumento con cui e su cui opera il pensiero (Malfermoni & Girardi, 1978). Ritorna in questo modo il concetto di lettura inteso non

come mera codifica avulsa dal contesto, ma come strumento che permette una formazione finalizzata a una piena e attiva partecipazione alla vita sociale. Le competenze promosse dalla scuola, compresa evidentemente quella in lettura, assumono quindi una portata trasversale, che supera la barriera scolastica per abbracciare la dimensione sociale e civile.

Anche Hunter e Harman (1982) propongono un approccio di alfabetismo riferito all'inserimento dell'individuo nella società definendo come alfabetismo funzionale la capacità dei cittadini a vivere in un contesto sociale, economico e culturale che richiede un gran numero di usi dei testi scritti. L'analfabetismo rappresenterebbe un ostacolo alla partecipazione e quindi allo sviluppo sociale, come capacità di risolvere compiti pratici legati alla vita quotidiana. Ad esso è collegato il modello di alfabetismo tecnologico, ad evidenziare il fatto che l'alfabetizzazione riguarda necessariamente la comunicazione intesa in senso ampio.

Con riferimento alle suddette considerazioni, è quindi possibile distinguere l'alfabetizzazione scolastica da quella strumentale o funzionale: mentre la prima è collegata alle capacità di leggere e scrivere (tradizionalmente insegnate a scuola), la seconda è relativa alla capacità di risolvere problemi pratici dell'agire quotidiano.

E quindi necessaria una precisazione: se intendiamo come *comprensione* del testo non la sua mera decodifica, ma l'integrazione di processi cognitivi complessi che permettono di inserire quanto appreso nel brano con le conoscenze pregresse del lettore, collegando gli scopi del lettore con le abilità cognitive richieste, gli oggetti della lettura e il contenuto del testo (Lucisano, 1989), quando l'approccio della lettura è funzionale alla dimensione sociale del soggetto, occorre parlare di *competenza in lettura* e quindi all'insieme di conoscenze necessario, come detto, all'agire quotidiano del lettore.

Secondo questa prospettiva, nella letteratura viene sottolineata l'importanza di un'accurata indagine volta alla conoscenza e al conseguente recupero delle abilità mancanti (Lumbelli, 1995), nonché ai processi che si riferiscono alle abilità coinvolte nella lettura, per poter poi procedere alla predisposizione di accurate prove strutturate in grado di diagnosticare punti forti e deboli della gestione dei suddetti processi da parte degli studenti. Tali aspetti devono essere considerati come interazione che coinvolge anche le conoscenze pregresse e il contesto di riferimento all'interno del quale si svolge l'interazione. Lucisano (1989 e 1993), dal canto suo, rileva come i livelli di alfabetizzazione di una popolazione indichino il grado in cui le persone e i gruppi sociali prendono parte alla loro cultura: reperire oggi informazioni o accedere a servizi comporta un aggiornamento delle competenze anche in riferimento alle nuove tecnologie e alle nuove forme di testi. L'alfabetizzazione non si riferisce quindi solo al mero possesso delle capacità strumentali della lettura e della scrittura, ma è integrata in un processo

che coinvolge sullo stesso piano un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero (MIUR, 2012).

Tale aspetto è stato affrontato e riconosciuto a livello europeo anche nell'ambito della strategia di Lisbona, che tra le otto abilità considerate fondamentali per la realizzazione e lo sviluppo personale per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale e occupazionale introduce la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni non solo in forma orale, ma anche scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) (Commissione Europea, 2000).

Di fronte a tali cambiamenti, la revisione e l'aggiornamento continuo delle proprie competenze risultano indispensabili alla formazione di membri attivi della società: occorre considerare la competenza in lettura tra le *life skills*, le competenze per la vita che rappresentano un potente mezzo di promozione dello sviluppo economico (occupabilità) e dell'inclusione sociale (cittadinanza attiva per la partecipazione alla società civile) (Milana, 2004). L'acquisizione di tali competenze attraverso la sola formazione iniziale non è quindi sostenibile, in quanto richiedono uno sviluppo armonico dell'individuo. Questa considerazione vale a maggior ragione per la lettura, la quale non può essere considerata semplicemente come mera decodifica di un testo: essa chiama invece in causa l'attivazione di processi e strategie cognitive che variano a seconda del testo e dello scopo della lettura stessa.

La lettura rappresenta pertanto un processo complesso e interattivo, dove il lettore non è semplice «ricettore» di quanto veicolato dal testo stesso, ma costruttore della sua conoscenza attraverso gli *input* che il testo gli fornisce. La comprensione è quindi un insieme di operazioni che impegnano la memoria in un confronto tra stimoli presenti e patrimonio di esperienze accumulate dal lettore (Cornoldi & Colpo, 1992). Testo e lettore sono elementi fondanti della comprensione ed è possibile effettuare un'analisi della competenza in lettura dal punto di vista sia delle caratteristiche intrinseche del testo stesso sia dei processi che hanno luogo nella mente del lettore; la comprensione è infatti un processo complesso di interazione tra le caratteristiche del testo e le capacità di comprensione proprie di un determinato lettore (Lastrucci, 1995; Lumbelli, 2009).

Dopo aver definito l'importanza della comprensione dei testi, nell'ambito di una più ampia prospettiva che riguarda la competenza in lettura, occorre definire quali siano i processi coinvolti in essa. Emblematica risulta, a tale proposito, la scelta del titolo del volume di Lumbelli del 2009, *La comprensione come problema*, rivelatrice di un *atteggiamento problematico* in base al quale la lettura viene interpretata come processo che non solo coinvolge elementi

complessi, ma che s'intreccia alla problematicità del significato che assumono le competenze in essa coinvolte. De Mauro (2009) definisce infatti la comprensione del testo come il *capire* ciò che si legge a tutto tondo, sfruttando quanto proviene da diversi ambiti di ricerca e quindi secondo una prospettiva pluridisciplinare.

Per quanto concerne la struttura del testo, la letteratura presenta differenti modelli. Lastrucci (1995) definisce un testo come costituito da frasi non indipendenti, legate da relazioni di vario tipo, organizzate in una struttura sottesa alla sua superficie; sottolinea inoltre le differenti tipologie testuali: testi informativi, descrittivi, espositivi, argomentativi, narrativi, pragmatici, con funzione normativa, esortativa, regolativa e di natura poetica. Cornoldi e Colpo (1992) definiscono la lettura come l'insieme di tutti i processi che conducono alla traduzione di segni in messaggi, attribuendo un significato particolare ai segni secondo un codice determinato. Leggere è un'attività comune a tutti gli individui, è un processo cognitivo che interessa più di una funzione del cervello: dalle funzioni sensoriali e mnestiche alle operazioni di classificazione e categorizzazione.

Uno dei modelli cognitivi dell'attività di lettura più completi è quello della *base testuale* e del *modello situazionale* proposto da Van Dijk e Kintsch (1983), i quali partono dal presupposto che la comprensione di un testo sia fondata sulla cooperazione tra la base testuale (sequenza ordinata di proposizioni) e il modello situazionale. Nella produzione e nella comprensione a ciascuna proposizione viene attribuita una certa rilevanza secondo una struttura gerarchica, realizzando così la macrostruttura del testo.

La comprensione del testo si fonda essenzialmente sull'attivazione di strutture di conoscenza e sulla formulazione di congetture che derivano dall'associazione tra le informazioni fornite dal testo e tali strutture: è infatti dimostrato con prove sperimentali come le proposizioni dei livelli più alti tendono ad essere memorizzate più saldamente di quelle dei livelli più bassi. La nostra memoria agisce quindi in maniera selettiva e le strutture che si generano hanno un ruolo importante nelle inferenze. Mano a mano che prosegue la lettura, il lettore elabora nuove macro-proposizioni e riorganizza di conseguenza la macro-struttura del testo. Essa costituisce una mappa mnemonico-cognitiva atta a ridurre e organizzare il contenuto del testo, servendosi di macro-proposizioni invece che di proposizioni. Parallelamente alla rappresentazione, il lettore elabora anche un modello della situazione di cui tratta il testo, nel quale vengono strutturate tutte le conoscenze e le relazioni che fanno da sfondo al contenuto essenziale.

Per spiegare la comprensione del testo è utilizzata la nozione di strategia, uno specifico tipo di rappresentazione cognitiva e globale dei mezzi per il raggiungimento di quell'obiettivo, oltre che delle modalità in cui l'azione deve essere compiuta per risultare efficace; non si tratta di sequenze di azioni da compiere, ma di un'istruzione generale per ciascuna scelta che deve essere compiuta durante il percorso.

De Beni e Pazzaglia (1992) evidenziano gli ambiti relativi alla comprensione dei testi scritti, identificandoli nella psicologia sperimentale, nella psicologia dell'educazione, nella psicologia dell'età evolutiva, nella psicolinguistica e nella neuropsicologia. L'associazione più importante del settore è l'International Reading Association la quale, attraverso la grande mole di ricerche realizzate, ha permesso una maggiore consapevolezza riguardo alle abilità e ai processi coinvolti nella lettura. Gli autori mettono in luce l'evoluzione delle ricerche sull'apprendimento umano, con particolare riferimento ai nuovi linguaggi dell'informatica, all'interdisciplinarietà, all'interesse circa le strutture e le funzioni della mente ed al riconoscimento del ruolo del soggetto conoscente. A partire dagli anni '70 è infatti iniziata una nuova rivoluzione dei metodi e dei materiali relativi alla comprensione del testo, con riferimento anche a studi non appartenenti prettamente alla psicologia.

La comprensione di quanto si sta leggendo è la fase finale di un lungo e complesso processo, al termine del quale il contenuto espresso nel testo si integra con il sistema di conoscenze del lettore; la lettura è simile a un compito di *problem-solving*, dove il lettore si avvale degli indizi provenienti dal testo e delle sue conoscenze per avanzare ipotesi plausibili sul contenuto di quanto sta leggendo, confermate o meno dalla lettura del testo seguente.

Per quanto concerne lo studio dei processi cognitivi coinvolti nella lettura, Rémond (1999) analizza l'influenza della metacognizione nell'ambito della competenza in lettura; alla discussione teorica, associa i risultati di uno studio che riscontra l'incremento delle conoscenze metacognitive all'aumentare dell'età e in particolare tra i 7 e i 13 anni; inoltre lo studioso evidenzia come all'età di 13 anni le conoscenze metacognitive siano predittori dell'efficienza della comprensione dei testi. Fondamentale per sostenere tale competenza è l'apprendimento dell'uso del testo scritto in maniera sistematica, approfondita ed esplicita, che vada oltre la mera decodifica.

Trattando di processi cognitivi coinvolti nella lettura, come già sottolineato, uno dei principali contributi è certamente quello di Lumbelli, che nel suo volume del 2009 precedentemente citato esplicita i diversi approcci di lettura, seguendo i processi che si attivano a livello mentale: lo studio della comprensione consiste nell'analisi di come i processi di elaborazione in un dato momento si connettano con quelli già avvenuti nella mente del lettore. Il leggere implica quindi molti processi diversi che nel lettore maturo sono in larga parte automatizzati e si svolgono in parallelo: le informazioni provenienti dai singoli livelli di elaborazione collaborano contemporaneamente alla costruzione del significato. Le attività coinvolte si strutturano, pertanto, in un processo dinamico di interazione tra le informazioni nuove fornite dal testo e le conoscenze presenti nella mente del lettore, che forniscono una

struttura ordinata in cui inserire nuove informazioni permettendo al lettore di distinguere le informazioni centrali da quelle marginali, di compiere inferenze a vari livelli, di utilizzare i propri schemi per la memorizzazione del testo.

La scuola si propone come contesto di primaria importanza per l'apprendimento e la strutturazione della lettura come competenza di base. All'interno di questo contesto, il lettore capisce quando è in grado di decodificare i segni grafici del codice linguistico cui appartiene il testo, si è fatto un'idea di ciò che sta per leggere dal titolo o dalle prime frasi, riconosce le parole e l'organizzazione della frase e ne ricava significati, coglie i nessi e i contenuti delle singole frasi, rallenta la lettura di fronte a parole poco note o periodi complessi, ricava informazioni dal testo e le collega tra loro, segue il filo del discorso, coglie il nucleo essenziale del testo, l'idea centrale. Ma anche quando riconosce il genere testuale, percepisce quando si sta concludendo una parte del testo e ne inizia un'altra, scioglie il significato degli usi retorici, coglie aspetti impliciti, collega tra loro parti lontane del testo, utilizza ciò che ha letto per prevedere ciò che sta per leggere e, per capirlo meglio, utilizza schemi generali per formulare ipotesi, generalizza porzioni del testo per elaborare un'idea complessiva del contenuto, apprezza le soluzioni lessicali e stilistiche dell'autore, individua lo scopo di chi ha scritto il testo, prova reazioni nei confronti del testo.

I tre grandi processi linguistici e cognitivi che vedono impegnato il lettore sono pertanto:

- seguire la manifestazione lineare della superficie del testo e coglierne argomenti e informazioni;
- seguire lo sviluppo del testo concettualizzando i significati e ricostruendone la struttura tematica e le intenzioni pragmatiche;
- elaborare una rappresentazione mentale del contenuto a livello di strutture globali e profonde.

Questi processi si ripetono «a spirale» durante la lettura. A tutti i livelli, il lettore coopera col testo, facendo interagire quanto il testo gli propone con quanto ha depositato nella sua memoria ed impara gradualmente a governare questi processi.

Per quanto riguarda il legame tra competenze e scelte educative, il ruolo dell'insegnante dovrebbe assumere le caratteristiche di mediatore attivo di un'idea e di una pratica complesse della lettura e della comprensione: leggere e capire sono infatti il risultato dell'interazione tra motivazioni, azioni e circostanze diverse e stratificate. Leggere e capire un testo sono competenze che crescono con le persone e le accompagnano durante tutta la vita, ma che vedono negli anni scolastici quelli decisivi per il rapporto che ognuno ha con la lettura (De Beni & Pazzaglia, 1992). Una delle finalità della scuola è quindi quella di educare lettori: a scuola occorre imparare a leggere, ma anche acqui-

sire la motivazione e le capacità che sorreggano l'abitudine ad essere un buon lettore. Questo implica un'azione su motivazione, competenza e autonomia, rispetto alla quale occorre incentivare la lettura libera, la frequenza della biblioteca, suscitare il piacere per la lettura, promuovendo non solo la lettura/comprensione analitica legata allo studio, ma anche la fruizione, la lettura non analitica. La lettura è pertanto intesa al tempo stesso come capacità, abilità, strumento, strategia e risorsa.

Lumbelli (2009) mette in luce come la lettura sia finalizzata non solo all'acquisizione di informazioni, ma anche al piacere derivante dalla fruizione del testo scritto e all'empatia, percepita non solo come tensione verso il capire, ma anche comunicazione funzionale a far percepire all'altro questa intenzionalità.

Sono tuttavia da considerare le difficoltà nell'attivare le modalità di comprensione sopra esposte. Diverse sono le cause in oggetto: la mancanza di uno schema adeguato nel quale inserire l'informazione, l'ambiguità o genericità di un'informazione che non permette il suo inserimento in uno schema, l'attivazione di uno schema errato (De Beni & Pazzaglia, 1992). A queste si aggiungono le difficoltà strumentali (Malfermoni & Girardi, 1978), le difficoltà e carenze di decodificazione, di comprensione letterale, di comprensione inferenziale e integrativa, di comprensione ricostruttiva e interpretativa, di comprensione analitica e valutativa (Ambel, 2006). La comprensione comporta sempre una serie di scelte compiute lungo lo sviluppo del testo, è un atto cooperativo e interpretativo. La causa di un errore di comprensione non sta quindi nella difficoltà di un testo, ma nel rapporto tra il testo e il lettore. Per la risoluzione di tali problemi di comprensione è quindi necessario rendere più accessibile al lettore, mediante il miglioramento della sua competenza in lettura, il piacere del testo (Lumbelli, 2009).

Ed è proprio rispetto alla promozione di tale miglioramento che assumono importanza centrale la misurazione e la valutazione delle abilità coinvolte nella comprensione del testo. Come affermano Corda Costa e Visalberghi (1995), esse costituiscono una preziosa fonte di informazioni in vista dell'assunzione di decisioni educative finalizzate a calibrare al meglio le esperienze educative degli studenti e a promuovere livelli elevati di abilità negli studenti. Misure valide a affidabili di queste rappresentano per l'insegnante una base utile per impostare il lavoro, oltre che un *feedback* per gli studenti stessi che consente loro di essere consapevoli del proprio apprendimento e delle proprie lacune.

1.2. I framework delle indagini internazionali sulla competenza in lettura

La prova di comprensione dei testi oggetto di questo volume è stata pianificata e costruita facendo riferimento a un quadro teorico che, alla luce delle caratteristiche della società della conoscenza, si struttura attorno alle diverse abilità coinvolte nella lettura e comprensione dei testi ed ai *framework* concettuali alla base di indagini internazionali e nazionali sul tema in questione.

Un riferimento imprescindibile per la strutturazione della prova proposta nel presente volume sono state le indagini svolte in ambito internazionale relative alla competenza in lettura, studi comparativi di ampia portata che hanno permesso di riprendere concetti e metodologie già ampiamente validati nell'ambito della ricerca. Sono pertanto richiamati i *framework* delle ricerche comparative OCSE-PISA e IEA-PIRLS (ICONA – *I*ndagine sulla *Co*mprensione della lettura dei bambini di *N*ove *A*nni nella definizione italiana).

OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment) rappresenta la più grande indagine comparativa sui sistemi scolastici e si propone di disegnare il profilo culturale e le competenze degli studenti quindicenni, sottoponendo a verifica tre ambiti disciplinari: competenza in lettura, matematica e scienze 1. Vengono privilegiati aspetti che non sono direttamente collegati al curricolo, ma a competenze utili per l'inserimento nella vita lavorativa e sociale. L'obiettivo della ricerca è quello di assicurare una base comune di riflessione sui problemi educativi e offrire risposte a domande di cruciale importanza per chi deve assumere decisioni politiche a livello nazionale: è importante rilevare anche da questo punto di vista cosa gli studenti sanno fare con le competenze apprese. L'indagine si caratterizza per un elevato grado di affidabilità e validità, frutto di un rigoroso lavoro metodologico nella pianificazione, nel campionamento, nella costruzione degli strumenti, nella raccolta dei dati e nella loro analisi. Le prove proposte nell'indagine sono costituite da diversi stimoli (testi, grafici, tabelle, etc.) seguiti dai relativi item, costituiti in parte da domande a scelta multipla (semplice o complessa) e in parte da domande a risposta aperta (non univoca breve, articolata od univoca). Sono inoltre raccolte informazioni relative al contesto familiare, agli stili di apprendimento e alla familiarità con le nuove tecnologie, analizzate in relazione ai risultati delle prove.

IEA-PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) è invece un'indagine che coinvolge numerosi Paesi e che ha come obiettivo principale la misura delle abilità nella comprensione dei testi dei bambini al quarto anno di scolarità e di età compresa tra i nove e i dieci anni, assieme alla

¹ La ricerca PISA è organizzata in cicli che si ripetono ogni tre anni, riproponendo le tre competenze coinvolte, ma ponendo attenzione particolare su una di esse.

rilevazione e analisi dei fattori che influenzano i risultati delle loro prove. Lo studio longitudinale, che prevede una somministrazione ogni 5 anni, mira sia a verificare orizzontalmente i livelli di competenza di lettura, ponendo a confronto i diversi sistemi scolastici, sia a mettere in evidenza e confrontare nel tempo tendenze e mutamenti verificatesi nell'insegnamento della lettura e nei suoi esiti nell'arco dei cinque anni che separano un'indagine dalla successiva. Per questo motivo, accanto ai testi di nuova proposta sono inclusi alcuni già utilizzati nello studio precedente (testi di ancoraggio).

Accanto ai processi di comprensione, sono considerati gli scopi della lettura, gli atteggiamenti, le opinioni e le pratiche relative alla lettura.

Tabella 1.1. – Quadro teorico di riferimento per la pianificazione della prova di comprensione (OCSE, 2007; INVaLSI, 2008).

	OCSE-PISA	IEA-PIRLS (ICONA)
Definizione di reading literacy	Literacy in lettura significa comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società	L'abilità di capire e usare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall'individuo. I giovani lettori devono saper costruire un significato da testi di vario tipo. Leggono per apprendere, per far parte della comunità dei lettori a scuola e nella vita di ogni giorno, e per godimento personale
Processi di comprensione dei testi	Individuare informazioni Comprendere il significato generale del testo Sviluppare un'interpretazione Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo Riflettere sulla forma del testo e valutarla	Ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo Fare inferenze semplici Interpretare ed integrare informazioni e concetti Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali
Scopi della lettura	 Lettura ad uso privato (personale) Lettura ad uso pubblico Lettura a fini lavorativi (professionale) Lettura a fini di studio (scolastica) 	Leggere per usufruire di un'esperienza letteraria Leggere per acquisire e utilizzare informazioni
Tipologie di testi	Testi continui Testi non continui	Testi letterari Testi informativi

Nella *Tabella 1.1* vengono sintetizzati i principali elementi tratti dai *framework* delle indagini OCSE-PISA e IEA-PIRLS, dai quali si è ritenuto di non poter prescindere nonostante l'età dei soggetti coinvolti non corrisponda esattamente a quella degli studenti per i quali è stata pensata la prova oggetto di questo volume.

1.3. Rilevazioni dell'INVALSI sulla competenza in lettura

Per quanto concerne invece le rilevazioni che considerano esclusivamente il contesto italiano, è necessario richiamare qui le prove somministrate dall'INValSI (Servizio Nazionale di Valutazione) nell'ambito dell'esame conclusivo della scuola secondaria di I grado. Nella *Tabella 1.2* sono sintetizzati gli elementi ricavati dal quadro teorico dell'INValSI, accompagnati dalle corrispondenti informazioni rilevate nell'ambito delle *Indicazioni per il curricolo*, in quanto riferimento cardine per il contesto italiano, considerato in fase di pianificazione della prova in oggetto.

Per quanto concerne le prove nazionali somministrate agli studenti italiani, l'INValSI prevede la raccolta di dati relativi alle competenze acquisite in italiano (oltre alla matematica) nelle classi seconda e quinta della scuola primaria, prima e terza della secondaria di I grado, seconda della secondaria di II grado. Per quest'ultimo livello di scuola è inoltre prevista una prova di italiano per gli studenti in uscita dalla classe quinta, attualmente ancora in forma sperimentale.

L'ÎNValSI ribadisce l'importanza di considerare la padronanza linguistica come una delle competenze di base che la scuola deve fornire e che consiste nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi (cfr. *Tabella 1.3*). Tra gli ambiti che costituiscono tale padronanza, è presentata la lettura, definita come capacità di comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo, accanto all'interazione verbale (come comunicazione verbale in vari contesti) e alla scrittura (come produzione di testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi).

La prova di italiano è articolata in due parti: una dedicata alla comprensione dei testi e una alla rilevazione delle abilità grammaticali (ortografia, morfologia, formazione delle parole, lessico e semantica, sintassi e testualità). I quesiti, inoltre, sono costruiti a partire dai processi di lettura considerati nelle ricerche internazionali PIRLS-ICONA e OCSE-PISA.

Tabella 1.2. – Quadro teorico di riferimento per la pianificazione della prova di comprensione (INValSI, 2011; MIUR, 2012).

	INDICAZIONI PER IL CURRICOLO	INValSI
Definizione di reading literacy	Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio	«Lettura», «leggere» sono termini polivalenti, che vengono abitualmente applicati ad attività eterogenee accomunate dal denominatore generale del ricavare informazioni percorrendo con lo sguardo dei segni di qualche codice (linguistico, figurativo, o altro) inscritti su un particolare supporto
Processi di comprensione dei testi	Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione e mettendo in atto strategie differenziate Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi informativi ed espositivi per documentarsi su un argomento specifico e/o per realizzare scopi pratici	Scoprire di quale argomento e sottoargomenti tratta il testo Cercare informazioni, dati specifici Capire in maniera approfondita i contenuti del testo e il ragionamento dell'autore Capire in maniera approfondita come è formalmente fatto il testo e valutarne gli aspetti formali Riflettere sul testo e valutarne i contenuti
Scopi della lettura	Ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona	Lettura informativa Lettura di ricerca-dati Lettura analitico-interpretativa Lettura analitico-formale Lettura riflessiva-valutativa
Tipologie di testi	La lettura va praticata su una grande varietà di testi, per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, per permettere all'alunno l'accesso ai testi anche in modo autonomo	Testo narrativo Testo espositivo Testo argomentativo Testi non continui

Tabella 1.3. – Gli scopi e le modalità di lettura (INValSI, 2011).

SCOPI DELLA LETTURA	MODALITÀ DI LETTURA
Scoprire di quale argomento e sottoargomenti tratta il testo	Lettura informativa
Cercare informazioni, dati specifici	Lettura di ricerca-dati
Capire in maniera approfondita i contenuti del testo e il ragionamento dell'autore	Lettura analitico-argomentativa
Capire in maniera approfondita come è formalmente fatto il testo e valutarne gli aspetti formali	Lettura analitico-formale
Riflettere sul testo e valutarne i contenuti	Lettura riflessiva e valutativa

È interessante mettere in luce le tipologie di testo che vengono adottate, con particolare riferimento al livello scolastico cui sono sottoposte (cfr. *Tabella 1.4*).

Tabella 1.4. – Tipologie di testo (INValSI, 2011).

CLASSE	TIPO DI TESTO		
CLASSE	Testi letterari	Testi non letterari	
Seconda Primaria	Narrativo (anche con immagini)	_	
Quinta Primaria	Narrativo	Espositivo, narrativo, conativo	
Prima Secondaria I grado	Narrativo	Espositivo, narrativo, conativo	
Terza Secondaria I grado	Narrativo	Espositivo, narrativo, conativo e/o parzialmente argomentativo	
Seconda Secondaria II grado	Narrativo (e/o poetico e/o teatrale)	Espositivo, narrativo, conativo e/o argomentativo	

I quesiti proposti sono a risposta chiusa (semplici o complessi) e a risposta aperta (univoca o articolata), con difficoltà necessariamente calibrata sul livello scolare degli studenti. Tali quesiti si riferiscono alle abilità da rilevare, ovvero:

- riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni;
- riconoscere le relazioni tra le parole;
- individuare informazioni date esplicitamente nel testo;
- fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore:
- cogliere le relazioni di coesione e coerenza testuale;
- ricostruire il significato di una parte/globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse;
- sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale;
- valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.

Pur non avendo un ordine gerarchico, tali abilità comprendono diversi livelli di complessità.

Gli studenti destinatari della prova proposta in questo volume, pensata per essere somministrata in uscita dalla classe terza della scuola secondaria di I grado, sono coinvolti necessariamente nella rilevazione da parte dell'INValSI; per questo motivo, l'uso della suddetta prova da parte degli insegnanti in classe può rivelarsi un interessante strumento di confronto e preparazione in vista dello svolgimento della prova del Sistema Nazionale di Valutazione.

2.

Pianificare e costruire la prova

2.1. La «Costruzione» della prova di comprensione dei testi

Lo strumento oggetto del presente volume rappresenta una prova di tipo sommativo o finale (Benvenuto, 2003) in quanto utilizzabile per misurare il livello di abilità di comprensione dei testi raggiunto dagli studenti al termine del terzo anno di studi presso la scuola secondaria di I grado. A partire da tale scopo generale, e in stretta connessione al *framework* teorico precedentemente presentato, sono stati poi individuati gli obiettivi specifici della prova, ovvero le abilità oggetto di misurazione (Gattullo & Giovannini, 1989). Esse devono essere formulate in termini operativi e definite per mezzo di verbi attivi e con un adeguato grado di precisione: occorre, in altre parole, definire in modo puntuale cosa si vuole rilevare e quanti item sono necessari per farlo (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Oltre a considerare le abilità prese in esame a livello delle indagini internazionali, il riferimento al quadro adottato dall'INValSI per definire la competenza di lettura ha portato a prestare un'attenzione specifica anche alla competenza lessicale e a quella grammaticale, che peraltro mantengono una stretta relazione con la comprensione in senso generico (Domenici, 1993).

Rivolgendosi agli obiettivi previsti dal Ministero dell'Istruzione (2012) al termine della scuola secondaria di I grado nelle *Indicazioni per il curricolo*, una particolare enfasi viene posta sulla ricostruzione della coesione testuale, che nella parte relativa alla *Riflessione sulla lingua* viene declinata attraverso gli obiettivi riguardanti lo stabilire relazioni all'interno di strutture complesse, processo che appare sempre più considerato anche nella pianificazione della prova sottoposta dall'INValSI nell'ambito dell'esame conclusivo del triennio della scuola secondaria di I grado. Per misurare le abilità degli studenti in relazione a tale aspetto è stato quindi necessario porre una certa attenzione alla selezione di brani contenenti periodi sufficientemente articolati e con collegamenti e riferimenti tra le diverse parti, optando tuttavia per testi non eccessivamente lunghi in modo da evitare l'effetto stanchezza negli studenti e un conseguente svolgimento casuale del test.

Le abilità di comprensione oggetto di misurazione vengono riportate, nel dettaglio, nella *Tabella 2.1*.

1 1			
ABILITÀ	CODICE	PRESTAZIONE	
Localizzare informazioni	LocInfo	Essere in grado di cercare e individuare informazioni fornite esplicitamente dal testo	
Riconoscere una parafrasi	RicPar	Essere in grado di riconoscere informazioni localizzate nel testo ed espresse con parole diverse	
Compiere operazioni	CompOp	Essere in grado di compiere semplici operazioni (ad es. contare, comparare e associare) a partire da informazioni contenute nel testo	
Compiere inferenze	CompInf	Essere in grado di ricavare nuove informazioni a partire da quelle contenute nel testo	
Ricostruire la coesione	RicCoes	Essere in grado di mettere in relazione singole informazioni o parti diverse del testo	
Individuare l'idea principale	IdPrinc	Essere in grado di individuare il tema centrale del testo	
Padroneggiare il lessico	Less	Essere in grado di riconoscere il significato di parole sia in contesto sia fuori contesto	
Riflettere sulla lingua	RifLing	Essere in grado di utilizzare correttamente elementi di morfologia e sintassi	

Tabella 2.1. – Abilità misurate dalla prova di comprensione dei testi.

Per agevolare la lettura degli studenti, la prova di comprensione dei testi è stata divisa in due fascicoli, per un totale di dieci esercizi:

- 6 relativi alla comprensione testuale (4 testi continui e 2 non continui);
- 2 cloze (uno mirato e uno mirato grammaticale);
- 2 relativi al lessico (fuori contesto e in contesto).

Per quanto riguarda invece il formato dei quesiti, le modalità di risposta adottate sono state le seguenti:

• domande con risposta a scelta multipla semplice: è la forma generalmente più utilizzata nell'ambito delle prove oggettive ed è costituita dal corpo della domanda, che espone il problema, cui seguono n alternative di risposta (quattro nel caso della presente prova) corrispondenti alle proposte di risoluzione del problema. Il soggetto deve pertanto individuare l'alternativa corretta tra quelle proposte (ad es. Gattullo, 1967; Lucisano & Salerni, 2002);

• cloze: sono quesiti a completamento basati sulla cancellazione sistematica di alcune parole all'interno di un testo e sulla richiesta di individuare le parole mancanti (Lucisano & Salerni, 2002). All'origine il cloze test era utilizzato come misura della leggibilità, della comprensione di un testo e della padronanza lessicale e prevedeva che nel testo prescelto venisse cancellata in maniera casuale e sistematica una parola ad intervalli regolari (si veda ad esempio l'impiego del cloze test e la discussione circa la costruzione di tali prove in Truffelli, 2011). Tuttavia, in relazione ai due cloze inseriti nella prova, si è scelto di utilizzare un tipo di cloze definito mirato o per punti discreti (Lucisano, 1989 e 1993), in quanto i «buchi» vengono creati nel testo in maniera strategica selezionando le parole da cancellare in base alle specifiche finalità perseguite.

Definiti il quadro teorico di riferimento, le specifiche abilità oggetto di misurazione e il formato dei quesiti, la prova è stata costruita attraverso:

- la selezione e l'adattamento di un set di testi;
- l'analisi dei contenuti dei testi stessi, con l'individuazione dei punti sui quali porre le domande;
- la formulazione delle domande.

Per quel che concerne la scelta delle tipologie testuali da utilizzare per la prova, si è scelto di fare riferimento innanzitutto a testi continui di tipo narrativo, espositivo e argomentativo, che indubbiamente occupano un posto centrale sia nel curricolo scolastico e nel lavoro degli insegnanti della scuola secondaria di I grado (in particolare della classe terza), sia nella vita extra-scolastica dei ragazzi di 13-14 anni. Inoltre, per ampliare la gamma dei processi di lettura considerati e in linea con le indagini considerate nel quadro teorico di riferimento, si è scelto di utilizzare anche testi di tipo non continuo; la comprensione di grafici, diagrammi, tabelle e altri tipi di testi non continui è infatti necessaria per la lettura e lo studio dei manuali utilizzati a scuola nell'ambito delle varie discipline, ma anche per soddisfare interessi ed esigenze informative nell'extra-scuola.

Si precisa inoltre che uno dei testi continui inseriti nella prova in uscita dalla classe terza (quello a partire dal quale sono stati costruiti gli esercizi di lessico in contesto e fuori contesto) rappresenta un testo di ancoraggio ripreso da una prova somministrata agli studenti al termine della classe seconda – pubblicata in questa stessa collana (Giovannini & Rosa, 2015).

In base alla tipologia di abilità misurate, la prova è stata suddivisa in tre sezioni principali:

 comprensione della lettura, che include 6 testi con item a scelta multipla (2 narrativi, 1 espositivo, 1 argomentativo e 2 non continui) e il cloze test mirato;

- lessico, che comprende un esercizio di lessico in contesto (riconoscimento del significato di parole contenute in un testo di tipo narrativo) e uno di lessico fuori contesto (riconoscimento del significato di parole decontestualizzate), entrambi con item a scelta multipla;
- *riflessione sulla lingua*, che comprende il *cloze test* mirato di tipo grammaticale (cioè con buchi nel testo scelti in base a vincoli grammaticali).

Per quanto riguarda i criteri-guida di riferimento, si è cercato di selezionare testi: (a) poco familiari agli studenti; (b) vicini alla quotidianità degli studenti; (c) ben scritti ed interessanti; d) con senso compiuto e senza rimandi a conoscenze extratestuali; (e) senza un'eccessiva interferenza dell'enciclopedia (Salerni, 1998).

Nella scelta dei testi si sono inoltre presi in considerazione i seguenti elementi: la loro qualità nell'essere autonomi e completi; un registro medio o medio-alto a livello di qualità della scrittura; un'architettura testuale articolata seppure non eccessivamente complessa; l'essere adeguati all'età degli studenti; il non essere collegati a contingenze o attualità; la caratteristica di veicolare idee e pensieri non banali; una lunghezza non eccessiva.

Successivamente alla scelta dei testi è avvenuta la definizione dei quesiti. In questa fase di lavoro sono stati innanzitutto analizzati i contenuti dei testi e quindi individuati i passaggi più appropriati in relazione alle abilità da rilevare.

Per quanto concerne la forma dei quesiti, si è scelto di incentrare gran parte della prova su item a risposta multipla, che rappresentano la forma generalmente più utilizzata nelle prove oggettive di profitto. Nella prova sono stati quindi predisposti, in relazione ai vari tipi di testi selezionati (narrativi, espositivo, argomentativo e non continui), set di domande con una risposta esatta tra quattro alternative proposte. Nella formulazione di questa tipologia di quesiti sono state tenute in considerazione alcune regole di carattere procedurale che vari studiosi esperti in campo docimologico hanno contribuito a definire; in particolare, si è fatto riferimento alle indicazioni presentate nella *Tabella 2.2*, riprendendole in particolare da Gattullo e Giovannini (1989) e da Lucisano e Salerni (2002).

Per quanto riguarda in particolare la rilevazione delle competenze lessicali, è stato proposto nel primo fascicolo un esercizio di riconoscimento del significato al di fuori del contesto di riferimento: i termini inclusi in tale esercizio sono stati privati del brano dal quale erano tratti. Nel secondo fascicolo, invece, i significati dei medesimi vocaboli sono stati richiesti a seguito della lettura del brano che li conteneva. La presenza/assenza di riferimenti e indizi testuali permette di verificare in quale misura il contesto, cioè la rete di relazioni linguistiche e semantiche che lega ogni parola a quelle che la precedono e che la seguono nel testo, può favorire il processo di attribuzione di significato anche in relazione a termini sconosciuti.

Tabella 2.2. – Regole per la formulazione dei quesiti (adattamento da Gattullo & Giovannini, 1989; Lucisano & Salerni, 2002).

	·
IN GENERALE	Il linguaggio non sia inutilmente complicato, ma sia adeguato agli scolari Gli stimoli siano brevi ed essenziali, nella misura del possibile Non fare tranelli Non chiedere cose banali o sciocche Non fare domande alle quali si possa rispondere solo in base al buon senso o alla cultura generale Le risposte sbagliate non siano ingenue né raffinate, ma adeguate alla preparazione degli scolari La collocazione delle risposte esatte non deve essere preordinata Non utilizzare mai «pezzi» presi tali e quali dai libri usati per lo studio Ciascuna domanda sia indipendente dalle altre
SCELTA MULTIPLA	 • Tutto quel che c'è di comune fra le alternative figuri, nei limiti del possibile, nella parte generale • Numero ottimale delle alternative: 4 o 5 • Le risposte esatte siano distribuite fra tutte le alternative • Nella parte generale presentare un solo problema • Evitare, nei limiti del possibile, che le alternative presentino negazioni • Le parole usate nelle alternative abbiano un significato preciso, non generico • Le alternative devono escludersi a vicenda • Tra parte generale e alternative ci deve essere sempre continuità sintattica e grammaticale • Per le risposte sbagliate usare asserzioni esatte, ma senza riferimento alla domanda proposta • Le alternative devono essere omogenee per lunghezza • Le alternative devono essere omogenee nel linguaggio utilizzato • Nessuna o tutte le alternative devono riprendere concetti e termini del problema
POSIZIONE E SOLUZIONE DEL PROBLEMA	La domanda deve focalizzare un solo problema I distrattori devono essere plausibili
FORMULAZIONE LINGUISTICA	La domanda deve essere semplice ed esplicita Usare un linguaggio simile a quello dei testi cui si riferiscono I distrattori devono essere formulati in modo omogeneo Le risposte esatte e i distrattori non dovrebbero riprendere termini usati nella domanda Le alternative devono evitare avverbi come sempre, tutti, ogni, etc. Le domande devono evitare negazioni Le risposte contenenti cifre o quantità vanno disposte in ordine crescente o decrescente Le alternative di risposta devono accordarsi grammaticalmente con il corpo della domanda
ORGANIZZAZIONE DEI QUESITI	I quesiti devono essere tra loro indipendenti Le risposte date nei precedenti quesiti non devono essere usate come distrattori La collocazione della risposta esatta deve variare all'interno della prova
CONVENZIONI GRAFICHE	Il corpo della domanda non termina con i due punti o i puntini di sospensione I distrattori a completamento devono iniziare con la lettera minuscola Alla fine di ogni alternativa va il punto Le alternative vanno elencate

Come precedentemente anticipato, l'altro tipo di prova considerata è il cosiddetto *cloze test*, una particolare tipologia di completamento di facile impiego che richiede agli studenti di riempire con una parola i buchi presenti in un testo in relazione agli indizi presenti nel contesto; gli elementi che permettono al lettore di individuare la parola corretta sono generalmente di natura grammaticale, semantica, d'uso, testuali o contestuali. Come precedentemente accennato, nella prova sono stati inseriti due esercizi di tipo *cloze*: uno mirato, dove le parole sono eliminate senza tener conto del loro significato, e uno mirato grammaticale, dove sono state eliminate specifiche parole in relazione alla loro funzione grammaticale. Per la formulazione delle prove *cloze*, è stato utile seguire le seguenti regole di base (Lucisano & Salerni, 2002). Relativamente alla posizione e soluzione del problema, il testo deve essere adeguato per contenuti, struttura e linguaggio; i buchi devono essere effettuati solo dopo la prima frase introduttiva; il testo deve avere almeno 30 buchi. Riguardo invece alle convenzioni grafiche, la lunghezza degli spazi vuoti deve essere sempre uguale.

Dal punto di vista della misurazione e della comparazione dei livelli di profitto raggiunti da un ampio campione di studenti, le prove strutturate o oggettive presentano numerosi vantaggi (cfr. *Tabella 2.3*).

Tabella 2.3. – Vantaggi relativi alle prove strutturate o oggettive (Gattullo & Giovannini, 1989).

FASE/ASPETTO DELLA MISURAZIONE	VANTAGGIO METROLOGICO
Stimoli: • rappresentatività	Può essere elevata, essendo possibile, in un tempo determinato, rivolgere un numero molto maggiore di domande che nelle altre prove
• omogeneità	È di solito completa, al pari delle prove scritte nelle quali gli stimoli siano i medesimi per tutti
· ambiguità e appigli per la soluzione	Dall'esperienza didattica e dalla ricerca provengono indicazioni, costituitesi in un «quasi corpo» di regole, allo scopo di eliminarle nella misura del possibile
Somministrazione degli stimoli	Molti errori possono essere evitati utilizzando procedure prestabilite e concordate, anch'esse costituitesi in un «quasi corpo» di suggerimenti desunti dall'esperienza e dalla ricerca
Registrazione	Non si presentano problemi, essendo essa precisa, al pari di quanto accade con le prove scritte
Lettura	Può essere del tutto precisa; eventuali errori casuali possono essere individuati con facilità e corretti

2.2. Taratura e revisione della prova

In relazione alla qualità delle caratteristiche che la contraddistinguono, la prova di comprensione dei testi è stata sottoposta a *try-out*, vale a dire a una rilevazione pilota condotta su un campione più ridotto di studenti e finalizzata a verificare le caratteristiche metrologiche dello strumento e il funzionamento dei vari item, in modo da poterlo rivedere e modificare prima della somministrazione definitiva. Il *try-out* è servito anche per definire i tempi necessari per il completamento della prova, affinché fosse possibile, nella somministrazione definitiva, che la quasi totalità degli studenti riuscisse a concluderla.

In seguito al *try-out*, per verificare empiricamente le caratteristiche metrologiche della prova e il funzionamento dei singoli quesiti, è stata svolta l'*item analysis* mediante le procedure previste dalla cosiddetta *Item Analisi Classica* (IAC).

I presupposti fondamentali dell'IAC sono la verifica:

- dell'attendibilità della prova, che corrisponde alla sua capacità di misurare in modo preciso e costante, riducendo gli errori di misura;
- della validità della prova, che corrisponde alla sua capacità di misurare ciò che effettivamente si vuole misurare.

Le tecniche di item analisi classica permettono di valutare la qualità di una prova e dei suoi singoli quesiti (item) considerando i seguenti aspetti:

- La coerenza interna o omogeneità della prova: viene calcolato il coefficiente alfa (con valori compresi tra 0 e 1), ovvero «un indice del grado con cui una prova misura un singolo fattore» (Lucisano & Salerni, 2002, p. 243).
- La difficoltà dei singoli item, determinata attraverso un indice che esprime
 il rapporto tra la frequenza di risposte corrette e il numero dei casi. La percentuale ottenuta varia necessariamente da 0 a 100 e, generalmente, viene
 interpretata attraverso una suddivisione in quattro gruppi (cfr. Tabella 2.4).

GRUPPI DI PERCENTUALI		- INDICI DI DIFFICOLTÀ	
da	a	INDICI DI DIFFICOLIA	
100	75	Facile (F)	
74,9	50	Medio-facile (MF)	
49,9	25	Medio-difficile (MD)	
24,9	0	Difficile (D)	

Tabella 2.4. – Indici di difficoltà (Gattullo & Giovannini, 1989).

- La discriminatività dei singoli item, ovvero la loro capacità di distinguere i soggetti più abili da quelli che lo sono di meno, con riferimento ai risultati ottenuti nella prova. Tale aspetto può essere verificato facendo riferimento a due tipologie di misura:
 - a. L'Indice Migliori-Peggiori (IMP): i soggetti vengono suddivisi, nell'ordine di distribuzione dei punteggi ottenuti, su tre fasce; i due gruppi estremi, quello dei «migliori» e quello dei «peggiori», sono composti da un numero uguale di studenti. Se il numero degli studenti è piccolo, corrispondente a una o poche classi, la suddivisione in tre fasce avviene generalmente per terzili e quindi in tre gruppi numericamente equivalenti corrispondenti al 33% degli studenti; con gruppi più numerosi, come il campione cui è stata somministrata la presente prova, è possibile ridurre l'ampiezza degli estremi considerati (Gattullo & Giovannini, 1989; Vertecchi, 2003): in questo caso, la consistenza numerica dei gruppi estremi è stata infatti ridotta al 27%. L'IMP viene determinato sottraendo al totale delle risposte esatte date dai migliori quello delle risposte esatte date dai peggiori e dividendo tale differenza per il numero di studenti che costituiscono l'estremo. L'indice può variare tra +1 e -1, dove valori positivi indicano una buona discriminatività (rispondono bene al quesito soprattutto i più bravi) mentre valori inferiori allo zero indicano discriminatività negativa (rispondono bene soprattutto i meno abili); il valore 0 indica invece che l'item non è discriminativo e quindi il quesito non permette di distinguere i più abili dai meno abili. Le indicazioni riportate nella *Tabella 2.5* ci permettono di comprendere i riferimenti per l'interpretazione degli indici ottenuti.

Tabella 2.5. – Indice di discriminatività IMP (adattamento da Gattullo & Giovannini, 1989).

VALORE IMP	DISCRIMINATIVITÀ
≥ 0,30	Buona
< 0,30 -≥ 0,10	Debole
< 0,10	Non accettabile (nulla o negativa)

b. Il *punto biseriale* (PBs): rappresenta la correlazione tra i risultati ottenuti dai soggetti che hanno risposto correttamente a un item e i punteggi ottenuti da tutti i soggetti nella prova, ad eccezione di quella domanda. Sono correlate quindi le due serie di punteggi, del singolo quesito e della prova intera, ipotizzando un simile andamento. I valori variano tra +1 e -1:

quando vicini allo 0 indicano l'assenza di discriminatività, quando inferiori allo zero indicano che hanno risposto meglio al quesito coloro che sono andati peggio nella prova, quando superiori a 0,20 indicano invece una buona discriminatività tra i soggetti più capaci e quelli meno capaci.

• Il controllo dei distrattori: vengono analizzate le alternative non corrette relative ai vari quesiti, calcolando anche per queste gli indici di facilità e discriminatività; ovviamente, rispetto all'analisi delle risposte corrette, i criteri di interpretazione risultano necessariamente invertiti e pertanto la percentuale di scelta non dovrebbe superare quella della risposta esatta, perché altrimenti troppo distrattiva, ma neanche essere vicino allo 0, perché poco plausibile. Per la discriminatività, invece, il distrattore dovrebbe risultare negativo, cioè più scelto dai meno abili.

Nei confronti dell'*Item Analisi Classica* (IAC) sono state rivolte numerose critiche, quali ad esempio: (a) è fondata su una base empirica e non su un modello teorico; (b) misura gli studenti attraverso i punteggi degli item e le domande attraverso gli studenti, ma su scale diverse; (c) ogni domanda ha lo stesso peso al fine dell'assegnazione del punteggio; (d) non sono presi in considerazione i distrattori nulli per le domande in cui sono presenti; (e) vi è una forte sensibilità degli indici rispetto al gruppo dei soggetti; (f) è difficile la comparazione tra soggetti che svolgono prove differenti (nonostante la normalizzazione dei punteggi); (g) è difficile verificare l'attendibilità della prova; (h) è difficile definire il rapporto tra i punteggi ottenuti dai soggetti e le caratteristiche degli item; (i) dà una classificazione per punteggi, ma senza fornire ulteriori informazioni né sulla quantità né sulla qualità delle domande.

In risposta a queste osservazioni, a partire dagli anni '40 si è sviluppato un filone che ha approfondito un modello di item analisi più preciso e affidabile, l'*Item Response Theory* (IRT), che permettesse il rapporto tra la difficoltà delle domande e l'abilità dei soggetti. Ciò infatti consente di rendere lineare la scala di misura, ottenendo una scala a intervalli in cui gli intervalli su punti diversi della scala corrispondono a incrementi uguali nella proprietà misurata (sia essa la difficoltà della domanda o l'abilità del soggetto); rendere indipendente sia la misura dell'abilità di chi risponde alla prova dalla difficoltà delle domande presentate, sia la misura della difficoltà delle domande dall'abilità dei soggetti a cui vengono sottoposte; esprimere la difficoltà della domanda e l'abilità dei soggetti su una stessa scala (Lucisano & Salerni, 2002) 1.

¹ Mentre per lo svolgimento dell'IAC è stato utilizzato un tradizionale foglio di calcolo, per l'IRT è stato necessario disporre del programma XCalibre, uno specifico software che permette la ponderazione di ogni singolo item, superando pertanto un limite dell'IAC tra quelli sopra evidenziati. Dopo avervi inserito la matrice dei dati adeguatamente preparata e aver avviato le procedure per lo svolgimento dell'analisi, il programma restituisce, oltre a una scheda riassuntiva di tutti i parametri riferiti ad ogni item, i punteggi ottenuti dagli studenti e la segnalazione degli item che non funzionano.

Considerando i vantaggi offerti dal modello IRT, si è scelto di utilizzarlo per ampliare l'analisi degli item sui risultati derivanti dalla somministrazione definitiva della prova ².

2.3. Stesura definitiva della prova e sue caratteristiche metrologiche

Gli interventi di revisione conseguenti al *try-out* si sono concentrati sugli item risultati maggiormente problematici, in particolare su quelli con discriminatività debole o addirittura nulla o negativa; in questi casi, a seconda dell'importanza attribuita a tali item per misurare l'effettiva comprensione dei testi da parte degli studenti, si è scelto di eliminare alcune domande, mentre altre sono state modificate per essere poi riproposte nella versione finale della prova. Nella revisione dello strumento sono stati presi in considerazione non solo gli indici ottenuti mediante *item analysis*, ma anche la selettività dei singoli distrattori, ovvero delle alternative di risposta sbagliate.

L'analisi svolta sui dati raccolti mediante la somministrazione pilota ha dunque comportato la parziale modifica della prova predisposta al fine di creare la versione definitiva. Di quest'ultima, nella *Tabella 2.6* sono indicati il numero e la tipologia degli esercizi, il titolo dei testi corrispondenti e il numero degli item relativi a ciascuno di essi.

La prova definitiva, composta da 119 quesiti suddivisi nei 10 esercizi relativi ai corrispondenti testi, a loro volta ripartiti in due fascicoli per agevolare l'attenzione degli studenti durante la compilazione, è stata sottoposta agli studenti appartenenti al campione selezionato, composto da 667 soggetti. Tale numero comprende tutti gli studenti presenti nella giornata in cui è stata effettuata la somministrazione, ad eccezione di coloro che sono stati esclusi perché certificati o perché stranieri non ancora alfabetizzati.

² Dalla curva caratteristica dell'item (*Item Characteristic Curve* – ICC), restituita dal programma, è possibile evincere come al crescere dell'abilità dello studente aumenti anche la probabilità di risposta corretta. Difficoltà e abilità rappresentano infatti le due facce della stessa medaglia: al crescere della difficoltà del quesito deve crescere l'abilità necessaria per dare una risposta corretta. Per la rappresentazione matematica della curva non è possibile adottare un'equazione lineare (del tipo y = x + 3/6), ma occorre utilizzare invece una funzione logistica o sigmoide del tipo: y = 1/1 + e - x oppure y = ex/1 + ex - una curva tendente a 1 nella quale sono introdotti i due parametri relativi alla difficoltà della domanda (y = ex - b/1 + ex - b) e alla discriminatività (y = eax/1 + eax) che modificano la curva rappresentante l'item. Con l'introduzione dei due parametri si genera quindi la seguente funzione: y = ea (x - b) / 1 + ea (x - b) - dove ogni item è rappresentato da un punto su una linea che configura una scala continua.

Tabella 2.6. – Struttura complessiva della prova.

COMPOSIZIONE DELLA PROVA		
2 testi narrativi con item a scelta multipla	Un racconto fantastico: il silenzio del museo Testo narrativo breve	13 10
1 testo espositivo con item a scelta multipla	• Come vedono gli animali	9
1 testo argomentativo con item a scelta multipla e a risposta aperta	• L'uso dei cellulari in classe	5
2 testi non continui con item a scelta multipla	I programmi televisivi preferiti dagli adulti La temperatura	8 8
1 lessico in contesto con item a scelta multipla	• La cura delle vespe	9
1 lessico fuori contesto con item a scelta multipla	• Il significato giusto	9
1 <i>cloze</i> mirato	• Il giorno e la notte	17
1 <i>cloze</i> mirato grammaticale	• Il commissario Pitto	31
		Tot. 119

Per quanto concerne le caratteristiche del campione di riferimento (o campione normativo), esso è stato costruito come *campione per obiettivi* o *di giudizio* (Lucisano & Salerni, 2002) tratto dalla popolazione costituita dagli studenti frequentanti la classe terza nelle scuole secondarie di I grado della provincia di Bologna. La scelta di questa modalità di campionamento è stata preferita, anche se limita la generalizzazione dei risultati alla popolazione bersaglio in quanto non probabilistica; sono state tuttavia in questo modo incluse scuole e classi appartenenti a contesti differenziati dal punto di vista socio-culturale. Il campione è composto quasi in egual misura da maschi e femmine: dei 619 studenti per i quali si dispone di dati personali oltre a quelli relativi allo svolgimento della prova, 328 sono maschi e 291 femmine, corrispondenti rispettivamente al 53% e al 47% del totale (cfr. *Tabella 2.7*).

GENERE	N	%
Maschio	328	53,0
Femmina	291	47,0

619

100,0

Totale

Tabella 2.7. – Genere degli studenti.

Per quanto concerne invece la loro origine, dalle analisi emerge che l'86,3% degli studenti è nato in Italia, mentre il 13,7% proviene da Paesi stranieri (cfr. *Tabella 2.8*).

LUOGO DI NASCITA DEGLI STUDENTI	N	%
Italia	534	86,3
Estero	85	13,7
Totale	619	100,0

Tabella 2.8. – Luogo di nascita degli studenti.

Per la definizione delle caratteristiche socio-culturali degli studenti, è stato creato un *Indice Socio-Culturale* (ISC) nel quale, per mezzo di un'analisi fattoriale, sono confluite le seguenti variabili:

- il titolo di studio dei genitori;
- la professione dei genitori;
- i libri posseduti a casa;
- la lingua parlata in casa dagli studenti e dai familiari.

Alla luce di tale indice, sono stati suddivisi i soggetti in cinque fasce rappresentanti i differenti livelli socio-culturali. Nella *Figura 2.1* è rappresentata la distribuzione dei soggetti, in cui sono state accorpate le due fasce rispettivamente superiori e inferiori al livello medio.

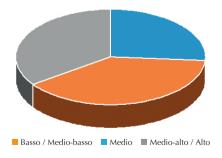


Figura 2.1. – Distribuzione degli alunni in base alla variabile ISC.

Passando ora all'analisi delle caratteristiche metrologiche della prova somministrata al campione sopra brevemente descritto, i dati riportati nella *Tabella 2.9* – relativi alle statistiche descrittive della prova – consentono di ricavare alcune importanti informazioni sulla funzionalità dello strumento e sull'andamento complessivo degli studenti cui è stato sottoposto.

Tabella 2.9. – Statistiche descrittive.

Studenti	667
Item	119
Punteggio max teorico	119
Alfa di Cronbach	0,93
Kuder & Richardson 20	0,93
Media	75,1
Moda	91
Mediana	77
Deviazione standard	18,0
Punteggio min	12
Punteggio max	112

La coerenza interna della prova è risultata molto elevata (0,93), come pure la deviazione standard (18,0); quest'ultima riflette una distribuzione dei risultati attorno al valore medio molto ampia, come in parte emerge anche dalla differenza tra punteggio minimo (12) e punteggio massimo (112).

Nell'analisi degli indici di tendenza centrale, possiamo osservare come la moda (ovvero il punteggio più frequente all'interno della distribuzione) assuma un valore elevato (91) rispetto ai valori della media e della mediana, confermando quanto già riscontrato nella fase di *try-out*. La media, con un valore di 75,1, ci permette di sottolineare come mediamente gli studenti abbiano risposto correttamente al 63% degli item della prova, con un lieve incremento rispetto al valore ottenuto nel *try-out*. La mediana (ovvero il valore centrale della distribuzione dei punteggi) diminuisce invece di due punti (da 79 a 77) rispetto al *try-out*, assumendo un valore leggermente superiore alla media.

Per quanto riguarda l'analisi degli item, in base agli indici di difficoltà relativi ai singoli quesiti è possibile affermare che la prova è risultata nel complesso mediamente facile (cfr. *Tabella 2.10*). Tale situazione rispecchia quella osservata in seguito al *try-out*, dove la maggioranza dei quesiti è risultata di media facilità.

Tabella 2.10. – Distribuzione degli item in base agli indici di difficoltà.

TIPO DI D	IFFICOLTÀ	N. ITEM	%
da 100 a 75	Facile	40	33,6
da 74,9 a 50	Medio-facile	52	43,7
da 49,9 a 25	Medio-difficile	23	19,3
da 24,9 a 0	Difficile	4	3,4
		Tot. 119	

Per quanto concerne invece la discriminatività degli item, questa è stata misurata per mezzo dell'*Indice Migliori-Peggiori* (IMP – *Tabella 2.11*) e del *punto biseriale* (con IAC e IRT – *Tabella 2.12*).

Tabella 2.11. – Distribuzione degli item in base agli indici di discriminatività - Indice Migliori-Peggiori.

IMP (Indice Mi	gliori-Peggiori)	N. ITEM	%
≥ 0,30	Buona	89	74,8
< 0,30 - ≥ 0,10	Debole	26	21,8
< 0,10	< 0,10 Non accettabile		3,4
		Tot. 119	

Tabella 2.12. – Distribuzione degli item in base agli indici di discriminatività - Punto biseriale.

PBs (Punto	biseriale IAC)	N. ITEM	%
≥ 0,20	Buona	106	89,1
$< 0.19 - \ge 0.13$	Debole	12	10,1
≤ ()	Negativa o nulla	1	0,8
PBs (Punto	biseriale IRT)	N. ITEM	%
≥ 0,20	Buona	107	89,9
< 0,19 -≥ 0,14	Debole	11	9,3
≤ ()	Negativa o nulla	1	0,8
		Tot. 119	

38

Nel complesso, gli item della prova presentano buoni indici di discriminatività. Per quanto concerne i pochi quesiti con selettività nulla o negativa, essi costituiscono item presenti nelle prove di ancoraggio già somministrate in entrata in prima media e che, in tale occasione, presentavano un indice di discriminatività accettabile.

3.

Somministrare e correggere la prova

3.1. Indicazioni per la somministrazione della prova

La prova oggetto di questo volume rappresenta uno strumento *standardizzato*, sottoposto pertanto a controlli edumetrici e contenente stimoli uguali per tutti gli studenti e formulati in maniera tale da evitare ambiguità in fase di correzione, essendo predeterminata per ciascun quesito la risposta esatta (Gattullo, 1967; Gattullo & Giovannini, 1989; Domenici, 1995; Lucisano & Salerni, 2002; Benvenuto, 2003; Coggi & Ricchiardi, 2005). Per tali motivi, è necessario definire con chiarezza e precisione le operazioni da seguire in fase di somministrazione.

La somministrazione rappresenta «la fase di raccolta dei dati nel corso della quale uno strumento viene sottoposto a un gruppo di soggetti» (Lucisano & Salerni, 2002, p. 289). Essa richiede particolare attenzione da parte del somministratore affinché vengano fornite a tutti gli studenti le medesime condizioni di rilevazione e le stesse indicazioni per la compilazione e affinché sia preservata il più possibile l'affidabilità della prova (Domenici, 1993 e 1995). È pertanto fondamentale considerare alcune informazioni, sintetizzate nella *Tabella 3.1*, utili alla corretta impostazione e gestione della somministrazione della prova.

Definite le premesse circa le condizioni e le modalità di svolgimento della prova, è importante adottare un comportamento finalizzato a una precisa raccolta dei dati. Con particolare riferimento alla somministrazione da parte di esterni, può essere opportuno utilizzare un apposito *Diario della somministrazione* dove annotare le principali informazioni relative alle modalità di raccolta dei dati. Tale strumento è particolarmente utile laddove si intenda utilizzare la prova nell'ambito di una ricerca empirica, per rendere il più possibile omogenee le procedure seguite dai diversi somministratori e per poter ricostruire la «storia» della somministrazione anche a distanza di tempo. Il diario serve infatti per tenere traccia di tutte le informazioni riguardanti la conduzione della somministrazione, quali ad esempio: quando è stata svolta (data e orario), dove (in quale scuola/classe), quante prove sono state distribuite e raccolte, quali eventuali difficoltà hanno incontrato gli studenti nello svolgimento della prova e quali particolari episodi o imprevisti possono aver influenzato i risultati.

Tabella 3.1. – Elementi da considerare prima della somministrazione della prova (adattamento da Benvenuto, 2003).

ELEMENTO DA CONSIDERARE	MOTIVAZIONE
Motivazione degli studenti allo svolgimento della prova	La conoscenza da parte degli studenti della finalità della prova è condizione necessaria affinché i soggetti coinvolti possano attribuire il corretto peso al compito che stanno per svolgere.
Presenza di istruzioni predefinite da leggere prima dell'inizio della prova stessa	Anche se non sono obbligatorie (soprattutto in caso di familiarità con la prova da parte degli studenti), è buona norma predisporre un momento breve e conciso di presentazione della prova, delle modalità di risposta e di opportune esemplificazioni.
Modalità di somministrazione scelta	Lo strumento presentato in questo volume è suddiviso in due fascicoli. I tempi sono stati tarati sul campione considerato. Resta tuttavia possibile la somministrazione di un solo fascicolo, così come di una parte di esso, a discrezione dell'insegnante o del ricercatore. Allo stesso modo può essere prevista una somministrazione non consecutiva.
Corrispondenza insegnante-somministratore	La somministrazione può essere svolta sia dall'insegnante della classe, sia da un somministratore esterno, appositamente formato per la raccolta di dati in contesti differenti. In entrambi i casi, il somministratore dovrà preparare in anticipo i materiali necessari quali le fotocopie dei fascicoli e dei fogli di risposta, in numero sufficiente per tutti gli studenti, ed avere a disposizione un elenco degli studenti.
Formato della prova	Il formato della prova (cartaceo o digitale) influisce inevitabilmente sulla gestione dell'ambiente dove questa viene svolta. È opportuno da parte del somministratore considerare prima dello svolgimento della prova l'idoneità dell'ambiente, con particolare attenzione alla correttezza dello svolgimento della stessa.
Tempi della prova	I tempi previsti devono essere chiari per il somministratore ed esplicitati agli studenti in fase di presentazione.
Definizione del momento della somministrazione	È di grande importanza la scelta del momento della somministrazione, affinché i tempi delle prove siano il più possibile standardizzati: per cercare di ottener la massima concentrazione da parte degli studenti e allo stesso tempo evitare di sovrapporsi alle quotidiane pratiche burocratiche di inizio giornata (oltre alla possibilità di coinvolgere anche gli studenti giunti eventualmente a scuola in ritardo), è stato definito l'orario d'inizio della prova per le ore 9.00.

Dopo una breve ma esaustiva presentazione dell'attività da svolgere, il somministratore predisporrà gli studenti a distanza adeguata affinché non siano incentivati a comportamenti scorretti e presenterà loro le modalità di risposta ai quesiti della prova. Gli studenti potranno leggere i brani sui fascicoli (1 e 2) che verranno loro distribuiti, ma potranno rispondere solamente sui fogli di risposta adottando una penna di colore nero o blu secondo le modalità illustrate di seguito.

Modalità di risposta per gli item a risposta multipla: gli studenti dovranno apporre una crocetta sopra la lettera corrispondente alla risposta che considerano corretta, come nel seguente esempio.

Domanda		Alternative	di risposta	
1	a	×	С	d

È possibile correggere una risposta cerchiando quella erroneamente segnata e aggiungendo una croce sopra quella corretta.

Domanda		Alternative	di risposta	
1	a	X	С	X

Per quanto riguarda invece il completamento dei *cloze*, è sufficiente riempire i «buchi» segnando direttamente nei brani riportati sui fogli di risposta le parole mancanti. È consigliabile invitare gli studenti a scrivere in stampatello per ottenere risposte più leggibili, riducendo così il rischio di incorrere in errori di interpretazione durante l'inserimento e la codifica dei dati.

Una volta presentati agli studenti gli obiettivi della prova, le modalità di compilazione e i tempi di svolgimento, il somministratore dovrà annotare l'orario di inizio della prova per rispettare i tempi previsti.

Durante lo svolgimento della stessa, egli manterrà un comportamento tale da non interferire sulla compilazione da parte degli studenti. Eventuali chiarimenti da loro richiesti potranno essere risolti attraverso indicazioni che non forniscano, però, elementi informativi aggiuntivi rispetto a quelli forniti a tutti gli studenti.

I testi vanno lasciati a disposizione degli studenti per tutta la durata della prova per permettere loro di rileggerli e consultarli durante la scelta della risposta corretta ai vari item. Non viene dunque data priorità alla memorizzazione, quanto piuttosto alla corretta comprensione (Domenici, 1993).

Lo studente consegnerà la prova quando terminata e comunque entro i termini di tempo indicati all'inizio del suo svolgimento, secondo lo schema indicato in *Tabella 3.2*.

Fasi della sessione di svolgimento della prova	Tempo massimo in minuti
Somministrazione (presentazione, separazione dei banchi, distribuzione del <i>Fascicolo 1</i> , spiegazione delle istruzioni)	10'
Primo fascicolo	55'
Pausa + distribuzione del <i>Fascicolo 2</i>	10'
Secondo fascicolo	50'
	Tot. 2h 05'

Tabella 3.2. – Tempi nella somministrazione definitiva della prova.

3.2. Modalità di correzione delle risposte

Non solo in fase di somministrazione della prova, ma anche in quella successiva di correzione delle risposte date dagli studenti e di attribuzione dei punteggi occorre rifarsi a procedure standardizzate, che consentano la comparabilità dei risultati ottenuti con quelli relativi al campione di riferimento.

Una volta raccolti i dati in formato cartaceo è necessario costruire una matrice in cui inserire le risposte, che costituisce la base per le successive elaborazioni; tale processo, apparentemente molto semplice, richiede in realtà di essere svolto con attenzione per non commettere errori dovuti a distrazione o stanchezza.

Per l'inserimento dei dati può essere utilizzato un qualsiasi programma che consenta di creare fogli di calcolo, dove sia possibile la tabulazione e l'analisi dei punteggi ottenuti dagli studenti (nella *Tabella 3.3* è presentato un esempio di tabulazione).

Come illustra l'esempio riportato nella *Tabella 3.3*, per ogni quesito occorre inserire il valore «1» in caso di risposta corretta, mentre il valore «0» va inserito sia in caso di risposta errata sia in caso di astensioni.

La verifica della correttezza della risposta è realizzata per mezzo di un confronto tra quanto indicato dagli studenti e le chiavi di correzione della prova, riportate in appendice (cfr. *Allegato B*) insieme ai fascicoli della prova e ai relativi fogli di risposta.

Tabella 3.3. – Esempio di tabulazione dei punteggi.

	Punteggio totale	~	4	5	2	3	Media 3,8
TA	Domanda 7	1	1	1	0	0	3
DATA	Domanda 6	1	1	1	0	1	4
	Domanda 5	1	0	0	0	0	1
	Domanda 2 Domanda 4 Domanda 5 Domanda 6 Domanda 7	-	0	0	1	1	E
CLASSE	Domanda 3	0	0	1	0	1	2
	Domanda 2	-	П	1	0	0	7
A	Domanda 1	0	1	1	1	0	E
SCUOLA	Studente	Giovanni	Michele	Alessandra	Francesca	Ettore	Totale risposte esatte per domanda
	9	-	2	3	4	~	

Per quanto concerne i quesiti a risposta multipla, la chiave di correzione indica l'alternativa di risposta esatta tra le quattro proposte, mentre nel caso dei *cloze* essa indica le parole che sono state cancellate all'interno dei testi.

Terminato l'inserimento dei dati, è necessaria una «pulizia» della matrice attraverso un controllo casuale delle risposte inserite, in modo da individuare la percentuale di errore commesso e valutare l'opportunità, nel caso di errori frequenti, di un reinserimento dei dati. Questa operazione è fondamentale soprattutto quando occorre inserire dati relativi a un numero elevato di soggetti.

Sulla matrice dei dati possono essere effettuati controlli:

- di plausibilità, verificando che tutti i valori inseriti siano plausibili;
- di congruenza, verificando che i valori inseriti corrispondano alle risposte registrate;
- dei valori mancanti, dove risultano omissioni (Lucisano & Salerni, 2002).

Successivamente, per mezzo del foglio elettronico utilizzato, è possibile individuare i *punteggi grezzi* ottenuti dai singoli studenti semplicemente sommando i valori corrispondenti ad ogni riga. L'aggettivo «grezzi» non assume una connotazione negativa, ma indica la necessità di ulteriori elaborazioni dei punteggi per poter effettuare un'analisi comparativa dei risultati ottenuti, in senso diacronico e/o sincronico (Domenici, 1993). È possibile altresì analizzare i singoli item, considerando invece la somma dei valori corrispondenti ad ogni colonna.

Pur essendo un'operazione da svolgersi a posteriori rispetto alla somministrazione della prova, l'analisi dei risultati richiede una pianificazione che permetta fin dal principio di aver chiarezza circa l'uso dei dati raccolti e circa le procedure e le tipologie di analisi da adottare in connessione agli usi previsti.

4.

Interpretare e utilizzare i risultati

4.1. L'interpretazione dei risultati: oltre i punteggi grezzi

Come anticipato nell'introduzione, le prove standardizzate presentano alcune caratteristiche peculiari rispetto ad altri tipi di prove. Per quanto riguarda gli *outcomes* misurati, prendono in considerazione abilità rese esplicite, individuate sulla base di un chiaro modello di riferimento. La qualità degli item viene inoltre garantita non solo dal rigore delle procedure seguite in fase di pianificazione teorica, ma anche dai processi di taratura e revisione che precedono la loro stesura definitiva; per tali ragioni, anche l'attendibilità è generalmente elevata. Le procedure di somministrazione e correzione sono inoltre ben definite e omogenee al fine di ottenere dati affidabili e comparabili. Infine, i punteggi ottenuti possono essere comparati a quelli di gruppi normativi, utilizzando a tal fine apposite linee guida per l'interpretazione.

In relazione a questo ultimo aspetto, nel presente paragrafo si forniscono indicazioni per interpretare i risultati della prova andando oltre i cosiddetti punteggi grezzi. Questi infatti sono una misura, ma non forniscono informazioni sul livello in cui la caratteristica è presente nel soggetto; come qualsiasi altra misura, acquisiscono significato solo se sono ancorati a uno o più punti di riferimento (Boncori, 1993).

La *Tabella 4.1* fornisce come parametri da considerare, sia per la prova nel suo insieme sia per le differenti tipologie di testo e abilità misurate, i punteggi minimi e massimi, la media e la deviazione standard del campione coinvolto nella validazione della prova.

Il valore medio e la deviazione standard permettono di trasformare i punteggi grezzi in *punteggi standardizzati* considerando la deviazione standard come unità di misura (Domenici, 1993). Per poter utilizzare l'espressione prove standardizzate è tuttavia necessaria anche la standardizzazione delle procedure: il confronto dei risultati ottenuti con quelli del campione di riferimento richiede che la prova venga somministrata secondo il medesimo protocollo (Boncori, 1993).

Tabella 4.1. – Statistiche descrittive dei punteggi nella prova, per tipologia di prova e per abilità.

		Minimo ottenibile	Massimo ottenibile	Minimo ottenuto	Massimo ottenuto	Media	Dev. St.
I	INTERA PROVA	0	119	17	112	75,9	18,2
Tes	Testi continui narrativi	0	23	1	22	11,9	3,77
	Testo continuo espositivo	0	6	0	6	5,2	1,84
EZLO COC	Testo continuo argomentativo	0	5	0	5	3,0	1,63
ITI	Testi non continui	0	16	0	16	10,5	3,24
I.	Lessico	0	18	1	18	11,4	3,81
Cle	Cloze mirati	0	48	1	47	33,1	8,51
Loc	Localizzare informazioni	0	14	0	14	8,9	2,54
Ric	Riconoscere una parafrasi	0	3	0	3	1,5	0,93
	Compiere operazioni	0	5	0	5	3,0	1,28
ÁTIJ S	Compiere inferenze	0	29	3	28	17,5	4,64
	Ricostruire la coesione	0	9	0	9	3,4	1,49
	Individuare l'idea principale	0	5	0	5	2,5	1,19
Рас	Padroneggiare il lessico	0	14	0	14	8,5	2,85
Rif	Riflettere sulla lingua	0	35	2	34	23,80	6,09

Tabella 4.2. – Punteggi percentili (N. 667).

				PERCENTILI			
	5°	10°	25°	50°	75°	90°	95°
PUNTEGGI	40	90	99	77	88	26	101

I punteggi standardizzati più utilizzati sono i punti z e i punti t.

I *punti z* si calcolano per mezzo della formula $z_i = (x_i - x_m) / \sigma$; tuttavia per evitare di ottenere punteggio con segno negativo, si possono convertire in *punti t* aggiungendo una costante a tutti i punteggi e rendendoli così di valore positivo per mezzo della formula $t_i = 50 + 10z_i$ dove 50 è il valore che corrisponde alla media, mentre il punteggio 10 alla deviazione standard. Considerando per la definizione e pianificazione della prova il quadro teorico delle ricerche OCSE-PISA e IEA-PIRLS, i valori 50 e 10 si possono sostituire rispettivamente con 500 e 100, come nelle suddette indagini internazionali in cui la formula adottata è $t_i = 500 + 100z_i$.

Ulteriori informazioni per l'interpretazione dei punteggi grezzi possono essere tratte dai *percentili*: ogni percentile rappresenta il valore di una variabile al di sotto del quale si presenta una certa percentuale di valori. Ad esempio, con riferimento alla *Tabella 4.2*, possiamo affermare che 65 è il punteggio al di sotto al quale si trova il 25% dei punteggi ottenuti dagli studenti del campione di riferimento.

Un altro approccio diffuso per un confronto e un'interpretazione dei punteggi ottenuti nella prova fa riferimento alla distribuzione dei punteggi basata sulla scala pentenaria, che consiste nel distribuire i punteggi ottenuti dai singoli studenti in cinque fasce poste in ordine decrescente e ciascuna dell'ampiezza di una deviazione standard (Domenici, 1993). Ogni fascia è denominata con una delle prime cinque lettere dell'alfabeto, dalla fascia A, che contiene i risultati più alti, alla E, che contiene invece quelli più bassi; nella fascia centrale C sono compresi i punteggi attorno alla media aritmetica e i suoi estremi sono distanti dalla media stessa per la metà della deviazione standard. Le fasce B e D sono quelle più vicine alla fascia centrale e corrispondono rispettivamente ai punteggi medio-alti e medio-bassi. Le fasce A ed E rappresentano invece le «code» della distribuzione e corrispondono ai risultati rispettivamente migliori e peggiori.

Nella *Tabella 4.3* sono indicati i punteggi che delimitano queste cinque fasce di livello.

Nel grafico riprodotto nella *Figura 4.1* è rappresentata la distribuzione pentenaria dei punteggi ottenuti dagli studenti del campione. Come si può osservare, essa si avvicina alla distribuzione detta *normale*, dove la fascia centrale raggruppa la maggior parte dei valori, mentre le due fasce estreme tendono ad essere ridotte ed equivalenti tra loro. La distribuzione normale rappresenta la casualità del fenomeno: è pertanto ipotizzabile che all'inizio di un processo formativo corrisponda alla distribuzione dei punteggi ottenuti dagli studenti, mentre al termine sarebbe auspicabile riscontrare uno spostamento dei punteggi verso la fascia più alta (fascia A).

	INTERVALLO I	DEI PUNTEGGI	N	0/
	da	a	N	%
Fascia A	102	119	29	4,3
Fascia B	85	101	189	28,3
Fascia C	66	84	275	41,2
Fascia D	48	65	118	17,7
Fascia E	0	47	56	8,4

Tabella 4.3. – Distribuzione pentenaria: fasce di punteggio (N. 667).

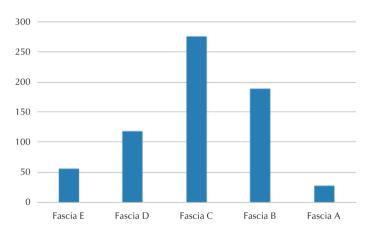


Figura 4.1. – Distribuzione degli studenti del campione nelle fasce pentenarie: istogramma (N 667).

Un'altra modalità di distribuzione dei punteggi è quella della *scala stanine* (abbreviazione di *standard nine*), una scala standardizzata su 9 livelli, dove il livello 5 rappresenta il livello medio. Permette di confrontare i risultati di prove svolte dal soggetto in diverse prove oppure da studenti differenti nella stessa prova (Boncori, 2013) ¹. In *Tabella 4.4* sono indicati i punteggi corrispondenti ai 9 livelli e il numero di soggetti in ciascuno di essi.

¹ È possibile utilizzare per la trasformazione dei punteggi grezzi in punti stanine la seguente formula: $(x_i - x) * (2/\sigma) + 5$, dove x_i corrisponde al punteggio grezzo dello studente i, x si riferisce al punteggio medio del campione e σ alla deviazione standard.

PUNTEGGI N % da Livello 1 0 29 4.9 38 Livello 2 39 52 48 7,2 Livello 3 64 53 87 13,0 Livello 4 65 73 115 17,2 Livello 5 74 81 125 18,7 Livello 6 82 89 16,6 111 Livello 7 90 96 80 12,0 43 Livello 8 97 101 6,4 Livello 9 102 119 29 4,3

Tabella 4.4. – Scala stanine (N. 667).

4.2. L'analisi dei risultati dei testi di ancoraggio

La prova standardizzata proposta in questo volume ha incluso alcuni item già adottati e tarati nell'ambito di un'altra prova standardizzata di comprensione dei testi, pubblicata in questa stessa collana (Giovannini & Rosa, 2015), pianificata per l'uscita dalla classe seconda e per l'entrata nella classe terza della scuola secondaria di I grado. Tali item, detti *di ancoraggio*, sono stati previsti al fine di verificare la presenza di un miglioramento e la correlazione tra i risultati ottenuti a distanza di tempo.

I testi riproposti sono i seguenti: (a) *Il significato giusto* – lessico fuori contesto; (b) *La cura delle vespe* – lessico in contesto. Trattandosi di risultati ottenuti dagli stessi studenti a distanza di tempo nelle medesime prove, è auspicabile riscontrare un miglioramento da parte degli studenti, rilevabile ad esempio tramite un coefficiente di correlazione positivo, come appare in *Tabella 4.5*. Nelle *Tabelle 4.6* e *4.7* sono riportati i risultati delle analisi relative al tipo di difficoltà e discriminatività negli item di ancoraggio a distanza di un anno.

I testi di ancoraggio sono stati sottoposti a tutti i soggetti che hanno svolto la prova. Tuttavia, per un'analisi di natura longitudinale, nell'item analisi riferita ai due testi (*Tabella 4.6* e *4.7*) è stato fatto necessariamente riferimento ai soli soggetti che hanno svolto entrambe le prove. Il campione di riferimento, pertanto, risulta essere ridotto a 597 studenti rispetto a quello di 667 soggetti considerato per la standardizzazione dell'intera prova relativa alla classe terza.

Tabella 4.5. – Correlazione tra il punteggio ottenuto nell'esercizio «Il significato giusto» a distanza di un anno.

	Punteggio prova al termine della classe terza	Il significato giusto	La cura delle vespe
	Correlazione di Pearson	**865,	,554**
l'unteggio prova ai termine della ciasse seconda	Sig. (2-code)	000	000.

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tabella 4.6. – Item analisi delle risposte nella compresione del testo «Il significato giusto» a distanza di un anno.

			FINE CLA	FINE CLASSE SECONDA	VDA		FINE CL	FINE CLASSE TERZA	ZA
ITEM	ABILITÀ	DIFF	ndice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	DIFF	ndice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività
1.3-1	LessFC	61,8	MF	0,34	Buona	70,8	MF	0,34	Виопа
1.3-2	LessFC	74,8	MF	0,33	Виопа	85,3	F	0,23	Debole
1.3-3	LessFC	42,2	MD	0,57	Виопа	54,4	MF	0,62	Виопа
1.3-4	LessFC	84,9	F	96,0	Buona	93,6	F	0,16	Debole
1.3-5	LessFC	49,9	MD	0,36	Buona	47,2	MD	0,24	Debole
1.3-6	LessFC	28,1	MD	0,26	Debole	36,4	MD	0,51	Виопа
1.3-7	LessFC	40,0	MD	0,34	Виопа	50,5	MF	0,39	Виопа
1.3-8	LessFC	62,7	MF	0,59	Виопа	71,0	MF	0,59	Виопа
1.3-9	LessFC	42,4	MD	0,40	Buona	47,8	MD	0,50	Виопа

Tabella 4.7. – Item analisi delle risposte nella comprensione del testo «La cura delle vespe» a distanza di un anno.

			FINE CLA	FINE CLASSE SECONDA	VDA		FINE CL	FINE CLASSE TERZA	Y.
ITEM	ABILITÀ	DIFF	ndice di difficoltà	Indice	Discriminatività	DIFF	ndice di difficoltà	Indice	Discriminatività
2.5-1	LessIC	72,8	MF	0,54	Виопа	81,8	F	0,48	Buona
2.5-2	LessIC	77,8	F	0,30	Виопа	83,4	F	0,31	Buona
2.5-3	LessIC	43,4	MD	95,0	Buona	51,5	MF	0,62	Buona
2.5 – 4	LessIC	79,1	F	0,33	Виопа	81,0	F	0,24	Debole
2.5 – 5	LessIC	54,2	MF	0,54	Виопа	62,4	MF	0,50	Buona
2.5-6	LessIC	27,9	D	0,35	Buona	42,9	MD	0,55	Виопа
2.5-7	LessIC	41,5	MD	0,38	Виопа	52,4	MF	0,50	Buona
2.5 – 8	LessIC	63,1	MF	0,62	Виопа	73,6	MF	0,54	Buona
2.5-9	LessIC	55,5	MF	0,45	Виопа	63,1	MF	0,57	Виопа

Tabella 4.8. – Indici dell'andamento dei risultati nei testi di ancoraggio a distanza di un anno (N 597).

	Punteggio minimo	Punteggio mas- simo	Punteggio medio terza	Punteggio medio seconda	Dev. st. in terza	Dev. st. in seconda
Il significato giusto	0	6	5,61	4,95	1,89	1,94
La cura delle vespe	0	6	5,86	5,22	2,17	2,12

In *Tabella 4.8* sono riportati alcuni valori dell'andamento nelle due prove a distanza di un anno, da cui emerge un miglioramento del valore medio mentre resta pressoché invariata la distribuzione dei risultati rispetto a tale valore.

4.3. PER UN USO MIGLIORATIVO DEL CURRICOLO E DEGLI APPRENDIMENTI

Come si è detto, lo strumento presentato in questo volume consente di raccogliere nell'ambito del contesto scolastico dati relativi alle abilità di comprensione dei testi degli studenti in uscita dalla classe terza della scuola secondaria di I grado.

Considerando il periodo di raccolta dei dati, le analisi svolte su di essi permettono innanzitutto, da parte degli insegnanti e dei ricercatori, un utilizzo in un'ottica di bilancio al termine del primo ciclo del percorso scolastico, funzionale non solo all'analisi dei risultati del singolo studente e della singola classe, ma anche a una valutazione più ampia, che coinvolga più classi e istituti.

Da parte dell'insegnante in particolare, non va sottovalutata la possibilità di un confronto con gli esiti di altre prove utilizzate durante l'anno scolastico per una più approfondita conoscenza delle abilità raggiunte dagli studenti. In un'ottica longitudinale, può inoltre essere utile anche un confronto con i risultati della prova standardizzata, facente parte di questa serie, relativa al termine della classe seconda o all'inizio della classe terza (Giovannini & Rosa, 2015), rispetto alla quale sono peraltro stati utilizzati *item di ancoraggio*, ovvero quesiti sottoposti in entrambe le prove per favorire l'analisi delle medesime abilità a distanza di tempo.

La presente prova può essere utilizzata dall'insegnante anche in riferimento a quella somministrata dall'INValSI in sede d'esame al termine della classe terza, in quanto come quadro teorico di riferimento adottato è stato considerato il *framework* utilizzato dal Servizio Nazionale di Valutazione (cfr. cap. 1) e, dunque, è possibile individuare le abilità rispetto alle quali i singoli studenti necessitano di un potenziamento.

A proposito della valutazione da parte degli insegnanti dei livelli di competenza raggiunti dagli studenti alla fine del triennio, è utile effettuare un bilancio sia sull'intera prova sia sulle diverse abilità rilevate al fine di evidenziare punti forti e punti deboli del curricolo realizzato per la comprensione dei testi e, anche, per mettere a confronto i quadri teorici di riferimento e il tipo di abilità considerate nelle diverse prove. Anche se il periodo è quello finale della classe terza, tali analisi possono sollecitare una eventuale ridefinizione degli obiettivi curricolari e possono costituire una risorsa per il

miglioramento delle pratiche didattiche. In tale direzione, può essere utile anche in questo caso analizzare il tipo di difficoltà non soltanto considerando il numero o le percentuali di risposte sbagliate per quesito o per abilità ma anche cercando di risalire ai processi di pensiero e alle forme di (mis)ragionamento sottostanti alle risposte espresse dagli studenti mediante, per esempio, l'uso dell'intervento a specchio (Lumbelli, 1994 e 2009).

Per quanto riguarda infine la certificazione delle competenze prevista alla fine della scuola secondaria di I grado, le *Indicazioni per il curricolo* (2012) affermano che è compito della scuola, al termine del primo ciclo di istruzione, la promozione, rilevazione e valutazione delle competenze fondamentali per la crescita personale e la partecipazione sociale dello studente. Tra queste viene identificata «una padronanza della lingua italiana tale da consentire di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni» (*Scheda per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*). La prova oggetto di questo volume può divenire così uno strumento che contribuisce alla documentazione utile per la certificazione della comprensione dei testi.

Riferimenti bibliografici

- Ambel, M. (2006). Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.
- Boncori, G. (2013). *La ricerca pedagogica. Metodi Antologia Esercizi*. Roma: Nuova Cultura.
- Boncori, L. (1993). Teoria e tecniche dei test. Torino: Bollati Boringhieri.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). Progettare la ricerca empirica in educazione. Roma: Carocci.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). New York: Routledge.
- Commissione Europea (2000). Consiglio Europeo di Lisbona. Conclusioni della Presidenza, Lisbona, 23-24 marzo 2000.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (1995). Misurare e valutare le competenze linguistiche. Firenze: La Nuova Italia.
- 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 Mauro, T. (2009). Prefazione. In L. Lumbelli, *La comprensione come problema*.

 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.
- Hunter, C., & Harman, D. (1982). Analfabetismo degli adulti negli Stati Uniti. Rapporto alla Fondazione Ford. Torino: Loescher.
- INValSI (2008). Ricerca internazionale IEA-PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria: rapporto nazionale. Roma: Armando.
- INValSI (2011). *Prove INVALSI. Quadro di riferimento di italiano*. http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.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.
- 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. (1994). Un progetto di stimolazione individualizzata del controllo metacognitivo della comprensione verbale. In L. Lumbelli & P. Senni (a cura di), *Per capire di non capire* (pp. 11-23). Bologna: IRRSAE-ER.
- Lumbelli, L. (1995). 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. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Malfermoni, B., & Girardi, B. T. (1978). Lettura come comprensione: strumenti di lavoro per la scuola dell'obbligo. Milano: Emme.
- Milana, M. (2004). Competenze «per la vita»: orientamenti teorici ed esperienze di ricerca a confronto. *CADMO*, *2*, 43-59.
- 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.
- 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.
- Remond, M. (1999). Metacognizione e comprensione dello scritto: le differenze individuali nel bambino. *CADMO*, *21*, 15-27.
- 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.

- UNESCO (1958). 700,000,000 illiterates: Two persons out of five. *The UNESCO Courier: A window open on the world, 11* (3).
- 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.

APPENDICE Allegato A

I singoli item della prova: abilità misurate e caratteristiche metrologiche

Per verificare la funzionalità della prova sottoposta agli studenti è stata effettuata l'item analisi che, con riferimento ai singoli quesiti, ha evidenziato la loro facilità e discriminatività.

Le tabelle riportate di seguito si riferiscono ai singoli item inclusi nella prova; di questi sono presentati:

- il codice dell'item, costituito da numero del fascicolo, numero dell'esercizio e numero del quesito;
- · l'abilità misurata;
- gli indici di difficoltà (DIFF);
- gli indici di discriminatività (IMP, Pbis e PBs) ottenuti mediante *Item Analisi Classica* e *Item Response Theory*.

Tabella 1. – Un racconto fantastico: il silenzio del museo.

			ITEM A	ANALISI (CLASSICA		IF	T
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs
1,2 - 1	LocInfo	62,5	MF	0,24	Debole	0,14	0,64	0,13
1,2 - 2	CompInf	42,9	MD	0,28	Debole	0,18	0,42	0,18
1,2 - 3	RicCoes	39,0	MD	0,14	Debole	0,16	0,15	0,14
1,2 - 4	CompInf	61,5	MF	0,33	Buona	0,28	0,27	0,28
1,2 - 5	RicCoes	44,5	MD	0,39	Buona	0,27	0,26	0,26
1,2 - 6	LessIC	42,9	MD	0,50	Buona	0,35	0,34	0,35
1,2 - 7	LocInfo	53,6	MF	0,44	Buona	0,30	0,30	0,28
1,2 - 8	RicPar	40,4	MD	0,38	Buona	0,28	0,28	0,27
1,2 - 9	CompInf	34,9	MD	0,18	Debole	0,13	0,12	0,12
1,2 - 10	CompInf	33,4	MD	0,13	Debole	0,11	0,12	0,12
1,2 - 11	CompInf	61,3	MF	0,27	Виопа	0,17	0,16	0,17
1,2 - 12	IdPrinc	59,1	MF	0,43	Виопа	0,33	0,32	0,32
1,2 - 13	IdPrinc	16,0	D	0,32	Виопа	0,31	0,34	0,34

Tabella 2. – Testo narrativo breve.

			ITEM A	ANALISI (CLASSICA		IF	T
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs
2,2 - 1	CompInf	38,0	MD	0,34	Buona	0,25	0,38	0,26
2,2 - 2	CompInf	80,1	F	0,39	Buona	0,38	0,81	0,37
2,2 - 3	CompInf	60,2	MF	0,56	Buona	0,42	0,60	0,42
2,2 - 4	LocInfo	84,8	F	0,40	Buona	0,44	0,85	0,43
2,2 - 5	CompInf	43,3	MD	0,44	Buona	0,30	0,42	0,30
2,2 - 6	CompInf	66,1	MF	0,18	Debole	0,18	0,67	0,18
2,2 - 7	CompInf	85,9	F	0,31	Buona	0,43	0,87	0,43
2,2 - 8	LocInfo	52,0	MF	0,53	Buona	0,41	0,51	0,41
2,2 - 9	IdPrinc	46,0	MD	0,37	Buona	0,26	0,45	0,25
2,2 - 10	IdPrinc	58,7	MF	0,25	Debole	0,16	0,58	0,16

Tabella 3. – Testo argomentativo «L'uso dei cellulari in classe».

			ITEM A	ANALISI (CLASSICA		IR	T
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs
1,4 - 1	IdPrinc	71,2	MF	0,30	Buona	0,22	0,71	0,21
1,4 - 2	CompInf	61,3	MF	0,41	Buona	0,36	0,62	0,37
1,4 - 3	CompInf	60,3	MF	0,44	Buona	0,37	0,61	0,37
1,4 - 4	CompInf	58,4	MF	0,48	Buona	0,39	0,57	0,38
1,4 - 5	CompInf	53,3	MF	0,53	Buona	0,40	0,52	0,41

Tabella 4. – Testo espositivo «Come vedono gli animali».

			ITEM A	ANALISI (CLASSICA		IF	TY
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs
2,1 - 1	RicPar	50,9	MF	0,19	Debole	0,14	0,50	0,14
2,1 - 2	CompInf	64,6	MF	0,46	Buona	0,35	0,61	0,35
2,1 - 3	LocInfo	24,5	D	-0,11	N.a.	-0,10	0,25	-0,11
2,1 - 4	LocInfo	57,9	MF	0,44	Buona	0,33	0,57	0,33
2,1 - 5	LocInfo	78,0	F	0,43	Buona	0,37	0,77	0,38
2,1 - 6	CompInf	56,1	MF	0,42	Buona	0,29	0,56	0,27
2,1 - 7	Less	60,8	MF	0,50	Buona	0,35	0,63	0,33
2,1 - 8	RicPar	63,0	MF	0,55	Buona	0,40	0,62	0,40
2,1 - 9	LocInfo	73,5	MF	0,44	Buona	0,34	0,74	0,33

Tabella 5. – Testo non continuo «La temperatura».

			ITEM A	ANALISI (CLASSICA		IF	TY
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs
1,5 - 1	LocInfo	74,7	MF	0,38	Buona	0,36	0,72	0,36
1,5 - 2	LocInfo	92,9	F	0,21	Debole	0,42	0,92	0,40
1,5 - 3	LocInfo	85,6	F	0,32	Buona	0,42	0,84	0,42
1,5 - 4	CompOp	90,4	F	0,25	Debole	0,36	0,90	0,34
1,5 - 5	LocInfo	81,5	F	0,41	Buona	0,49	0,80	0,49
1,5 - 6	CompInf	33,6	MD	0,23	Debole	0,18	0,32	0,20
1,5 - 7	CompOp	46,8	MD	0,41	Buona	0,32	0,45	0,30
1,5 - 8	CompInf	60,1	MF	0,45	Виопа	0,35	0,58	0,35

Tabella 6. – Testo non continuo «I programmi televisivi preferiti dagli adulti».

			ITEM A	ANALISI (CLASSICA		IF	Т
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs
2,3-1	CompInf	78,7	F	0,38	Buona	0,36	0,78	0,35
2,3 - 2	RicCoes	49,7	MD	0,39	Buona	0,29	0,49	0,29
2,3 - 3	CompOp	55,4	MF	0,35	Buona	0,30	0,57	0,31
2,3 - 4	RicCoes	78,0	F	0,43	Buona	0,39	0,79	0,38
2,3 - 5	CompOp	51,2	MF	0,51	Buona	0,41	0,49	0,41
2,3 - 6	CompOp	64,9	MF	0,39	Buona	0,30	0,66	0,28
2,3 - 7	RicCoes	71,3	MF	0,45	Buona	0,39	0,71	0,38
2,3 - 8	RicCoes	69,1	MF	0,48	Buona	0,40	0,70	0,40

Tabella 7. – Lessico fuori contesto «Il significato giusto».

			ITEM A	ANALISI (CLASSICA		IF	T
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs
1,3 - 1	LessFC	70,8	MF	0,34	Виопа	0,31	0,77	0,32
1,3 - 2	LessFC	85,3	F	0,23	Debole	0,23	0,86	0,22
1,3 - 3	LessFC	54,4	MF	0,62	Buona	0,44	0,54	0,44
1,3 - 4	LessFC	93,6	F	0,16	Debole	0,35	0,93	0,37
1,3 - 5	LessFC	47,2	MD	0,24	Debole	0,21	0,47	0,21
1,3 - 6	LessFC	36,4	MD	0,51	Виопа	0,36	0,37	0,36
1,3 - 7	LessFC	50,5	MF	0,39	Виопа	0,28	0,52	0,27
1,3 - 8	LessFC	71,0	MF	0,59	Buona	0,48	0,75	0,48
1,3 - 9	LessFC	47,8	MD	0,50	Buona	0,37	0,50	0,37

 ${\it Tabella~8.-Lessico~in~contesto~«La~cura~delle~vespe».}$

			ITEM A	ANALISI (CLASSICA		IF	rT T
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs
2,5 - 1	LessIC	81,8	F	0,48	Buona	0,51	0,82	0,49
2,5 - 2	LessIC	83,4	F	0,31	Buona	0,37	0,82	0,34
2,5 - 3	LessIC	51,5	MF	0,62	Buona	0,45	0,50	0,45
2,5 - 4	LessIC	81,0	F	0,24	Debole	0,27	0,83	0,25
2,5 - 5	LessIC	62,4	MF	0,50	Buona	0,38	0,62	0,38
2,5 - 6	LessIC	42,9	MD	0,55	Buona	0,36	0,42	0,36
2,5 - 7	LessIC	52,4	MF	0,50	Buona	0,33	0,54	0,31
2,5 - 8	LessIC	73,6	MF	0,54	Buona	0,50	0,75	0,48
2,5 - 9	LessIC	63,1	MF	0,57	Виопа	0,43	0,64	0,42

Tabella 9. – Cloze «Il giorno e la notte».

		ITEM ANALISI CLASSICA						IRT	
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs	
1,1 - 1	RifLing	98,2	F	0,03	N.a.	0,11	1,00	0,10	
1,1 - 2	CompInf	97,6	F	0,09	N.a.	0,33	0,97	0,33	
1,1 - 3	CompInf	81,4	F	0,33	Buona	0,34	0,79	0,34	
1,1 - 4	CompInf	87,5	F	0,26	Debole	0,31	0,86	0,31	
1,1 - 5	RifLing	88,3	F	0,29	Debole	0,42	0,90	0,41	
1,1 - 6	CompInf	71,9	MF	0,55	Buona	0,42	0,73	0,42	
1,1 - 7	Less	83,4	F	0,45	Buona	0,52	0,84	0,51	
1,1 - 8	CompInf	51,2	MF	0,39	Buona	0,34	0,53	0,34	
1,1 - 9	CompInf	54,5	MF	0,41	Buona	0,32	0,56	0,33	
1,1 - 10	RifLing	47,3	MD	0,45	Buona	0,33	0,47	0,32	
1,1 - 11	CompInf	49,2	MD	0,73	Виопа	0,49	0,48	0,49	
1,1 - 12	CompInf	56,2	MF	0,66	Buona	0,46	0,55	0,46	
1,1 - 13	RifLing	92,9	F	0,19	Debole	0,29	0,93	0,29	
1,1 - 14	CompInf	80,1	F	0,37	Buona	0,44	0,81	0,43	
1,1 - 15	CompInf	94,4	F	0,17	Debole	0,33	0,95	0,33	
1,1 - 16	Less	48,8	MD	0,29	Debole	0,20	0,49	0,19	
1,1 - 17	Less	82,7	F	0,39	Buona	0,42	0,81	0,41	

Tabella 10. – Cloze «Il commissario Pitto».

		ITEM ANALISI CLASSICA						IRT	
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs	
2,4 - 1	RifLing	39,8	MD	0,25	Debole	0,24	0,40	0,24	
2,4 - 2	RifLing	93,7	F	0,13	Debole	0,25	0,93	0,27	
2,4 - 3	RifLing	55,0	MF	0,50	Buona	0,40	0,54	0,39	
2,4 - 4	RifLing	71,1	MF	0,37	Buona	0,33	0,69	0,33	
2,4 - 5	RifLing	84,2	F	0,35	Buona	0,44	0,84	0,45	
2,4 - 6	RifLing	85,3	F	0,25	Debole	0,32	0,85	0,31	
2,4 - 7	RifLing	81,3	F	0,40	Buona	0,42	0,81	0,41	
2,4 - 8	RifLing	37,3	MD	0,01	N.a.	0,05	0,38	0,04	
2,4 - 9	RifLing	50,7	MF	0,45	Buona	0,37	0,50	0,37	
2,4 - 10	RifLing	57,6	MF	0,57	Buona	0,46	0,55	0,46	
2,4 - 11	RifLing	56,5	MF	0,35	Buona	0,35	0,57	0,34	
2,4 - 12	RifLing	68,1	MF	0,49	Виопа	0,44	0,70	0,43	

		ITEM ANALISI CLASSICA				IRT		
ITEM	ABILITÀ	DIFF	Indice di difficoltà	Indice IMP	Discriminatività	Pbis	PC	PBs
2,4 - 13	RifLing	52,8	MF	0,41	Buona	0,32	0,53	0,32
2,4 - 14	RifLing	81,3	F	0,37	Buona	0,48	0,81	0,47
2,4 - 15	RifLing	87,4	F	0,35	Buona	0,51	0,89	0,50
2,4 - 16	RifLing	79,6	F	0,32	Buona	0,39	0,80	0,38
2,4 - 17	RifLing	21,4	D	0,33	Buona	0,29	0,23	0,27
2,4 - 18	RifLing	75,0	F	0,42	Buona	0,40	0,73	0,40
2,4 - 19	RifLing	8,7	D	0,25	Debole	0,34	0,10	0,30
2,4 - 20	RifLing	89,5	F	0,25	Debole	0,43	0,88	0,44
2,4 - 21	RifLing	79,7	F	0,39	Buona	0,44	0,79	0,43
2,4 - 22	RifLing	81,9	F	0,41	Buona	0,56	0,80	0,55
2,4 - 23	RifLing	86,1	F	0,39	Buona	0,54	0,84	0,53
2,4 - 24	RifLing	87,1	F	0,34	Buona	0,52	0,86	0,51
2,4 - 25	RifLing	75,4	F	0,47	Buona	0,49	0,75	0,48
2,4 - 26	RifLing	48,4	MD	0,68	Buona	0,51	0,49	0,49
2,4 - 27	RifLing	61,5	MF	0,71	Buona	0,58	0,59	0,58
2,4 - 28	RifLing	64,9	MF	0,29	Debole	0,30	0,63	0,30
2,4 - 29	RifLing	64,2	MF	0,51	Buona	0,43	0,66	0,42
2,4 - 30	RifLing	78,2	F	0,58	Виопа	0,59	0,77	0,59
2,4 - 31	RifLing	50,8	MF	0,40	Виопа	0,32	0,50	0,31

APPENDICE Allegato B

Fascicoli, fogli di risposta e chiave di correzione della prova*

^{*} Di seguito si indicano i volumi dai quali sono stati tratti e, in alcuni casi, parzialmente riadattati, i testi contenuti nei due fascicoli della prova di comprensione dei testi: 1.1 Il giorno e la notte - adattamento da: Corsini, C. (2006). Misurare l'efficacia scolastica. Un'indagine sul valore aggiunto nella scuola primaria. Tutor: Prof. P. Lucisano; Prof.ssa M.L. Giovannini (Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale, Sapienza - Università di Roma, ciclo XIX); 1.2 Un racconto fantastico: il silenzio del museo - adattamento da: Lucarelli, C. (2003). Il lato sinistro del cuore. Torino: Einaudi; 1.3 Il significato giusto - adattamento da: Calvino, I. (2002). Marcovaldo. Milano: Mondadori; 1.4 Luso dei cellulari in classe - adattamento da: http://www.repubblica.it; 1.5 La temperatura - da: Rinaudo, G., & Pisani, F. (2007). Vedere le scienze. Torino: Loescher; 2.1 Come vedono gli animali - adattamento da: http://www.focus.it; 2.2 Testo narrativo breve - adattamento da: Ammaniti, N. (2010). Io e te. Torino: Einaudi; 2.3 I programmi televisivi preferiti dagli adulti - adattamento da: http://www.regione.toscana.it; 2.4 Il commissario Pitto - adattamento da: Fasanotti, P.M. (1994). Un enigma per il Commissario Pitto. Torino: Archimede; 2.5 La cura delle vespe - adattamento da: Calvino, I. (2002). Marcovaldo. Milano: Mondadori.



PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI

Scuola secondaria di I grado Fine Classe terza

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.

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.

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. 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.

1.2. UN RACCONTO FANTASTICO: IL SILENZIO DEL MUSEO

Leggi con attenzione il testo che segue.

- 1 Avete mai sentito il silenzio di un museo? Non quello dei cartelli appesi al muro, rotto dai passi, dai sussurri, dai colpi di tosse, dal fruscio delle corde di canapa, dal ronzare delle macchine fotografiche che si ricaricano di nascosto, ma quello vero, quello dell'orario di chiusura. Dalle nove alle diciassette non è silenzio, è rumore sommesso, represso, ma dopo,
- 5 dopo che le porte si sono chiuse e anche i cancelli, allora è il silenzio dei musei. Che non è un silenzio vuoto, di cose che dormono, ma un silenzio vivo, di cose che si svegliano.
 - Avete mai sentito quanti rumori ci sono in un museo chiuso? Sono tanti, tutti diversi e ognuno potrebbe essere scritto con una lettera. Io lo so, sto lì da tanti anni, appeso dietro al tavolo del custode e non ho niente da fare che ascoltare, fissare il buio e ascoltare, dalle sei di sera alle
- otto di mattina. Ci sono le cornici dei quadri, per esempio, o anche gli infissi delle bacheche odelle finestre, che con la variazione di temperatura scricchiolano, con la *erre*, scrrricchiolano. Io li sento tutti i rumori, non ho nient'altro da fare ... e li riconosco, sempre.
 - Per questo quella *ci*, così netta, *clic*, la notai subito e mi fece alzare la testa e girare gli occhi nel buio. Sembrava un taglio di forbici e infatti la seconda volta lo sentii bene che non era proprio un *clic*, no, ma un *tric*, come di metallo su gomma finché non incontra la resistenza del
- rame. *Tric*. E subito, il sibilo dell'impianto di sicurezza cessò di colpo.

 Una luce improvvisa, nel buio, è come se facesse rumore, anche se è la luce sottile e diretta di una torcia elettrica. Quella luce scorreva veloce sul vetro delle tele dipinte; mi passò accanto, senza toccarmi e io attesi. Se non mi avevano visto non si erano accorti di me.
- 20 Un nuovo entrato si fermò sull'atrio, illuminato a metà dalla luce esterna del cortile e fu con quella che vidi la pistola.
 - Gli altri, nel salone, erano solo due sagome grigie che si muovevano curve nel buio, finché una non si fermò a reggere la torcia e l'altra entrò nel cono di luce e fu con quella che vidi il coltello e lo zaino. Tagliava la tela della Vergine Inviolata e solo dal nome già sembrava un
- 25 atto blasfemo. La tela che cede sotto la lama crudele di un cutter fa un rumore straziante per chi sa sentirlo.
 - Mi mossi, silenzioso, nel buio. «C'è qualcuno ... ho sentito un rumore». L'occhio luminoso della torcia tagliò il buio fino alla scrivania, alla targhetta custode e si fermò rotondo sullo schienale della sedia vuota. «Che c'è?» chiese quello con la pistola.
- 30 La torcia si mosse, a passi attenti, di suola di gomma. La luce frugò sulle pareti. Poi la torcia mi vide e, senza un gemito, si schiacciò per terra con un *ciack* spesso. Buio completo.
 - «Cosa fai!». La voce era una voce e non più un sussurro e vibrava nella gola, di paura. Un attimo e mi mossi ancora. «Guarda che se è uno scherzo, io ...». Sentivo la sua voce, non so, ma forse tremava. Volevo un urlo, così lasciai che si avvicinasse e quando lo sentii vicino, non mi
- 35 allontanai. Urlò, forte.
 - Quello con la pistola si piegò sulle ginocchia, stendendo le braccia nel buio. La paura gli ghiacciò le gambe e la gola e il dito sul grilletto. Non sparò perché non c'era niente a cui sparare. Si voltò per scappare e quando si voltò incontrò me.
- Sono le 8:30 e il museo sta per riaprire. Bastò uno sguardo: «Stanotte ci hanno riprovato ... 40 guarda qua, ci sono i fili dell'allarme tagliati. Glielo dico sempre, io, al direttore ... qua ci vuole un guardiano notturno, altro che storie. Fortuna che non ci portano via mai niente».
 - Il museo ha perso di nuovo il suo silenzio. Tra i tanti rumori che mi circondano quello che mi infastidisce di più è lo scatto delle macchine fotografiche. Sono uno dei più fotografati ma quello che mi stupisce è che nessun visitatore, guardando con attenzione la tela, si sia ancora
- 45 accorto che il numero di detenuti di cui io sono il Guardiano aumenta, «ogni volta», un pochino di più.

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. Quale scritta appare sui «cartelli appesi al muro» del museo (riga 1)?

- a) Vietato scattare foto.
- b) Vietato far rumore.
- c) Vietato fumare.
- d) Vietato toccare.

2. Che cosa rende «vivo» il silenzio del museo?

- a) Il movimento degli oggetti.
- b) L'assenza di rumori.
- c) I bisbigli dei visitatori.
- d) Gli scatti delle macchine fotografiche.

3. Nel testo si afferma che ogni rumore potrebbe essere scritto con una lettera. A quale rumore reale corrisponde nel testo la lettera «ci»?

- a) Clic.
- b) Tric.
- c) Ciack.
- d) Scrrri.

4. I ladri con le forbici tagliano

- a) un filo elettrico.
- b) una corda.
- c) una tela.
- d) due sagome.

5. Quanti sono i ladri nel museo?

- a) Due.
- b) Tre.
- c) Ouattro.
- d) Dal testo non si ricava.

6. Nel testo l'espressione «un rumore straziante» (riga 25) indica un rumore che provoca

- a) fastidio.
- b) disgusto.
- c) rabbia.
- d) dolore.

7. Che cosa tiene in mano il ladro che si accorge del protagonista?

- a) Un cutter.
- b) Una pistola.
- c) Una torcia.
- d) Uno zaino.

8. Con quale volume di voce viene pronunciata l'espressione «Cosa fai!» (riga 32)?

- a) Normale.
- b) Molto basso.
- c) Basso.
- d) Alto.

9. Perché a un certo punto un ladro lancia un urlo?

- a) Sente la voce del protagonista.
- b) Viene afferrato dal protagonista.
- c) Si scontra con il protagonista.
- d) Vede il protagonista.

10. Chi pronuncia queste parole: «Stanotte ci hanno riprovato ... guarda qua, ci sono i fili dell'allarme tagliati» (righe 39-40)?

- a) Il poliziotto.
- b) Il custode.
- c) Il protagonista.
- d) Il direttore.

11. L'espressione «ogni volta» (riga 45 del testo) può essere sostituita da

- a) dopo ogni scatto fotografico.
- b) dopo ogni riapertura del museo.
- c) dopo ogni sguardo dei visitatori.
- d) dopo ogni tentativo dei ladri.

12. Chi è il protagonista del racconto?

- a) Un guardiano notturno.
- b) Un visitatore rimasto all'interno.
- c) Un personaggio di un quadro.
- d) Un custode travestito.

13. A conclusione del racconto dove si trovano i ladri?

PRECISARE IL LUOGO, SCRIVENDOLO NELL'APPOSITA RIGA SUL FOGLIO DI RISPOSTA.

1.3. IL SIGNIFICATO GIUSTO

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

1. Assiduo

- a) Amichevole.
- b) Infreddolito.
- c) Abituale.
- d) Seduto.

2. Brusio

- a) Disordine.
- b) Rumore.
- c) Affollamento.
- d) Fastidio.

3. Esitante

- a) Incerto.
- b) Impaziente.
- c) Eccitato.
- d) Spaventato.

4. Esperimento

- a) Soluzione.
- b) Incantesimo.
- c) Intervento.
- d) Prova.

5. Afflitto

- a) Agitato.
 - b) Sofferente.
 - c) Ferito.
 - d) Arrabbiato.

6. Agiato

- a) Ricco.
- b) Ansioso.
- c) Elegante.
- d) Sdraiato.

7. Apprensione

- a) Pentimento.
- b) Preoccupazione.
- c) Fretta.
- d) Attenzione.

8. Invano

- a) Incapace.
- b) Impossibile.
- c) Interno.
- d) Inutile.

9. Imprecazioni

- a) Ordini.
- b) Grida.
- c) Insulti.
- d) Preghiere.

1.4. L'USO DEL CELLULARI IN CLASSE

Leggi con attenzione il testo che segue.

ROMA – Il ministro francese dell'educazione ha dichiarato, rispetto al divieto all'uso dei cellulari in classe da lui introdotto: «Meno mezzi di comunicazione si usano più si trova il tempo di comunicare». Il ministro dell'Istruzione italiano ha accolto senza riserve la scelta della scuola francese. Una scelta che però è destinata a dividere il mondo della scuola in favorevoli e non favorevoli rispetto ad una norma che ne vieta l'uso.

Il ministro italiano valuta positivamente l'introduzione della nuova norma in Italia: «Per la scuola – spiega – è evidente che debba essere vietato. L'ideale sarebbe proibirlo anche nei treni, come già accade sugli aerei; se il governo varasse un provvedimento del genere sarei d'accordo».

Più cauti i dirigenti scolastici che, pur condividendo col ministro francese la necessità di correggere quella che è soprattutto una forma di maleducazione, si chiedono se il divieto sia oggi la strada più idonea. Spiega un dirigente: «Se al cinema e a teatro il telefonino si tiene spento, nel corso di un'attività che si vuole seria e produttiva è necessaria, quantomeno, una regolamentazione». Ma precisa che forse il divieto non è lo strumento più efficace per raggiungere l'obiettivo.

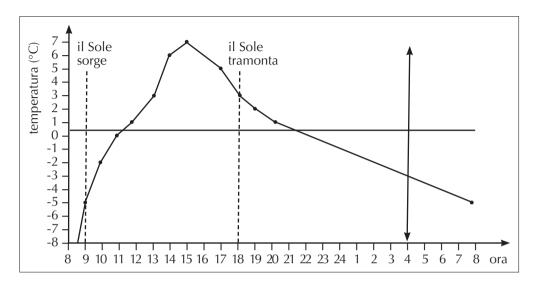
Dal canto loro, i genitori sono più espliciti: «Certamente è necessario arrivare ad un corretto uso di questi strumenti: e questo tipo di educazione va sviluppata innanzitutto in famiglia» spiega un genitore. «Nella scuola» aggiunge «dovrebbe vigere il buonsenso: come non si portano giocattoli o videogiochi, così deve valere per il cellulare». E conclude: «L'esperienza insegna che il divieto imposto non è l'arma migliore».

ATTENZIONE!

LE DOMANDE DI QUESTO ESERCIZIO SONO RIPORTATE INTERAMENTE NEL FOGLIO di RISPOSTA

1.5. 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.
- 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.



PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI

Scuola secondaria di I grado Fine Classe terza

FOGLIO DI RISPOSTA FASCICOLO 1

Scuola:	Class	se:	
Cognome:	Nome:		
	CRIVERE <u>SOLAMENTE</u> SU C		

1.1. 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, andare a dormire.
Quando è giorno dove vivi tu, e il2 è alto nel cielo, è3 dall'altra parte
della Terra, mentre quando è notte dove vivi tu, è4 dall'altra parte della Terra.
In realtà a muoversi, è il sole ma la Terra, girando,, origine al
giorno e alla notte e così al mattino vediamo8 il sole e la sera lo vediamo9.
È sempre giorno1 faccia della Terra1 si trova di1 al Solé.
Ma la13 continua a girare e la faccia illuminata torna nell'ombra, il sole tramonta e
allora14 giorno si passa alla notte.
Dall' parte della Terra, proprio in momento, il Sole sorge e inizia di
₁₇ il giorno.

1.2. UN RACCONTO FANTASTICO: IL SILENZIO DEL MUSEO

Domanda	Alternative di risposta						
1	a	Ь	С	d			
2	a	Ь	С	d			
3	a	Ь	С	d			
4	a	Ь	С	d			
5	a	Ь	С	d			
6	a	Ь	С	d			
7	a	Ь	С	d			
8	a	Ь	С	d			
9	a	Ь	С	d			
10	a	Ь	С	d			
11	a	Ь	С	d			
12	a	Ь	С	d			
13 (scrivere	aui).						

13 (scrivere qui):

1.3. IL SIGNIFICATO GIUSTO

Domanda	Alternative di risposta						
1	a	Ь	С	d			
2	a	Ь	С	d			
3	a	Ь	С	d			
4	a	Ь	С	d			
5	a	Ь	С	d			
6	a	Ь	С	d			
7	a	Ь	С	d			
8	a	Ь	С	d			
9	a	Ь	С	d			

1.4. L'USO DEI CELLULARI IN CLASSE

Rispondi ora alle domande che seguono, facendo riferimento al testo e seguendo le indicazioni precisate di volta in volta.

1. Quale delle seguenti domande esprime in modo corretto il problema discusso nell'articolo?

Poni una crocetta sulla lettera corrispondente alla risposta giusta. Puoi scegliere solo una tra le quattro alternative proposte.

- a) È giusto permettere l'uso dei cellulari in classe?
- b) È giusto vietare per legge l'uso dei cellulari in classe?
- c) È giusto educare in famiglia all'uso dei cellulari?
- d) È giusto regolamentare l'uso dei cellulari in classe?

2. Indica con una crocetta qual è la risposta data da ciascun tipo di persone al problema discusso nell'articolo.

	Sì, è giusto	No, non è giusto
Ministro francese		
Ministro italiano		
Dirigenti scolastici		
Genitori		

1.5. LA TEMPERATURA

Domanda	Alternative di risposta						
1	a	Ь	С	d			
2	a	Ь	С	d			
3	a	Ь	С	d			
4	a	Ь	С	d			
5	a	Ь	С	d			
6	a	Ь	С	d			
7	a	Ь	С	d			
8	a	Ь	С	d			

CHIAVI DI CORREZIONE FASCICOLO 1

1.1. IL GIORNO E LA NOTTE

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

1.2. UN RACCONTO FANTASTICO: IL SILENZIO DEL MUSEO

1	a	Ь	С	d			
2	a	b	С	d			
3	a	b	С	d			
4	a	Ь	С	d			
5	a	b	С	d			
6	a	Ь	С	d			
7	a	Ь	С	d			
8	a	Ь	С	d			
9	a	Ь	С	d			
10	a	Ь	С	d			
11	a	b	С	d			
12	a	Ь	С	d			
13	NEL QUADRO						

1.3. IL SIGNIFICATO GIUSTO

1	a	Ь	С	d
2	a	Ь	С	d
3	a	b	С	d
4	a	b	С	d
5	a	Ь	С	d
6	a	b	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d
9	a	Ь	С	d

1.4. L'USO DEI CELLULARI IN CLASSE

1	a	Ь	С	d		
2	1	l	2			
3	1	l	2			
4	1		4 1		2	2
5	1	[2	2		

1.5. LA TEMPERATURA

1	a	Ь	С	d
2	a	Ь	С	d
3	a	b	С	d
4	a	b	С	d
5	a	Ь	С	d
6	a	Ь	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d



PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI

Scuola secondaria di I grado Fine Classe terza

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.

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.

In altri casi ti verrà invece richiesto di **scrivere** la tua risposta in appositi spazi, seguendo le istruzioni che troverai in dicate 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. 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.

2.2. TESTO NARRATIVO BREVE

Leggi con attenzione il testo che segue.

- 1 Piano piano ho compreso come comportarmi a scuola. Mi dovevo tenere in disparte, ma non troppo, sennò mi notavano. Mi confondevo come una sardina in un banco di sardine, mi mimetizzavo come un insetto stecco tra i rami secchi, mi dissolvevo come un camaleonte tra i colori delle foglie. E ho imparato, ma che fatica, a controllare le esplosioni
- 5 di rabbia. Ho scoperto di avere un serbatoio nello stomaco, e quando si riempiva, prima che tracimasse, lo svuotavo attraverso i piedi e la rabbia si scaricava a terra e penetrava nelle viscere del mondo. Ora nessuno mi seccava più.
 - Alle medie sono andato al Saint Joseph, una scuola inglese popolata da figli di diplomatici, di artisti stranieri innamorati dell'Italia, manager americani e italiani facoltosi che potevano
- 10 pagare la retta senza problemi. Lì erano tutti fuori posto, parlavano lingue diverse e sembravano in transito come in un terminal aeroportuale ma senza la percezione di una meta. Le femmine se ne stavano per conto loro insieme ai loro discorsi a me incomprensibili e i maschi, appena avevano un momento libero, giocavano a calcio su un grande spiazzo verde di fronte alla scuola.
- 15 Mi sono trovato bene, ma i miei volevano di più per me: dovevo avere degli amici.
 - Il calcio era un gioco cretino, tutti a rincorrere una palla per farla finire in una rete, ma era quello che piaceva agli altri. Se imparavo quel gioco era fatta!
 - Ho preso coraggio e mi sono messo in porta, dove nessuno voleva mai stare e ho scoperto che non era poi così ripugnante difenderla dagli attacchi nemici. C'era un certo Angelo
- 20 Stangoni che quando prendeva la palla nessuno riusciva più a togliergliela; arrivava come un fulmine davanti alla porta e tirava botte fortissime, imprendibili.
 - Un giorno lo buttano giù in area con un calcio volontario: rigore indiscutibile. Io mi metto al centro della porta e lo vedo prendere la rincorsa. Io non sono un uomo, mi dico, io sono uno Gnuzzo, un animale agilissimo prodotto in un laboratorio, che ha un unico compito
- 25 nella vita: difendere la Terra da un meteorite mortale. E così Stangoni ha calciato forte, dritto, alla mia destra e io ho volato come solo uno Gnuzzo sa fare, e ho allungato le braccia e la palla era lì tra le mie mani e ho parato. Mi ricordo che i miei compagni mi abbracciavano ed era bello perché credevano che ero uno di loro. Mi hanno messo in squadra.
- 30 Avevo così dei compagni che mi chiamavano a casa e mia madre, passandomi la cornetta, si rivolgeva a me sorridendo: «Lorenzo, è per te». I pomeriggi e i fine settimana dicevo di andare da loro ma l'appartamento di nonna Laura era il mio nascondiglio. Abitava in un attico vicino casa nostra, che ormai non esiste più da alcuni decenni. Le facevano compagnia Pericle, un simpatico esemplare di razza basset hound, e Olga, la badante russa.
- 35 Passavamo i pomeriggi a giocare a canasta. Avevamo fatto un patto e lei mi copriva: mai una parola, mai un accenno.

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. Quale aspetto di se stesso il protagonista è riuscito realmente a modificare?

- a) La collera.
- b) La socievolezza.
- c) La pigrizia.
- d) Il coraggio.

2. Qual è il livello economico delle famiglie che mandano i loro figli nella scuola frequentata da Lorenzo?

- a) Molto basso.
- b) Basso.
- c) Medio.
- d) Alto.

3. La frase «Mi sono trovato bene» (riga 15) pronunciata da Lorenzo significa che a lui piace

- a) guardare le partite.
- b) passare inosservato.
- c) sentire lingue diverse.
- d) stare in compagnia.

4. Per quale aspetto della vita di Lorenzo i suoi genitori sono insoddisfatti?

- a) La condotta scolastica.
- b) L'indifferenza per lo sport.
- c) Il distacco dalla realtà.
- d) Le relazioni sociali.

5. Lorenzo impara a giocare a calcio perché

- a) vuole fare contenti i genitori.
- b) vuole dimostrare una sua abilità
- c) ha voglia di conoscere nuovi amici.
- d) ha voglia di sentirsi importante.

6. Durante la partita, Lorenzo si sente uno Gnuzzo perché vuole

- a) intimorire Stangoni.
- b) superare la sua insicurezza.
- c) immaginarsi in un altro posto.
- d) essere utile alla società.

7. La frase «Mia madre, passandomi la cornetta, si rivolgeva a me sorridendo» (righe 30-31) significa che la madre di Lorenzo era contenta

- a) dei risultati sportivi del figlio.
- b) del raggiungimento del proprio obiettivo.
- c) dell'affetto tra il figlio e la nonna.
- d) della possibilità di controllare le telefonate.

8. Per quale motivo Lorenzo dice di andare dagli amici e invece si reca a casa della nonna?

- a) Prova antipatia per i nuovi amici.
- b) Vuole stare in compagnia di Pericle.
- c) Desidera evitare di stare insieme ad altri.
- d) Vuole giocare a carte.

9. Chi è la voce narrante del brano che hai appena letto?

- a) Un ragazzo che racconta un episodio che gli è capitato.
- b) Un ragazzo che sogna un episodio mai realizzato.
- c) Un adulto che ricorda un episodio del suo passato.
- d) Un adulto che racconta un episodio accaduto al figlio.

10. Quale dei seguenti titoli sintetizza meglio l'idea centrale del brano?

- a) I rapporti genitori-figli.
- b) Un rigore parato.
- c) Gli anni della scuola media.
- d) La difficoltà di essere se stessi.

2.3. I PROGRAMMI TELEVISIVI PREFERITI DAGLI ADULTI

Osserva con attenzione la tabella seguente.

Programmi televisivi	SESSO		ETÀ			TITOLO DI STUDIO		
	Maschi	Femmine	18-34	35-60	+60	Alto	Medio	Basso
Telegiornali	59	62	47	68	63	63	55	63
Film	39	32	35	31	44	38	37	34
Attualità	31	39	26	42	34	34	39	33
Varietà e quiz	25	21	34	24	13	16	30	24
Telefilm	6	33	17	18	25	15	12	30
Sport	21	1	15	7	14	15	10	8
Musicali	5	1	10	1	0	3	8	0
Cartoni animati	1	2	2	2	0	2	3	0
Altro	11	8	13	9	10	13	7	8

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

- 1. Quali sono i tipi di programmi compresi nella parola «Altro», indicata nell'ultima riga della prima colonna?
 - a) I programmi non conosciuti
 - b) I programmi non specificati.
 - c) I programmi non pubblicizzati.
 - d) I programmi non apprezzati.
- 2. Sulla base dei dati della tabella, quali programmi accomunano maggiormente i gusti dei soggetti nella fascia 18-34 anni e quelli con più di 60 anni?
 - a) Film.
 - b) Attualità.
 - c) Sport.
 - d) Varietà e quiz.
- 3. Se vogliamo sapere quanti soggetti con più di 35 anni hanno scelto i Telefilm, quali valori dovremmo prendere in considerazione?
 - a) 17 e18.
 - b) 18 e 12.
 - c) 17 e 25.
 - d) 18 e 25.

4. Quale delle seguenti affermazioni è corretta rispetto ai dati delle colonne relative all'età?

- a) Le persone tra 18-34 anni evitano i programmi di Varietà e quiz più di quelle tra 35-60 anni.
- b) Le persone tra 18-34 anni evitano i programmi Musicali più di quelle con oltre 60 anni.
- c) Le persone tra 35-60 anni preferiscono i Film più di quelle con oltre 60 anni.
- d) Le persone tra 35-60 anni preferiscono i Telegiornali più di quelle di 18-34.

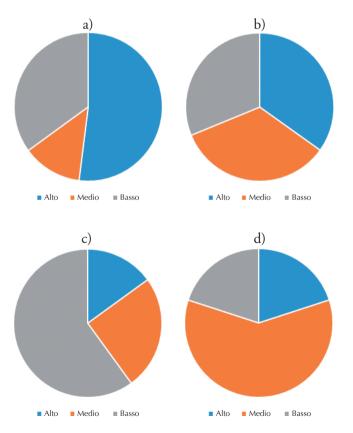
5. I Telefilm vengono scelti di più dai soggetti

- a) meno giovani e più istruiti.
- b) più giovani e più istruiti.
- c) meno giovani e meno istruiti.
- d) più giovani e meno istruiti.

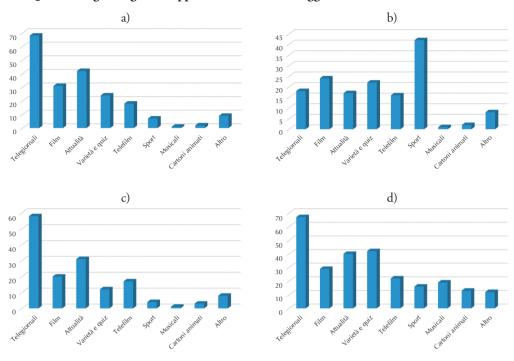
6. Tra quali dei seguenti programmi esiste una minore differenza nella scelta tra maschi e femmine?

- a) Telegiornali.
- b) Varietà e quiz.
- c) Film.
- d) Attualità.

7. Quale dei seguenti grafici rappresenta la distribuzione delle persone per titolo di studio che scelgono i film?



8. Quale dei seguenti grafici rappresenta le scelte dei soggetti tra i 35 e i 60 anni?



2.4. CLOZE MIRATO «IL COMMISSARIO PITTO»

ATTENZIONE!

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

2.5. LA CURA DELLE VESPE

Leggi con attenzione il testo che segue.

- 1 L'inverno se ne andò e si lasciò dietro i dolori reumatici. Un leggero sole pomeridiano veniva a rallegrare le giornate, e Marcovaldo passava qualche ora a guardar spuntare le foglie, seduto su una panchina. Vicino a lui veniva a sedersi un vecchietto; era un certo signor Rizieri, anch'egli frequentatore assiduo delle panchine soleggiate, che ogni tanto gridava «Ahi!» perché era carico
- 5 di reumatismi che raccoglieva durante l'inverno umido e freddo. Un giorno Marcovaldo trovò su un giornale un articolo sul sistema di guarire dai reumatismi col veleno d'api. Da allora, camminando per i corsi, seguiva con lo sguardo ogni insetto che gli volava attorno, finché un giorno vide una vespa che si cacciava nel cavo di un albero da cui altre vespe uscivano: un <u>brusio</u> che annunciava la presenza di un intero vespaio dentro al tronco.
- 10 Marcovaldo si mise subito alla caccia. Posò vicino all'albero un baratto lo di marmellata e presto una vespa gli ronzò intorno ed entrò, attratta dall'aroma zuccherino. Egli fu svelto a tappare il barattolo e, quando vide il signor Rizieri, gli disse: «Su, su, ora le faccio l'iniezione!». Il vecchietto era esitante, ma Marcovaldo non voleva a nessun costo rimandare l'esperimento.
 - Con timore e insieme con speranza, il signor Rizieri sollevò i vestiti scoprendo un punto della schiena che gli doleva. Marcovaldo applicò lì il barattolo e levò il coperchio: l'insetto sfrecciò
- 15 schiena che gli doleva. Marcovaldo applicò lì il barattolo e levò il coperchio: l'insetto sfrecciò avanti e conficcò il pungiglione nella schiena del signor Rizieri.
 - Marcovaldo era tutto soddisfatto, mai il vecchietto era stato così diritto!
 - Quell'anno i reumatismi serpeggiavano tra la popolazione come i tentacoli di una piovra; la voce si sparse e la cura di Marcovaldo venne in grande fama; al sabato pomeriggio egli vide la sua
- 20 povera casa invasa d'una piccola folla d'uomini e donne <u>afflitti</u>, alcuni dall'aspetto cencioso di mendicanti, altri con l'aria di persone <u>agiate</u>, attratti dalla novità di quel rimedio.
 - «Presto» disse Marcovaldo ai suoi tre figli maschi «prendete i barattoli e andatemi ad acchiappare più vespe che potete!».
- Michelino, per far presto e prenderne di più, si mise a cacciare proprio intorno all'imboccatura del vespaio, ma a un certo punto, sentendosi trafitto da un pungiglione, gridò dal dolore e lasciò andare il barattolo. Subito, l'apprensione per quel che aveva fatto gli cancellò il dolore: il barattolo era caduto dentro la bocca del vespaio! Egli partì correndo verso casa come non aveva mai corso in vita sua: le vespe avanzavano in uno sciame infuriato!
- Marcovaldo stava dicendo ai suoi pazienti «Abbiate pazienza, adesso arrivano le vespe» quando la porta si aprì e lo sciame invase la stanza: tutta la casa fu piena di vespe e i pazienti si sbracciavano nell'invano tentativo di scacciarle. Vennero i pompieri e poi la Croce Rossa.
 - Sdraiato sulla sua branda all'ospedale, gonfio irriconoscibile dalle punture, Marcovaldo non osava reagire alle imprecazioni che dalle altre brande della corsia gli lanciavano i suoi clienti.

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

1. La parola «assiduo» (riga 4) significa

- a) amichevole.
- b) infreddolito.
- c) abituale.
- d) seduto.

2. Cosa si intende con la parola «brusio» (riga 9)?

- a) Disordine.
- b) Rumore.
- c) Affollamento.
- d) Fastidio.

3. Con la parola «esitante» (riga 13) si intende

- a) incerto.
- b) impaziente.
- c) eccitato.
- d) spaventato.

4. La parola «esperimento» (riga 13) significa

- a) soluzione.
- b) incantesimo.
- c) intervento.
- d) prova.

5. La parola «afflitti» (riga 20) significa

- a) agitati.
- b) sofferenti.
- c) feriti.
- d) arrabbiati.

6. Cosa si intende con la parola «agiate» (riga 21)?

- a) Ricche.
- b) Ansiose.
- c) Eleganti.
- d) Sdraiate.

7. La parola «apprensione» (riga 26) significa

- a) pentimento.
- b) preoccupazione.
- c) fretta.
- d) attenzione.

8. Cosa si intende con la parola «invano» (riga 31)?

- a) Incapace.
- b) Impossibile.
- c) Interno.
- d) Inutile.

9. Cosa sono le «imprecazioni» di cui si parla nell'ultima riga?

- a) Ordini.
- b) Grida.
- c) Insulti.
- d) Preghiere.



PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI

Scuola secondaria di I grado Fine Classe terza

FASCICOLO 2

Scuola:		Classe:	
Cognome:	Nome:	Data:	

2.1. COME VEDONO GLI ANIMALI

Domanda	Alternative di risposta			
1	a	Ь	С	d
2	a	Ь	С	d
3	a	Ь	С	d
4	a	Ь	С	d
5	a	Ь	С	d
6	a	Ь	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d
9	a	Ь	С	d

2.2. TESTO NARRATIVO BREVE

Domanda	Alternative di risposta			
1	a	Ь	С	d
2	a	Ь	С	d
3	a	Ь	С	d
4	a	Ь	С	d
5	a	Ь	С	d
6	a	Ь	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d
9	a	Ь	С	d
10	a	Ь	С	d

2.3. I PROGRAMMI TELEVISIVI PREFERITI DAGLI ADULTI

Domanda	Alternative di risposta			
1	a	Ь	С	d
2	a	Ь	С	d
3	a	Ь	С	d
4	a	Ь	С	d
5	a	Ь	С	d
6	a	Ь	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d

2.4. CLOZE MIRATO «IL COMMISSARIO PITTO»

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.

2.5. LA CURA DELLE VESPE

Domanda	Alternative di risposta			
1	a	Ь	С	d
2	a	Ь	С	d
3	a	Ь	С	d
4	a	Ь	С	d
5	a	Ь	С	d
6	a	Ь	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d
9	a	Ь	С	d

CHIAVI DI CORREZIONE FASCICOLO

2.1. COME VEDONO GLI ANIMALI

1	a	Ь	С	d
2	a	b	С	d
3	a	b	С	d
4	a	b	С	d
5	a	b	С	d
6	a	Ь	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d
9	a	Ь	С	d

2.2. TESTO NARRATIVO BREVE

1	a	Ь	С	d
2	a	Ь	С	d
3	a	Ь	С	d
4	a	Ь	С	d
5	a	Ь	С	d
6	a	Ь	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d
9	a	Ь	С	d
10	a	Ь	С	d

2.3. I PROGRAMMI TELEVISIVI PREFERITI DAGLI ADULTI

1	a	Ь	С	d
2	a	Ь	С	d
3	a	Ь	С	d
4	a	Ь	С	d
5	a	Ь	С	d
6	a	Ь	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d

2.4. IL COMMISSARIO PITTO

N. Buco	Parola mancante	
1	LO	
2	SUOI/PROPRI	
3	PER	
4	SE/SÉ	
5	A	
6	SUA	
7	GLI	
8	CON	
9	MIA/NOSTRA	
10	PER	
11	LUI/EGLI	
12	FACEVA	
13	LUI	
14	DI	
15	GLI	
16	È/MOLTO	
17	SU	
18	LUI	
19	DOVREBBE	
20	IN	
21	CON	
22	DELLA	
23	SUOI	
24	SUOI	
25	LO	
26	PER	
27	NE	
28	A	
29	GIOCAVA	
30	LO	
31	CON	

2.5. LA CURA DELLE VESPE

1	a	b	С	d
2	a	Ь	С	d
3	a	b	С	d
4	a	b	С	d
5	a	Ь	С	d
6	a	b	С	d
7	a	Ь	С	d
8	a	Ь	С	d
9	a	b	С	d