

# Una prova di abilità linguistiche per l'uscita dai percorsi di Formazione professionale

Pietro Lucisano

«Sapienza» Università di Roma, Dipartimento di Ricerche Storico-filosofiche e Pedagogiche

pietro.lucisano@uniroma1.it

---

## A LANGUAGE COMPETENCE TEST ON EXITING VOCATIONAL TRAINING PROGRAMMES

### ABSTRACT

*This paper illustrates the methodology adopted to design and calibrate a test for measuring students' language skills at the end of the third year of vocational training courses (10th grade). The work is part of a major ISFOL study also including tests on math and strategic abilities. The test is calibrated on a judgement sample of 1046 students. It measures listening, reading comprehension, proper use of language and written composition through several tasks. This paper presents methodologies of two item analysis procedures the CTT (Classical Test Theory) and IRT (Item Response Theory) and the procedures for designing variables derived from different tasks. In particular, it presents the advantages of using the Rasch model, which is adopted for a better measuring of the latent trait «ability» and for calibrating item measures. At the end of the paper, the main results of the multivariate analysis are briefly presented. They need to be read and interpreted taking into account the characteristics of the population, its social and cultural background, which is weak in this case, and the collection of its school failures, characterizing these students' experience.*

*Keywords:* Assessment, Item analysis, Language skills, Validity, Vocational education.

---

Sempre più spesso si fa ricorso a prove strutturate per acquisire informazioni sui livelli di abilità degli studenti e per assumere decisioni sia di tipo forma-

tivo o didattico, sia di rilievo maggiore come quando all'esito di una prova strutturata di competenze seguono decisioni quali l'esclusione dell'accesso a un corso universitario.

Non è questa la sede per approfondire i punti di forza e i limiti di questi strumenti di rilevazione: ciò che si vuole sottolineare è che per poter utilizzare uno strumento di misura è necessario seguire un percorso ben definito e verificarne la validità e l'attendibilità con rigore, altrimenti si rischia di utilizzare informazioni poco corrette e di trarne conclusioni ancora più fragili.

L'ISFOL, su commessa della Regione Lazio, nel 2008 ha messo a punto una prova di abilità linguistiche, per gli studenti in uscita dai corsi triennali di formazione professionale<sup>1</sup> nell'ambito di un progetto di ricerca più ampio, che ha visto anche la taratura di una prova di abilità matematiche e la messa a punto di uno strumento per la rilevazione delle competenze strategiche per lo studio. In questa sede vorrei presentare la costruzione e la taratura della prova di abilità linguistiche dando un particolare rilievo alla dimensione metodologica e alla procedura di costruzione e di validazione della prova e confrontare l'approccio tradizionale di item analisi, *Classical Test Theory* (CCT) con l'approccio basato sull'*Item Response Theory* (IRT).

## 1. LA PROVA DI ABILITÀ LINGUISTICHE: PROBLEMI DI VALIDITÀ

Oggetto dello studio è l'abilità linguistica conseguita dagli studenti in uscita dal percorso di formazione professionale triennale. L'obiettivo è misurare le diverse dimensioni di questa abilità e definire punti di forza e di debolezza degli studenti in modo da fornire indicazioni per l'azione didattica.

La costruzione di uno strumento valido richiede una definizione operativa delle abilità e dei contenuti che si intendono misurare. Il punto di partenza è una ricognizione del curriculum formale. Si tratta di una ricognizione complessa: l'esperienza delle indagini dell'*International Association for*

---

<sup>1</sup> La ricerca, in corso di pubblicazione, è stata condotta dall'Area politiche ed offerte per la formazione iniziale e permanente dell'ISFOL coordinata da Anna D'Arcangelo. La ricerca è finanziata dal Fondo Sociale Europeo e dalla Regione Lazio. Il coordinamento del Rapporto e la redazione sono a cura di Giorgio Allulli. Il coordinamento della attività di ricerca è a cura di Ismene Tramontano. Hanno contribuito alla predisposizione delle prove ed alla sperimentazione dei test Valeria Scalmato, all'editing finale del testo Debora Gentilini. La prova di abilità linguistica è stata predisposta ed analizzata dal Prof. Pietro Lucisano, la prova di abilità matematica dal Prof. Raimondo Bolletta, la prova relativa alle competenze strategiche è stata predisposta ed analizzata dal Prof. Franco Orio e dal Prof. Michele Pellerrey. La somministrazione delle prove e l'elaborazione dei risultati generali sono state curate dalla Società Pragma - Roma.

*the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ci ha insegnato che esistono sostanziali differenze tra curriculum istituzionale, curriculum svolto sulla base delle indicazioni degli insegnanti, curriculum percepito dagli allievi e curriculum acquisito dagli allievi. Per la formazione professionale non è possibile riferirsi a indicazioni consolidate di programma, il riferimento normativo più solido è costituito dagli standard approvati dalla Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 per percorsi triennali sperimentali, che traccia indicazioni molto generali indicando obiettivi in termini di competenze.

Dal punto di vista della definizione teorica delle competenze linguistiche è possibile considerare una vasta gamma di modelli dalle prime indagini IEA (*Six Subjects, Reading Literacy*), fino alle ricerche più recenti sulla alfabetizzazione degli adulti (ALL e SIALS), alle indagini più recenti dell'IEA (ICONA) e dell'OCSE PISA e ai tentativi dei GLOTTOKIT e ai modelli di certificazione della lingua italiana sviluppati dalle università per stranieri (Gensini & Vedovelli, 1993; Vedovelli, 2002).

La definizione della prova muove da alcune considerazioni metodologiche:

- a. Ogni evento comunicativo va definito all'interno del contesto in cui si realizza. Tuttavia, una prova, per quanto la si possa contestualizzare, non è una situazione reale, ma simulata. In questo senso non si ritiene di poter utilizzare la definizione di «competenze linguistiche», che sono rilevabili e misurabili solo attraverso l'osservazione del comportamento linguistico in situazione reale. Per questo si utilizza l'espressione «abilità linguistiche» riferendola ai contesti scolastico, formativo o professionale.
- b. Le caratteristiche del «piano dell'organizzazione» (Dewey, 1939)<sup>2</sup> della formazione professionale si discostano dalla tradizionale situazione di aula e rendono necessario predisporre materiali che presentino una validità di aspetto adeguata rispetto ai destinatari della prova.
- c. Le informazioni sui livelli di competenze posseduti dagli studenti della formazione professionale disponibili prima della presente ricerca sono frammentarie e relative spesso a singole aree territoriali.
- d. La disponibilità di tempi per la somministrazione della prova di abilità linguistiche è limitata a due ore in sessioni separate.

Nel citato modello degli standard minimi, per l'area dei linguaggi, «al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base», vengono definiti degli obiettivi formativi distinti in tre macrocategorie descritte in modo quasi operativo.

---

<sup>2</sup> «Richiamate all'immaginazione un'aula scolastica consueta, i suoi orari, i suoi sistemi di classificazione, di esame e di promozione, le regole disciplinari; penso che intenderete che cosa voglio dire con 'piano dell'organizzazione'».

Tabella 1. – Standard dei percorsi triennali sperimentali  
(Conferenza Stato-Regioni)

COMPETENZE	DECLINAZIONE
1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa.	<p>1.1 Comprende le idee principali e secondarie di conversazioni, formali ed informali, individuando il punto di vista e le finalità dell'emittente.</p> <p>1.2 Riconosce differenti codici comunicativi all'interno del messaggio ascoltato, anche attraverso trasmissioni radio, video, etc.</p> <p>1.3 Svolge presentazioni chiare e logicamente strutturate.</p> <p>1.4 Possiede proprietà di linguaggio, anche in senso lessicale e morfosintattico, adeguata a situazioni riferibili a fatti di vita quotidiana e professionale.</p> <p>1.5 Affronta situazioni comunicative diverse, impreviste, anche in contesti non noti, scambiando informazioni ed idee, utilizzando adeguate risorse linguistiche ed esprimendo il proprio punto di vista motivato.</p>
2. Leggere per comprendere ed interpretare.	<p>2.1 Comprende ed interpreta testi di varia tipologia, attivando strategie di comprensione diversificate.</p> <p>2.2 Identifica le informazioni fattuali e i giudizi.</p> <p>2.3 Conosce testi appartenenti alla produzione letteraria italiana e straniera di epoche ed autori diversi.</p>
3. Produrre testi di differenti formati, tipologie e complessità.	<p>3.1 Acquisisce e seleziona le informazioni utili, in funzione dei vari testi scritti da produrre (ad es. annunci, articoli, formulari, etc.).</p> <p>3.2 Produce testi di contenuto generale e tecnico adeguati rispetto alla situazione comunicativa anche dal punto di vista lessicale e morfosintattico.</p>

Lo schema propone la distinzione delle abilità linguistiche in abilità di comprensione della lingua orale e della lingua scritta e in attività di produzione orale e scritta.

Il Regolamento ministeriale del 22.8.2007 relativo alle competenze da conseguire a conclusione dell'Obbligo di Istruzione richiama le stesse abilità:

- a. padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;
- b. leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo;
- c. produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.

Anche in queste indicazioni emergono le principali abilità di:

- a. ascolto (comprendere il messaggio contenuto in un testo orale; cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale);

- b. comprensione della lettura (padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi; applicare strategie diverse di lettura, individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo);
- c. produzione scritta.

Questi documenti, presentano dal punto di vista docimologico alcune carenze. Infatti le definizioni operative delle abilità sono prive di criteri sul livello di prestazione atteso. Questa assenza, su cui pesa l'influenza di modelli di ricerca internazionale che necessariamente non fanno riferimento a contenuti curriculari specifici, non consente un riferimento stabile per le prove. Le stesse abilità, del resto, possono essere riscontrate in attività molto semplici o più complesse: diverso è leggere (con l'implicazione di tutte le competenze citate) un racconto per bambini o leggere Hegel, diverso è leggere un foglietto di istruzioni o un manuale di fisica.

La consapevolezza di queste difficoltà e il confronto con i formatori hanno portato a definire l'*Abilità linguistica* presa in esame da questa prova in termini di capacità di comprendere testi orali e scritti, riguardanti contenuti in larga parte noti, in contesti familiari, e di produrre testi brevi di natura funzionale su contenuti noti. Questa definizione descrive un livello di abilità il cui possesso è tale da consentire, allo studente in uscita da un percorso triennale di FP, interazioni linguistiche efficaci nel contesto sociale e lavorativo.

Un secondo lavoro preliminare all'impostazione del modello è stato l'esame di materiali utilizzati nei Centri di formazione professionale per l'insegnamento e la valutazione delle abilità linguistiche<sup>3</sup>. Sulla tale base è stato definito un modello generale delle abilità da esaminare attraverso la prova.

Il modello è stato sottoposto a un *panel* di operatori della formazione professionale (formatori, esperti e responsabili degli enti). In questa sede è stata presentata un'ampia gamma di possibili prove per misurare i diversi aspetti compresi nel modello: le indicazioni sono andate nella direzione di una complessiva semplificazione dei materiali e di un maggiore sforzo di contestualizzazione delle prove.

Il modello è stato, quindi, completato con la scelta delle diverse prove. Nel modello finale, accanto alla abilità, abbiamo posto una breve descrizione operativa, il contesto di riferimento, il numero di item richiesto per la valutazione dell'abilità medesima (Tabella 2).

---

<sup>3</sup> Grazie alla collaborazione degli Enti di formazione professionale, in particolare CNOS, CIOFS, IAL, ENAIP, abbiamo potuto esaminare una discreta quantità di prove, strutturate e non, predisposte dagli enti o da gruppi di formatori.

Tabella 2. – Modello delle abilità e degli strumenti usati nella rilevazione

ABILITÀ	PROVE	DESCRIZIONE OPERATIVA	CONTESTO DI RIFERIMENTO	N. ITEM	TOT. ITEM
ASCOLTO	Ascolto	L'allievo sa ascoltare e comprendere il contenuto di un breve comunicato radiofonico.	Professionale	10 item	10
	Lessico	L'allievo è in grado di comprendere il significato delle parole all'interno di un contesto. 1. Cambiamenti 2. Emigranti	Scolastico	14 item 11 item	25
COMPRESIONE DELLA LETTURA	<i>Cloze</i>	L'allievo è in grado di completare un testo bucatato solo buchi completabili in base a vincoli grammaticali. L'allievo è in grado di completare un testo bucatato casualmente.	Professionale	10 item 11 item	21
	Scelta multipla	L'allievo è in grado di rispondere a domande a scelta multipla su un testo breve che rimane a sua disposizione. 1. Tasse a chi non vota 2. Hawaii: le isole del mito 3. Lo strano animale 4. Share	Informativo Pragmatico Narrativo Informativo	7 item 7 item 6 item 6 item	26
USO DELLA LINGUA	Registro	L'allievo sa scegliere il registro linguistico adeguato nelle diverse situazioni comunicative.	Sociale Scolastico Professionale	4 item	4
	Uso dei verbi	L'allievo è in grado di individuare la forma del verbo in un contesto.	Scolastico	10 item	10
	Ortografia	L'allievo è in grado di copiare un testo e di identificare e correggere eventuali errori ortografici.	Professionale	8 item	8
TOTALE ITEM					104
PRODUZIONE SCRITTA	Produzione scritta	L'allievo è in grado di produrre un breve testo funzionale in risposta ad un'offerta di impiego.	Professionale	8 item	8
				104	104
				Professionale	Criteri di valutazione n. 5

## 2. LA VALIDITÀ DEL COSTRUTTO

Il costrutto di riferimento della prova prevede quattro dimensioni della abilità linguistica: l'ascolto, la comprensione della lettura, l'uso corretto della lingua e la produzione scritta.

Per la misura dell'abilità di ascolto, intesa come capacità di riconoscere «differenti codici comunicativi all'interno del messaggio ascoltato, anche attraverso trasmissioni radio, video, etc., si è scelto un testo tratto da un radiogiornale che riporta quattro notizie relative a fatti di cronaca: uno sciopero dei ferrovieri, un incendio, l'apparizione di una supernova e la presentazione di un'opera lirica. Agli studenti viene proposto di ascoltare e di prendere se necessario nota degli elementi più rilevanti in una situazione di ascolto formale a cui seguono 10 domande a scelta multipla con quattro alternative di risposta.

Per la misura delle abilità di comprensione della lettura sono stati usati tre strumenti di rilevazione:

- a. Prove di comprensione della lettura che prevedono la lettura di testi informativi (di lunghezza breve e media) con domande a scelta multipla sul contenuto dei testi.
- b. Prove di competenza lessicale. Tra le diverse opzioni si è scelto di costruire prove che verificano la competenza lessicale nel contesto<sup>4</sup>. Agli studenti viene proposto un testo breve e le domande chiedono in sostanza l'interpretazione del significato di singoli lemmi o di più ampie unità all'interno di un testo breve (Hirsch, Jr., 2003).
- c. Prove di *cloze*. Il *cloze* (integrazione di parti del testo mancanti) mette in gioco una rete di abilità che vanno dalla conoscenza della sintassi a una più ampia capacità di contestualizzare il discorso e di utilizzare sia meccanismi di lettura *top-down*, sia meccanismi di controllo *bottom-up* (Lucisano, 1993; Asquini, in corso di stampa)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Sarebbe stato interessante misurare le competenze lessicali per i diversi settori professionali; la grande eterogeneità delle qualifiche previste tuttavia ha reso questa scelta impraticabile. Hanno infatti svolto la prova ragazzi che frequentavano corsi delle seguenti qualifiche: *Operatore informatico, Operatore aziendale indirizzo turismo, Installatore impianti di automazione industriali, Manutentore autoveicoli e motocicli, Operatore grafico, Operatore alimentare e della ristorazione, Operatore aziendale indirizzo segreteria, Operatore macchine utensili, Elettromeccanico - Operatore elettronico, Operatori addetti al servizio all'impresa, Estetista, Operatore commerciale, Installatore impianti elettrici civili e industriali, Montatore di sistemi meccanici, Acconciatore, Grafico pubblicitario, Meccanico di precisione, Termoidraulico, Istantatore manutentore di impianti elettrici, Montatore di prodotti audio-video.*

<sup>5</sup> La correzione delle prove di *cloze* è stata effettuata con chiave rigida escludendo dunque sia i sinonimi della parola presente nel testo originale, sia le parole «accettabili» che pur non essendo sinonimi della parola originale risultavano accettabili rispetto al significato complessivo

Il documento sugli standard prevede che gli studenti possiedano «proprietà di linguaggio, anche in senso lessicale e morfosintattico, adeguate a situazioni riferibili a fatti di vita quotidiana e professionale». In questo senso abbiamo considerato utile realizzare la rilevazione di alcune abilità che rappresentano la familiarità dello studente con le principali convenzioni linguistiche relative all'*Uso dei verbi*, all'*Ortografia* e al *Registro*. Anche queste prove sono state realizzate in modo da verificare la capacità dello studente di operare scelte corrette nell'uso della lingua in relazione a contesti specifici: un *cloze* mirato, la correzione del testo di un fax, la scelta tra espressioni di uso comune in ambiente di lavoro.

La prova di produzione scritta è un adattamento della prova 1e utilizzata nella indagine IEA sulla Produzione scritta (Gorman *et al.*, 1988; Corda Costa & Visalberghi, 1995): richiede allo studente di rispondere in forma scritta ad un'offerta di lavoro. Ovviamente una sola prova non consente la rilevazione dell'abilità di produzione scritta nel suo complesso, tuttavia, consente di verificare la capacità di uso funzionale della lingua scritta in relazione ad un contesto che presenta una forte validità di aspetto e la necessità di comunicare ad un destinatario non familiare in una situazione formale.

### 3. TRY OUT E TARATURA DELLO STRUMENTO

Dopo il primo *panel* di validazione lo strumento è stato sottoposto per il try out a un campione di giudizio di 237 soggetti scelti in modo da rappresentare in modo sufficiente la popolazione degli studenti in uscita dal terzo anno di formazione professionale.

Nella fase successiva al try out si è svolto un secondo *panel* con gli operatori della formazione professionale e si è proceduto alla finalizzazione della prova.

La prova definitiva è composta da 104 item, e da una prova di produzione scritta, e si articola in due fascicoli che richiedono ciascuno un'ora di somministrazione (Tabella 3).

---

del testo. Per l'uso delle prove cloze si vedano P. Lucisano (1993), *Misurare le parole*, Roma: Ke-  
pos, e il lavoro di Giorgio Asquini, *Accedere all'università* (in corso di stampa), Roma: Nuova  
Cultura.

Tabella 3. – Organizzazione della prova in fascicoli

FASCICOLO 1	PROVA	ITEM	FASCICOLO 2	PROVA	ITEM
Esercizio 1	Ascolto	10	Esercizio 1	Prod. scritta	
Esercizio 2	Lessico 1	11	Esercizio 2	Lessico 2	14
Esercizio 3	Registro	4	Esercizio 3	Uso dei verbi	10
Esercizio 4	Ortografia	8	Esercizio 4.1	TCL3	7
Esercizio 5	<i>Cloze</i>	21	Esercizio 4.2	TCL4	7
Esercizio 6.1	TCL1	6			
Esercizio 6.2	TCL2	6			
TOTALE ITEM		66			38

Fonte: indagine ISFOL 2007.

Per la taratura della prova è stato usato un campione di giudizio costituito da 1046 soggetti distribuiti su un totale di 85 classi<sup>6</sup>.

Lo svolgimento della prova in due giornate<sup>7</sup> ha comportato una perdita di dati, rispetto ai 1046 soggetti raggiunti dalla ricerca: i due fascicoli sono stati completati solo da 902 allievi. Per questo motivo l'analisi delle prove è stata svolta in una prima fase per ciascun singolo subtest e solo successivamente accorpando le prove della stessa natura.

Gli allievi e i docenti hanno collaborato attivamente allo svolgimento delle prove mostrando interesse e coinvolgimento. Dai diari di somministrazione emerge, tuttavia, che gli studenti hanno mostrato difficoltà nell'affrontare le prove di comprensione di lettura a scelta multipla; tali atteggiamenti, come vedremo, trovano riscontro nei risultati conseguiti.

<sup>6</sup> La popolazione di riferimento è composta da allievi frequentanti l'ultimo anno dei percorsi triennali di formazione professionale. Il campione non è probabilistico. La distribuzione geografica è piuttosto articolata e comprende gli allievi di 7 regioni: Lazio, Lombardia, Piemonte, Friuli Venezia Giulia, Trento, Puglia e Sicilia. Dal Lazio sono stati scelti 500 allievi, distribuiti in 42 classi; seguono la Lombardia con 157 allievi in 11 classi, la Puglia con 98 allievi e 9 classi, il Friuli Venezia Giulia con 92 allievi e 10 classi, il Piemonte con 71 allievi suddivisi in 4 classi, la Provincia di Trento con 67 allievi per 3 classi, seguita dalla Sicilia con 61 allievi in 6 classi.

<sup>7</sup> La somministrazione dei test e degli altri strumenti è stata effettuata nell'arco di due giornate, in orario di lezione, dal 10 maggio all'8 giugno 2007. Durante il primo giorno di prove sono stati somministrati il questionario socio-anagrafico, il questionario di autovalutazione delle proprie competenze strategiche e il fascicolo 1 del test relativo alle abilità linguistiche. Durante il secondo giorno sono stati somministrati il test relativo alle competenze matematiche e il fascicolo 2 del test relativo alle abilità linguistiche.

#### 4. L'AFFIDABILITÀ DELLA PROVA E L'ITEM ANALISI

La prova è stata analizzata sia con il metodo CTT, che fa riferimento soprattutto ai parametri di facilità e discriminatività (punto biseriale), sia con il metodo della IRT. L'item analisi classica si basa sull'assunto che i diversi item della prova misurino un unico tratto latente; la verifica della affidabilità degli item si basa sul controllo della facilità e della discriminatività di ciascun item, mentre la coerenza complessiva della prova viene verificata con l'Alfa di Cronbach o il KR21.

Osserviamo, come esempio, il tabulato relativo alla prova di lessico del secondo fascicolo. Le due prove di lessico sono state elaborate a partire da un questionario linguistico messo a punto alcuni anni fa da insegnanti del biennio dell'I.T.I.S. «Fermi» di Roma e sperimentato su 19 classi di primo anno. Il breve testo di riferimento della prova in esame (127 parole) è tratto dal libro *La questione sociale* (Sansoni), e parla delle migrazioni dal Sud al Nord Italia<sup>8</sup>.

La prova prevede una domanda aperta, la domanda 12: *A proposito dell'espressione: «i lavoratori che si spostano dal Sud verso il Nord» quali sono, secondo te, le regioni del Sud e del Nord a cui si fa riferimento? (indica almeno tre regioni del Sud e tre del Nord)*. Questa pone un problema poiché si può scegliere tra una correzione rigida che consideri corretta solo la risposta in cui vengono indicate regioni del Sud da cui si erano mossi emigranti e regioni del Nord che avessero ricevuto migranti, e una correzione più benevola<sup>9</sup>.

L'item 6 richiede di scegliere, con riferimento al testo, il significato corretto della parola *bracciante*. La risposta esatta, la (a) *contadino che lavora a giornata*, viene scelta solo dal 17% degli esaminati, mentre il 36% sceglie la (b) *chiunque fa un lavoro manuale* ed il 26% la (c) *operaio non qualificato*.

<sup>8</sup> Si riporta il testo di riferimento della prova in esame: «Negli anni '50 e '60 lo sviluppo industriale provocò in Italia grandi ondate migratorie dalle campagne verso le città, e soprattutto dal Sud verso il Nord. I lavoratori che lasciavano le loro terre per dirigersi al Nord finivano per sostare lunghi periodi nelle squallide borgate e nelle baracche delle periferie delle grandi città in attesa della lenta assimilazione con la più qualificata classe operaia settentrionale. E per ogni operaio che lasciava definitivamente alle spalle le baracche, c'era un nuovo emigrante, quasi sempre un bracciante strappato alla terra, che ne prendeva il posto, sicché la massa amorfa del sottoproletariato restava praticamente costante serbatoio dal quale era facile attingere mano d'opera pronta a lavorare a qualsiasi condizione. Questo consentiva di sottoporre gli immigrati meridionali anche al più brutale sfruttamento».

<sup>9</sup> Se si fosse scelta la prima chiave, le risposte in cui come regioni del Nord si indicavano ad esempio la Valle d'Aosta o il Friuli avrebbero dovuto essere valutate errate. Dato l'alto numero di errori, abbiamo considerato corrette le risposte in cui sono indicate tre regioni del Sud e tre regioni del Nord dal punto di vista geografico. Solo il 52% dei ragazzi supera l'item che presenta, peraltro, un numero di omissioni quasi doppio rispetto agli altri item della prova. È curioso notare come molti ragazzi confondano le regioni con le città capoluogo.

Tabella 4. – Item analisi classica della prova di lessico del fascicolo 2

PROVA ITEM	A	B	C	D	OMISSIONI	NON RAGGIUNTE	VARIANZA DELL'ITEM	MEDIA AL TEST DEI SOGG. CHE HANNO RISOLTO L'ITEM	P.	PUN. BIS
F2LES1	9	75	3	9	4	0	0,19	7,43	0,73	0,46
F2LES2	83	3	3	7	4	0	0,15	7,35	0,82	0,51
F2LES3	27	6	53	10	4	0	0,25	7,79	0,51	0,42
F2LES4	7	44	7	36	6	0	0,25	7,79	0,44	0,37
F2LES5	10	4	4	78	5	0	0,17	7,44	0,77	0,51
F2LES6	17	36	27	12	9	0	0,14	7,86	0,17	0,20
F2LES7	50	9	32	5	5	0	0,22	8,18	0,31	0,38
F2LES8	28	6	47	12	7	0	0,25	7,98	0,46	0,45
F2LES9	34	12	24	23	7	0	0,22	8,21	0,33	0,40
F2LES10	50	7	14	20	9	0	0,25	7,79	0,50	0,40
F2LES11	32	46	12	5	5	0	0,25	7,98	0,46	0,45
F2LES12	53	28	0	0	19	0	0,25	7,88	0,52	0,46
F2LES13	16	48	12	15	10	0	0,25	7,77	0,47	0,38
F2LES14	8	19	42	21	11	0	0,15	7,67	0,18	0,17

In neretto sono segnalate le risposte corrette.

La domanda 14 è più complessa poiché richiede la comprensione di una unità semantica più ampia, ovvero l'espressione *massa amorfa del proletariato*; il 41% degli esaminati sceglie l'item (c) *disponibili a qualsiasi lavoro*, il 22% l'item (d) *privi di una forma precisa*, mentre solo il 18% sceglie la soluzione corretta.

Nelle tabelle che seguono vengono riportati gli indici di facilità e discriminatività (P.bis) degli item. Ai fini delle scelte da effettuare abbiamo considerato pienamente accettabile un punto biseriale superiore a 0,3 anche se alcuni autori considerano accettabile un item fino al valore 0,2. Gli item risultati con biseriale inferiore a 0,3 nel try out sono stati scartati; nella Tabella 5 vengono riportati i 7 item che nella somministrazione di taratura presentano una biseriale inferiore a 0,3 ed i rispettivi indici di facilità. Si tratta sempre di item che, nel complesso, sono risultati difficili per gli allievi.

Tabella 5. – Item critici (con punto biseriale inferiore a 0,3)

	ITEM CRITICI	P.BIS	P.	ITEM DELLA PROVA	P.BIS < .03
1. Ascolto	F1ASC02	.22	.19	10	1
2. Lessico	F2LES06	.17	.19	25	2
	F2LES14	.18	.18		
3. Registro				4	0
4. Ortografia				8	0
6. Uso dei verbi				10	0
7. Cloze	CLZ01	.21	.37	22	2
8. Comprensione della lettura Scelta multipla	F1L1_01	.13	.21	26	2
	F1L2_05	.15	.27		
	F2L1_03	.14	.21		
TOTALE				104	7

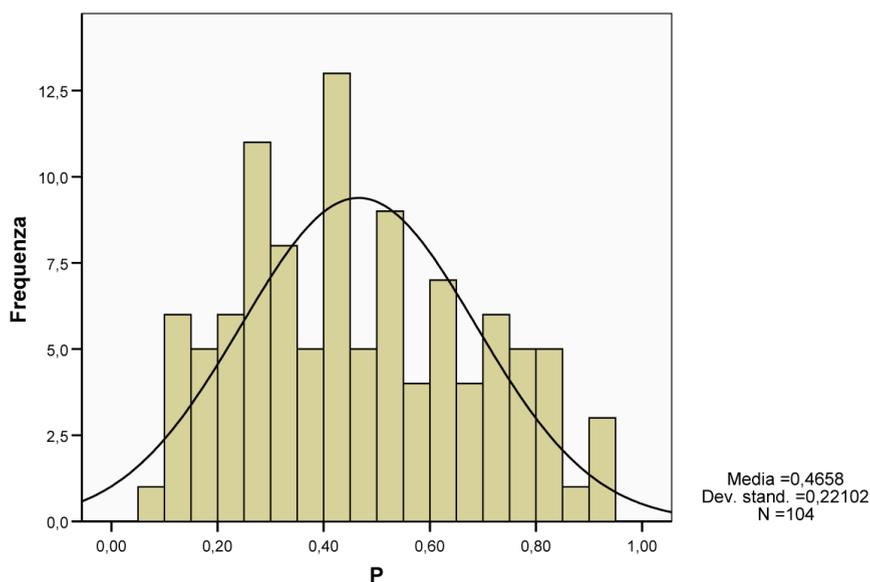
Fonte: indagine ISFOL 2007.

Un secondo aspetto da osservare è relativo agli indici di coerenza interna delle prove. Sono stati utilizzati due indici, l'Alfa di Cronbach e il KR21. Nella Tabella 6 sono riportati gli indici per le prove prese in esame.

Tabella 6. – Indici di coerenza interna delle prove

	ALFA	KR21
1. Ascolto	.50	.51
2. Lessico 1	.59	.59
3. Lessico 2	.57	.57
4. Registro	.33	.33
5. Ortografia	.71	.71
6. Uso dei verbi	.67	.67
7. Comprensione della lettura: Cloze	.81	.81
8. Comprensione della lettura: F1TCL	.61	.61
9. Comprensione della lettura: F2TCL	.59	.59

Fonte: indagine ISFOL 2007.



La prova di registro presenta un indice di coerenza più basso: si tratta di un risultato in parte atteso dato che la prova presenta un numero molto basso di item, mentre il *cloze* il più alto.

Un aspetto da considerare nella definizione di una prova è la distribuzione degli item per facilità nel test nel suo complesso ed in ogni singola prova. È evidente che la scelta degli item per facilità non può avvenire sulla base di un criterio rigido – ad esempio item che presentano un indice di facilità di 0.50 –, ma deve prevedere una distribuzione in diversi livelli.

Come si può osservare nella Figura 1, la prova presenta una distribuzione normale dei livelli di facilità degli item, con una lieve asimmetria positiva, ossia con una lieve presenza maggiore di item che sono risultati difficili.

La distribuzione degli item per facilità nelle diverse prove consente una prima lettura di quelle prove che sono risultate nel complesso più facili per gli allievi esaminati. Risultano nel complesso più facili gli item delle prove di registro e di ortografia, mentre una difficoltà si evidenzia nelle prove di comprensione della lettura a scelta multipla, tuttavia, ciascuna presenta una copertura complessiva dei diversi livelli di facilità.

## 5. DAI PUNTEGGI GREZZI DI ABILITÀ SPECIFICHE ALLA DEFINIZIONE DI PUNTEGGI PER AREA DI ABILITÀ

Sulla base dei punteggi grezzi della prova si può cercare di ricavare degli indicatori riassuntivi sulla base del costrutto ipotizzato. Si può procedere a partire dai punteggi grezzi di ciascuna prova. Per quanto riguarda le prove di *Lessico 1* e *Lessico 2* e di *Lettura 1* e *Lettura 2*, semplicemente sommando i punteggi grezzi dei subtest e ricavando una variabile *Lessico* e una variabile *Lettura*.

Le due variabili derivate: *G:Comprensione della lettura* e *G:Uso corretto della lingua*, che si riferiscono a più esercizi presenti nella prova, richiedono un procedimento più complesso.

La variabile *G:Comprensione della lettura* si ricava dalle variabili *Lessico*, *Lettura* e *Cloze*. Questa procedura è giustificata sul piano teorico dal fatto che sia le prove di lessico sia la prova di *cloze* misurano tratti che possono essere riferiti al costrutto più complesso della *Comprensione della lettura*. Si sono verificate le correlazioni fra le tre prove e il punteggio di comprensione della lettura (Tabella 7) verificando come la variabile derivata *G:Comprensione della lettura* così costruita presenti correlazioni significative con ciascuna delle componenti.

Tabella 7. – Correlazioni tra le prove di cloze, lettura e lessico

	CLOZE	LETTURA	LESSICO
<i>G:Comprensione della lettura</i>	,822(**)	,759(**)	,831(**)
n. 902	** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code)		

Allo stesso modo si è proceduto per le prove di registro, ortografia e uso dei verbi identificando nella somma dei risultati di queste prove un'area di abilità che abbiamo definito *G:Uso Corretto della Lingua*.

Anche in questo caso le correlazioni tra le singole prove e la variabile derivata *G:Uso corretto della lingua* confermano la coerenza dell'impianto.

### *La Comprensione della lettura*

La variabile derivata *G:Comprensione della lettura* è composta da 72 item, la media è 31,4 e la deviazione standard 9,7. Il rapporto tra numero di item e punteggio medio rende evidente una difficoltà rilevante da parte dei ragazzi esaminati nella comprensione della lettura. Più del 50% dei soggetti è sotto il punteggio medio. Al 75° percentile il punteggio è 39 e al 90° è 45.

### *L'Uso corretto della lingua*

La variabile derivata *G:Uso corretto della lingua* è composta da 22 item. La media è 12,8 e la deviazione standard 3,7. L'andamento complessivo del punteggio di questa variabile è migliore della precedente. La Figura 2 mostra che il punteggio si distribuisce in modo normale.

Una seconda modalità per ricavare le variabili derivate si basa sull'analisi fattoriale. In questo caso utilizziamo i punteggi delle variabili *Lettura*, *Lessico* e *Cloze* e separatamente i punteggi delle variabili *Verbi*, *Registro* e *Ortografia*.

L'analisi fattoriale svolta con l'analisi delle componenti principali conferma la consistenza delle due variabili *F:Comprensione della lettura* e *F:Uso della lingua*. Il fattore principale che emerge spiega il 58% della varianza dei punteggi. L'analisi fattoriale consente di ricavare un punteggio fattoriale per i costrutti *Comprensione della lettura* e *Uso corretto della lingua*, che può essere utilizzato in luogo dei punteggi grezzi.

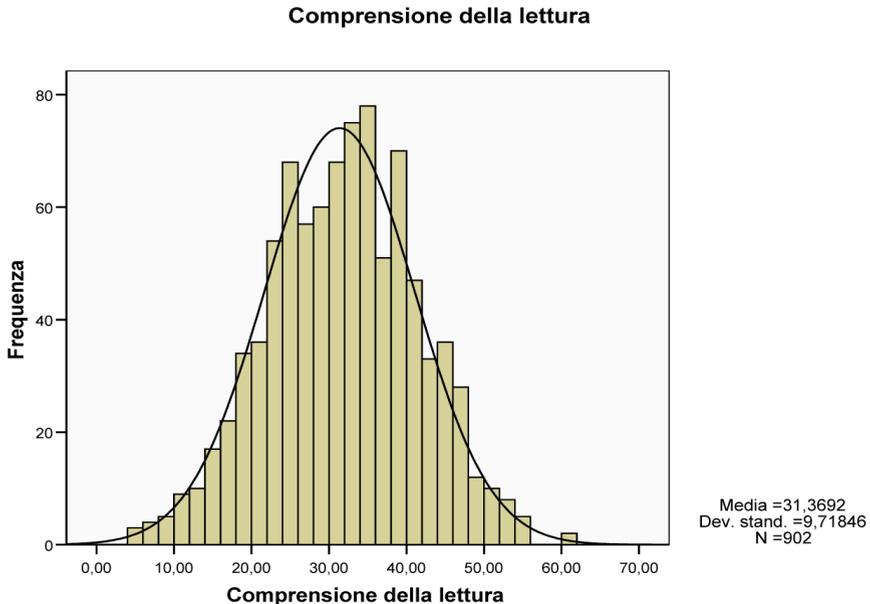


Figura 2. – Istogramma della variabile «G: Comprensione della lettura».

### *La variabile derivata «Abilità linguistiche»*

Infine, sempre con l'analisi fattoriale, si è ricavato un punteggio di sintesi delle tre scale relative alle abilità di *Ascolto*, *Uso corretto della lingua* e *Comprensione della lettura* generando un punteggio fattoriale che potrà essere utilizzato come punteggio di sintesi di questa parte del test. Tale variabile è stata chiamata *F: Abilità linguistiche* poiché riassume tutte le abilità previste dalla prova eccetto la produzione scritta.

## 6. L'ITEM ANALISI E LA COSTRUZIONE DI VARIABILI CON LA «ITEM RESPONSE THEORY»

Il terzo approccio utilizzato per definire i punteggi delle prove e ricavare variabili derivate si basa sul metodo IRT (Rasch, 1960/1980; Wright, 1992; Lucisano & Siniscalco, 1992). Questo metodo consente di realizzare misure più sensibili delle abilità mostrate nelle prove e fornisce risultati che presentano una minore dipendenza dal campione sul quale si sta operando.

*Tabella 8. – Analisi fattoriale e generazione della variabile «F:Abilità linguistiche»*

VARIANZA TOTALE SPIEGATA							
Componente	Autovalori iniziali		Pesi dei fattori non ruotati				
	Totale	% di varianza	% cum.	Totale	% di varianza	% cum.	Componente
1	1,942	64,729	64,729	1,942	64,729	64,729	ASCOLTO ,671
2	,723	24,107	88,835				COMPrensione DELLA LETTURA ,881
3	,335	11,165	100,000				USO CORRETTO DELLA LINGUA ,846

Si sono così definiti i punteggi per le tre scale: *R:Ascolto*, *R:Comprensione della lettura* e *R:Uso corretto della lingua*, considerando gli item che le compongono come item di un'unica prova; infine si è generato un punteggio di *R:Abilità linguistiche* considerando insieme i 104 item della prova<sup>10</sup>. Nella Figura 3 si può vedere la distribuzione degli item e degli studenti per la prova in esame, poiché il metodo misura con la stessa scala l'abilità degli studenti e la facilità item. Il metodo IRT fornisce un punteggio normalizzato con valore centrale zero. Il punteggio è stato successivamente trasformato, secondo l'uso corrente, moltiplicando il punteggio per 100 e sommandolo al parametro 500.

Tra i vantaggi dell'applicazione del metodo IRT a prove di profitto merita sottolineare che le misure che si ricavano fanno riferimento ad una scala di rapporti, mentre nell'approccio tradizionale la somma dei punteggi degli item produce una scala a intervalli senza distinguere i pesi relativi degli item. L'approccio tradizionale, dunque, anche in un test con numerosi item tende a classificare molti soggetti con lo stesso punteggio, mentre con l'IRT siamo in grado di assegnare a studenti con lo stesso numero di risposte esatte punteggi diversi in relazione alle loro abilità.

È ora possibile confrontare il risultato dei tre metodi seguiti per generare una variabile che sintetizzi le abilità linguistiche. Il metodo tradizionale ci consegna una scala a intervalli, nel nostro caso con 76 intervalli e soprattutto nei punteggi centrali con un notevole addensamento di casi con lo stesso punteggio; il metodo fattoriale, per la sua complessità, tende a perdere casi (circa il 20% dei soggetti) e ci restituisce un'informazione frammentaria anche quando la varianza spiegata è alta, schiacciando il punteggio sugli elementi comuni; il metodo IRT, invece, ci fornisce il punteggio su una scala di rapporti con 902 misure diverse, ciascuna a frequenza 1, e mantiene tutti gli elementi informativi contenuti nella prova.

Se si osserva la Tabella 9, che presenta un segmento di punteggi IRT e di punteggi grezzi (tra il 69 e il 66), ordinati secondo il punteggio IRT, si conferma come nella colonna dei punteggi IRT non ci siano due punteggi uguali tra loro. Inoltre merita notare come il sistema che attribuisce il punteggio in considerazione delle caratteristiche degli item possa assegnare un punteggio superiore a uno studente che ha raggiunto un numero inferiore di punti grezzi. La rilevanza di queste osservazioni in un Paese che affida generalmente l'accesso all'università al modello tradizionale di analisi dei punteggi è evidente.

---

<sup>10</sup> Per l'analisi è stato utilizzato il modello a due parametri (facilità e discriminatività) con il programma Xcalibre.



Tabella 9. – Confronto tra punteggi IRT e grezzi  
per la variabile «Abilità linguistiche»

IRT	GREZZI	IRT	GREZZI
700,7	69	638,8	66
681,4	69	636,9	69
669,3	68	636,5	69
668,7	68	635,8	68
666,1	69	635,6	68
660,8	68	633,9	69
658,2	69	632,8	69
654,3	69	632,1	68
651,2	68	629,2	69
649,6	66	627,6	66
649,1	69	626,5	66
648,4	66	625,3	68
647,3	68	623,7	66
647,2	67	616,3	67
646,7	69	615,5	68
644,4	68	614,5	68
644,0	68	610,5	67
641,2	69	607,6	67
640,9	68	599,4	67
640,6	69	--	--

### *La prova di produzione scritta*

La valutazione della prova di produzione scritta è stata effettuata da una giuria di valutatori formati con il metodo della indagine IEA sulla produzione scritta. Gli elaborati sono stati sottoposti ad un giudizio di prima impressione e poi ad una valutazione dei tratti principali. I tratti considerati sono: *Qualità del contenuto; Organizzazione e presentazione del contenuto; Stile e adeguatezza del Registro; Uso corretto della lingua*. La valutazione è espressa su una scala a 5 intervalli, in cui 1 corrisponde ad un elaborato inadeguato rispetto alle istruzioni e 5 ad un elaborato che risponde in modo soddisfacente alle istruzioni.

Già nella fase pilota si erano verificate difficoltà nella partecipazione degli allievi a questa prova e la stessa situazione si è riproposta nella somministrazione principale. Dei 1046 allievi che hanno partecipato alla seconda giornata solo 705 hanno affrontato la prova di produzione scritta, che era collocata a inizio fascicolo, completando invece le rimanenti prove previste. Siamo dunque in presenza di un rifiuto esplicito che probabilmente ha a che fare con l'esperienza scolastica fallimentare vissuta dai ragazzi. Nelle altre prove la media dei ragazzi che non hanno svolto la prova scritta (458) è significativamente inferiore a quella dei ragazzi che la hanno svolta (516). Tuttavia, al termine del lavoro, gli allievi hanno indicato proprio la produzione scritta come l'ambito nel quale sono stati maggiormente sollecitati nel corso del triennio.

I punteggi conseguiti nella prova risultano complessivamente bassi. Come si può vedere nella Tabella 10, il punteggio medio non raggiunge la soglia del valore 2, dove si colloca invece la mediana, eccetto che per il criterio *Stile e adeguatezza del registro* in cui la mediana ha invece valore 1. Solo per *l'Organizzazione e presentazione del contenuto* si raggiunge il punteggio 3 al 75° percentile.

*Tabella 10. – Punteggi nella prova di produzione scritta*

	VALUTAZIONE GLOBALE	QUALITÀ DEL CONTENUTO	ORGANIZZAZIONE DEL CONTENUTO	STILE E REGISTRO	USO DELLA LINGUA
Media	1,8	1,9	1,9	1,6	1,8
E.S. della media	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
Mediana	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0
Moda	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0
Deviazione std.	0,8	0,9	0,8	0,7	0,8

Fonte: indagine ISFOL 2007.

Per le analisi previste dalla indagine ISFOL i punteggi della prova sono stati normalizzati con media 500 e deviazione standard 100. Anche in questo caso, per ricavare un unico punteggio di abilità di produzione, scritta è stata utilizzata l'analisi fattoriale che evidenzia una sola componente in grado di spiegare oltre l'80% della varianza e dunque si presta bene come indicatore sintetico della abilità in esame.

## 7. LE PERCEZIONI DEGLI ALLIEVI E I RISULTATI DELLA PROVA

La taratura di una prova prevede che sia considerata anche la validità di aspetto. Oltre alla verifica nei *panel* svolti con i formatori, abbiamo ritenuto utile inserire nei fascicoli domande specifiche in modo che, alla fine di ogni sessione, gli allievi esprimessero la percezione di come avessero svolto ogni singolo esercizio della prova; la loro reazione alla prova in termini di gradimento e il loro giudizio su quanto la formazione ricevuta nei corsi regionali avesse contribuito al successo nel compito richiesto. Le domande sono formulate su una scala a quattro intervalli (dove 1 equivale a *Per niente* e 4 a *Molto*).

I risultati confermano il fatto che gli allievi hanno consapevolezza del modo in cui hanno svolto la prova, tuttavia, se si osserva la Tabella 11, si può osservare che a questo andamento fa eccezione la prova sui verbi, che risultando tra le prove più difficili, viene percepita come una delle prove più facili.

La prova nel complesso è piaciuta; tra i diversi test quello che ha riscosso il maggiore gradimento è quello di ortografia, mentre quelle che hanno incontrato un gradimento minore sono le prove di comprensione della lettura a scelta multipla. La prova di produzione scritta, che pure ha avuto un esito di rifiuto a svolgerla da parte di un'alta percentuale di allievi, appare tra le prove che sono piaciute di più agli studenti.

Per quanto riguarda la percezione del contributo della formazione professionale allo sviluppo delle abilità richieste nelle singole prove, secondo gli allievi la formazione professionale ha contribuito soprattutto alla preparazione per la prova di produzione scritta. Si tratta di una valutazione che è necessario considerare con cautela, dato che le prestazioni in questa prova non hanno raggiunto grandi risultati. Seguono le prove di ortografia e registro, in cui invece nel complesso i risultati sono positivi, e in coda troviamo le prove che fanno riferimento alla comprensione della lettura.

## 8. I RISULTATI DELLA SOMMINISTRAZIONE PER LA TARATURA DELLA PROVA

Le informazioni raccolte consentono di tracciare un primo bilancio degli esiti in uscita da un percorso formativo che negli ultimi dieci anni ha dedicato un'attenzione sempre maggiore al recupero di abilità tali da garantire, di là della acquisizione di abilità professionali specifiche, una piena fruizione dei diritti di cittadinanza a partire da un quadro culturale di formazione di base.

Nella Tabella 12 sono riportate in dettaglio le statistiche descrittive dei punteggi grezzi delle prove per ciascuna delle aree del test.

Tabella 11. – Confronto tra percezione della prova ed esiti

(1 Per niente - 4 Molto)	Pensi di avere risposto bene alla prova?		Ti è piaciuta la prova?		La formazione professionale ti ha preparato ad affrontare la prova?	
	Successo stimato	Successo reale	Indice di gradimento	Successo reale	Preparazione ricevuta	Successo reale
Ortografia	3,1	81,6	2,8	81,6	2,8	81,6
Registro	3,0	81,2	2,8	81,2	2,7	81,2
Cloze	2,7	46,4	2,7	46,4	2,5	46,4
Verbi	2,9	30,4	2,6	30,4	2,6	30,4
Lessico 1	2,9	59,8	2,6	59,8	2,7	59,8
Comprensione lettura 4	2,7	32,7	2,6	32,7	2,6	32,7
Ascolto	2,8	43,3	2,6	43,3	2,5	43,3
Lessico 2	2,8	46,3	2,6	46,3	2,7	46,3
Comprensione lettura 1	2,6	29,6	2,5	29,6	2,5	29,6
Comprensione lettura 3	2,6	32,7	2,4	32,7	2,6	32,7
Comprensione lettura 2	2,4	29,6	2,2	29,6	2,4	29,6

Fonte: indagine ISFOL 2007.

Tabella 12. – Punteggi grezzi nelle prove di abilità linguistica

	% Risposte esatte	Massimo teorico	Media	Dev. std.	Punteggi percentili		
					25	50	75
ASCOLTO	43,3	10	4,33	2,04	3	4	6
Registro	81,2	4	3,25	0,91	3	3	4
Ortografia	81,6	8	6,53	1,85	6	7	8
Uso dei verbi	30,4	10	3,04	2,31	1	3	5
USO CORRETTO DELLA LINGUA	58,3	22	12,82	3,71	11	13	15
<i>Cloze</i>	46,4	21	9,74	5,04	6	10	13
Lessico 1	59,8	11	6,58	2,48	5	7	8
Lessico 2	46,3	14	6,48	2,71	5	7	9
Lettura 1	29,6	12	13,03	3,79	2	3	5
Lettura 2	32,7	14	3,55	2,27	3	4	6
Lettura	31,7	26	4,57	2,66	5	8	11
Lessico	52,1	25	8,23	3,99	11	13	16
COMPRENSIONE DELLA LETTURA	43,6	72	31,37	9,72	25	32	39
ABILITÀ LINGUISTICHE	46,9	104	48,77	13,44	41	49	58

*La variabile «Abilità linguistiche»*

Consideriamo ora la variabile *Abilità linguistiche*, risultante dai punteggi grezzi delle prove utilizzate. Si tratta della sintesi di 104 item e si riferisce ai 902 soggetti che hanno completato le prove dei due fascicoli. La prova presenta un indice di facilità di 46,9, una media di 48,8 risposte esatte (contro un massimo teorico di 104) e una deviazione standard di 13,4. Se ne ricava un quadro di complessiva difficoltà da parte dei soggetti esaminati, nel complesso non dissimile da quanto è emerso nell'indagine PISA in relazione a quella che nella ricerca viene definita come competenza nella lettura dei quindicenni.

In particolare emerge che nella popolazione degli esaminati c'è una fascia di persone (intorno al 40%) che presenta abilità minime ben al di sotto di quanto atteso dai percorsi formativi e richiesto per una cittadinanza attiva.

*L'esito complessivo della prova secondo i punteggi attribuiti in base all'«Item Response Theory»*

Utilizzando i punteggi IRT standardizzati è possibile rappresentare meglio l'andamento alle prove degli allievi esaminati. Illustreremo la distribuzione per fasce di abilità degli allievi per le tre scale principali *R:Ascolto*, *R:Comprensione della lettura*, *R:Uso corretto della lingua* e per la variabile che le riassume *R:Abilità linguistiche*.

I punteggi sono stati divisi in sei fasce, ampie 100 punti a partire dal punteggio centrale 500 (la fascia -1 comprende i soggetti con punteggio inferiore a 251).

*Tabella 13. – Distribuzione percentuale dei punteggi IRT per fasce di livello*

---

	<i>R:Ascolto</i>	<i>R:Comprensione della lettura</i>	<i>R:Uso corretto della lingua</i>	<i>R:Abilità linguistiche</i>
fascia -1	6,5	1,6	2,8	1,6
fascia 1	8,7	6,5	6,8	6,2
fascia 2	20,6	24,7	27,0	22,5
fascia 3	27,7	35,9	30,2	39,8
fascia 4	23,9	25,3	22,8	23,5
fascia 5	12,7	6,1	10,4	6,5

---

Queste fasce possono essere usate come riferimento per i livelli di abilità mostrati nella prova dagli allievi.

La fascia indicata con l'etichetta -1 indica una situazione in cui l'allievo non riesce a raggiungere i livelli minimi della prova. Lo studente che ottiene questo punteggio presenta dunque un profilo di abilità linguistiche decisamente inadeguato ed è a rischio di analfabetismo. Per questi allievi è necessario un lavoro di ricostruzione che probabilmente deve muovere dal fare riacquistare loro autostima e percezione della possibilità di affrontare l'interazione linguistica ai diversi livelli.

Le fasce 4 e 5 indicano un livello di padronanza del complesso delle abilità linguistiche adeguato agli obiettivi previsti per il profilo in uscita dalla formazione professionale triennale. Non si tratta dunque di eccellenza, ma di un'adeguata padronanza delle diverse sfaccettature considerate nella definizione della variabile *Abilità linguistiche*. La distribuzione degli allievi nelle fasce evidenzia dunque tre categorie di dimensioni più o meno analoghe, con una maggior percentuale di studenti al livello 5 nell'ascolto e nell'uso corretto della lingua. Ne risulta la necessità di una programmazione dei percorsi che tenga conto di utenze così diverse.

## 9. LA VALIDAZIONE DELLO STRUMENTO

Premesse le cautele necessarie nell'interpretazione dei risultati di uno strumento somministrato solo a una popolazione e dunque in assenza di criteri comparativi, i risultati di questa ricerca possono essere sintetizzati considerando, da un lato, l'obiettivo di mettere a punto e verificare la validità e l'affidabilità dello strumento, dall'altro, le informazioni che questo ci ha consentito di rilevare sui soggetti esaminati.

Risultati della validazione dello strumento:

1. Lo strumento di rilevazione consente di raccogliere misure sulle abilità linguistiche di ascolto, uso corretto della lingua, abilità linguistiche, e scrittura. Risponde agli obiettivi formativi previsti nelle indicazioni proposte dalla conferenza Stato-Regioni e dal Regolamento sull'elevamento dell'obbligo di istruzione, è stato validato da un *panel* di operatori e presenta una complessiva validità di aspetto per gli utenti.
2. Lo strumento risponde alle analisi statistiche di validità e di affidabilità in tutte le sue scale, sia rispetto ai parametri dell'item analisi classica, sia rispetto ai parametri dell'IRT.
3. Lo strumento è di facile applicazione e si presta a somministrazioni in aula che non richiedono che una normale assistenza.

4. L'individuazione e la descrizione dei livelli di abilità consentono di rappresentare in modo abbastanza dettagliato la situazione della preparazione alla fine del triennio sperimentale della formazione professionale.
5. Lo strumento si è rivelato sufficientemente preciso e sensibile, tale da rilevare differenze territoriali e caratteristiche specifiche delle qualifiche, utile quindi anche nelle analisi dei risultati di sistema.

## 10. CONCLUSIONI

In conclusione ci soffermeremo sui principali risultati delle analisi multivariate, per una prima rassegna sulle indicazioni ricavabili dallo strumento, rimandando per un approfondimento dei risultati della ricerca al rapporto ISFOL in corso di stampa<sup>11</sup>.

Esaminando i singoli gruppi di allievi impegnati nella prova, emergono variazioni nei risultati associabili:

- a. al genere (le ragazze hanno ottenuto risultati migliori dei maschi);
- b. al titolo di studio dei genitori (con l'eccezione dei figli di padri laureati, i quali vanno peggio dei figli dei diplomati, forse per effetto della selezione negativa che avviene a questo livello);
- c. all'età ed alla regolarità del percorso scolastico-formativo precedente (chi è più anziano ed ha subito bocciature ottiene un punteggio più alto, probabilmente in conseguenza della precedente frequenza nella scuola secondaria);
- d. al tipo di corso professionale frequentato (i settori alberghiero e del terziario conseguono risultati migliori);
- e. al paese di provenienza (nelle abilità linguistiche i nati in Italia mostrano un vantaggio rispetto agli allievi stranieri).

I risultati della ricerca richiedono che sull'insegnamento delle abilità linguistiche si apra una riflessione specifica che definisca modalità per rendere più efficace questo insegnamento all'interno dei percorsi di formazione professionale.

Pur con le necessarie cautele sulla valutazione degli esiti della prova, trattandosi della prima esperienza di somministrazione su scala nazionale di una prova oggettiva per questa popolazione, l'analisi interna dei risultati consente alcune riflessioni.

---

<sup>11</sup> Le variabili prese in considerazione dall'indagine ISFOL sono le seguenti: sesso, età, nazione di nascita, lingua parlata in casa, titolo di studio del padre e della madre, tipi di scuola frequentati prima dell'iscrizione alla formazione professionale, ripetenze nel corso di studi, anni di frequenza nella scuola secondaria superiore.

In termini di abilità gli studenti mostrano di possedere in misura accettabile capacità di riconoscimento delle regole ortografiche e di individuare gli stili più adeguati al contesto, mentre presentano maggiori difficoltà nell'uso dei verbi e nella comprensione del testo. Un discorso a parte merita la produzione scritta, che è stata rifiutata da una parte del campione e ha dato comunque risultati insoddisfacenti. In complesso emerge nella popolazione degli esaminati una fascia di allievi (intorno al 40%) sui quali occorre fare un lavoro integrativo per assicurare il conseguimento delle abilità minime richieste dagli obiettivi formativi previsti.

L'analisi multivariata mostra, da una parte, risultati attesi (l'andamento migliore delle ragazze in italiano e dei maschi in matematica) e, dall'altra parte, risultati non in linea con la letteratura esistente sui test scolastici: in particolare la relazione con la cultura familiare è debole e quella con il curriculum scolastico precedente poco lineare. Per comprendere questi risultati bisogna tenere conto di quel processo di selezione sociale all'incontrario che caratterizza i corsi della formazione professionale, per cui le famiglie di livello sociale medio-superiore utilizzano questa opportunità per i loro figli solamente nei casi più difficili.

La frequenza di una scuola secondaria (in particolare licei ed istituti tecnici) sembra aver lasciato una traccia positiva sulle abilità linguistiche. Resta da verificare in quale misura questi risultati siano l'esito di una frequenza scolastica, che ha comunque lasciato traccia nel bagaglio culturale degli allievi, oppure siano da ricollegare alle specifiche competenze già possedute all'atto della scelta della scuola secondaria superiore (e che hanno in qualche modo indirizzato quella scelta).

I risultati vanno letti ed interpretati, ovviamente, alla luce delle caratteristiche della popolazione esaminata, dell'estrazione sociale e culturale, complessivamente piuttosto debole, e della storia di fallimenti scolastici che caratterizza l'esperienza di questi studenti.

L'utilizzo delle prove oggettive di apprendimento su questo tipo di popolazione e su questo tipo di offerta formativa ha permesso, in ogni caso, di approfondire una dimensione, quella degli apprendimenti reali nella formazione professionale, che fino ad ora è rimasta in ombra. Questi risultati potranno essere d'aiuto a formatori e responsabili delle strutture formative per ridefinire le loro strategie di insegnamento.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Asquini, G. (in corso di stampa). *Accedere all'Università*. Roma: Nuova Cultura.
- Campbell, J., Kelly, D., Mullis, I., Martin, M., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS Assessment 2001*. Chestnut Hill, MA: International Study Center - Lynch School of Education - Boston College.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (a cura di). (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico pratica per gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan Co. Pubbl. anche in J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, Vol. 13: 1938-1939* (pp. 1-62) (trad. it., *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia).
- Gallina, V. (2001). *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione. Ricerca educativa – Cede*. Milano: Franco Angeli.
- Gensini, S., & Vedovelli, M. (a cura di). (1993). *Teoria e pratica del glotto-kit*. Milano: Franco Angeli.
- Gorman, T. P., Purves, A. C., & Degenhart, R. E. (Eds.). (1988). *The IEA study of written composition. Volume one. The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Oxford - New York - Seoul - Tokio: Pergamon Press.
- Hirsch, E. D., Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-48.
- IEA INVALSI (2008). *RICERCA INTERNAZIONALE IEA PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria. RAPPORTO NAZIONALE*. Roma: Armando Editore.
- Lucisano, P. (1993). *Misurare le parole*. Roma: Kepos.
- Lucisano, P. (a cura di). (1994). *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA SAL*. Napoli: Tecnodid.
- Lucisano, P., & Siniscalco, M. T. (1992). Finalizzazione e taratura di una prova di alfabetizzazione lettura: item analisi tradizionale e item analisi di Rasch. *Scuola e Città*, 1(31), 31-40.
- Nardi E. (2002). *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*. Milano: Franco Angeli.
- OCDE-Statistique (1995). *Canada, Littérature, Économie et Société, résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris.
- OCDE-Statistique (1997). *Canada, Littérature et Société du Savoir, nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris.
- OECD, OECD PISA 2006 (2007). *Science competencies for tomorrow's world, Vol. 1. Analysis*. Paris.
- OECD, OECD PISA 2006 (2007). *Science competencies for tomorrow's world, Vol. 2*. Paris.

- OECD INVALSI (2008). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni, Rapporto nazionale Pisa 2006*. Roma: Armando Editore.
- Pavan De Gregorio, G. (2001). IEA Icona, indagine sulla comprensione della lettura dei bambini di nove anni. In Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, *Ricerche Valutative Internazionali 2000*. Milano: Franco Angeli.
- Pavan De Gregorio, G. (2002). Italy: Country profile. In I. Mullis, M. Martin, A. Kennedy & C. L. Flaherty (Eds.), *PIRLS 2001 Encyclopedia: A Reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- PIRLS 2006 (2007). *International Report IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center - Boston College.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research. Expanded ed. (1980) with foreword and afterword by B. D. Wright. Chicago: Chicago Univ. Press.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'Italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Wright, B. D. (1992). IRT in the 1990s: Which models work best? *Rasch Measurement Transactions*, 6(1), 196-200.

## RIASSUNTO

*L'articolo presenta la metodologia seguita per la costruzione e la taratura di una prova di abilità linguistiche per studenti in uscita dal triennio della formazione professionale iniziale. Il lavoro si è sviluppato all'interno di una indagine dell'ISFOL che considerava tre aree di abilità, linguistiche, matematiche e abilità strategiche per lo studio. Lo strumento tarato su un campione di giudizio di 1046 studenti misura le capacità di Ascolto, Comprensione della lettura, Uso corretto della lingua e Produzione scritta. Vengono illustrate le metodologie di item analisi CTT (Classical Test Theory) e IRT (Item Response Theory) e di costruzione di variabili derivate dalle diverse prove. In particolare vengono presentati i vantaggi dell'uso del modello di Rasch per una più efficace misura del tratto latente «abilità» e per la taratura della prova. Nella parte conclusiva del lavoro vengono illustrati i principali risultati dell'analisi multivariata della ricerca; risultati che vanno letti ed interpretati, ovviamente, alla luce delle caratteristiche della popolazione esaminata, dell'estrazione sociale e culturale, complessivamente piuttosto debole, e della storia di fallimenti scolastici che caratterizza l'esperienza di questi studenti.*

*Parole chiave:* Abilità linguistiche, Formazione professionale, Item analisi, Misurazione, Validità.