

Maria Lucia Giovannini - Alessandra Rosa

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

II. *In uscita dalla classe seconda e in entrata nella 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)
Michele Pellerey (Università Pontificia Salesiana - Roma) - Clotilde Pontecorvo (Sapienza - Università di Roma)
Vitaly V. Rubtzov (Moscow State University for Psychology and Education)
Jaap Scheerens (University of Twente, The Netherlands) - Noah W. Sobe (Lodola University of Chicago)
Francesco Susi (Università degli Studi Roma Tre) - Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)
Pat Thomson (University of Nottingham, UK)

Editorial Staff

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

All works published in this series have undergone peer review

ISSN 2421-5945
ISBN 978-88-7916-749-9

Copyright 2015

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

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

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

Il Progetto ha coinvolto sette Atenei italiani.

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

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

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

Università degli Studi di Palermo
Dipartimento di Psicologia
Giuseppe Zanniello

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

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

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

Videoimpaginazione: Paola Mignanego
Stampa: Digital Print Service

Sommario

<i>Introduzione</i>	7
1. PIANIFICAZIONE E COSTRUZIONE DELLA PROVA	11
1.1. Presupposti e obiettivi della prova	11
1.1.1. Quadro teorico di riferimento	12
1.1.2. Abilità oggetto di misurazione	23
1.1.3. Tipologie di testi e di stimoli	25
1.2. Costruzione e impianto della prova	27
2. TARATURA DELLA PROVA	33
2.1. Selezione del campione, <i>try-out</i> e somministrazione della prova	33
2.2. Statistiche descrittive della prova e indici di difficoltà e discriminatività degli item	40
3. ISTRUZIONI PER LA SOMMINISTRAZIONE E LA CORREZIONE	47
3.1. Come somministrare la prova	47
3.2. Modalità e chiave di correzione della prova	49
4. INDICAZIONI PER L'INTERPRETAZIONE E L'USO DEI RISULTATI	53
4.1. Analisi e valutazione dei risultati della prova	53
4.2. Per un uso formativo della prova	59
<i>Riferimenti bibliografici</i>	61
<i>Appendice</i>	
ALLEGATO A. I singoli item della prova: abilità misurata, indici di difficoltà, indici di discriminatività	63
ALLEGATO B. La prova di comprensione dei testi: fascicoli, fogli di risposta e chiave di correzione	69

Introduzione

La pervasività delle nuove tecnologie nell'era digitale, caratterizzata da un uso sempre più frequente di dispositivi tecnologici per una molteplicità di scopi ed esigenze connessi allo studio, al lavoro e ad altre sfere della vita quotidiana, ha contribuito a ridimensionare il ruolo del *testo stampato* come supporto alla lettura, all'apprendimento, alla ricerca e acquisizione di informazioni. Il *testo scritto*, tuttavia, ha mantenuto un ruolo centrale, amplificato anzi dal moltiplicarsi delle forme e dei canali utilizzati per veicolarlo e dalla diversificazione delle occasioni e dei momenti in cui, lungo il corso della vita, gli individui si devono rapportare ad esso nella quotidianità, ambito lavorativo compreso. Proprio per questo, nella società della conoscenza e del *lifelong learning* la capacità di leggere e comprendere testi scritti di tipo diverso viene considerata una competenza chiave di natura trasversale, essenziale per lo sviluppo e la realizzazione dell'individuo e per la sua partecipazione attiva alla vita sociale, culturale e produttiva.

In tale scenario, la scuola è chiamata a porre una particolare attenzione allo sviluppo negli studenti delle abilità di lettura e comprensione dei testi, cui si lega la necessità di disporre di strumenti attendibili e validi che consentano di accertare i livelli di padronanza da loro raggiunti non solo per fare dei bilanci delle abilità e competenze acquisite, ma anche per migliorare gli interventi didattici e sostenere i processi di apprendimento.

A tale esigenza si connette il presente volume, che propone una prova strutturata standardizzata utilizzabile per rilevare le abilità coinvolte nella comprensione dei testi in uscita dalla classe seconda o in entrata nella classe terza della scuola secondaria di I grado. La prova è stata pianificata e costruita per essere utilizzata nella sua interezza e con finalità di bilancio delle abilità padroneggiate dagli studenti nei momenti indicati al fine di effettuare confronti, in un'ottica di analisi longitudinale, con i risultati di prove di comprensione dei testi per le altre classi della scuola secondaria di I grado pubblicate in questa stessa collana. Esse sono state pianificate in stretto collegamento e contengono anche i cosiddetti item di ancoraggio, vale a dire

quesiti riproposti uguali nelle diverse prove relative a differenti momenti del percorso scolastico e, come tali, idonei a consentire un confronto puntuale tra le risposte. In relazione a ciò è possibile comparare i risultati della prova qui presentata con quelli relativi alla situazione della classe prima, in entrata e in uscita, oppure con i risultati in uscita dalla classe terza. Inoltre, all'inizio della classe terza la prova può essere utile in funzione diagnostica o formativa; i risultati ottenuti, che di per sé indicano soltanto se il significato del testo è stato decodificato dallo studente in modo corretto, possono infatti essere utilizzati per identificare appropriati interventi didattici. Per esempio, dopo aver effettuato la rilevazione del livello delle abilità di comprensione a inizio anno, si può cercare di risalire ai processi di pensiero e alle forme di ragionamento sottostanti alle risposte degli studenti, utilizzando l'errore come risorsa per attivare processi di riflessione e autovalutazione utili al miglioramento delle loro abilità cognitive e metacognitive.

Il vantaggio di disporre di uno strumento rigorosamente pianificato e tarato, validato su un ampio campione di studenti, consiste non solo nella possibilità di ottenere misure attendibili e valide delle abilità in oggetto, definite chiaramente in termini operativi e rapportate a un quadro di riferimento teorico esplicito e articolato; esso è individuabile anche nella possibilità di interpretare i risultati ottenuti alla luce del confronto con l'andamento del campione coinvolto nella validazione della prova. Tale confronto, tuttavia, richiede quale presupposto irrinunciabile l'uso di procedure standardizzate in relazione alla somministrazione e allo svolgimento della prova – in termini di organizzazione dei tempi, di istruzioni fornite agli studenti, di comportamento del somministratore – e alle modalità di attribuzione dei punteggi in fase di correzione della prova e di interpretazione dei risultati. L'altro presupposto fondamentale, che rimanda alla scelta effettuata in fase di pianificazione della prova qui proposta circa il formato dei quesiti, è che a tutti gli studenti vengano forniti gli stessi stimoli. Da questo punto di vista, lo strumento presentato è definibile come una prova standardizzata con stimoli cosiddetti chiusi uguali per tutti gli studenti e in cui la risposta corretta è determinata a priori.

Pur presentando alcuni limiti connessi alla natura stessa degli stimoli proposti – tra i quali spesso si evidenzia l'inadeguatezza a cogliere importanti aspetti dei processi cognitivi – la tipologia di prove qui presentata offre nel complesso numerosi vantaggi rispetto all'obiettivo di misurare e comparare le abilità degli studenti. Oltre a quelli di tipo pratico connessi alla possibilità di sottoporre agli studenti un ampio numero di quesiti in tempi relativamente brevi e alla facilità e rapidità di correzione delle risposte, il principale vantaggio consiste proprio nell'uniformità delle condizioni di rilevazione e nella predefinizione dei criteri di correzione. Sono aspetti questi che accrescono l'attendibilità della misurazione e dunque la possibilità di interpretare

in modo univoco gli esiti degli studenti limitando le distorsioni connesse alla soggettività: essendo noti a priori, per ciascun quesito, la risposta corretta e il suo valore in termini di punteggio, chiunque corregga la prova dovrebbe infatti pervenire ai medesimi risultati.

È evidente che tali vantaggi sono controbilanciati da altrettanti limiti, quali la possibilità di misurare solo alcune abilità e non altre: la scelta di non includere nella prova domande a risposta aperta, legata come abbiamo detto alla volontà di garantire l'omogeneità delle condizioni di rilevazione e delle modalità di correzione e conseguentemente la comparabilità dei risultati, comporta ad esempio una perdita di informazioni sulle abilità di espressione ed elaborazione autonoma degli studenti. Ciò tuttavia, piuttosto che indurre un atteggiamento contrario all'uso delle cosiddette prove oggettive di profitto, dovrebbe costituire un argomento a favore della necessità di integrarne l'uso con altre tipologie di prove e procedure, idonee ad accertare il grado di acquisizione di abilità e competenze non misurabili mediante quesiti strutturati.

La struttura del volume risulta articolata in quattro capitoli. Nel primo si ripercorrono le fasi di pianificazione e costruzione della prova di comprensione dei testi, dalla definizione del quadro teorico di riferimento inteso quale cornice concettuale che consente di descrivere, delimitare e articolare il costruito in esame all'operationalizzazione di tale costruito teorico attraverso l'individuazione delle specifiche abilità/prestazioni oggetto di misurazione, fino alla scelta delle tipologie di testi e di stimoli mediante cui rilevare le abilità/prestazioni identificate. Tali passaggi, in cui la concreta stesura degli item da sottoporre agli studenti è preceduta da una definizione chiara e rigorosa dei presupposti e degli obiettivi della prova, rappresentano condizioni necessarie per garantire la rappresentatività degli stimoli e la validità della prova, aspetti questi che è importante conoscere al fine di un uso più consapevole ed efficace.

Nel secondo capitolo viene descritto il processo di taratura e validazione dello strumento messo a punto, presentandone le caratteristiche metrologiche con riferimento sia alla prova nel suo complesso, sia ai singoli item che la compongono.

Nel terzo capitolo vengono fornite dettagliate istruzioni sia per la somministrazione della prova, nell'ottica di garantire quell'uniformità delle condizioni di misurazione necessaria a ottenere risultati attendibili e comparabili, sia per la sua correzione e per l'attribuzione dei punteggi alle risposte.

Nel quarto, infine, vengono fornite indicazioni utili per interpretare e utilizzare i risultati della prova. In tale prospettiva, vengono offerti parametri di riferimento – desunti dalla distribuzione osservata nel campione coinvol-

to nella validazione della prova – con cui confrontare i punteggi ottenuti e attribuire loro un significato utile anche ai fini dell'eventuale formulazione di un giudizio di valore, nonché indicazioni e suggerimenti per un uso formativo della prova e delle risposte rilevate nell'ambito di uno specifico contesto-classe.

L'Appendice che completa il volume contiene due allegati. Il primo (*Allegato A*) è costituito da una tabella in cui sono riportati, nel dettaglio, gli indici di difficoltà e di discriminatività dei singoli item costituenti la prova di comprensione dei testi, oltre all'indicazione della specifica abilità – tra quelle considerate – che ciascuno di essi intende misurare. Nel secondo (*Allegato B*) vi sono invece i due fascicoli in cui è stata suddivisa la prova, i relativi fogli di risposta e le chiavi per la correzione dei singoli item.

Le autrici hanno condiviso l'impostazione e l'articolazione del lavoro. Tuttavia sono da attribuire a Maria Lucia Giovannini l'*Introduzione* e il capitolo 4 (*Indicazioni per l'interpretazione e l'uso dei risultati*); le parti restanti ad Alessandra Rosa.

1.

Pianificazione e costruzione della prova

1.1. PRESUPPOSTI E OBIETTIVI DELLA PROVA

La messa a punto e l'utilizzo di prove standardizzate di comprensione dei testi come quella qui proposta, e più in generale delle prove oggettive di profitto volte ad accertare il possesso di determinate conoscenze e abilità, costituiscono processi complessi che per certi versi richiamano le caratteristiche di un percorso di ricerca empirica. In entrambi i casi, è innanzitutto necessario pervenire alla precisazione degli obiettivi presi in considerazione e a una chiara definizione teorica e operativa dei concetti e delle dimensioni oggetto di interesse, pena la raccolta di informazioni che rischiano di risultare, rispetto agli scopi individuati, scarsamente rilevanti, pertinenti e utili. Occorre inoltre avvalersi di strumenti e procedure che consentano la rilevazione di dati attendibili e validi, aspetto questo che richiede una serie di accorgimenti nonché di operazioni tese a verificare la presenza di determinate caratteristiche metrologiche. Infine, i dati raccolti vanno analizzati, interpretati e valutati in relazione agli obiettivi inizialmente posti e alle caratteristiche degli strumenti utilizzati.

Alla luce di tali precisazioni, il primo passo da compiere per giungere alla *costruzione* di una prova oggettiva di rendimento, cioè alla concreta stesura degli item da sottoporre agli studenti, consiste nel definirne in modo chiaro e sistematico presupposti e finalità, ovvero nella sua *pianificazione* (Gattullo & Giovannini, 1989). Nel complesso, la prova qui presentata persegue quale obiettivo di fondo quello di offrire – in particolar modo agli insegnanti di scuola secondaria di I grado ma anche a ricercatori in campo educativo e didattico – uno strumento utilizzabile per misurare e valutare le abilità connesse alla comprensione dei testi al termine della classe seconda o all'inizio della classe terza. Nell'ambito della più vasta area della padronanza linguistica, essa mira alla rilevazione della competenza ricettiva di lettura intesa non tanto come abilità di decodifica di materiale verbale (dimensione *tecnico-strumentale*), generalmente già acquisita e

automatizzata al livello di istruzione considerato, quanto piuttosto come comprensione del significato del testo (dimensione *semantica*). A partire da questo scopo, la pianificazione della prova ha previsto i seguenti passaggi fondamentali:

- definizione del quadro teorico di riferimento, cioè della cornice concettuale che consente di descrivere, delimitare e articolare il costrutto in esame (la «comprensione dei testi»);
- operazionalizzazione del costrutto teorico attraverso l'individuazione delle specifiche abilità/prestazioni oggetto di misurazione;
- scelta delle tipologie di testi e di stimoli mediante cui rilevare le abilità/prestazioni identificate.

Tali passaggi, su cui si incentrano i paragrafi successivi, rappresentano condizioni necessarie ai fini di garantire la *validità della prova* e la *rappresentatività degli stimoli*, cioè l'adeguatezza dello strumento rispetto agli obiettivi perseguiti e la sua capacità di rilevare le molteplici componenti sottese alla competenza oggetto di misurazione.

La scelta di ripercorrere le fasi del processo che ha preceduto l'effettiva costruzione della prova, illustrandone brevemente premesse teoriche e caratteristiche formali, mira inoltre a promuoverne un uso più consapevole ed efficace attraverso la previa comprensione di presupposti e principi di fondo, delle opzioni effettuate e, più in generale, del lavoro di chiarificazione concettuale e terminologica richiesto dalla messa a punto dello strumento.

1.1.1. Quadro teorico di riferimento

Soprattutto a partire dagli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, la progressiva affermazione del *cognitivismo* e del *socio-costruttivismo* quali paradigmi teorici dominanti nel campo della ricerca sui processi cognitivi in campo psicopedagogico ha favorito lo sviluppo di una nuova concezione dell'apprendimento e, nello specifico, della lettura/comprensione di materiale verbale, contribuendo in particolar modo a sottolineare la centralità del soggetto – piuttosto che dei contenuti – in tali processi (ad es. Boscolo, 1986; Cornoldi, 1995; Mason, 2006; Lumbelli, 2009). I modelli teorici proposti nell'ambito dei suddetti orientamenti appaiono infatti accomunati dal riconoscimento del ruolo attivo del lettore, che attraverso una complessa interazione tra le informazioni veicolate dal testo scritto e le proprie conoscenze pregresse di natura linguistica, sintattica e semantica ri-costruisce mentalmente il significato di quanto sta leggendo. Da questo punto di vista, la lettura intesa come mera *decodifica* del testo si trasforma in vera e propria *comprensione* nel momento in cui le nuove informazioni contenute nel testo si integrano con le strutture cognitive pre-esistenti nella mente del lettore.

Alla base di tale visione sta il presupposto di fondo che l'aspetto «tecnico» della lettura, cioè la capacità di riconoscimento/decodifica dei segni grafici attraverso un processo di tipo sensoriale/percettivo che al progredire dell'età e dell'esperienza dovrebbe diventare sempre più inconsapevole e automatico, costituisce in sostanza un prerequisito strumentale di base indispensabile a promuovere l'acquisizione di abilità di livello più elevato e complesso. La comprensione di quanto si legge coinvolge infatti, al di là delle abilità di decodifica che consentono di estrarre il senso letterale del testo, l'attivazione – più o meno consapevole e autoregolata – di un insieme di processi e strategie dipendenti anche dal tipo di testo e dagli scopi che il soggetto persegue nel momento in cui si accinge a leggerlo. Tali premesse portano al superamento della tradizionale concezione del testo come sistema chiuso, contenente in se stesso un significato che il lettore deve cercare di cogliere e riprodurre nella propria mente: la comprensione della lettura appare infatti come un processo di *costruzione* più che di semplice *riproduzione* di significati, nel quale contenuti del testo e abilità, conoscenze ed esperienze del lettore si influenzano reciprocamente e risultano a loro volta influenzati dal contesto inteso non solo quale luogo fisico, ma anche nelle sue dimensioni di tipo simbolico e culturale.

I presupposti teorici richiamati trovano espressione in uno dei più noti e citati modelli di psicologia cognitiva applicata alla comprensione del testo scritto, vale a dire quello proposto da Van Dijk e Kintsch (1983). In tale modello – che integra gli approcci di natura proposizionale, centrati sull'elaborazione delle singole unità semantiche che costituiscono la cosiddetta «base del testo», e gli approcci basati sui modelli mentali, centrati invece sulla rappresentazione globale del testo e sull'uso delle conoscenze presenti nella memoria a lungo termine (ad es. Johnson-Laird, 1994) – la comprensione viene concettualizzata come un processo a tre livelli:

- analisi del testo sul piano dell'elaborazione di frasi, che conduce a una *rappresentazione linguistica* superficiale in cui si astrae il senso letterale delle singole unità che compongono il testo;
- comprensione della micro e della macro-struttura del testo, che conduce a una *rappresentazione semantica* coerente in cui le singole frasi vengono connesse tra loro creando una rete di proposizioni e di significati;
- integrazione del contenuto del testo nel sistema di conoscenze del lettore, che conduce a una *rappresentazione situazionale* ovvero alla costruzione di un modello mentale che guida l'interpretazione delle informazioni acquisite dal testo e viene a sua volta verificato, modificato e riorganizzato man mano che si procede nella lettura.

L'idea della lettura come processo complesso e interattivo, basato sull'attivazione e sul controllo di varie abilità/strategie cognitive e sui rimandi tra lettore, testo e contesto, è stata rinforzata negli ultimi anni dalla progressiva

affermazione del concetto di lettura come *competenza-chiave* di natura *transversale*, cioè come insieme di conoscenze dichiarative, abilità procedurali, capacità cognitive e metacognitive necessarie non solo per affrontare con successo lo studio delle varie discipline scolastiche, ma più in generale per vivere e lavorare in una società che sempre più richiede processi di ampliamento e aggiornamento continui delle informazioni e conoscenze possedute.

I modelli elaborati per descrivere l'attività di lettura sono infatti cambiati in concomitanza alle trasformazioni che, negli ultimi decenni, hanno attraversato i sistemi sociali, economici e culturali dei Paesi avanzati, facendo emergere l'esigenza di approcci alla varietà di testi scritti con cui quotidianamente gli individui si confrontano diversi da quelli richiesti, fino a qualche decennio fa, in un contesto caratterizzato da una configurazione più stabile e meno articolata delle forme di sapere, dei mezzi di comunicazione, dei ruoli e delle relazioni sociali e professionali.

Il ruolo fondamentale della scuola, e più in generale dei processi di istruzione e formazione, nel fornire agli individui le competenze indispensabili nella società della conoscenza e del *lifelong learning* è stato riconosciuto e affermato con forza, a livello europeo, nell'ambito della cosiddetta *Strategia di Lisbona* (Commissione Europea, 2000) e della sua evoluzione nella più recente strategia denominata *Europa 2020* (Commissione Europea, 2010). Come si evince dai documenti relativi a tali piani di azione condivisi tra i Paesi membri dell'Unione, nonché dal *Quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2006, le abilità linguistiche – che comprendono la capacità di leggere e comprendere testi scritti di varia natura – occupano un posto di rilievo tra le competenze ritenute essenziali per la realizzazione personale e professionale, la cittadinanza attiva, l'inclusione e la coesione sociale.

Un ulteriore riscontro della crescente importanza accordata a tali abilità si lega al fatto che esse rientrano sistematicamente tra le conoscenze/competenze di base prese in considerazione per valutare e comparare – a livello internazionale o nazionale – gli apprendimenti degli studenti e dunque l'efficacia delle scuole e dei sistemi educativi. Le linee del dibattito sulla comprensione della lettura e sulla sua centralità nel contesto attuale si riflettono, ad esempio, nei *framework* elaborati per definire e rilevare la cosiddetta *reading literacy* in due tra le più note ricerche comparative internazionali sugli apprendimenti scolastici nelle discipline di base:

- lo studio PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) promosso e coordinato dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*);
- l'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*) promossa e coordinata dall'OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*).

La ricerca IEA-PIRLS¹, realizzata con cadenza quinquennale a partire dal 2001 in vari Paesi del mondo, si prefigge un duplice obiettivo: da un lato misurare periodicamente le abilità di comprensione della lettura di bambini al quarto anno di scolarità attraverso prove appositamente predisposte e tarate; dall'altro esplorare, contestualmente, i fattori familiari e scolastici che influenzano il rendimento nelle prove. Nel complesso, il perseguimento di tali obiettivi è a sua volta funzionale a promuovere una migliore qualità dell'insegnamento/apprendimento della lettura, intesa come processo cognitivo da rilevare in un momento cruciale dello sviluppo del bambino che comporta il passaggio dall'*apprendere a leggere* al *leggere per apprendere*.

L'indagine OCSE-PISA, realizzata con cadenza triennale a partire dal 2000 in tutti i Paesi membri e in alcuni Paesi terzi consociati, testimonia invece l'impegno dei rispettivi governi a monitorare l'efficacia dei propri sistemi di istruzione attraverso la rilevazione periodica dei risultati ottenuti dagli studenti quindicenni in prove standardizzate relative agli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze, in riferimento ai quali ciò che viene valutato è la cosiddetta *literacy*. Con tale concetto si allude, più che alla conoscenza dei contenuti curriculari, alle competenze necessarie nella vita adulta e in contesti reali, ponendo dunque al centro dell'attenzione la padronanza dei processi, la comprensione dei concetti e la capacità di applicarli in diverse situazioni. PISA associa inoltre alla misurazione dei livelli di rendimento nelle prove la raccolta di informazioni sul contesto familiare degli studenti, sui loro stili di apprendimento, sul modo in cui percepiscono gli ambienti in cui l'apprendimento ha luogo e sulla loro familiarità con le nuove tecnologie, analizzando le relazioni tra tali fattori e i risultati ottenuti nelle prove cognitive.

Le successive *Tabelle 1.1* e *1.2* illustrano sinteticamente i *framework* adottati nell'ambito delle suddette ricerche internazionali per definire premesse teoriche, obiettivi e oggetto delle rilevazioni relative alla *reading literacy*. Essi forniscono validi modelli di riferimento soprattutto per quanto concerne la definizione operativa della competenza in esame, cioè la sua declinazione e articolazione in specifici processi e abilità osservabili e misurabili.

In riferimento al *framework* dell'indagine PISA si riporta inoltre, nella *Figura 1.1*, uno schema che illustra efficacemente le relazioni tra i processi oggetto di misurazione e i vari aspetti in cui risulta articolata la competenza di comprensione della lettura (OCSE, 2007).

¹ Nel nostro Paese l'indagine è nota come studio ICONA (*Indagine sulla Comprensione della lettura dei bambini di Nove Anni*), acronimo italiano della ricerca internazionale.

Tabella 1.1. – Il «framework» dell'indagine IEA-PIRLS (INValSI, 2008a).

DEFINIZIONE DI «READING LITERACY»			
<p><i>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.</i></p>			
PROCESSI DI COMPrensIONE DELLA LETTURA			
<i>Ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo</i>	<i>Fare inferenze semplici</i>	<i>Interpretare e integrare informazioni e concetti</i>	<i>Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificare l'informazione congruente con lo scopo specifico della lettura • Trovare idee specifiche • Cercare definizioni di parole o locuzioni • Identificare l'ambiente di una storia (es. tempo e luogo) • Trovare la frase topica o l'idea principale del testo (quando sono esplicitamente espresse) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedurre che un evento ha determinato un altro evento • Indicare il punto conclusivo di una serie di argomentazioni • Indicare il referente al quale si riferisce un pronome • Identificare le generalizzazioni espresse nel testo • Descrivere il rapporto tra due personaggi 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguere il messaggio o il tema generale del testo • Indicare un'alternativa alle azioni dei personaggi • Trovare somiglianze e differenze tra le informazioni del testo • Percepire il tono e il livello emotivo di una storia • Interpretare l'informazione del testo riconducendola a situazioni di vita reale 	<ul style="list-style-type: none"> • Valutare la probabilità che gli eventi descritti possano realmente verificarsi • Descrivere come l'autore ha costruito un finale a sorpresa • Giudicare la completezza o la chiarezza dell'informazione nel testo • Comprendere il punto di vista dell'autore riguardo all'argomento centrale
SCOPI DELLA LETTURA E TIPI DI TESTO			
Leggere per usufruire di un'esperienza letteraria		Testi letterari	
Leggere per acquisire e utilizzare informazioni		Testi informativi	

Tabella 1.2. – Il «framework» relativo alla «reading literacy» nell'indagine OCSE-PISA (OCSE, 2007).

DEFINIZIONE DI «READING LITERACY»				
<p><i>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.</i></p>				
PROCESSI DI COMPrensIONE DELLA LETTURA				
<i>Individuare informazioni</i>	<i>Comprendere il significato generale del testo</i>	<i>Sviluppare una interpretazione</i>	<i>Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo</i>	<i>Riflettere sulla forma del testo e valutarla</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificare informazioni espresse esplicitamente nel testo, come le indicazioni di tempo o di luogo • Effettuare corrispondenze letterali o sinonimiche tra quesiti e specifici segmenti del testo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare l'argomento generale di un testo o la sua funzione • Scegliere o proporre un titolo • Distinguere i concetti chiave dai dettagli marginali 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontare informazioni e rilevarne somiglianze e differenze • Inferire relazioni o categorie implicite nel testo (ad es. rapporti di causa-effetto) • Individuare le intenzioni dell'autore 	<ul style="list-style-type: none"> • Collegare le informazioni presenti nel testo con conoscenze provenienti da altre fonti • Valutare le affermazioni contenute nel testo sulla base delle proprie conoscenze pregresse 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare la struttura, il genere e il registro del testo • Individuare lo scopo comunicativo dell'autore • Valutare l'adeguatezza di un testo in rapporto a uno specifico scopo comunicativo
SCOPI DELLA LETTURA E TIPI DI TESTO				
<ul style="list-style-type: none"> • Lettura ad uso privato (personale) • Lettura ad uso pubblico • Lettura a fini lavorativi (professionale) • Lettura a fini di studio (scolastica) 		<p>Testi continui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • narrativi • informativi • descrittivi • argomentativi • conativi 	<p>Testi non continui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grafici • tabelle • figure • mappe • moduli • annunci e pubblicità 	

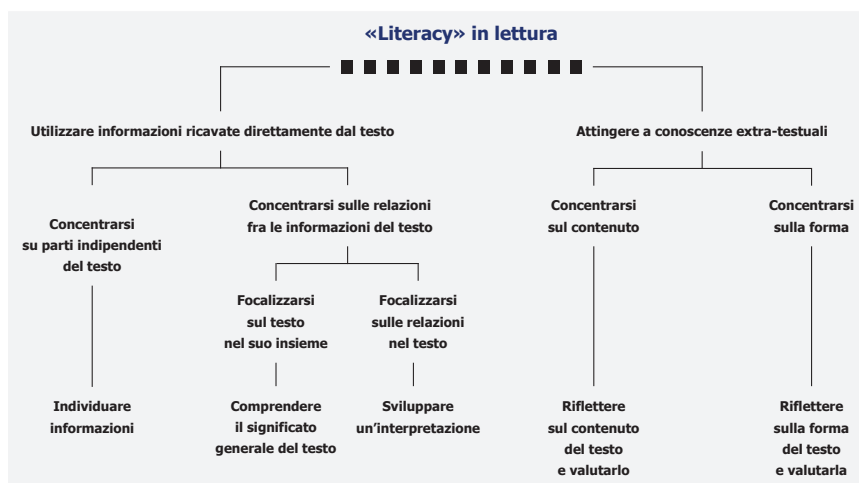


Figura 1.1. – Relazione tra il quadro di riferimento della «reading literacy» e le sotto-scale basate sui processi (OCSE, 2007).

Orientamenti e presupposti delineati nei documenti europei e negli studi internazionali considerati hanno trovato eco, nel nostro Paese, tanto nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* – pubblicate nel 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione e recentemente integrate e sostituite dalle nuove *Indicazioni* emanate con D.M. del 16/11/2012, che ne ricalcano l'ispirazione e i principi di fondo – quanto nel quadro di riferimento utilizzato dall'INValSI per la messa a punto delle prove di italiano somministrate agli studenti, insieme a quelle relative alla matematica, nell'ambito delle rilevazioni effettuate dal Servizio Nazionale di Valutazione (SNV) per valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione (cfr. D.P.R. 80/2013).

Per quanto riguarda il primo documento, elaborato con l'intento di delineare linee di indirizzo comuni per la progettazione curricolare affidata alle singole istituzioni scolastiche, la sezione dedicata all'area linguistico-artistico-espressiva e specificamente all'Italiano propone una concezione della competenza di lettura che appare molto vicina alle definizioni di *reading literacy* riportate nelle precedenti tabelle. Si afferma infatti che

[...] è compito ineludibile del primo ciclo garantire un adeguato livello di uso e di controllo della lingua italiana, in rapporto di complementarità con gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo importante per l'organizzazione del pensiero e della riflessione e per

l'accesso ai beni culturali. [...] 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. [...] 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. La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. [...] La pratica della lettura è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'alunno. Obiettivo strategico per la scuola primaria diviene non soltanto insegnare la strumentalità del leggere, ma attivare i numerosi e complessi processi cognitivi sottesi al comprendere. [...] 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.²

A partire da tali premesse teoriche vengono poi definiti, almeno in linea generale, gli obiettivi curriculari connessi all'insegnamento/apprendimento della lettura, tra i quali si riportano nella successiva *Tabella 1.3* quelli previsti al termine della scuola secondaria di I grado.

Oltre agli obiettivi specificamente inerenti la *lettura*, vengono presentati in tabella anche quelli relativi alla *riflessione sulla lingua*, che includono conoscenze e abilità riguardanti gli aspetti formali/grammaticali del testo scritto ritenute essenziali per la comprensione sul piano dei contenuti e del significato.

Per quanto riguarda infine il quadro di riferimento dell'INValSI, su cui si innesta la costruzione delle prove di italiano utilizzate dal Servizio Nazionale di Valutazione, emerge anche in questo caso una concettualizzazione della competenza in questione molto vicina a quella proposta dai *framework* adottati nelle indagini internazionali prese in esame, ai quali peraltro dichiaratamente si ispira e con i quali presenta diversi punti di contatto. Rispetto ad essi si differenzia, tuttavia, per la specifica attenzione riservata alle conoscenze e abilità di tipo lessicale e grammaticale, la cui rilevanza è sottolineata dalle indicazioni curriculari relative ai vari gradi della scuola dell'obbligo e la cui padronanza è ritenuta un prerequisito di base indispensabile per lo sviluppo della competenza di lettura intesa come comprensione, interpretazione e valutazione del testo scritto (a tal punto che si ritiene opportuno valutarle «due volte», da un lato direttamente come insieme autonomo di conoscenze e abilità, dall'altro indirettamente per i loro effetti sulla competenza di lettura).

² http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf.

Tabella 1.3. – Obiettivi di apprendimento relativi alla lettura previsti al termine della scuola secondaria di I grado nelle «Indicazioni nazionali per il curricolo» (MPI, 2007).

LEGGERE
<ul style="list-style-type: none">• Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire• Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione e mettendo in atto strategie differenziate (lettura orientativa, selettiva, analitica)• Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi informativi ed espositivi per documentarsi su un argomento specifico e/o per realizzare scopi pratici• Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative• Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate da un testo e riorganizzarle in modo personale• Usare in modo funzionale le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici• Comprendere testi letterari di vario tipo e forma individuando personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; relazioni causali, tema principale e temi di sfondo; il genere di appartenenza e le tecniche narrative usate dall'autore• Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio, le caratteristiche essenziali, il punto di vista dell'osservatore• Comprendere tesi centrale, argomenti a sostegno e intenzione comunicativa di semplici testi argomentativi su temi affrontati in classe
RIFLETTERE SULLA LINGUA
<ul style="list-style-type: none">• Conoscere la costruzione della frase complessa e riconoscere i principali tipi di proposizioni subordinate• Analizzare la frase complessa e visualizzare i rapporti fra le singole proposizioni rappresentandoli anche graficamente• Stabilire relazioni tra situazione di comunicazione, interlocutori e registri linguistici• Stabilire relazioni tra campi di discorso e forme di testo• Riconoscere in un testo i principali connettivi e la loro funzione• Conoscere le principali relazioni fra significati• Conoscere i principali meccanismi di derivazione per arricchire il lessico• Riconoscere le caratteristiche dei principali tipi testuali (narrativi, regolativi, descrittivi, argomentativi) e dei generi• Applicare le conoscenze metalinguistiche per monitorare e migliorare l'uso orale e scritto della lingua

Si afferma infatti che

[...] la valutazione della competenza lessicale e delle conoscenze grammaticali costituisce un punto qualificante e distintivo delle prove nazionali in rapporto a quelle internazionali, che per evidenti ragioni non le prevedono. Nel percorso scolastico nazionale l'italiano infatti non è considerato solo in quanto lingua veicolare, ma anche quale oggetto di studio e di riflessione, la cui conoscenza favorisce lo sviluppo della capacità critica degli studenti. La conoscenza del lessico della propria lingua, che la scuola può e deve approfondire nel corso degli anni, e delle regole che presiedono al suo uso, cioè della grammatica, costituisce un bagaglio culturale di base con cui lo studente può affrontare consapevolmente la lettura di tutti i tipi di testo e lo studio delle diverse discipline. (INValSI, 2009, p. 4)

Come si evince dalla *Tabella 1.4* di seguito riportata – relativa al quadro di riferimento del 2009 il cui impianto è rimasto sostanzialmente invariato in quelli successivamente adottati – l'ambito della competenza di lettura viene dunque distinto e articolato in tre diverse sotto-competenze (testuale, lessicale e grammaticale) che, nel loro insieme, concorrono a favorire un approccio consapevole ed efficace alla comprensione dei testi scritti.

La letteratura e i documenti presi in esame nel presente paragrafo testimoniano, nel complesso, la crescente importanza attribuita alla capacità di leggere e comprendere testi scritti nell'ambito delle competenze irrinunciabili per la vita, delineando inoltre una concezione di tale capacità i cui assunti di base si riflettono tanto nei modelli proposti dalla ricerca in ambito psicopedagogico quanto nei *framework* adottati, a livello internazionale e nazionale, per rilevare e valutare gli apprendimenti degli studenti in quest'area del curriculum scolastico.

In base a tali assunti, la comprensione dei testi appare come un'attività cognitiva complessa che chiama in causa un insieme articolato di conoscenze e abilità, ben oltre la mera decodifica e comprensione letterale del testo; come un processo attivo e interattivo di costruzione di significati che coinvolge lettore, testo e contesto; come una competenza funzionale che varia in base agli scopi del lettore e al tipo di testo.

Tabella 1.4. – Il quadro di riferimento dell'INValSI relativo all'italiano (INValSI, 2009).

PROCESSI DI COMPrensIONE DELLA LETTURA		
Competenza di lettura	Oggetti linguistici	Processi e conoscenze
Competenza testuale	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensione locale e globale del testo • Organizzazione logica entro e oltre la frase • Aspetti formali e retorici 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare informazioni esplicite • Formulare semplici inferenze • Elaborare una comprensione globale del testo • Sviluppare un'interpretazione, integrando diverse parti del testo • Valutare il contenuto del testo, la lingua e gli elementi testuali
Competenza lessicale	<ul style="list-style-type: none"> • Lessico 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze di base • Conoscenze in funzione della comprensione di frasi e di testi
Competenza grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia e punteggiatura • Morfologia e sintassi 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze di base • Conoscenze in funzione della comprensione di frasi e di testi
LIVELLI DI SCOLARITÀ E TIPI DI TESTO		
Scuola secondaria di I grado: classe prima		<ul style="list-style-type: none"> • Testi <i>letterari</i>: - narrativi • Testi <i>non letterari</i>: - informativi/espositivi - non continui
Scuola secondaria di I grado: classe terza		<ul style="list-style-type: none"> • Testi <i>letterari</i>: - narrativi e/o poetici • Testi <i>non letterari</i>: - informativi/espositivi e parzialmente argomentativi - non continui

1.1.2. *Abilità oggetto di misurazione*

Dopo aver definito la finalità generale della prova, che come abbiamo visto consiste nella rilevazione delle abilità di comprensione dei testi al livello della scuola secondaria di I grado, è indispensabile articolare tale finalità in una serie di obiettivi specifici individuando le abilità oggetto di misurazione e formulandone una definizione in termini *operativi*, ovvero in termini di prestazioni osservabili e misurabili. In generale, è opportuno che gli obiettivi operativi: specifichino ciò che l'allievo deve saper fare per dimostrare il possesso dell'abilità richiesta; vengano definiti cominciando con un verbo che esprima il comportamento desiderato; facciano riferimento a un solo tipo di risultato (Domenici, 2003).

A partire dalla cornice teorica delineata nel precedente paragrafo, l'ampio e complesso costruito di «comprensione dei testi» è stato dunque declinato nell'insieme di abilità e di corrispondenti prestazioni sintetizzate nella *Tabella 1.5*.

Tabella 1.5. – Gli obiettivi operativi della prova: abilità oggetto di misurazione.

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

Le abilità elencate nella tabella si rifanno in sostanza a quelle comprese nei *framework* delle indagini internazionali OCSE-PISA e IEA-PIRLS precedentemente esaminati. Tuttavia, in accordo con la necessità di considerare le specificità del contesto italiano, si è scelto di dare rilievo alla competenza lessicale e a quella grammaticale che, come abbiamo visto, risultano oggetto di particolare attenzione tanto nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* quanto nel quadro di riferimento dell'INVaLSI³. In linea con la definizione di lettura adottata, basata sulla dimensione testuale e semantica e sulla comprensione del significato, si è stabilito però di rilevare e valutare tali competenze principalmente in funzione della comprensione dei testi piuttosto che in modo decontestualizzato e nozionistico.

Nel loro insieme, le abilità individuate implicano processi cognitivi di diversa natura e complessità che concorrono a definire una competenza di lettura e comprensione dei testi non riducibile alla mera decodifica dei segni grafici e alla semplice giustapposizione di parole, frasi e periodi. In base al quadro teorico di riferimento delineato, le conoscenze e capacità richieste per comprendere quanto si legge sono infatti articolate e molteplici, dalle più semplici, come quella di localizzare all'interno del testo singole informazioni espresse in forma letterale o sinonimica, alle più complesse, come quella di ricostruire la coesione del testo a livello locale e globale o di compiere inferenze per ricavare informazioni veicolate dal testo in modo implicito e indiretto.

In riferimento a quest'ultima abilità, è necessario precisare una scelta effettuata in fase di pianificazione della prova e le motivazioni ad essa sottese. Si è infatti stabilito di prendere in considerazione soprattutto le cosiddette inferenze *testuali* o *logiche*, che a differenza di quelle *extra-testuali* o *pragmatiche* sono basate su informazioni e indizi presenti in forma esplicita nel testo e non sulle conoscenze ed esperienze pregresse del lettore, soggette all'influenza del suo *background* di provenienza (Boscolo, 1986). A tale distinzione – che richiama quella tra processi di comprensione di tipo *bottom-up* o *text-driven*, guidati dalle informazioni veicolate dal testo, e processi di tipo *top-down* o *schema-driven*, guidati invece dalle informazioni e dalle strutture cognitive pre-esistenti nella mente del lettore – si lega uno dei nodi problematici da considerare nella messa a punto e nell'uso di prove di comprensione dei testi, ovvero «il rapporto tra il contenuto del testo e le conoscenze del lettore. L'ambiente sociale, linguistico e culturale nel quale si cresce provoca effetti in prove di lettura in numerosi modi [...]. Di fatto, uno studente può presentare cattivi risultati a una prova di lettura semplicemente perché ci sono sfasature tra il suo *background* informativo e il contenuto del testo» (Lucisano, 1989,

³ L'esistenza di una stretta relazione tra la padronanza lessicale/grammaticale e la comprensione della lettura è stata del resto dimostrata da vari studi empirici (ad es. Salerni, 1998; Domenici, 2003).

p. 37). Per tale ragione si è scelto di focalizzarsi prevalentemente sulla capacità di compiere inferenze possibili a partire dal testo (*text-based inferences*), cioè «quelle conclusioni che possono essere tratte utilizzando le informazioni del testo, ma che il testo non enuncia direttamente» (*ibid.*, p. 86), evitando per quanto possibile l'entrata in gioco – nello svolgimento della prova predisposta – di conoscenze pregresse di natura enciclopedica ed extra-testuale e dunque delle differenze dipendenti dal bagaglio culturale individuale.

Un'ulteriore precisazione riguarda gli item incentrati sulle competenze lessicali. Come sopra accennato, la scelta effettuata rispetto a tali competenze è stata quella di privilegiarne la rilevezione «contestualizzata», chiedendo cioè agli studenti di riconoscere il significato di determinate parole nell'ambito dei testi in cui compaiono. Tuttavia, si è deciso di inserire nella prova anche un esercizio di lessico *fuori contesto*, che richiede di individuare tra le alternative proposte il significato di alcune parole successivamente riproposte, all'interno di un testo narrativo, in un esercizio di lessico *in contesto*. L'assenza, nel primo caso, di riferimenti e indizi testuali permette infatti di verificare in che misura il co-testo, ovvero la rete di relazioni linguistiche, sintattiche e semantiche che lega ogni parola a quelle che la precedono e la seguono nel testo, può favorire il processo di attribuzione di significato anche in relazione a termini sconosciuti o poco familiari.

1.1.3. Tipologie di testi e di stimoli

Per quanto concerne la scelta dei tipi di testo da inserire nella prova, sono state privilegiate due tipologie di testi *continui* tra le più importanti e utilizzate nella scuola secondaria di I grado in riferimento all'italiano e a molte altre materie curriculari, vale a dire il testo di tipo *narrativo* e quello di tipo *espositivo-informativo*, che implicano non solo diversi scopi di lettura ma anche l'attivazione di abilità almeno in parte differenti. Si è inoltre scelto di ampliare ulteriormente la gamma degli obiettivi e dei processi di lettura presi in esame considerando anche testi cosiddetti *non continui* quali grafici, diagrammi e tabelle, che pur essendo centrali nell'insegnamento/apprendimento di varie discipline e rientrando tra i tipi di testo con cui frequentemente ci si confronta nella vita di tutti i giorni, vengono spesso associati all'ambito matematico-scientifico più che a quello delle competenze linguistiche e conseguentemente trascurati nelle attività didattiche specificamente incentrate sulle abilità di lettura e comprensione testuale.

Per quanto riguarda invece il formato degli item, ovvero i tipi di stimoli presentati agli studenti, la prova proposta è di tipo *strutturato* o *oggettivo*, costituita cioè da *stimoli chiusi* uguali per tutti e in cui la risposta corretta è definita a priori. In particolare, l'opzione effettuata è stata quella di incen-

trare gran parte della prova su item a *scelta multipla*, facendo seguire ai testi narrativi, espositivi e non continui proposti una serie di domande che richiedono di individuare la risposta esatta tra quattro differenti alternative; inoltre, poiché l'obiettivo perseguito consiste nel rilevare le abilità di comprensione e non quelle di memoria (Domenici, 2003), si è previsto di lasciare i testi a disposizione degli allievi consentendo loro di rileggerli e consultarli durante lo svolgimento della prova. Accanto alle scelte multiple, la più classica e tradizionale tra le tecniche di misurazione della comprensione della lettura, l'altro formato di risposta che si è deciso di utilizzare è rappresentato da quella particolare tipologia di esercizio di completamento definita *cloze test*, che richiede agli studenti di individuare le parole cancellate all'interno di un testo basandosi sugli indizi presenti nel co-testo, legati sia alle forme linguistiche (vincoli grammaticali) sia alle relazioni di significato (vincoli semantici). Nato originariamente come misura della leggibilità dei testi, il *cloze* prevede, nella sua forma classica, che il testo prescelto venga «bucato» in maniera casuale e sistematica, eliminando una parola ogni *n* parole ad intervalli regolari; esistono però numerose varianti a questo modello tra cui il cosiddetto *cloze mirato*, definito anche *per punti discreti* (Lucisano, 1989), che si è scelto di utilizzare per la prova in quanto i «buchi» all'interno del testo vengono creati strategicamente invece che casualmente, selezionando cioè le parole o le categorie di parole da cancellare in base agli specifici obiettivi perseguiti.

Diversamente da quanto accade nelle indagini comparative internazionali sugli apprendimenti degli studenti, la prova qui proposta non prevede la presenza di quesiti a risposta aperta. Pur nella consapevolezza del fatto che tale scelta comporta una perdita di informazioni relative ad esempio alle abilità di espressione ed elaborazione autonoma degli studenti, essa è stata dettata non solo dalla volontà di evitare, nella misurazione delle abilità di comprensione della lettura, l'interferenza di abilità diverse come quelle implicate dalla competenza di scrittura, ma più in generale dall'intento di garantire l'omogeneità delle condizioni di rilevazione e delle modalità di correzione e, conseguentemente, la comparabilità dei risultati.

Pur presentando alcuni limiti connessi alla natura stessa degli strumenti – tra i quali spesso si evidenzia l'inadeguatezza a cogliere importanti aspetti dei processi cognitivi – le prove oggettive di profitto offrono nel complesso numerosi vantaggi rispetto all'obiettivo di misurare e comparare le conoscenze e abilità degli studenti (cfr. *Tabella 1.6*). Oltre a quelli legati alla possibilità di sottoporre loro un ampio numero di quesiti in tempi relativamente brevi e alla facilità e rapidità di correzione delle risposte, il principale vantaggio consiste proprio nell'uniformità delle condizioni di rilevazione e nella pre-determinazione dei criteri di correzione, aspetti che accrescono l'*attendibilità* della misurazione e dunque la possibilità di interpretarne i risultati in modo

univoco limitando le distorsioni connesse alla soggettività: essendo definiti a priori, per ciascun quesito, la risposta corretta e il suo valore in termini di punteggio, chiunque corregga la prova dovrebbe infatti pervenire ai medesimi risultati.

Tabella 1.6. – I vantaggi metrologici dei test di apprendimento (Gattullo & Giovannini, 1989).

FASE/ASPETTO DELLA MISURAZIONE	VANTAGGIO METROLOGICO
Stimoli: • <i>rappresentatività</i> • <i>omogeneità</i> • <i>ambiguità e appigli per la soluzione</i>	Può essere elevata, essendo possibile, in un tempo determinato, rivolgere un numero molto maggiore di domande che nelle altre prove È di solito completa, al pari delle prove scritte nelle quali gli stimoli siano i medesimi per tutti 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

1.2. COSTRUZIONE E IMPIANTO DELLA PROVA

Una volta conclusa la fase di pianificazione dello strumento definendone finalità, quadro teorico di riferimento, abilità misurate, tipologie di testi considerate e formato degli item, le successive fasi di lavoro volte all'effettiva messa a punto di una prova strutturata di comprensione della lettura prevedono: la selezione e/o costruzione dei testi da utilizzare; l'analisi dei contenuti dei testi con l'individuazione dei punti sui quali porre le domande; la formulazione delle domande stesse (Lucisano, 1989).

Seguendo tali passaggi si è proceduto, innanzitutto, alla scelta di un set di testi di tipo narrativo, espositivo e non continuo, guidata dal riferimento

agli obiettivi della prova e ad alcuni criteri-guida generali come quelli elencati da Salerno (1995), che raccomanda di selezionare testi:

- poco familiari agli studenti;
- con cui non si lavora abitualmente a scuola;
- ben scritti e interessanti;
- che abbiano senso compiuto e rimandino il meno possibile a conoscenze extra-testuali;
- in cui non vi sia un'eccessiva interferenza dell'«enciclopedia».

Il contenuto dei testi selezionati è stato poi attentamente analizzato e parzialmente riadattato al fine di individuare al loro interno specifici elementi e relazioni (di tipo lessicale, sintattico e semantico) che consentissero di formulare domande atte a rilevare le varie abilità considerate.

Per quanto riguarda gli item a scelta multipla di comprensione dei testi (continui e non continui) e di padronanza lessicale (in contesto e fuori contesto), i quesiti sono stati elaborati facendo riferimento non solo al quadro delle abilità oggetto di misurazione, ma anche alle principali indicazioni emerse dall'esperienza e dalla ricerca in merito alla costruzione delle domande dei test di apprendimento in generale e, in particolare, delle scelte multiple.

Tali indicazioni, riportate nella *Tabella 1.7* così come sintetizzate da Gattullo e Giovannini (1989), mirano sostanzialmente a evitare ambiguità e appigli per la soluzione e a incrementare l'attendibilità e la validità della misurazione.

Per la messa a punto dei due *cloze test* inseriti nella prova si è invece fatto riferimento alle regole generali indicate nella *Tabella 1.8*. Come precedentemente accennato, si è inoltre optato in entrambi i casi per una tecnica di bucatatura del testo non di tipo casuale e sistematico, ma *mirato*, cioè orientato dall'obiettivo. Nel primo caso (*cloze mirato grammaticale*) tale scelta è stata dettata dall'intento di rilevare la capacità di riflettere sulla lingua cancellando dal testo prescelto soltanto una specifica categoria di parole costituita da un insieme di elementi grammaticali (principalmente articoli, preposizioni, pronomi e connettivi). Nel secondo (*cloze mirato di comprensione*), dall'intento di rilevare abilità di comprensione semantica cancellando all'interno del testo selezionato alcune parole-chiave, cioè punti che per essere riempiti richiedono l'attivazione di processi quali la capacità di compiere inferenze e di mettere in relazione elementi informativi contenuti in diverse parti del testo, ricostruendone la coesione.

La successiva *Tabella 1.9* illustra la struttura complessiva della prova, indicando il numero, la tipologia e il titolo delle varie «sotto-prove» in cui si articola e specificando inoltre quanti item o «buchi» sono compresi, rispettivamente, nelle prove a scelta multipla e nei *cloze*.

Tabella 1.7. – Indicazioni per la costruzione delle domande tipiche dei test di apprendimento (Gattullo & Giovannini, 1989).

<p>IN GENERALE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il linguaggio non deve essere inutilmente complicato, ma adeguato agli scolari • Gli stimoli devono essere brevi ed essenziali, nella misura del possibile • Non fare tranelli • Non chiedere cose banali o sciocche • Non fare domande cui si possa rispondere solo in base al buon senso o alla cultura generale • Le risposte sbagliate non devono essere ingenue né raffinate, ma adeguate agli 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 deve essere indipendente dalle altre
<p>SCELTE MULTIPLE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nella parte generale presentare un problema, nelle alternative le soluzioni del problema • Tutto quel che c'è di comune fra le alternative deve figurare nella parte generale • Numero ottimale delle alternative: 4 o 5 • Le risposte esatte devono essere 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 devono avere 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

1. Pianificazione e costruzione della prova

*Tabella 1.8. – Principali regole da seguire per l'elaborazione delle prove «cloze»
(Lucisano & Salerni, 2002).*

Posizione e soluzione del problema	<ol style="list-style-type: none"> 1. Occorre scegliere un testo adeguato per contenuti, struttura e linguaggio al tipo di lettori cui si intende rivolgere la prova 2. I «buchi» devono essere effettuati dopo il primo capoverso o comunque dopo la frase introduttiva 3. Il testo deve avere almeno 30 «buchi»
Convenzioni grafiche	<ol style="list-style-type: none"> 4. La lunghezza degli spazi vuoti deve essere sempre uguale e non corrispondere alla lunghezza della parola eliminata

Tabella 1.9. – La struttura complessiva della prova di comprensione dei testi.

COMPOSIZIONE DELLA PROVA		Numero item o «buchi»
2 testi continui narrativi con item a scelta multipla	<i>La gara</i>	8
	<i>Il ritrovamento</i>	9
2 testi continui espositivi con item a scelta multipla	<i>Comportamenti innati</i>	9
	<i>Il fascino dell'universo</i>	7
2 testi non continui con item a scelta multipla	<i>La popolazione</i>	10
	<i>La crescita di una pianta</i>	8
1 lessico fuori contesto con item a scelta multipla	<i>Il significato giusto</i>	9
1 lessico in contesto con item a scelta multipla	<i>La cura delle vespe</i>	9
1 cloze mirato di comprensione	<i>L'atmosfera terrestre</i>	26
1 cloze mirato grammaticale	<i>Onorevole</i>	40
		Tot. 135

Come si può osservare, in base al tipo di abilità misurate la prova può essere suddivisa in tre sezioni principali:

- *comprensione della lettura*, che include 6 testi con item a scelta multipla (2 narrativi, 2 espositivi, 2 non continui) e un *cloze* mirato;
- *lessico*, che comprende un esercizio di lessico fuori contesto e uno di lessico in contesto, entrambi con item a scelta multipla⁴;
- *riflessione sulla lingua*, che comprende il *cloze* mirato grammaticale e alcuni item del *cloze* di comprensione.

La successiva *Tabella 1.10* mostra invece come si distribuiscono complessivamente i quesiti tra le varie abilità misurate dalla prova, indicandone inoltre la collocazione all'interno delle varie tipologie di sotto-prove previste.

Tabella 1.10. – Distribuzione dei quesiti tra le varie abilità oggetto di misurazione e contesto di riferimento degli stessi.

ABILITÀ	CONTESTO DI RIFERIMENTO	Numero item o «buchi»
Localizzare informazioni	• Testi espositivi, narrativi e non continui	6
Riconoscere una parafrasi	• Testi espositivi e narrativi	4
Compiere operazioni	• Testi non continui	7
Compiere inferenze	• Testi espositivi, narrativi e non continui • <i>Cloze</i> mirato di comprensione	28
Ricostruire la coesione	• Testi espositivi, narrativi e non continui • <i>Cloze</i> mirato di comprensione	16
Individuare l'idea principale	• Testi espositivi e narrativi	2
Padroneggiare il lessico	• Lessico fuori contesto e in contesto • Testi espositivi e narrativi	23
Riflettere sulla lingua	• <i>Cloze</i> mirato di comprensione • <i>Cloze</i> mirato grammaticale	49
		Tot. 135

⁴ Come già affermato nel § 1.2, il secondo esercizio – quello di lessico in contesto – chiede agli studenti di riconoscere il significato delle stesse parole precedentemente proposte, in forma decontestualizzata, nel primo. Si precisa inoltre che alcuni item incentrati sulle competenze lessicali sono stati inseriti anche nell'ambito dei quesiti relativi ai testi inclusi nella prima sezione.

Per quanto riguarda infine l'impaginazione della prova, essa è stata suddivisa nei due fascicoli – *Fascicolo 1* e *Fascicolo 2* – allegati in appendice al presente volume (cfr. *Allegato B*), equivalenti rispetto al numero, alla tipologia e alla sequenza delle sotto-prove proposte, vale a dire:

- un testo narrativo con item a scelta multipla;
- un testo espositivo con item a scelta multipla;
- un *cloze* mirato;
- un testo non continuo con item a scelta multipla;
- un esercizio di lessico con item a scelta multipla.

Come preciseremo nel capitolo successivo, relativo alla taratura e validazione dello strumento, a tutti gli studenti coinvolti sono stati somministrati entrambi i fascicoli della prova, per un totale di dieci sotto-prove. La scelta di operare una suddivisione in due parti è stata sostanzialmente dettata sia dall'intento di consentire agli studenti una migliore gestione e autoregolazione dei tempi, sia dalla volontà di intervallare con una breve pausa lo svolgimento della prova.

Per poter riutilizzare la prova in diverse giornate e in diverse scuole/classi si è inoltre stabilito di predisporre per entrambi i fascicoli appositi *Fogli di risposta* – anch'essi allegati in appendice al volume – in cui registrare le risposte ai vari quesiti, evitando di segnalarle direttamente sui fascicoli.

2.

Taratura della prova

2.1. SELEZIONE DEL CAMPIONE, «TRY-OUT» E SOMMINISTRAZIONE DELLA PROVA

La prova strutturata di comprensione dei testi pianificata e costruita mediante i passaggi descritti nella prima parte del volume è stata somministrata, tra la fine di aprile e l'inizio di maggio dell'anno scolastico 2009/2010, a un campione effettivo di 670 studenti frequentanti il secondo anno della scuola secondaria di I grado, appartenenti a 36 classi equamente ripartite tra 12 istituti della provincia di Bologna di cui 4 collocati in diverse zone della città e i restanti 8 in vari comuni del territorio provinciale.

Dopo aver predisposto l'elenco completo di tutte le scuole secondarie di I grado presenti a Bologna e provincia¹, la selezione degli istituti da coinvolgere è avvenuta mediante campionamento *per obiettivi o di giudizio* (Lucisano & Salerno, 2002). Pur nella consapevolezza del fatto che questo piano di campionamento, essendo di tipo non probabilistico, limita la possibilità di generalizzare i risultati alla popolazione bersaglio (costituita da tutti gli studenti della provincia di Bologna frequentanti la classe seconda nell'a.s. in questione), si è scelto di ricorrere a tale procedura per includere all'interno del campione istituti collocati in zone e contesti diversificati e caratterizzati da un'utenza il più possibile eterogenea dal punto di vista delle caratteristiche di *background* degli studenti. Una volta suddivisi gli istituti in base alla loro collocazione territoriale, sono state scelte nelle varie zone individuate le scuole che presentassero almeno tre sezioni nelle classi seconde. Laddove vi fosse, nella stessa zona, più di una scuola in grado di soddisfare tale requisito, si è proceduto al sorteggio; lo stesso procedimento è stato adottato per scegliere tre classi da coinvolgere laddove, all'interno di una scuola selezionata, fossero presenti più di tre classi seconde.

Come sopra affermato, il campione formato in base alle procedure descritte è risultato composto da 12 istituti e da 36 classi (tre per ciascun istitu-

¹ Prima di procedere alla selezione delle unità di analisi la lista di campionamento, dalla quale il numero totale delle scuole secondarie di I grado è risultato pari a 92, è stata «pulita» eliminando gli istituti privati, clinici o carcerari.

to), per un totale di 764 studenti. Come si può notare, il totale teorico degli studenti frequentanti le classi selezionate risulta superiore a quello, sopra indicato, degli studenti che effettivamente hanno svolto la prova (670): oltre agli alunni assenti nel giorno previsto per la somministrazione, vanno infatti sottratti al campione teorico gli alunni certificati con evidenti difficoltà di apprendimento e quelli stranieri con scarsa capacità di comprensione della lingua italiana².

Per quanto concerne la composizione del campione in base alle principali caratteristiche demografiche (rilevate mediante questionario e in alcuni casi integrate con la collaborazione dei dirigenti e degli insegnanti coinvolti), i 670 studenti cui è stata somministrata la prova in uscita dalla seconda media risultano distribuiti, in base al genere, abbastanza equamente: vi sono infatti 356 maschi e 314 femmine, rispettivamente corrispondenti al 53% e al 47% del totale. Gli studenti nati in Italia rappresentano il 90% del totale, mentre per quanto concerne il luogo di nascita dei genitori è nato in Italia l'84% dei padri e l'81% delle madri degli studenti coinvolti. Benché l'italiano costituisca la lingua parlata abitualmente a casa per la maggior parte degli studenti (70%), la distribuzione in base a tale variabile riflette una situazione diversificata in relazione alla frequenza d'uso della lingua italiana nell'ambiente domestico, che in parte si connette alla provenienza da altri Paesi e in parte a differenze di retroterra socio-culturale³.

A tale proposito, è interessante osservare come le scuole incluse nel campione risultino estremamente diversificate in base alla distribuzione degli studenti nei vari livelli dell'*Indice Socio-Culturale* (ISC), elaborato a partire da un set di variabili di sfondo utilizzate quali indicatori del *background* familiare degli studenti, vale a dire: il titolo di studio conseguito e la professione svolta da entrambi i genitori; la lingua abitualmente parlata a casa; la quantità di libri posseduti a casa. Aggregando a livello di istituto i dati relativi ai singoli studenti, si osservano le distribuzioni riportate nel grafico di *Figura 2.1*. Come si può apprezzare in modo immediato, le 12 scuole campionate sono notevolmente diversificate dal punto di vista del livello socio-culturale familiare degli studenti che le frequentano, risultando dunque complessivamente rispondenti agli obiettivi perseguiti mediante la scelta del tipo di campionamento adottato.

² In base alle indicazioni dei rispettivi insegnanti questi studenti, nelle ore previste per la somministrazione della prova, hanno svolto una versione molto semplificata della prova stessa appositamente predisposta per loro o sono usciti dall'aula per svolgere altre attività con educatori, insegnanti di sostegno o altri docenti.

³ I valori relativi alle altre modalità della variabile sono i seguenti: «italiano e dialetto» (12%), «dialetto» (5%), «italiano e altra lingua straniera» (5%), «lingua straniera» (8%).

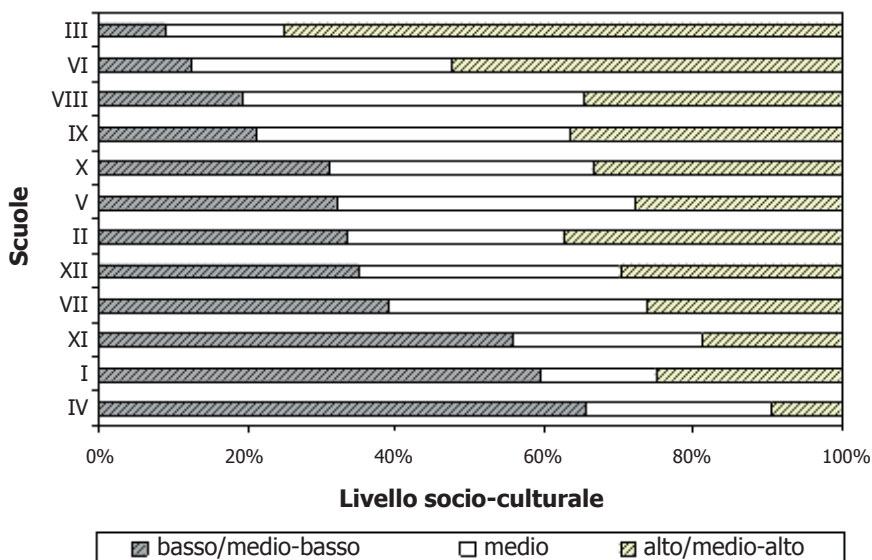


Figura 2.1. – Distribuzione degli studenti in base all'Indice Socio-Culturale (ISC) nelle 12 scuole comprese nel campione selezionato per la somministrazione della prova.

Tra la fase di pianificazione e costruzione della prova e la sua somministrazione al campione di riferimento è stato però attuato un ulteriore importante passaggio: il *try-out* dello strumento, vale a dire una «prova pilota» effettuata su un campione più ridotto costituito da 165 studenti⁴. Per mettere a punto una prova standardizzata di profitto attendibile e valida non basta infatti attenersi alle indicazioni emerse dalla ricerca e dall'esperienza in merito alla costruzione delle domande dei test di apprendimento, ma è necessario sperimentarla «sul campo» e verificarne la funzionalità e l'efficacia attraverso l'analisi dei dati empirici ricavati. In tal modo è possibile valutare in via preliminare lo strumento predisposto e apportarvi le opportune modifiche in vista della somministrazione definitiva.

Le informazioni in base a cui si effettua tale processo di verifica e di revisione sono principalmente costituite, nel caso delle prove strutturate come quella qui proposta, dai dati ottenuti mediante *analisi degli item* (o *item-analisi*), espressione con cui si indica un insieme di procedure che consentono di

⁴ Nel *try-out* della prova sono state coinvolte 8 classi seconde appartenenti a 3 scuole secondarie di I grado, una situata a Modena, una nella Provincia di Bologna (non facente parte del campione selezionato per la somministrazione definitiva della prova) e una nella Provincia di Forlì-Cesena.

ricavare informazioni sull'idoneità complessiva di una prova come strumento di misura e sul funzionamento dei singoli item che la compongono⁵.

La sua struttura portante è costituita dall'analisi dei seguenti aspetti:

1. La *difficoltà* di ogni domanda: considerando le frequenze di scelta ottenute dalla risposta corretta rispetto al numero totale dei soggetti che hanno svolto la prova, si ricava l'*indice di difficoltà* della domanda. L'interpretazione delle percentuali derivanti da tale rapporto, che possono variare tra 0 (tutti i soggetti hanno risposto al quesito in modo errato) e 100 (tutti i soggetti hanno risposto bene), è stata effettuata in base alla suddivisione in fasce riportata nella successiva *Tabella 2.1*.

In genere, si considerano poco efficaci i quesiti troppo difficili, con indici inferiori al 10%, o troppo facili, con indici superiori al 90%. Tuttavia, per valutare l'efficacia complessiva di un item, è necessario affiancare a questo valore quello relativo alla caratteristica di seguito considerata.

Tabella 2.1. – Percentuali di risposte esatte e indici di difficoltà (Gattullo & Giovannini, 1989).

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

2. La *discriminatività* o *selettività* di ogni domanda: tale aspetto, che indica la capacità del quesito di distinguere i soggetti più abili da quelli meno abili, è stato rilevato mediante due diversi indici. Il primo è costituito dall'*Indice Migliori-Peggiori* (IMP), per il cui calcolo è innanzitutto necessario suddividere i soggetti sottoposti alla prova in tre fasce in modo da individuare due

⁵ Le procedure utilizzate hanno fatto riferimento sia alla tecnica più semplice e tradizionalmente impiegata, spesso indicata come *Item Analisi Classica* e svolta mediante il programma *Excel*, sia alle più recenti e complesse tecniche basate sul modello IRT (*Item Response Theory*). Nel secondo caso ci si è avvalsi del programma *XCalibre*, in dotazione al Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche della Sapienza - Università di Roma.

gruppi, numericamente uguali⁶, collocati agli estremi della distribuzione dei punteggi ottenuti: quello superiore (i «migliori»), costituito dai soggetti che hanno conseguito i punteggi più elevati nell'intera prova, e quello inferiore (i «peggiori») composto invece dai soggetti che hanno riportato i punteggi più bassi; sottraendo al totale delle risposte esatte date dai migliori quello delle risposte esatte date dai peggiori e dividendo poi tale differenza per il numero dei soggetti che compongono ciascun estremo, si ricava per ogni quesito l'IMP. I valori assunti da tale rapporto, per la cui interpretazione si è fatto riferimento alle indicazioni riportate nella *Tabella 2.2*, possono variare tra +1, che indica massima discriminatività positiva (rispondono bene al quesito solo i soggetti più abili), e -1, che al contrario indica massima discriminatività negativa (rispondono bene al quesito solo i soggetti meno abili); il valore 0 indica invece che l'item in esame non è discriminativo, ossia che non vi sono differenze tra le modalità di risposta dei soggetti compresi negli estremi superiore e inferiore della distribuzione.

Tabella 2.2. – L'interpretazione dell'Indice Migliori-Peggiori (Gattullo & Giovannini, 1989).

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

L'altra misura utilizzata per valutare la discriminatività dei quesiti è invece rappresentata dal cosiddetto *punto biseriale* (PBs), un coefficiente di correlazione che si ottiene mediante il confronto tra i risultati ottenuti da tutti i soggetti che hanno risposto bene a un determinato item e i punteggi ottenuti da tutti i soggetti nell'intera prova, meno quella domanda. Tale coefficiente teoricamente può variare da -1 a +1, dove un valore vicino allo 0 indica che la domanda non discrimina chi è andato complessivamente bene alla prova da chi è andato male, un valore negativo indica che rispondono meglio al quesito i soggetti che sono andati peggio alla prova, mentre un valore superiore a 0,2 indica che la domanda è in grado di discriminare i soggetti più capaci

⁶ Quando il gruppo di studenti sottoposto alla prova è abbastanza piccolo (equivalente ad esempio agli alunni di una o di poche classi) si utilizza generalmente la divisione *per terzi*, in cui ogni fascia racchiude il 33% dei soggetti. Con gruppi più numerosi si può invece ridurre l'ampiezza degli estremi considerati (Gattullo & Giovannini, 1989; Lucisano & Salerno, 2002; Vertecchi, 2003).

da quelli meno capaci. Ovviamente, tanto più questo valore si avvicina a 1 tanto migliore è la capacità della domanda di misurare il livello di abilità dei soggetti (Lucisano & Salerni, 2002).

3. Il funzionamento dei cosiddetti *distrattori*, ovvero delle alternative di risposta sbagliate relative ai vari quesiti: a differenza delle caratteristiche precedentemente considerate (difficoltà e discriminatività degli item), per verificare tale aspetto non si calcolano indici riassuntivi, ma si effettuano solamente controlli e confronti di carattere empirico (Gattullo & Giovannini, 1989). A partire dalle frequenze di scelta ottenute da ciascun distrattore, si può ad esempio verificare se le singole alternative sbagliate di ciascuna domanda presentano selettività positiva o negativa, oppure se vi sono distrattori che non sono stati scelti da nessuno.

Nel complesso, i risultati dell'item-analisi effettuata dopo il *try-out* hanno messo in luce l'adeguatezza della prova come strumento di misura: le *Tabelle 2.7* e *2.8* riportate nel paragrafo successivo e la tabella allegata in appendice al volume (cfr. *Allegato A*), nelle quali vengono mostrati gli indici relativi alla sua versione definitiva considerando sia la prova nel suo complesso sia i singoli item, confermano infatti – con ulteriori miglioramenti – il quadro già soddisfacente osservato in fase pilota. È emersa tuttavia la necessità di qualche intervento di modifica, soprattutto in relazione ad alcuni item risultati scarsamente discriminativi o, addirittura, discriminanti in negativo.

In base a valutazioni principalmente incentrate sul peso di tali item nell'economia complessiva della prova si è scelto di eliminarne alcuni e conservarne altri, rivedendoli e riproponendoli in forma modificata nella versione finale dello strumento. La seguente *Tabella 2.3* illustra più nel dettaglio gli indici di difficoltà (DIFF) e di discriminatività (IMP e PBs) relativi ai 4 item modificati, confrontando quelli riscontrati dopo il *try-out* con quelli ricavati dopo la somministrazione della prova nella sua versione definitiva: come si può notare, in seguito alle modifiche apportate ai quesiti gli indici sono apparsi sensibilmente migliorati.

Gli interventi di revisione della prova hanno inoltre riguardato anche i cosiddetti «distrattori», in particolare le alternative con selettività nulla o negativa, e il confronto tra i risultati del *try-out* e quelli della somministrazione definitiva ha rivelato anche in questo caso un complessivo miglioramento dei quesiti.

Una volta effettuate, secondo le modalità brevemente descritte, la somministrazione pilota, l'item-analisi dei risultati e la conseguente revisione dello strumento, la versione definitiva della prova di comprensione dei testi è stata somministrata all'interno delle 36 classi comprese nel campione di riferimento.

Tabella 2.3. – Cambiamento degli indici relativi ai 4 item modificati: confronto fra «try out» e rilevazione definitiva.

ITEM	SOMMINISTRAZIONE PILOTA						SOMMINISTRAZIONE DEFINITIVA					
	Indici di difficoltà		Indici di discriminatività			Indici di difficoltà		Indici di discriminatività				
	DIFF	Giudizio	IMP	PBs	Giudizio	DIFF	Giudizio	IMP	PBs	Giudizio		
1	9,7	D	-0,09	-0,09	Negativa	34,3	MD	0,18	0,17	Debole		
2	13,9	D	0,02	0,04	Nulla	51,2	MF	0,35	0,27	Buona		
3	20,0	D	0,09	0,08	Nulla	30,1	MD	0,33	0,29	Buona		
4	20,6	D	0,09	0,10	Nulla	32,2	MD	0,31	0,26	Buona		

Per garantire l'omogeneità e l'adeguatezza delle procedure seguite dai somministratori che hanno collaborato alla fase di raccolta dei dati⁷ – soprattutto in riferimento ad aspetti quali l'organizzazione dei tempi, il trattamento del materiale e la gestione della classe e di eventuali imprevisti – sono state predisposte specifiche istruzioni cui attenersi durante lo svolgimento dell'attività. Inoltre, al fine di assicurare per quanto possibile condizioni uniformi di svolgimento della prova, si è cercato di concordare il medesimo orario con tutti i dirigenti e docenti partecipanti⁸. Le scuole coinvolte, in generale, hanno mostrato grande disponibilità nel modificare parzialmente la scansione oraria abituale per venire incontro alle nostre esigenze.

Per quanto concerne infine i tempi di esecuzione della prova, anch'essi sono stati calibrati in base a quanto emerso in fase di *try-out*, prevedendo un tempo massimo di 60 minuti per lo svolgimento del *Fascicolo 1* e di 50 minuti per il *Fascicolo 2*.

2.2. STATISTICHE DESCRITTIVE DELLA PROVA E INDICI DI DIFFICOLTÀ E DISCRIMINATIVITÀ DEGLI ITEM

Come precedentemente anticipato, anche i dati raccolti mediante la somministrazione definitiva della prova sono stati sottoposti ad item-analisi. Ciò da un lato per effettuare un confronto con i risultati della somministrazione pilota, verificando a posteriori la funzionalità e l'efficacia delle modifiche apportate allo strumento; dall'altro per testarne la tenuta su un campione più ampio di studenti e per definire le caratteristiche metrologiche della prova nella sua versione finale. In generale è possibile affermare che i risultati ottenuti, pur confermando tendenzialmente gli esiti già buoni messi in luce dal *try-out*, hanno denotato un complessivo miglioramento degli indici di difficoltà e di discriminatività degli item.

La *Tabella 2.4* presenta innanzitutto alcune informazioni generali sull'andamento del gruppo sottoposto alla prova, che consentono una lettura d'insieme dei dati raccolti fornendo una descrizione sintetica della distribuzione dei punteggi ottenuti dagli studenti.

Confrontando il valore assunto dalla *media* con il punteggio massimo ottenibile nella prova (*massimo teorico*) è possibile affermare che, mediamen-

⁷ Alle somministrazioni hanno collaborato Andrea Ciani, Margherita Ghetti, Liliana Silva e Tiziana Tiengo in qualità di collaboratori del gruppo di ricerca coordinato da Maria Lucia Giovannini.

⁸ A parte qualche eccezione, la somministrazione delle prove nelle classi coinvolte ha avuto inizio alle ore 9.00.

te, il gruppo di soggetti coinvolto nella rilevazione ha risposto esattamente al 54,8% degli item costituenti la prova.

Per ottenere una descrizione più completa e articolata della distribuzione dei punteggi e dunque un'immagine più «realistica» dell'andamento del gruppo è tuttavia necessario affiancare al valore della media, che costituisce una misura di tendenza centrale, quello della *deviazione standard*, che fornisce invece informazioni sulla variabilità dei punteggi in termini di scostamenti rispetto alla media. Il *coefficiente di variazione* calcolato a partire da tali parametri è risultato pari a 31,8%, indicando un'elevata dispersione dei punteggi e dunque la presenza di livelli di abilità molto diversificati all'interno del campione in esame: generalmente, infatti, si assume che coefficienti inferiori al 10% attestino un'elevata omogeneità del gruppo, mentre valori superiori al 20% siano indicativi di una forte eterogeneità. Tale riscontro trova del resto conferma nella semplice osservazione della differenza tra il punteggio minimo (10) e il punteggio massimo (125) conseguiti nella prova, che risultano evidentemente molto distanti tra loro.

Un'ulteriore considerazione riguarda i valori assunti dalla *moda* (78) e dalla *mediana* (76)⁹, che essendo molto vicini tra loro nonché al valore della media (74) indicano la presenza di una distribuzione di punteggi tendente ad assumere la forma «a campana» caratteristica della distribuzione cosiddetta *normale* o *gaussiana*, in cui la fascia centrale dei punteggi è quella maggiormente rappresentata mentre le fasce estreme si assottigliano e tendono all'equivalenza tra loro.

Da notare infine il valore assunto dal cosiddetto *coefficiente alfa* o *Alfa di Cronbach*, che essendo risultato pari a 0,95 indica un'elevata omogeneità della prova già riscontrata (con un coefficiente uguale a 0,96) in seguito al *try-out*¹⁰. La coerenza interna dello strumento sembra del resto testimoniata anche dai coefficienti di correlazione emersi tra le diverse sotto-abilità misurate e tra le varie tipologie di sotto-prove utilizzate: come mostrano le successive *Tabelle 2.5* e *2.6* essi risultano, infatti, tutti positivi, statisticamente significativi e, nella maggior parte dei casi, piuttosto elevati.

⁹ La *moda* indica il punteggio che, all'interno di una distribuzione, ricorre con maggiore frequenza. La *mediana* rappresenta invece il valore centrale della distribuzione, ossia il punteggio che divide il gruppo in due parti uguali.

¹⁰ Le tecniche di item-analisi muovono tutte dal presupposto che se la prova nel suo complesso consente la misurazione di una variabile latente unica, le singole domande e i singoli soggetti dovranno avere un comportamento coerente. L'assunto che la prova misuri una sola competenza, in base al quale possiamo definire «più bravi» coloro che hanno ottenuto i punteggi più alti nell'intera prova e «meno bravi» coloro che hanno conseguito i punteggi più bassi, può essere verificato empiricamente proprio utilizzando l'*Alfa di Cronbach*, un coefficiente in grado di fornire informazioni sull'*omogeneità* o *coerenza interna* di un test, cioè sul grado in cui esso misura un singolo tratto o fattore. L'indice può assumere valori compresi tra 0 e 1: quanto più si avvicina a 1, tanto più forte è la coerenza interna del test (Lucisano & Salerni, 2002).

Tabella 2.4. – L'andamento del campione nella prova: statistiche descrittive.

Casi validi	N. item	Alfa di Cronbach	Massimo teorico	Media	Moda	Mediana	Dev. standard	Coeff. di variazione	Punteggio minimo	Punteggio massimo
670	135	0,95	135	74,0	78	76	23,5	31,8	10	125

Tabella 2.5. – Coefficienti di correlazione tra le sotto-abilità oggetto di misurazione¹¹.

LJ	1									
RP	,336**	1								
CO	,427**	,327**	1							
CI	,533**	,538**	,512**	1						
RC	,453**	,512**	,485**	,745**	1					
IP	,180**	,164**	,143**	,267**	,239**	1				
PL	,469**	,512**	,433**	,695**	,647**	,179**	1			
RL	,407**	,389**	,446**	,669**	,722**	,189**	,622**	1		
Abilità	LJ	RP	CO	CI	RC	IP	PL	RL		

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

Tabella 2.6. – Coefficienti di correlazione tra i diversi tipi di sotto-prove¹².

TCN	1								
TCE	,644**	1							
TNC	,565**	,564**	1						
LIFC	,617**	,632**	,476**	1					
CM	,606**	,629**	,556**	,604**	1				
Esercizi	TCN	TCE	TNC	LIFC	CM				

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

¹¹ Per il significato delle abbreviazioni utilizzate per indicare le varie abilità, si rimanda alla Tabella 1.5 della sezione precedente.

¹² TCN: testi continui narrativi; TCE: testi continui espositivi; TNC: testi non continui; LIFC: lessico in contesto e fuori contesto; CM: cloze mirati.

Le successive *Tabelle 2.7 e 2.8* mostrano i risultati dell'item-analisi con riferimento alla prova considerata nel suo insieme. Gli indici presentati, su cui ci siamo soffermati nel precedente paragrafo al quale si rimanda per una descrizione puntuale del loro significato e delle modalità per il loro calcolo, rientrano tra le qualità metrologiche che le prove standardizzate devono possedere in misura sufficiente e significativa, la cui realizzazione esige che le prove stesse siano oggetto di un lungo lavoro preliminare di messa a punto e revisione/miglioramento (Gattullo, 1967). In particolare, per la lettura e l'interpretazione delle tabelle può essere utile considerare le indicazioni di Gattullo (*ibidem*) quando, a proposito dell'efficienza e funzionalità dei quesiti, afferma che una buona prova dovrebbe innanzitutto essere costituita da quesiti tutti positivamente selettivi o discriminanti, in quanto gli item negativamente selettivi possono essere giudicati come inutili o addirittura dannosi; la maggioranza dei quesiti, inoltre, dovrebbe essere di difficoltà media, mentre i restanti possono distribuirsi tra livelli di facilità notevole, allo scopo di compiere discriminazioni tra gli scolari «peggiori», e di difficoltà elevata, affinché siano compiute discriminazioni tra i soggetti «migliori».

La *Tabella 2.7* mostra come si distribuiscono complessivamente gli item della prova in base agli indici di difficoltà riscontrati. Confermando quanto emerso dalla somministrazione pilota, anche nella versione definitiva della prova la distribuzione è risultata complessivamente soddisfacente: pur in presenza di un certo squilibrio tra le fasce estreme (gli item facili e quelli difficili), gran parte dei quesiti rientra infatti nelle fasce centrali della media facilità/difficoltà – che appaiono peraltro equilibrate in quanto quasi equivalenti tra loro – e solo pochi item mostrano valori percentuali estremamente alti o bassi. In particolare, sui 27 item risultati facili, soltanto 2 hanno indici superiori (di poco) al 90%, mentre nessuno dei 10 item difficili ha indici inferiori al 10%.

La *Tabella 2.8* mostra invece la distribuzione complessiva degli item della prova in base agli indici di discriminatività presi in esame (IMP e PBs). Anche in questo caso, è possibile ritenere complessivamente soddisfacente il modo in cui si distribuiscono gli item: la maggior parte di essi evidenzia infatti una buona capacità discriminativa, soprattutto considerando come indice il *punto biseriale*; inoltre, a differenza di quanto emerso dal *try-out* e presumibilmente in seguito alle modifiche apportate alla prova nella sua versione definitiva, nessun quesito fa registrare valori nulli o negativi.

2. Taratura della prova

Tabella 2.7. – Distribuzione degli item componenti la prova in base agli indici di difficoltà.

INDICI DI DIFFICOLTÀ (%)		N. ITEM	%
da 100 a 75	Facile (F)	27	20,0%
da 74,9 a 50	Medio-facile (MF)	48	35,6%
da 49,9 a 25	Medio-difficile (MD)	50	37,0%
da 24,9 a 0	Difficile (D)	10	7,4%

Tabella 2.8. – Distribuzione degli item componenti la prova in base agli indici di discriminatività.

INDICI DI DISCRIMINATIVITÀ			
Indice Migliori-Peggiori (IMP)		N. item	%
≥ 0,30	Buona	113	83,7%
< 0,30 – ≥ 0,10	Debole	22	16,3%
< 0,10	Nulla o negativa	0	0,0%
Punto biseriale (PBs)		N. item	%
≥ 0,20	Buona	127	94,1%
< 0,20	Debole	8	5,9%
≤ 0,00	Nulla o negativa	0	0,0%

I risultati dell'item-analisi effettuata sulla versione definitiva della prova, fin qui presi in esame in riferimento allo strumento considerato nel suo insieme, vengono presentati in appendice a livello dei singoli quesiti. Per ciascuno degli item costituenti la prova, suddivisi tra le varie sotto-prove comprese nei due fascicoli, la tabella riportata (cfr. *Allegato A*) mostra gli indici di difficoltà e di selettività ottenuti, indicando inoltre la specifica abilità misurata tra quelle individuate come obiettivi operativi della prova. La lettura della tabella – che nell'ordine di presentazione delle sotto-prove e degli item riproduce

sequenza e numerazione dei due fascicoli della prova – serve dunque a dare un'idea delle caratteristiche e dell'adeguatezza dei singoli quesiti dal punto di vista metrologico, in particolare del loro grado di difficoltà per il gruppo sottoposto alla prova e della loro capacità di discriminare tra diversi livelli di abilità. Ancora una volta, per la descrizione e per i criteri di interpretazione degli indici, si rimanda alle indicazioni contenute nel precedente § 2.1.

3.

Istruzioni per la somministrazione e la correzione

3.1. COME SOMMINISTRARE LA PROVA

Come precedentemente anticipato, la prova strutturata di comprensione dei testi qui proposta è stata pensata e costruita per essere utilizzata: nella sua interezza, somministrando agli studenti entrambi i fascicoli in cui risulta suddivisa; in un'ottica che potremmo definire di verifica e di bilancio, essendo finalizzata a rilevare le competenze di comprensione dei testi degli studenti in uscita dalla seconda media. Anche se ciò non esclude la possibilità di impiegare lo strumento in altri momenti dell'anno scolastico o in classi diverse dalla seconda (ad es. all'inizio della terza), né quella di utilizzare separatamente i due fascicoli o addirittura le singole sotto-prove che li compongono (ad es. in un'ottica di valutazione formativa)¹, le seguenti indicazioni relative alle modalità di somministrazione della prova valgono sostanzialmente per il primo tipo di situazione. Se ne consiglia in ogni caso la lettura in quanto molti accorgimenti ci sembrano validi e utili, in generale, qualora ci si trovi a utilizzare prove strutturate di profitto.

La somministrazione della prova dovrebbe innanzitutto collocarsi in un momento tranquillo della giornata scolastica, che favorisca la concentrazione degli studenti: da questo punto di vista, le prime ore della mattinata costituiscono il momento ideale per evitare che fattori quali affaticamento e stanchezza possano influire negativamente sul rendimento.



Per prima cosa, occorre dare inizio all'attività presentandone brevemente gli obiettivi e la natura (cosa verrà richiesto di fare agli studenti e perché), soffermandosi in particolare sulle caratteristiche della prova da svolgere e specificando ad esempio: che si tratta di una prova strutturata; che si compone di due

¹ In questo caso, cioè laddove la prova non venga utilizzata nella sua interezza, viene tuttavia meno la possibilità di confrontare i risultati ottenuti con i *punteggi normativi* riportati nella sezione successiva. Essi infatti si riferiscono all'andamento medio del gruppo sottoposto a rilevazione facendo riferimento ai punteggi conseguiti dagli studenti nell'intera prova.

fascicoli contenenti varie sotto-prove; che queste sotto-prove prevedono, a seconda dei casi, due diverse modalità di risposta. Da un lato vi sono testi di vario tipo seguiti da domande a *scelta multipla*, rispetto alle quali gli studenti dovranno individuare la risposta corretta tra quattro alternative proposte segnandola con una crocetta; dall'altro lato vi sono i cosiddetti *cloze test*, in cui dovranno invece individuare e scrivere le parole cancellate all'interno di un testo.

Dopo aver invitato gli studenti a distanziare i banchi per scoraggiare «copiature» e distrazioni e a lasciare sul proprio soltanto una penna, si può passare alla distribuzione del *Fascicolo 1* della prova, raccomandandosi di non aprirlo fino a quando non verrà dato il «via». Prima di cominciare con lo svolgimento della prova è infatti necessario che l'insegnante (o chi somministra la prova) legga ad alta voce le istruzioni riportate sulla prima pagina del fascicolo, rispondendo inoltre ad eventuali dubbi e domande degli studenti. Si consiglia, in particolare, di soffermarsi sui seguenti aspetti:

- Le risposte ai vari item vanno registrate sull'apposito *Foglio di risposta* che verrà distribuito insieme al fascicolo, stando attenti a non fare alcun segno su quest'ultimo. È bene dunque chiarire agli studenti le modalità di compilazione del foglio di risposta, invitandoli inoltre, come prima cosa, a compilare gli spazi riservati all'indicazione del proprio nome e cognome, della classe e della data.
- Per ciascun quesito, vi è sempre soltanto *una* risposta corretta.
- Mentre rispondono ai vari quesiti, gli studenti possono tornare a rileggere il testo ogni volta che lo desiderano.
- Se ci si accorge di avere sbagliato, è possibile correggere le proprie risposte. A questo proposito, è bene che le modalità da utilizzare per modificare una risposta indicata erroneamente siano ben chiarite ed esplicitate, ad esempio mostrandole ed esemplificandole alla lavagna. Nel caso delle scelte multiple, per correggere una risposta occorre cerchiare la crocetta fatta e porne una nuova sull'alternativa prescelta, come nell'esempio indicato sulla prima pagina dei fascicoli:

	b		d
---	---	---	---

Per i *cloze* è invece sufficiente tirare una riga sulla parola scritta e scriverne un'altra in modo leggibile.

- Gli alunni che durante lo svolgimento della prova hanno dubbi o domande da porre possono farlo alzando la mano in silenzio e aspettando che l'insegnante (o chi somministra la prova) si avvicini al banco. È bene comunque chiarire che, a prova iniziata, l'insegnante/somministratore non potrà dare suggerimenti e aiuti di alcun tipo. Ciò significa che, nella maggior parte dei casi, dovrà limi-

tarsi a invitare lo studente a rileggere bene la consegna e/o la domanda provando poi a rispondere da solo, senza dare appigli per la soluzione.

- Prima di dare inizio allo svolgimento della prova, agli studenti vanno comunicati i tempi a disposizione, invitandoli inoltre a utilizzarli bene, cioè senza distrarsi e senza interrompersi troppo a lungo nel caso in cui non si riesca a rispondere a una o più domande. Chi termina il fascicolo prima del tempo previsto dovrà alzare la mano, consegnarlo e attendere in silenzio che tutta la classe abbia finito.

Dopo aver letto le istruzioni e chiarito bene gli aspetti sopra elencati, aver chiesto alla classe se ci sono domande e aver esortato gli studenti a lavorare da soli con impegno e concentrazione, si può procedere dando il via allo svolgimento del *Fascicolo 1*. Almeno all'inizio, è inoltre consigliabile girare tra i banchi per verificare che gli alunni abbiano compreso bene le istruzioni date.

Una volta terminato il tempo a disposizione per lo svolgimento della prima parte della prova, o anche prima nel caso in cui tutti gli alunni abbiano già consegnato il primo fascicolo, si può procedere alla distribuzione del *Fascicolo 2* e del relativo foglio di risposta, facendola eventualmente precedere da qualche minuto di pausa. Le istruzioni per la compilazione del secondo fascicolo sono le stesse previste per il primo, pertanto non è necessario rileggerle ma è sufficiente ricordare alcuni punti chiave, anche in base all'andamento della prima parte: se ad esempio, girando tra i banchi, si è notato che uno o più studenti hanno segnato le crocette direttamente sul fascicolo invece che sul foglio di risposta, può essere opportuno ribadire tale aspetto.

Come anticipato nel secondo capitolo, i tempi (calibrati in fase di *try-out*) vanno complessivamente organizzati nel seguente modo: 60 minuti per lo svolgimento del *Fascicolo 1*, 10 minuti di pausa (in cui far rientrare la distribuzione del secondo fascicolo) e 50 minuti per lo svolgimento del *Fascicolo 2*, per un totale di 2 ore.

3.2. MODALITÀ E CHIAVE DI CORREZIONE DELLA PROVA

Una volta effettuata la somministrazione della prova di comprensione dei testi, per correggerla è necessario confrontare le risposte date dai singoli studenti ai vari quesiti (dunque i *Fogli di risposta* relativi ai *Fascicoli 1* e *2*) con la cosiddetta *chiave di correzione* della prova, in cui per ciascun item viene indicata la risposta esatta. Nel caso delle *scelte multiple*, la chiave indica dunque la *lettera* corrispondente all'alternativa di risposta corretta (cfr. *Tabella 3.1*), mentre nel caso dei *cloze* essa riporta le *parole* cancellate dai testi (cfr. *Tabelle 3.2* e *3.3*).

Per quanto riguarda i *cloze*, i «buchi» presenti nel testo sono stati numerati in progressione per favorire sia la correzione che la tabulazione dei punteggi.

Tabella 3.1. – Chiave per la correzione degli item a scelta multipla.

SOTTO-PROVE	N. ITEM									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fascicolo 1 - 1.1 <i>La gara</i>	c	b	b	a	d	b	d	c		
Fascicolo 1 - 1.2 <i>Comportamenti innati</i>	b	c	d	c	a	b	d	a	c	
Fascicolo 1 - 1.4 <i>La popolazione</i>	b	c	c	d	a	c	b	a	d	b
Fascicolo 1 - 1.5 <i>Il significato giusto</i>	c	b	a	d	b	a	b	d	c	
Fascicolo 2 - 2.1 <i>Il ritrovamento</i>	d	a	c	c	b	b	d	c	a	
Fascicolo 2 - 2.2 <i>Il fascino dell'universo</i>	c	c	d	b	b	c	a			
Fascicolo 2 - 2.4 <i>La crescita di una pianta</i>	b	b	c	c	a	d	a	b		
Fascicolo 2 - 2.5 <i>La cura delle vespe</i>	c	b	a	d	b	a	b	d	c	

Tabella 3.2. – Chiave per la correzione del «cloze» mirato grammaticale «Onorevole» (Fascicolo 1).

In quel piccolo Stato non c'era più la monarchia. Uomini e donne eleggevano democraticamente i **LORO/PROPRI**₁ rappresentanti al Parlamento. Quando queste persone venivano elette, però, **NON**₂ si chiamavano più Luca, Andrea o Anna, ma «onorevole qua», «senatrice là», «onorevole **SU**₃», «senatore giù», signor deputato, signora deputata.

Erano state persone rispettabili, prima, ma **PER**₄ il solo motivo di essere stati «eletti» erano cambiati. Succede anche nelle classi in **CUI**₅ si nomina un capoclasse, quando un insegnante esce, per esempio, per andare **IN**₆ direzione. Il capoclasse eletto diventa odioso, il nuovo ruolo **GLI**₇ fa pensare di essere migliore **DEGLI**₈ altri, quindi è facile vendicarsi di qualche ingiustizia subita, di qualche torto ingoiato e **CHE**₉ ti è rimasto per traverso **COME**₁₀ un osso di pollo.

In **QUEL**₁₁ piccolo Stato anche deputati e ministri facevano **LO**₁₂ stesso, ed era come **SE**₁₃ qualcuno, al loro interno, dicesse: ti hanno eletto, dunque sei **IL**₁₄ migliore. Ti hanno eletto, dunque hai il potere nelle **TUE**₁₅ mani. Tu sei importante. Agisci di conseguenza.

Per questo la gente che **LI**₁₆ aveva eletti non **LI**₁₇ riconosceva più.

Un giorno accadde che **UN**₁₈ tale, eletto in una borgata perché la **SUA**₁₉ onestà era nota a tutti, andasse come **AL**₂₀ solito alla riunione del Parlamento. A mezzogiorno, mentre i colleghi **SI**₂₁ dirigevano verso il vicino ristorante, questo neoeletto rimase un po' indietro al gruppo. Aprì la borsa nuova che la moglie **E**₂₂ i figli avevano comperato per l'occasione al babbo deputato e **NE**₂₃ sfilò un pacchetto. Disgrazia volle che il pacchetto non fosse legato e che **DALLA**₂₄ carta unta uscisse fuori un quarto di pollo arrosto, che rimase acquattato **SUL**₂₅ tappeto rosso del grande atrio del Parlamento, con tutte le patatine, **CHE**₂₆ rotolarono dappertutto.

La gente, attorno, si fermò interdetta. Non sapevano se scandalizzarsi, ridere **O**₂₇ tirare dritto facendo finta di niente. Portarsi il cartoccio **DA**₂₈ casa. Roba da poveretti. Un insulto **ALLA**₂₉ categoria.

Il nostro amico raccolse il pollo e le patatine. Certo, sì, non aveva fatto **UNA**₃₀ gran bella figura. Un poco umiliato uscì all'aperto a sedersi su una panchina del giardino **CHE**₃₁ c'era lì accanto. **PER**₃₂ la prima volta in vita sua quasi quasi si vergognava di quanto la moglie **GLI**₃₃ aveva preparato. E mentre mangiava, triste, amareggiato, vide **CHE**₃₄ attorno a sé venivano varie persone a sedersi. Ognuno tirava fuori qualcosa **DALLE**₃₅ borse e mangiava.

Fu solo alla fine del pollo che qualcuno tirò fuori **UNA**₃₆ bottiglia, altri tirarono fuori dei bicchieri di carta e **UNA**₃₇ ragazza gli porse un bicchiere di vino.

«Alla salute **DEL**₃₈ *nostro* onorevole» dissero gli uomini e **LA**₃₉ ragazza.

«Grazie, **ALLA**₄₀ vostra» rispose il deputato, dimenticando l'umiliazione di prima. Richiuse la borsa, salutò con un cenno della mano, e tornò al Parlamento a lavorare.

Tabella 3.3. – Chiave per la correzione del «cloze mirato» di comprensione
«L'atmosfera terrestre» (Fascicolo 2).

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

Da qualche decennio gli scienziati hanno notato che questo **STRATO**₁ difensivo si sta assottigliando e, soprattutto in primavera, sopra il Polo **SUD**₂ ha un buco grosso davvero. **PIÙ**₃ piccolo, ma altrettanto preoccupante, è il **BUCO**₄ al Polo Nord.

La causa **DI**₅ tutto, non è difficile immaginarlo, **È**₆ l'inquinamento e il **MODO**₇ sconsiderato in cui trattiamo **IL**₈ nostro caro pianeta.

E non è questo l'unico problema causato dall'uomo **ALLA**₉ nostra bella Terra nei **TEMPI**₁₀ moderni: la concentrazione di **ANIDRIDE**₁₁ carbonica nell'atmosfera **È**₁₂ aumentata, influenzando anche il cosiddetto **EFFETTO**₁₃ serra e causando un surriscaldamento **DEL**₁₄ pianeta. Questo è dovuto **SIA**₁₅ all'uso di combustibili fossili, quali **IL**₁₆ carbone e il petrolio, sia **ALLA**₁₇ deforestazione di vastissime zone. Qualche grado in più parrebbe **NON**₁₈ essere gran cosa, anzi: **SI**₁₉ risparmia un po' sulle spese per il riscaldamento in **INVERNO**₂₀ e ci si abbronzia di **PIÙ**₂₁ in estate, ma le cose non sono così semplici. Pochi **GRADI**₂₂ significano il cambiamento di numerosi ambienti naturali e perciò della **VITA**₂₃ di molte specie, fino **ALL'**₂₄ estinzione.

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

Facendo riferimento alle chiavi di risposta relative alle varie sotto-prove, la correzione delle risposte date dai singoli studenti avviene assegnando *1 punto* a ogni risposta *giusta* e *0 punti* a ogni risposta *omessa* o *sbagliata* (senza penalizzazione degli errori). Il punteggio massimo ottenibile – ovvero il punteggio che si conseguirebbe rispondendo in modo corretto a tutti i quesiti della prova – corrisponde dunque al numero totale degli item compresi nei due fascicoli, ovvero 135 (cfr. *Tabella 2.4*).

Poiché il numero degli item è piuttosto elevato, si consiglia di procedere alla *tabulazione* dei punteggi servendosi, ove possibile, di un foglio elettronico (ad es. Asquini, 1997; Verrecchi, 2003; Verrecchi & Agrusti, 2008). La successiva *Figura 3.1*, relativa alla fase di attribuzione e calcolo dei punteggi successiva alla tabulazione delle risposte degli studenti (cfr. *Figura 4.1*), mostra un semplice esempio di tabella costruita mediante il programma *Excel*, relativa a un'ipotetica prova composta da 8 item e svolta da un'ipotetica classe di 5 studenti. Come si può osservare, ad ogni riga corrisponde uno studente, mentre le colonne riportano in successione i vari item della prova; nelle singole celle, ovvero negli incroci tra ciascuno studente e ciascun item, è stato inserito il valore 1 in caso di risposta esatta, il valore 0 in caso di risposte sia errate che omesse.

Scuola:		Classe:						Data:		
Studente	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Punteggio totale studenti	
1 Marco	1	1	1	1	1	1	1	0	7	
2 Alessia	1	1	0	1	1	1	1	0	6	
3 Paola	1	0	1	1	0	0	1	1	5	
4 Giulio	0	0	1	1	1	1	0	0	4	
5 Sara	0	0	0	1	0	1	0	0	2	
Totale risposte esatte per ogni Item		3	2	3	5	3	4	3	1	Media classe 4,8

Figura 3.1. – Esempio di tabulazione dei punteggi mediante il programma «Excel».

Una volta tabulati i dati raccolti, è possibile cominciare a esaminare l'andamento dei singoli e del gruppo mediante alcune semplici analisi.

Sommando tra di loro i numeri riportati in colonna si ricava ad esempio il numero delle risposte esatte per ciascun item della prova (indicato nell'ultima riga della tabella esemplificata), che consente una «diagnosi» delle difficoltà incontrate dagli studenti individuando i quesiti che hanno creato maggiori problemi alla classe e riflettendo sul tipo di sotto-prova e di sotto-abilità cui si riferiscono (ad es. per verificare se gli errori commessi tendono a concentrarsi in alcuni particolari tipi di testo/esercizio o di abilità).

Sommando i numeri per riga si ottiene invece il punteggio totale conseguito nella prova da ciascuno studente, riportato nell'ultima colonna della tabella esemplificata in ordine decrescente (dal soggetto andato meglio a quello andato peggio). A partire dai valori indicati nell'ultima colonna si ricava poi il punteggio medio del gruppo (*media classe*), che può essere calcolato utilizzando una semplice funzione del programma *Excel* oppure manualmente, cioè sommando tutti i punteggi totali e dividendo il risultato ottenuto per il numero dei soggetti che hanno svolto la prova. A questo punto sarà possibile verificare quanti studenti si collocano al di sopra e al di sotto della media e, confrontando il valore assunto dalla *media* con il punteggio massimo ottenibile (*massimo teorico*), farsi un'idea del livello di facilità/difficoltà della prova per il gruppo cui è stata somministrata. Ma come interpretare i punteggi osservati? Come passare, in altre parole, dalla misurazione alla valutazione delle abilità degli studenti? La prossima sezione mira a fornire alcune indicazioni e criteri al riguardo.

4.

Indicazioni per l'interpretazione e l'uso dei risultati

4.1. ANALISI E VALUTAZIONE DEI RISULTATI DELLA PROVA

I punteggi ottenuti dagli studenti in prove di rendimento come quella qui proposta, di per sé, non dicono molto sui livelli di padronanza delle conoscenze e abilità rilevate raggiunti dagli studenti. Come afferma Boncori (1993), il *punteggio grezzo* è una misura, ma non dà informazioni chiare sul livello in cui la caratteristica misurata è presente nel soggetto: i punteggi grezzi, come qualsiasi altra misura, acquistano un significato chiaro solo nel momento in cui vengono ancorati a uno o più punti di riferimento.

Per attribuire un significato ai risultati conseguiti è dunque necessario passare dalla fase della *misurazione* a quella della *valutazione* vera e propria, individuando dei criteri di riferimento con cui confrontare le prestazioni misurate che consentano di interpretarle e di attribuire loro un giudizio di valore (Gattullo & Giovannini, 1989).

Da questo punto di vista, è possibile porre una distinzione fondamentale tra due possibili approcci alla valutazione dei risultati di prove strutturate (ad es. Gattullo, 1967; Rodriguez, 1997; Benvenuto, 2003; Koretz, 2008).

Si parla di prove *criticali* (*criterion-referenced test* o *standard-based test*) quando i risultati vengono interpretati mediante il confronto con uno standard *assoluto*, cioè definito esplicitamente a priori: in questo caso il giudizio è dato in modo del tutto indipendente da confronti o riferimenti con i risultati di misurazioni relative ad altri soggetti.

Si parla invece di prove *normative* (*norm-referenced test*) quando i criteri e gli standard di valutazione vengono individuati nel modo in cui si distribuiscono i punteggi all'interno di determinati gruppi di riferimento, ovvero quando per interpretare i risultati:

- si considera l'andamento generale del gruppo cui si è somministrata la prova, stabilendo a posteriori la soglia di sufficienza/accettabilità dei punteggi e le varie fasce di livello;

- li si confronta con i risultati di altri campioni di studenti che hanno svolto la prova, assunti come norma (*campioni normativi*)¹.

Le indicazioni qui fornite per l'interpretazione dei punteggi ricavabili mediante l'uso della prova proposta fanno riferimento ai punteggi ottenuti, al termine della classe seconda della scuola secondaria di I grado, dall'ampio campione di 670 studenti coinvolti nella validazione dello strumento e le cui principali caratteristiche demografiche sono descritte nel § 2.1, definiti per tale ragione *punteggi normativi*².

Laddove si decida di utilizzare la prova di comprensione dei testi presentata in questo volume all'interno di una o più classi, i dati riportati nella *Tabella 4.1* mirano a offrire possibili standard di riferimento per l'interpretazione e la valutazione dei punteggi ottenuti. Nella tabella vengono riportate alcune statistiche descrittive relative all'andamento del campione di riferimento nella prova di comprensione dei testi, considerata nel suo insieme e «scorporata» nelle specifiche tipologie di sotto-prove utilizzate e di sotto-abilità misurate. In particolare, per ciascuno dei livelli considerati, sono indicati i punteggi minimo e massimo ottenibili (o *teorici*), quelli effettivamente ottenuti, i valori osservati di media e deviazione standard.

Dal riferimento ai valori riportati in tabella è possibile trarre alcune prime indicazioni utili a interpretare i punteggi conseguiti dagli studenti cui si è somministrata la prova. Se ad esempio, considerando la prova nel suo complesso, un allievo ottiene un punteggio di 90, possiamo affermare che il suo risultato si colloca sensibilmente al di sopra della media ottenuta dal campione normativo (74). Al contempo si nota però che tale punteggio appare sensibilmente inferiore a quello massimo ottenuto (125) e il valore elevato della deviazione standard (23,5) lascia presumere che, all'interno del campione, vi siano svariati casi di punteggi molto distanti dalla media.

Un modo per approfondire l'analisi del punteggio e trarre indicazioni più precise consiste nel considerare i *percentili*. In una distribuzione di punteggi, il percentile viene definito come il valore al di sotto del quale si trova una determinata percentuale di punteggi: il 50° percentile, che corrisponde alla cosiddetta *mediana*, indica ad esempio il valore al di sotto del quale si trova il 50% dei punteggi. La *Tabella 4.2* mostra, in relazione al campione di riferimento e alla prova complessivamente considerata, i punteggi relativi al 5°, 10°, 25°, 50°, 75°, 90° e 95° percentile.

¹ «Viene detto *campione normativo* il gruppo di soggetti le cui risposte al test vengono prese come termine di riferimento per valutare le risposte di qualsiasi altro soggetto che successivamente venga sottoposto a quel test» (Boncori, 1993, p. 80). «Di solito si considera 300 il numero minimo di soggetti su cui basare una campionatura normativa» (*ibid.*, pp. 81-82).

² I *punteggi normativi* o *norme* derivanti dalla misurazione compiuta sul campione normativo permettono di valutare, oltre che di misurare, il rendimento degli studenti (singoli o gruppi) cui venga somministrata la prova (Gattullo, 1967).

Tabella 4.1. – Statistiche descrittive dei punteggi nella prova, nelle varie sotto-prove e nelle varie sotto-abilità (N. 670).

INTERA PROVA		Minimo ottenibile	Massimo ottenibile	Minimo ottenuto	Massimo ottenuto	Media	Dev. St.
SOTTO-PROVE	TCN - Testi continui narrativi	0	135	10	125	74,0	23,5
	TCE - Testi continui espositivi	0	17	1	16	8,3	3,2
	TNC - Testi non continui	0	16	0	16	7,2	3,3
	LIFC - Lessico <i>in e fuori</i> contesto	0	18	0	17	8,7	3,6
SOTTO-ABILITÀ	CM - <i>Clacce</i> mirati	0	66	0	65	39,7	13,5
	LI - Localizzare informazioni	0	6	0	6	2,9	1,5
	RP - Riconoscere una parafrasi	0	4	0	4	1,6	1,1
	CO - Compiere operazioni	0	7	0	7	3,5	1,7
SOTTO-ABILITÀ	CI - Compiere inferenze	0	28	2	26	13,4	4,9
	RC - Ricostruire la coesione	0	16	0	16	7,8	3,6
	IP - Individuare l'idea principale	0	2	0	2	0,6	0,7
	PL - Padroneggiare il lessico	0	23	0	23	13,1	4,7
RL - Riflettere sulla lingua	0	49	0	49	31,2	10,3	

Tabella 4.2. – Punteggi percentili (N. 670).

		PERCENTILI					
	5°	10°	25°	50°	75°	90°	95°
PUNTEGGI	33	44	59	76	91	104	111

Consentendo una lettura più articolata della distribuzione dei punteggi nel campione di riferimento, i percentili offrono ulteriori indicazioni per la valutazione dei risultati ottenuti dagli studenti cui si è somministrata la prova, in particolare sulla loro posizione relativa rispetto al campione espressa in base alla percentuale di soggetti che hanno ottenuto un determinato punteggio. Tornando all'esempio di prima, ovvero al caso di un allievo che abbia conseguito un punteggio di 90, possiamo affermare che tale allievo ha ottenuto un risultato migliore a quello raggiunto da circa il 75% degli studenti del campione di riferimento: il punteggio relativo al 75° percentile è infatti 91. Ciò significa che, pur essendo sensibilmente superiore alla media del campione, il punteggio dell'allievo si colloca rispetto ad esso in una fascia alta ma non in quella più elevata: vi è infatti un 25% di soggetti che ha riportato punteggi superiori al suo.

La successiva *Tabella 4.3* offre ulteriori criteri di confronto per la valutazione dei risultati nella prova. Essa infatti riporta la cosiddetta *distribuzione pentenaria* dei punteggi ottenuti dal campione di riferimento, un sistema di ripartizione dei punteggi in fasce di livello che tiene conto dell'andamento medio e della variabilità del gruppo e si basa sulla suddivisione dei punteggi in intervalli di ampiezza corrispondente al valore di una deviazione standard a partire dal valore della media. Esso consente di ordinare e raggruppare i risultati in 5 livelli, a loro volta traducibili – laddove ve ne sia la necessità – in valutazioni su una scala di aggettivi o numerica a 5 valori:

- fascia A (alta): punteggi molto superiori alla media;
- fascia B (medio-alta): punteggi superiori alla media;
- fascia C (media): punteggi centrali vicini alla media;
- fascia D (medio-bassa): punteggi inferiori alla media;
- fascia E (bassa): punteggi molto inferiori alla media.

Tabella 4.3. – Distribuzione pentenaria: fasce di punteggio (N. 670).

	PUNTEGGI		N	%
	da	a		
Fascia A	110	135	41	6,1
Fascia B	86	109	183	27,3
Fascia C	63	85	245	36,6
Fascia D	39	62	148	22,1
Fascia E	0	38	53	7,9

Come si può notare, la distribuzione pentenaria dei punteggi nel campione di riferimento si avvicina a quella di tipo *normale*, in cui la fascia centrale è quella maggiormente rappresentata mentre le due fasce estreme sono piuttosto ridotte e tendono all'equivalenza tra loro. Pertanto, se si traducessero in forma grafica i dati riportati in tabella, la curva tenderebbe ad assumerne la forma «a campana» caratteristica della curva gaussiana.

Riprendendo ora l'esempio dell'allievo che ottiene un punteggio nella prova di 90, e dell'insegnante che voglia interpretarne e valutarne il risultato, il confronto con la *Tabella 4.3* consente di affermare che, rispetto allo standard rappresentato dal campione di riferimento, il punteggio dello studente si colloca nella fascia B (quella che comprende i punteggi da 86 a 109).

Ciò conferma peraltro quanto già ricavato dal confronto con i percentili, che collocavano il risultato dello studente in un intervallo sopra la media ma non al livello più alto della distribuzione.

Nella *Tabella 4.4*, infine, si offre un ulteriore criterio per la valutazione dei risultati nella prova basato sulla cosiddetta *scala stanine* (abbreviazione di *standard nine*), un sistema di standardizzazione dei punteggi che – come la distribuzione pentenaria – consente di ricondurli a fasce di livello articolate questa volta su una scala a 9 valori³. Tramite questo sistema, infatti, i punteggi *grezzi* degli studenti del campione – ovvero i punteggi ricavati dalla correzione della prova – sono stati trasformati in punteggi *standard* espressi su una scala a 9 livelli posti in ordine crescente, dove il punteggio 5 corrisponde al livello medio: ciò permette di classificare i punteggi in 9 categorie e di esprimere la prestazione di un soggetto in relazione a quella del gruppo di riferimento sulla base della media e della deviazione standard della distribuzione di punteggi⁴.

Tornando ancora una volta all'esempio dell'allievo che ha ottenuto un punteggio grezzo di 90, il confronto con i parametri del campione di riferimento consente di affermare che il soggetto in questione, rispetto alla scala stanine, ha un punteggio standardizzato che si colloca al limite tra il livello 6 e il livello 7. Ancora una volta, alla luce della distribuzione osservata e delle nuove informazioni apportate dalla *Tabella 4.4*, è possibile constatare la presenza di ben 3 fasce di livello superiori a quella in cui si colloca il punteggio del nostro allievo, che pure appare nettamente al di sopra della media complessiva del gruppo.

³ Anche in questo caso, laddove ve ne sia l'esigenza, la natura numerica della scala stanine consente una traduzione dei punteggi in voti.

⁴ Una formula utilizzabile per trasformare i punteggi grezzi in punti stanine è la seguente: $(x_i - \bar{x}) * (2/\sigma) + 5$, dove x_i corrisponde al punteggio grezzo dello studente i , \bar{x} al punteggio medio della distribuzione e σ alla deviazione standard.

Tabella 4.4. – Scala stanine: fasce di punteggio (N. 670).

	PUNTEGGI		N	%
	da	a		
Livello 1	0	32	33	4,9
Livello 2	33	44	38	5,7
Livello 3	45	56	70	10,4
Livello 4	57	68	119	17,8
Livello 5	69	79	124	18,5
Livello 6	80	91	124	18,5
Livello 7	92	103	90	13,4
Livello 8	104	115	53	7,9
Livello 9	116	135	19	2,8

Infine, per poter confrontare i risultati ottenuti dagli studenti nella prova qui proposta con quelli ottenuti, dagli stessi studenti, in altre prove di comprensione dei testi – tra cui quelle costruite/utilizzate dagli insegnanti ma anche quelle standardizzate proposte in altri volumi di questa collana che consentono un confronto di tipo longitudinale tra risultati osservati in diversi momenti del percorso scolastico – è necessario procedere alla trasformazione dei punteggi grezzi nei cosiddetti *punti z*, ovvero in punteggi standardizzati ottenuti sottraendo a ciascun punteggio grezzo il valore della media osservata nel gruppo di studenti di riferimento e poi dividendo il risultato ottenuto per la relativa deviazione standard⁵.

Inoltre, poiché in caso di punteggi grezzi inferiori alla media del gruppo i *punti z* assumono valori negativi, essi possono essere successivamente e facilmente trasformati in *punti t*, cioè in punti espressi unicamente da valori di segno positivo. Tale conversione, che consente di ottenere punteggi standardizzati di più facile lettura e interpretazione, viene attuata moltiplicando per 10 ciascun punto *z* e sommando al risultato ottenuto il valore 50⁶.

⁵ Tale trasformazione – ottenuta mediante la formula $(x_i - \bar{x}) / \sigma$ dove x_i corrisponde al punteggio grezzo dello studente i , \bar{x} al punteggio medio della distribuzione e σ alla deviazione standard – consente di rendere comparabili i risultati conseguiti in prove differenti collegandoli a riferimenti stabili. Un *punto z* indica di quante deviazioni standard il punteggio grezzo di ciascuno studente si discosta, in positivo o in negativo, dalla media del gruppo.

⁶ Nella formula $punti\ t = 50 + (10 * z)$ il punteggio 50 corrisponde alla media e il valore 10 alla deviazione standard.

4.2. PER UN USO FORMATIVO DELLA PROVA

Per il miglioramento delle proposte didattiche, l'analisi e la valutazione dei risultati più appropriate richiedono anche altri tipi di approfondimenti. In particolare, questi possono essere identificati da un lato nelle analisi delle abilità di comprensione oggetto di rilevazione della prova e dei tipi di testo considerati, dall'altro nelle eventuali difficoltà che possono emergere nella/e classe/i in cui si utilizza la prova e nelle relative motivazioni espresse dagli studenti.

Dal momento che le prove standardizzate richiedono una chiara esplicitazione del quadro concettuale di riferimento e una precisa individuazione dell'oggetto dei singoli quesiti, è possibile per gli insegnanti riflettere sulle loro scelte mettendo a confronto i diversi tipi di testo considerati e soprattutto i quadri concettuali sottesi alle prove da loro costruite/utilizzate con quella standardizzata (per quest'ultima, si vedano in particolare le *Tabelle 1.9* e *1.10*). Tale riflessione potrebbe facilitare una maggiore consapevolezza delle scelte curriculari relative alla comprensione dei testi, che possono essere ulteriormente migliorate alla luce dei risultati degli studenti con i quali viene utilizzata la prova. Infatti, come è stato precisato precedentemente, le prove standardizzate devono possedere in misura sufficiente e significativa le qualità metrologiche che ne condizionano la funzionalità, per cui i quesiti devono essere tutti positivamente selettivi, devono avere determinati gradi di difficoltà e devono essere costanti in misura rassicurante. L'analisi dei risultati relativi alle abilità rilevate nei diversi tipi di testo, nonché delle difficoltà emerse nella/e classe/i in cui si utilizza la prova, può pertanto contribuire al miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento.

Per poter migliorare le proposte didattiche in modo efficace, occorre tuttavia analizzare il tipo di difficoltà non soltanto considerando le percentuali di risposte sbagliate ma anche cercando di risalire ai processi di pensiero e alle forme di (mis)ragionamento sottostanti alle risposte espresse dagli studenti. In tale direzione può essere utile che l'insegnante organizzi una specifica discussione sui risultati della prova, non tanto come compaiono nella tabella esemplificata dalla *Figura 3.1*, quanto piuttosto come presentati nella *Figura 4.1*. L'esempio di tabella proposto, relativo alle risposte di un gruppo di 10 studenti ai primi 8 item della prova, offre un'efficace sintesi utile a supportare l'analisi dei singoli item e delle difficoltà incontrate dagli studenti.

Tale tipo di presentazione dei risultati (non solo per ciascun alunno, ma anche per ogni domanda) aiuta l'insegnante a fare esplicitare agli studenti i motivi delle risposte e a mettere a confronto motivazioni diverse – indipendentemente dalla loro correttezza – per fare avanzare il «ragionamento», utilizzando per esempio l'intervento a specchio come modalità per far emergere i processi (Lumbelli, 1994 e 2009).

4. Indicazioni per l'interpretazione e l'uso dei risultati

Scuola:		Classe:						Data:				
Studenti	Chiave	1	2	3	4	5	6	7	8	Risposte		Astensioni
		c	b	b	a	d	b	d	c	esatte	sbagliate	
1	Marco	c	b	b	a	d	a	d	c	7	1	0
2	Alessia	a	b	b	a	d	a	d	b	5	3	0
3	Paola	a	b	b	d	d	/	d	a	4	3	1
4	Giulio	b	a	b	/	d	a	d	/	3	3	2
5	Sara	c	a	b	c	d	a	d	c	5	3	0
6	Enrico	c	b	b	a	d	b	d	c	8	0	0
7	Francesca	c	b	b	d	d	b	c	c	6	2	0
8	Anna	c	d	d	/	d	a	/	a	2	4	2
9	Tommaso	b	b	b	b	c	a	/	c	3	4	1
10	Alissandro	c	c	b	d	d	b	d	b	5	3	0

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	2	2	0	3	0	6	0	2
b	2	6	9	1	0	3	0	2
c	6	1	0	1	1	0	1	5
d	0	1	1	3	9	0	7	0
astensioni	0	0	0	2	0	1	2	1

Figura 4.1. – Esempio di tabulazione per l'analisi delle risposte degli studenti.

Considerando anche il tipo di abilità misurata da ciascun quesito (compiere inferenze negli item 1, 2, 3, 7 e 8; localizzare informazioni negli item 4 e 6; padroneggiare il lessico nell'item 5) e il livello di difficoltà del quesito a livello del campione di riferimento (riportato nell'*Allegato A* dell'Appendice), l'insegnante può venire a conoscenza di informazioni che gli consentono di decidere in modo appropriato le successive attività didattiche e di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità di comprensione in relazione ai tipi di testo considerati nella prova.

Occorre tener sempre presente, tuttavia, che anche i risultati delle prove standardizzate sono relativi e non completi e, pertanto, vanno considerati come tali. Essi possono però costituire l'occasione di un proficuo confronto su alcuni traguardi formativi da perseguire e su alcuni standard irrinunciabili quali quelli concernenti la comprensione dei testi.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (1997). Il foglio di calcolo per l'analisi delle prove a risposta chiusa. *CADMO*, 13/14, 146-153.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*. Torino: UTET.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G., Lastrucci, E., & Salerni, A. (1995). *Leggere per capire*. Roma: Anicia.
- Boncori, L. (1993). *Teoria e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Coggi, C., & Notti, A. M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Commissione Europea (2000). *Consiglio europeo di Lisbona. Conclusioni della Presidenza*, Lisbona, 23-24 marzo 2000.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3 marzo 2010.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Domenici, G. (1995). *Gli strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza.
- 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.
- INValSI (2008a). *Ricerca internazionale IEA-PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria: rapporto nazionale*. Roma: Armando.
- INValSI (2008b). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni*. Roma: Armando.
- INValSI (2009). *Prove INVALSI. Quadro di riferimento di italiano*. http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Qdr_Italiano.pdf.

- Johnson-Laird, P. N. (1994). *Modelli mentali*. Bologna: il Mulino.
- Koretz, D. (2008). *Measuring up. What educational testing really tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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 simulazione 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. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- MPI – Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il curricolo*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.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.
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OECD Publications Service.
- Rodriguez, M. (1997). *Norming and norm-referenced test scores*. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.
- Salerni, A. (1993). La comprensione delle parole: studi e indicazioni didattiche. *CADMO*, 3, 85-86.
- Salerni, A. (1995). Come costruire prove oggettive di comprensione della lettura. In G. Benvenuto, E. Lastrucci, & A. Salerni, *Leggere per capire*. Roma: Anicia.
- Salerni, A. (1998). Costruzione di prove di lessico in contesto. *CADMO*, 16, 93-101.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vertecchi, B. (1995). L'analisi delle prove a risposta chiusa. *CADMO*, 7, 89-92.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B., & Agrusti, A. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Bari: Laterza.

APPENDICE

Allegato A

*I singoli item della prova: abilità misurata,
indici di difficoltà, indici di discriminatività*

ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ		INDICI di DISCRIMINATIVITÀ		
		DIFF	Giudizio	IMP	PBs	Giudizio
Fascicolo 1 – 1.1 Testo narrativo <i>La gara</i>						
1	Compiere inferenze	26,3	<i>MD</i>	0,14	0,15	<i>Debole</i>
2	Compiere inferenze	56,4	<i>MF</i>	0,27	0,22	<i>Debole</i>
3	Compiere inferenze	37,2	<i>MD</i>	0,37	0,28	<i>Buona</i>
4	Localizzare informazioni	46,6	<i>MD</i>	0,38	0,30	<i>Buona</i>
5	Padroneggiare il lessico	67,5	<i>MF</i>	0,38	0,35	<i>Buona</i>
6	Localizzare informazioni	73,7	<i>MF</i>	0,16	0,18	<i>Debole</i>
7	Compiere inferenze	36,4	<i>MD</i>	0,30	0,27	<i>Buona</i>
8	Compiere inferenze	39,9	<i>MD</i>	0,18	0,14	<i>Debole</i>
Fascicolo 1 – 1.2 Testo espositivo <i>Comportamenti innati</i>						
1	Ricostruire la coesione	49,6	<i>MD</i>	0,42	0,30	<i>Buona</i>
2	Compiere inferenze	64,2	<i>MF</i>	0,61	0,48	<i>Buona</i>
3	Compiere inferenze	58,4	<i>MF</i>	0,52	0,44	<i>Buona</i>
4	Compiere inferenze	44,2	<i>MD</i>	0,52	0,41	<i>Buona</i>
5	Riconoscere una parafrasi	27,6	<i>MD</i>	0,44	0,38	<i>Buona</i>
6	Padroneggiare il lessico	60,4	<i>MF</i>	0,54	0,43	<i>Buona</i>
7	Ricostruire la coesione	62,2	<i>MF</i>	0,55	0,46	<i>Buona</i>
8	Compiere inferenze	60,6	<i>MF</i>	0,61	0,49	<i>Buona</i>
9	Individuare l'idea principale	29,0	<i>MD</i>	0,26	0,22	<i>Debole</i>
Fascicolo 1 – 1.3 Cloze mirato grammaticale <i>Onorevole</i>						
1	Riflettere sulla lingua	47,2	<i>MD</i>	0,42	0,37	<i>Buona</i>
2	Riflettere sulla lingua	76,4	<i>F</i>	0,43	0,46	<i>Buona</i>
3	Riflettere sulla lingua	73,4	<i>MF</i>	0,52	0,49	<i>Buona</i>
4	Riflettere sulla lingua	33,6	<i>MD</i>	0,48	0,38	<i>Buona</i>
5	Riflettere sulla lingua	46,1	<i>MD</i>	0,47	0,35	<i>Buona</i>
6	Riflettere sulla lingua	70,6	<i>MF</i>	0,27	0,29	<i>Debole</i>
7	Riflettere sulla lingua	51,5	<i>MF</i>	0,66	0,50	<i>Buona</i>
8	Riflettere sulla lingua	65,4	<i>MF</i>	0,37	0,33	<i>Buona</i>
9	Riflettere sulla lingua	40,0	<i>MD</i>	0,53	0,42	<i>Buona</i>
10	Riflettere sulla lingua	40,4	<i>MD</i>	0,56	0,44	<i>Buona</i>
11	Riflettere sulla lingua	43,9	<i>MD</i>	0,39	0,32	<i>Buona</i>
12	Riflettere sulla lingua	87,9	<i>F</i>	0,32	0,47	<i>Buona</i>
13	Riflettere sulla lingua	73,1	<i>MF</i>	0,51	0,50	<i>Buona</i>
14	Riflettere sulla lingua	86,4	<i>F</i>	0,26	0,38	<i>Debole</i>
15	Riflettere sulla lingua	92,7	<i>F</i>	0,26	0,51	<i>Debole</i>
16	Riflettere sulla lingua	33,3	<i>MD</i>	0,49	0,42	<i>Buona</i>
17	Riflettere sulla lingua	48,1	<i>MD</i>	0,58	0,46	<i>Buona</i>

ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ		INDICI di DISCRIMINATIVITÀ		
		DIFF	<i>Giudizio</i>	IMP	PBs	<i>Giudizio</i>
18	Riflettere sulla lingua	71,3	<i>MF</i>	0,52	0,50	<i>Buona</i>
19	Riflettere sulla lingua	83,1	<i>F</i>	0,37	0,46	<i>Buona</i>
20	Riflettere sulla lingua	51,8	<i>MF</i>	0,54	0,43	<i>Buona</i>
21	Riflettere sulla lingua	77,8	<i>F</i>	0,56	0,55	<i>Buona</i>
22	Riflettere sulla lingua	79,1	<i>F</i>	0,46	0,47	<i>Buona</i>
23	Riflettere sulla lingua	16,0	<i>D</i>	0,41	0,43	<i>Buona</i>
24	Riflettere sulla lingua	23,0	<i>D</i>	0,56	0,49	<i>Buona</i>
25	Riflettere sulla lingua	47,6	<i>MD</i>	0,51	0,41	<i>Buona</i>
26	Riflettere sulla lingua	77,0	<i>F</i>	0,49	0,50	<i>Buona</i>
27	Riflettere sulla lingua	84,8	<i>F</i>	0,42	0,55	<i>Buona</i>
28	Riflettere sulla lingua	46,7	<i>MD</i>	0,59	0,46	<i>Buona</i>
29	Riflettere sulla lingua	54,2	<i>MF</i>	0,62	0,48	<i>Buona</i>
30	Riflettere sulla lingua	89,9	<i>F</i>	0,30	0,50	<i>Buona</i>
31	Riflettere sulla lingua	71,8	<i>MF</i>	0,59	0,54	<i>Buona</i>
32	Riflettere sulla lingua	62,5	<i>MF</i>	0,45	0,41	<i>Buona</i>
33	Riflettere sulla lingua	63,4	<i>MF</i>	0,44	0,41	<i>Buona</i>
34	Riflettere sulla lingua	69,0	<i>MF</i>	0,64	0,55	<i>Buona</i>
35	Riflettere sulla lingua	78,4	<i>F</i>	0,47	0,52	<i>Buona</i>
36	Riflettere sulla lingua	80,0	<i>F</i>	0,43	0,49	<i>Buona</i>
37	Riflettere sulla lingua	77,2	<i>F</i>	0,44	0,48	<i>Buona</i>
38	Riflettere sulla lingua	61,6	<i>MF</i>	0,37	0,38	<i>Buona</i>
39	Riflettere sulla lingua	79,9	<i>F</i>	0,41	0,45	<i>Buona</i>
40	Riflettere sulla lingua	78,5	<i>F</i>	0,36	0,42	<i>Buona</i>
Fascicolo 1 – 1.4 Testo non continuo <i>La popolazione</i>						
1	Individuare l'idea principale	34,3	<i>MD</i>	0,18	0,17	<i>Debole</i>
2	Localizzare informazioni	41,9	<i>MD</i>	0,25	0,20	<i>Debole</i>
3	Compiere inferenze	41,3	<i>MD</i>	0,30	0,22	<i>Buona</i>
4	Compiere operazioni	61,5	<i>MF</i>	0,47	0,39	<i>Buona</i>
5	Compiere inferenze	44,6	<i>MD</i>	0,46	0,37	<i>Buona</i>
6	Localizzare informazioni	47,8	<i>MD</i>	0,49	0,38	<i>Buona</i>
7	Compiere operazioni	49,3	<i>MD</i>	0,49	0,38	<i>Buona</i>
8	Compiere operazioni	33,9	<i>MD</i>	0,22	0,18	<i>Debole</i>
9	Localizzare informazioni	39,0	<i>MD</i>	0,38	0,31	<i>Buona</i>
10	Ricostruire la coesione	33,7	<i>MD</i>	0,27	0,22	<i>Debole</i>
Fascicolo 1 – 1.5 Lessico fuori contesto <i>Il significato giusto</i>						
1	Padroneggiare il lessico	61,8	<i>MF</i>	0,34	0,30	<i>Buona</i>
2	Padroneggiare il lessico	74,8	<i>MF</i>	0,33	0,29	<i>Buona</i>

ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ		INDICI di DISCRIMINATIVITÀ		
		DIFF	<i>Giudizio</i>	IMP	PBs	<i>Giudizio</i>
3	Padroneggiare il lessico	42,2	<i>MD</i>	0,57	0,43	<i>Buona</i>
4	Padroneggiare il lessico	84,9	<i>F</i>	0,36	0,41	<i>Buona</i>
5	Padroneggiare il lessico	49,9	<i>MD</i>	0,36	0,28	<i>Buona</i>
6	Padroneggiare il lessico	28,1	<i>MD</i>	0,26	0,22	<i>Debole</i>
7	Padroneggiare il lessico	40,0	<i>MD</i>	0,34	0,25	<i>Buona</i>
8	Padroneggiare il lessico	62,7	<i>MF</i>	0,59	0,46	<i>Buona</i>
9	Padroneggiare il lessico	42,4	<i>MD</i>	0,40	0,31	<i>Buona</i>
Fascicolo 2 – 2.1 Testo narrativo <i>Il ritrovamento</i>						
1	Ricostruire la coesione	33,3	<i>MD</i>	0,22	0,22	<i>Debole</i>
2	Compiere inferenze	38,5	<i>MD</i>	0,33	0,29	<i>Buona</i>
3	Riconoscere una parafrasi	49,9	<i>MD</i>	0,61	0,46	<i>Buona</i>
4	Compiere inferenze	49,8	<i>MD</i>	0,40	0,28	<i>Buona</i>
5	Padroneggiare il lessico	57,3	<i>MF</i>	0,48	0,38	<i>Buona</i>
6	Compiere inferenze	60,3	<i>MF</i>	0,45	0,40	<i>Buona</i>
7	Padroneggiare il lessico	48,7	<i>MD</i>	0,46	0,37	<i>Buona</i>
8	Compiere inferenze	52,1	<i>MF</i>	0,56	0,44	<i>Buona</i>
9	Ricostruire la coesione	55,5	<i>MF</i>	0,46	0,37	<i>Buona</i>
Fascicolo 2 – 2.2 Testo espositivo <i>Il fascino dell'universo</i>						
1	Localizzare informazioni	40,0	<i>MD</i>	0,51	0,39	<i>Buona</i>
2	Riconoscere una parafrasi	51,2	<i>MF</i>	0,35	0,27	<i>Buona</i>
3	Padroneggiare il lessico	74,6	<i>MF</i>	0,48	0,46	<i>Buona</i>
4	Compiere inferenze	30,1	<i>MD</i>	0,33	0,29	<i>Buona</i>
5	Compiere inferenze	19,7	<i>D</i>	0,16	0,18	<i>Debole</i>
6	Compiere inferenze	19,4	<i>D</i>	0,14	0,15	<i>Debole</i>
7	Riconoscere una parafrasi	32,2	<i>MD</i>	0,31	0,26	<i>Buona</i>
Fascicolo 2 – 2.3 Cloze mirato di comprensione <i>L'atmosfera terrestre</i>						
1	Ricostruire la coesione	42,8	<i>MD</i>	0,53	0,44	<i>Buona</i>
2	Compiere inferenze	61,5	<i>MF</i>	0,62	0,51	<i>Buona</i>
3	Ricostruire la coesione	28,8	<i>MD</i>	0,54	0,48	<i>Buona</i>
4	Ricostruire la coesione	60,0	<i>MF</i>	0,64	0,54	<i>Buona</i>
5	Riflettere sulla lingua	82,7	<i>F</i>	0,23	0,32	<i>Debole</i>
6	Riflettere sulla lingua	61,0	<i>MF</i>	0,44	0,39	<i>Buona</i>
7	Ricostruire la coesione	49,9	<i>MD</i>	0,74	0,58	<i>Buona</i>
8	Riflettere sulla lingua	85,2	<i>F</i>	0,37	0,45	<i>Buona</i>
9	Riflettere sulla lingua	33,4	<i>MD</i>	0,58	0,47	<i>Buona</i>
10	Ricostruire la coesione	51,5	<i>MF</i>	0,48	0,39	<i>Buona</i>
11	Compiere inferenze	84,0	<i>F</i>	0,42	0,52	<i>Buona</i>

ITEM	ABILITÀ	INDICI di DIFFICOLTÀ		INDICI di DISCRIMINATIVITÀ		
		DIFF	Giudizio	IMP	PBs	Giudizio
12	Riflettere sulla lingua	60,6	MF	0,44	0,39	Buona
13	Compiere inferenze	81,8	F	0,48	0,53	Buona
14	Riflettere sulla lingua	81,9	F	0,43	0,51	Buona
15	Ricostruire la coesione	11,3	D	0,26	0,33	Debole
16	Riflettere sulla lingua	76,0	F	0,38	0,42	Buona
17	Riflettere sulla lingua	17,8	D	0,38	0,40	Buona
18	Ricostruire la coesione	44,6	MD	0,58	0,46	Buona
19	Ricostruire la coesione	65,2	MF	0,56	0,49	Buona
20	Compiere inferenze	24,9	D	0,38	0,35	Buona
21	Ricostruire la coesione	67,9	MF	0,58	0,49	Buona
22	Ricostruire la coesione	28,5	MD	0,61	0,52	Buona
23	Compiere inferenze	10,1	D	0,11	0,15	Debole
24	Riflettere sulla lingua	86,3	F	0,39	0,51	Buona
25	Ricostruire la coesione	90,3	F	0,29	0,49	Debole
26	Compiere inferenze	51,2	MF	0,46	0,37	Buona
Fascicolo 2 – 2.4 Testo non continuo La crescita di una pianta						
1	Compiere inferenze	41,3	MD	0,39	0,29	Buona
2	Compiere operazioni	36,3	MD	0,27	0,21	Debole
3	Compiere operazioni	57,3	MF	0,29	0,27	Debole
4	Compiere operazioni	54,0	MF	0,47	0,39	Buona
5	Compiere operazioni	54,0	MF	0,43	0,33	Buona
6	Compiere inferenze	76,3	F	0,41	0,40	Buona
7	Compiere inferenze	68,4	MF	0,44	0,39	Buona
8	Compiere inferenze	56,7	MF	0,42	0,30	Buona
Fascicolo 2 – 2.5 Lessico in contesto La cura delle vespe						
1	Padroneggiare il lessico	72,8	MF	0,54	0,50	Buona
2	Padroneggiare il lessico	77,8	F	0,30	0,30	Buona
3	Padroneggiare il lessico	43,4	MD	0,56	0,42	Buona
4	Padroneggiare il lessico	79,1	F	0,33	0,32	Buona
5	Padroneggiare il lessico	54,2	MF	0,54	0,44	Buona
6	Padroneggiare il lessico	27,9	D	0,35	0,30	Buona
7	Padroneggiare il lessico	41,5	MD	0,38	0,28	Buona
8	Padroneggiare il lessico	63,1	MF	0,62	0,49	Buona
9	Padroneggiare il lessico	55,5	MF	0,45	0,34	Buona

APPENDICE

Allegato B

*La prova di comprensione dei testi:
fascicoli, fogli di risposta e chiave di correzione**

* Di seguito si indicano i volumi dai quali sono stati tratti – e in molti casi parzialmente riadattati – i testi utilizzati nei due fascicoli della prova di comprensione dei testi. 1.1 *La gara* - adattamento da: Ammaniti, N. (2001). *Io non ho paura*. Torino: Einaudi; 1.2 *Comportamenti innati* - adattamento da: Sacchi, F. (a cura di) (1977). *Animali: come vivono*. Milano, Selezione dal Reader's Digest; 1.3 *Onorevole* - adattamento da: Tumiatei, L. (1995). *Onorevole*. In AA.VV., *Nuvole a colazione*. Modena: Panini; 1.4 *La popolazione* - da: Maccari, A., & Romigi, G. (2009). *Le informazioni e gli operatori sanitari*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli; 2.1 *Il ritrovamento* - adattamento da: Dahl, R. (1995). *Un gioco da ragazzi e altre storie*. Firenze: Salani; 2.2 *Il fascino dell'universo* - adattamento da: Duè, A. (a cura di) (1998). *Il mondo contemporaneo. Scoperte e distruzioni*. Milano: Jaca Book; 2.3 *L'atmosfera terrestre* - da: Postrandolfo, M., & Valente, A. (2008). *Stella in capo al mondo*. Trieste: Editoriale Scienza; 2.4 *La crescita di una pianta* - da: Anelli, G., & Scarletti, A. (2007). *Esplorando*. Milano: Mondadori; 2.5 *La cura delle vespe* - adattamento da: Calvino, I. (2002). *Marcavaldo*. Milano: Mondadori.



PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI
Scuola secondaria di I grado
Uscita Classe seconda - Entrata 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, come nell'esempio seguente:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1. LA GARA

Leggi con attenzione il testo che segue.

- 1 Stavo per superare Salvatore quando ho sentito mia sorella che urlava. Mi sono girato e l'ho vista sparire inghiottita dal grano che copriva la collina.
Non dovevo portarmela dietro, mamma me l'avrebbe fatta pagare cara.
Mi sono fermato. Ero sudato. Ho preso fiato e l'ho chiamata «Maria? Maria?».
- 5 Mi ha risposto una vocina sofferente «Michele!».
«Ti sei fatta male?». «Sì, vieni!». Faceva finta, era stanca. Vado avanti, mi sono detto.
E se si era fatta male davvero? Dov'erano gli altri? Vedevo le loro scie nel grano.
Quell'anno il grano era alto. A fine primavera aveva piovuto tanto, e a metà giugno le piante erano più rigogliose che mai. Crescevano fitte, cariche di spighe, pronte per essere raccolte.
- 10 Non avevo idea di quanto faceva caldo; uno, a nove anni, di gradi centigradi se ne intende poco, ma sapevo che non era normale. Quella maledetta estate del 1978 è rimasta famosa come una delle più calde di tutto il secolo. Il calore entrava nelle pietre, sbriciolava la terra, bruciava le piante e uccideva le bestie, infuocava le case.
Ad Acqua Traverso gli adulti non uscivano di casa prima delle sei di sera. Si tappavano dentro, con le persiane chiuse. Solo noi ci avventuravamo nella campagna rovente e abbandonata.
- 15 Mia sorella Maria aveva cinque anni e mi seguiva con l'ostinazione di un bastardino tirato fuori da un canile. «Voglio fare quello che fai tu» diceva sempre. Mamma le dava ragione: «Sei o non sei il fratello maggiore?». E non c'erano santi, mi toccava portarmela dietro.
Nessuno si era fermato ad aiutarla. Normale, era una gara.
- 20 Quella volta ero terzo, stavo andando bene, ma per colpa di mia sorella adesso ero fermo.
Stavo decidendo se tornare indietro o lasciarla là, quando mi sono ritrovato quarto. Dall'altra parte del crinale quella schiappa di Remo Marzano mi aveva superato. E se non mi rimettevo subito in movimento mi sorpassava pure Barbara Mura. Sarebbe stato orribile.
«Che fai, non vai dalla sorellina? Non l'hai sentita? Si è fatta male, poverina» ha grugnito felice.
- 25 Per una volta non sarebbe toccata a lei la penitenza.
«Ci vado, ci vado ... E ti batto pure». Non potevo dargliela vinta così.
Mi sono voltato e ho cominciato a scendere, agitando le braccia e urlando. Non la vedevo.
«Maria! Maria! Dove stai?».
«Michele ...». Eccola. Era lì. Piccola e infelice. Seduta sopra un cerchio di steli spezzati. Aveva i capelli appiccicati alla fronte e gli occhi lucidi. Quando mi ha visto, ha storto la bocca e si è gonfiata come un tacchino.
«Maria, mi hai fatto perdere la gara! Te l'avevo detto di non venire, mannaggia a te». Mi sono seduto. «Che ti sei fatta?». «Sono inciampata. Mi sono fatta male al piede».
«Dove ti fa male?». «Qua». Mi ha mostrato la caviglia.
- 35 «Una storta. Non è niente. Passa subito». Le ho slacciato la scarpa da ginnastica e l'ho sfilata con molta attenzione. «Ora va meglio?».
«Un po'. Torniamo a casa? Ho sete da morire. E mamma ...».
Aveva ragione. Ci eravamo allontanati troppo. E da troppo tempo. L'ora di pranzo era passata da un pezzo e mamma doveva stare di vedetta alla finestra. Lo vedevo male il ritorno a casa.

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

- Un adulto che racconta un episodio capitato ai suoi figli.
- un bambino che racconta un episodio che gli è capitato.
- Un adulto che ricorda un episodio del suo passato.
- Tutti i bambini che parlano durante l'episodio raccontato.

- 2. Perché, secondo Michele, la mamma gliel'avrebbe «fatta pagare cara» (riga 3)?**
- a) Perché non ha fatto partecipare alla gara sua sorella.
 - b) Perché non è stato abbastanza attento a sua sorella.
 - c) Perché sua sorella si è fatta male per colpa sua.
 - d) Perché la mamma non vuole che lui porti con sé sua sorella.
- 3. Quando è nato il protagonista del testo che hai appena letto?**
- a) All'inizio degli anni Sessanta.
 - b) Alla fine degli anni Sessanta.
 - c) All'inizio degli anni Settanta.
 - d) Alla fine degli anni Settanta.
- 4. Acqua Traversè è**
- a) un borgo.
 - b) una città.
 - c) un tratto di costa.
 - d) un quartiere.
- 5. Cosa si intende con la parola «ostinazione» (riga 16)?**
- a) Ammirazione.
 - b) Ubbidienza.
 - c) Devozione.
 - d) Testardaggine.
- 6. Nella riga 23, le parole «Sarebbe stato orribile» si riferiscono al fatto di**
- a) essere superato da Remo Marzano.
 - b) essere superato da una femmina.
 - c) fare una penitenza.
 - d) arrivare per ultimo.
- 7. I bambini protagonisti del racconto stanno facendo una gara in cui**
- a) corrono giù per una collina e solo a chi arriva in fondo per primo non tocca una penitenza.
 - b) corrono giù per una collina e solo a chi arriva in fondo per ultimo tocca una penitenza.
 - c) salgono su una collina e solo a chi arriva in cima per primo non tocca una penitenza.
 - d) salgono su una collina e solo a chi arriva in cima per ultimo tocca una penitenza.
- 8. Nei confronti di sua sorella, Michele ha un atteggiamento**
- a) irresponsabile.
 - b) arrabbiato.
 - c) premuroso.
 - d) sottomesso.

1.2. COMPORTAMENTI INNATI

Leggi con attenzione il testo che segue.

- 1 Gli animali che non vivono in famiglia e che quindi non ricevono assistenza dai genitori provvedono a se stessi fin dalla nascita. Il piccolo ragno o il girino si nutrono, cercano di sfuggire al nemico e, giunto il momento, trovano un compagno e depongono le uova, senza alcuna assistenza. Questi animali sono guidati da schemi comportamentali programmati dal patrimonio ereditario. Essi usano la maggior parte della loro energia per produrre le uova e non si interessano di proteggere o allevare la prole. La riproduzione senza assistenza ai piccoli implica una massiccia sovrapproduzione: migliaia, o addirittura milioni, di uova fecondate vengono deposte e abbandonate nelle acque o sulla vegetazione terrestre. L'anguilla, ad esempio, depone milioni di uova, ma i nati che raggiungono l'età adulta sono pochissimi.
- 10 Gli animali che vivono in famiglia, invece, generano pochi figli cui dedicano molte cure. Il pinguino imperatore, ad esempio, depone un solo uovo all'anno ed entrambi i genitori dedicano intense cure al loro unico pulcino, così che una coppia di pinguini riesce ad avere in media tanti discendenti quanti ne ha un'anguilla. In molti esseri viventi si è infatti sviluppato, verso le nuove generazioni, un comportamento innato di protezione. I genitori con istinto assistenziale, oltre a difendere i loro piccoli, li nutrono, li scaldano e sono il loro esempio di comportamento.
- 15 Quasi tutte le specie di uccelli e tutti i mammiferi formano una famiglia. Un uccellino o un mammifero appena nati non entrano subito in contatto con il mondo esterno e le loro prime reazioni sono istintivamente rivolte ai genitori; l'uccellino spalanca il becco in cerca di cibo così come lo scoiattolino cerca la mammella della madre. I piccoli vivono nel mondo limitato e protetto del nido o della tana e le cure parentali li preparano alla vita autonoma.
- 20 Al contrario di girini o lucertole, che hanno innata la capacità di provvedere a se stessi dalla nascita, i piccoli non autonomi hanno innata la tendenza ad appoggiarsi agli adulti. In essi sono assenti molte forme di comportamento autoprotettivo comuni invece in animali a-familiari: un girino è capace di sfuggire a un predatore, una scimmia appena nata no. Quando insorge un pericolo il piccolo mammifero vede lo spavento della madre e osserva la sua reazione e, in questo modo, impara a conoscere il pericolo e il modo in cui gli adulti rispondono ad esso. Per questo, in genere, più lungo è il periodo della dipendenza dai genitori, più grande è l'apprendimento dei piccoli.

*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. **In base a quanto si legge nel testo, è possibile affermare che la numerosità della prole dipende**
- dalla capacità dei piccoli di difendersi dai pericoli.
 - dalla presenza o dall'assenza di cure parentali.
 - dal tipo di ambiente in cui gli animali vivono.
 - dal tipo di famiglia in cui i piccoli crescono.
2. **La riproduzione è il processo attraverso il quale**
- le uova deposte si moltiplicano a contatto con l'acqua o con la vegetazione terrestre.
 - i piccoli di una specie imparano a comportarsi come i loro genitori e come gli adulti.
 - gli animali provvedono alla conservazione della propria specie generando nuovi individui.
 - i genitori preparano i figli al contatto con il mondo esterno e alla vita autonoma.
3. **Pochissimi piccoli di anguilla raggiungono l'età adulta perché**
- vengono deposte milioni di uova ma non tutte vengono fecondate.
 - la madre li abbandona dopo poche settimane di vita.
 - la riproduzione richiede una massiccia quantità di energia.
 - sono privi di protezione e assistenza dopo la nascita.

4. **In media, una coppia di pinguini riesce ad avere lo stesso numero di discendenti di un'anguilla perché**
- depone almeno un uovo ogni anno.
 - i pinguini vivono più a lungo delle anguille.
 - le possibilità di sopravvivenza dei piccoli sono maggiori.
 - entrambe le specie si riproducono deponendo uova.
5. **Cosa si intende con l'espressione «istinto assistenziale» (riga 14)?**
- La predisposizione a prendersi cura della prole.
 - La capacità di difendersi e provvedere a se stessi.
 - La predisposizione ad aiutare i propri simili.
 - La capacità di proteggere e accudire i propri figli.
6. **Con la parola «a-familiari» (riga 23) si intende**
- con più di una famiglia.
 - senza una famiglia.
 - con una famiglia anomala.
 - senza uno dei due genitori.
7. **L'anguilla è un animale che**
- apprende a evitare i pericoli grazie alla dipendenza dai genitori.
 - provvede al nutrimento dei piccoli e li difende dai nemici.
 - depone moltissime uova e le protegge con cura.
 - deve garantire autonomamente la propria sopravvivenza.
8. **In base a quanto si legge nel testo si può affermare che, nei mammiferi, l'apprendimento avviene in gran parte**
- per imitazione.
 - per tentativi ed errori.
 - per scoperta.
 - per istinto autoprotettivo.
9. **Tra le seguenti affermazioni, quale può essere utilizzata per riassumere l'idea principale del testo?**
- Gli animali apprendono la maggior parte dei comportamenti necessari alla sopravvivenza dopo la nascita, durante i primi anni di vita.
 - La sopravvivenza degli animali appena nati dipende dalla presenza di comportamenti di protezione e assistenza da parte dei genitori.
 - Gli animali, a seconda della specie cui appartengono, mettono spontaneamente in atto alcuni comportamenti che facilitano la loro sopravvivenza.
 - L'istinto di sopravvivenza consente agli animali di provvedere autonomamente a se stessi anche senza l'assistenza dei genitori.

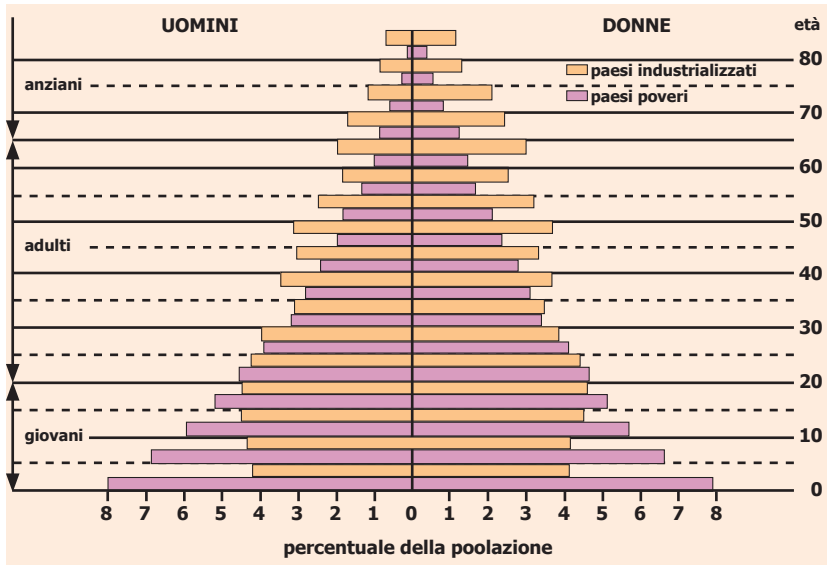
1.3. ONOREVOLE

ATTENZIONE!

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

1.4. LA POPOLAZIONE

Osserva con attenzione il grafico sotto riportato.



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

1. Il grafico sopra riportato rappresenta

- il numero di giovani, di adulti e di anziani nella popolazione dei paesi industrializzati e dei paesi poveri.
- la distribuzione della popolazione nei paesi industrializzati e nei paesi poveri in base al sesso e all'età.
- la percentuale della popolazione di diverse età emigrata dai paesi poveri verso i paesi industrializzati.
- l'andamento della popolazione maschile e di quella femminile negli ultimi 80 anni nei paesi industrializzati e nei paesi poveri.

2. Il grafico tende ad assumere la forma di un triangolo quando in un paese

- la popolazione diminuisce costantemente ogni anno.
- il numero delle nascite supera quello delle morti.
- la popolazione diminuisce all'aumentare dell'età.
- la fascia delle persone anziane è quella meno numerosa.

3. Osservando il grafico è possibile affermare che

- nei paesi poveri c'è un maggior numero di donne.
- la popolazione femminile è meno numerosa di quella maschile.
- le donne vivono più a lungo degli uomini.
- non c'è alcuna differenza tra gli uomini e le donne.

4. La percentuale di uomini fra i 50 e i 60 anni

- è cresciuta nel tempo.
- è superiore a quella delle donne della stessa età.
- è relativa alla fascia delle persone anziane.
- è inferiore nei paesi poveri.

5. **Rispetto ai paesi poveri, nei paesi industrializzati**
- le persone vivono più a lungo.
 - le persone muoiono prima.
 - la popolazione è più numerosa.
 - la popolazione cresce più in fretta.
6. **La lunghezza delle strisce rettangolari che compongono il grafico dipende**
- dalla proporzione tra uomini e donne in ciascuna classe di età.
 - dall'ampiezza del periodo di tempo considerato.
 - dal numero di individui appartenenti a ciascuna classe di età.
 - dal paese di provenienza degli individui considerati.
7. **Nei paesi poveri la percentuale dei bambini da 0 a 5 anni**
- è cresciuta più in fretta rispetto a quella dei paesi industrializzati.
 - è circa il doppio rispetto a quella dei paesi industrializzati.
 - è inferiore rispetto a quella dei paesi industrializzati.
 - è circa il triplo rispetto a quella dei paesi industrializzati.
8. **La fascia di età delle persone adulte**
- comprende un intervallo di 45 anni.
 - è il doppio rispetto alle altre.
 - comprende le persone di età superiore ai 20 anni.
 - è meno ampia nei paesi industrializzati.
9. **Percentuali di popolazione superiori al valore 5 si osservano**
- nella fascia degli adulti nei paesi industrializzati e in quella dei giovani nei paesi poveri.
 - sia nei paesi industrializzati che in quelli poveri, ma solo per gli uomini.
 - sia per gli uomini che per le donne, ma solo nella fascia dei giovani e in quella degli adulti.
 - nella fascia più giovane della popolazione solamente nei paesi poveri.
10. **Osservando la parte del grafico relativa alle donne, si può affermare che la loro percentuale nei paesi industrializzati**
- è inferiore rispetto a quella dei paesi poveri solo nella fascia delle persone giovani.
 - è inferiore rispetto a quella dei paesi poveri solo fino ai 30 anni di età.
 - è superiore rispetto a quella dei paesi poveri solo nella fascia delle persone anziane.
 - è superiore rispetto a quella dei paesi poveri solo dopo i 50 anni di età.

1.5. IL SIGNIFICATO GIUSTO

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

1. **Assiduo**
- Amichevole.
 - Infreddolito.
 - Abituale.
 - Seduto.
2. **Brusio**
- Disordine.
 - Rumore.
 - Affollamento.
 - 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.

PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI
Scuola secondaria di I grado
Uscita Classe seconda - Entrata Classe terza

FOGLIO DI RISPOSTA
FASCICOLO 1

Cognome: _____

Nome: _____

Classe: _____

Data: _____

Ora inizio prova: _____

Ora fine prova: _____

1.1. LA GARA

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

1.2. COMPORTAMENTI INNATI

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

1.4. LA POPOLAZIONE

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

1.5. IL SIGNIFICATO GIUSTO

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

1.3. ONOREVOLE

*Nel testo seguente sono state cancellate alcune parole. Cerca di capire di quali parole si tratta e riempi gli spazi vuoti presenti nel testo, ricordando che ogni buco va riempito con **una sola** parola.*

In quel piccolo Stato non c'era più la monarchia. Uomini e donne eleggevano democraticamente i _____₁ rappresentanti al Parlamento. Quando queste persone venivano elette, però, _____₂ si chiamavano più Luca, Andrea o Anna, ma «onorevole qua», «senatrice là», «onorevole _____₃», «senatore giù», signor deputato, signora deputata.

Erano state persone rispettabili, prima, ma _____₄ il solo motivo di essere stati «eletti» erano cambiati. Succede anche nelle classi in _____₅ si nomina un capoclasse, quando un insegnante esce, per esempio, per andare _____₆ direzione. Il capoclasse eletto diventa odioso, il nuovo ruolo _____₇ fa pensare di essere migliore _____₈ altri, quindi è facile vendicarsi di qualche ingiustizia subita, di qualche torto ingoiato e _____₉ ti è rimasto per traverso _____₁₀ un osso di pollo.

In _____₁₁ piccolo Stato anche deputati e ministri facevano _____₁₂ stesso, ed era come _____₁₃ qualcuno, al loro interno, dicesse: ti hanno eletto, dunque sei _____₁₄ migliore. Ti hanno eletto, dunque hai il potere nelle _____₁₅ mani. Tu sei importante. Agisci di conseguenza.

Per questo la gente che _____₁₆ aveva eletti non _____₁₇ riconosceva più.

Un giorno accadde che _____₁₈ tale, eletto in una borgata perché la _____₁₉ onestà era nota a tutti, andasse come _____₂₀ solito alla riunione del Parlamento. A mezzogiorno, mentre i colleghi _____₂₁ dirigevano verso il vicino ristorante, questo neoeletto rimase un po' indietro al gruppo. Aprì la borsa nuova che la moglie _____₂₂ i figli avevano comperato per l'occasione al babbo deputato e _____₂₃ sfilò un pacchetto. Disgrazia volle che il pacchetto non fosse legato e che _____₂₄ carta unta uscisse fuori un quarto di pollo arrosto, che rimase acquattato _____₂₅ tappeto rosso del grande atrio del Parlamento, con tutte le patatine, _____₂₆ rotolarono dappertutto. La gente, attorno, si fermò interdetta. Non sapevano se scandalizzarsi, ridere _____₂₇ tirare dritto facendo finta di niente.

Portarsi il cartoccio _____₂₈ casa. Roba da poveretti. Un insulto _____₂₉ categoria.

Il nostro amico raccolse il pollo e le patatine. Certo, sì, non aveva fatto _____₃₀ gran bella figura. Un poco umiliato uscì all'aperto a sedersi su una panchina del giardino _____₃₁ c'era lì accanto.

_____₃₂ la prima volta in vita sua quasi quasi si vergognava di quanto la moglie _____₃₃ aveva preparato. E mentre mangiava, triste, amareggiato, vide _____₃₄ attorno a sé venivano varie persone a sedersi. Ognuno tirava fuori qualcosa _____₃₅ borse e mangiava.

Fu solo alla fine del pollo che qualcuno tirò fuori _____₃₆ bottiglia, altri tirarono fuori dei bicchieri di carta e _____₃₇ ragazza gli porse un bicchiere di vino.

«Alla salute _____₃₈ *nostro* onorevole» dissero gli uomini e _____₃₉ ragazza.

«Grazie, _____₄₀ vostra» rispose il deputato, dimenticando l'umiliazione di prima. Richiuse la borsa, salutò con un cenno della mano, e tornò al Parlamento a lavorare.

PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI
Scuola secondaria di I grado
Uscita Classe seconda - Entrata Classe terza

CHIAVE DI CORREZIONE
FASCICOLO 1

1.1. LA GARA

N. Domanda	Risposta esatta			
1			c	
2		b		
3		b		
4	a			
5				d
6		b		
7				d
8			c	

1.2. COMPORAMENTI INNATI

N. Domanda	Risposta esatta			
1		b		
2			c	
3				d
4			c	
5	a			
6		b		
7				d
8	a			
9			c	

1.4. LA POPOLAZIONE

N. Domanda	Risposta esatta			
1		b		
2			c	
3			c	
4				d
5	a			
6			c	
7		b		
8	a			
9				d
10		b		

1.5. IL SIGNIFICATO GIUSTO

N. Domanda	Risposta esatta			
1			c	
2		b		
3	a			
4				d
5		b		
6	a			
7		b		
8				d
9			c	

1.3. ONOREVOLE

In quel piccolo Stato non c'era più la monarchia. Uomini e donne eleggevano democraticamente i **LORO/PROPRI**₁ rappresentanti al Parlamento. Quando queste persone venivano elette, però, **NON**₂ si chiamavano più Luca, Andrea o Anna, ma «onorevole qua», «senatrice là», «onorevole **SU**₃», «senatore giù», signor deputato, signora deputata.

Erano state persone rispettabili, prima, ma **PER**₄ il solo motivo di essere stati «eletti» erano cambiati. Succede anche nelle classi in **CUI**₅ si nomina un capoclasse, quando un insegnante esce, per esempio, per andare **IN**₆ direzione. Il capoclasse eletto diventa odioso, il nuovo ruolo **GLI**₇ fa pensare di essere migliore **DEGLI**₈ altri, quindi è facile vendicarsi di qualche ingiustizia subita, di qualche torto ingoiato e **CHE**₉ ti è rimasto per traverso **COME**₁₀ un osso di pollo.

In **QUEL**₁₁ piccolo Stato anche deputati e ministri facevano **LO**₁₂ stesso, ed era come **SE**₁₃ qualcuno, al loro interno, dicesse: ti hanno eletto, dunque sei **IL**₁₄ migliore. Ti hanno eletto, dunque hai il potere nelle **TUE**₁₅ mani. Tu sei importante. Agisci di conseguenza.

Per questo la gente che **LI**₁₆ aveva eletti non **LI**₁₇ riconosceva più.

Un giorno accadde che **UN**₁₈ tale, eletto in una borgata perché la **SUA**₁₉ onestà era nota a tutti, andasse come **AL**₂₀ solito alla riunione del Parlamento. A mezzogiorno, mentre i colleghi **SI**₂₁ dirigevano verso il vicino ristorante, questo neoeletto rimase un po' indietro al gruppo. Aprì la borsa nuova che la moglie **E**₂₂ i figli avevano comperato per l'occasione al babbo deputato e **NE**₂₃ sfilò un pacchetto. Disgrazia volle che il pacchetto non fosse legato e che **DALLA**₂₄ carta unta uscisse fuori un quarto di pollo arrosto, che rimase acquattato **SUL**₂₅ tappeto rosso del grande atrio del Parlamento, con tutte le patatine, **CHE**₂₆ rotolarono dappertutto.

La gente, attorno, si fermò interdetta. Non sapevano se scandalizzarsi, ridere **O**₂₇ tirare dritto facendo finta di niente. Portarsi il cartoccio **DA**₂₈ casa. Roba da poveretti. Un insulto **ALLA**₂₉ categoria.

Il nostro amico raccolse il pollo e le patatine. Certo, sì, non aveva fatto **UNA**₃₀ gran bella figura.

Un poco umiliato uscì all'aperto a sedersi su una panchina del giardino **CHE**₃₁ c'era lì accanto.

PER₃₂ la prima volta in vita sua quasi quasi si vergognava di quanto la moglie **GLI**₃₃ aveva preparato. E mentre mangiava, triste, amareggiato, vide **CHE**₃₄ attorno a sé venivano varie persone a sedersi. Ognuno tirava fuori qualcosa **DALLE**₃₅ borse e mangiava.

Fu solo alla fine del pollo che qualcuno tirò fuori **UNA**₃₆ bottiglia, altri tirarono fuori dei bicchieri di carta e **UNA**₃₇ ragazza gli porse un bicchiere di vino.

«Alla salute **DEL**₃₈ *nostro* onorevole» dissero gli uomini e **LA**₃₉ ragazza.

«Grazie, **ALLA**₄₀ vostra» rispose il deputato, dimenticando l'umiliazione di prima. Richiuse la borsa, salutò con un cenno della mano, e tornò al Parlamento a lavorare.



PROVA DI COMPRENSIONE DEI TESTI
Scuola secondaria di I grado
Uscita Classe seconda - Entrata 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, come nell'esempio seguente:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. IL RITROVAMENTO

Leggi con attenzione il testo che segue.

- 1 In Inghilterra esiste una strana legge riguardo a tutti i ritrovamenti d'oro o d'argento. È una legge che risale a centinaia di anni fa e viene fatta rigorosamente rispettare ancora oggi. Stabilisce che se una persona trova sottoterra un pezzo di metallo che si riveli essere d'oro o d'argento, questo va considerato proprietà della Corona.
- 5 La legge stabilisce anche che tenere nascosto un ritrovamento del genere è un crimine. Non si può celare quello che si è trovato e tenerlo per sé. Bisogna denunciarlo, preferibilmente alla polizia. E, se la denuncia viene inoltrata tempestivamente, chi ha fatto il ritrovamento ha diritto a ricevere un pagamento in denaro, pari all'ammontare del valore dell'oggetto trovato. Non si è invece tenuti a denunciare il ritrovamento di altri tipi di metallo. Il peltro, il bronzo, il rame,
- 10 persino il platino, anche se di valore inestimabile, si possono tenere per sé. L'altro aspetto curioso di questa legge bizzarra è il seguente: spetta alla persona che scopre per prima il tesoro ricevere la ricompensa dal governo. Il proprietario della terra non prende nulla, a meno che lo scopritore al momento del ritrovamento si trovi abusivamente sulla proprietà. Ma se lo scopritore del tesoro è stato assunto dal proprietario per fare un lavoro su quel terreno, allora
- 15 sarà lui a ricevere la ricompensa. Nel nostro caso lo scopritore era Gordon Butcher, che per di più non si trovava lì senza permesso, ma stava facendo un lavoro per cui era stato regolarmente assunto. Ciò avrebbe lasciato Ford a bocca asciutta, e lui lo sapeva. Per legge, non aveva il benché minimo diritto su quel tesoro. L'unica speranza di impadronirsi di quella roba si fondava sul fatto che Butcher era un ignorante
- 20 che non conosceva la legge e non aveva la più pallida idea del valore della scoperta. Fu così che, in quel campo desolato spazzato dalla tempesta di neve, Ford si chinò e afferrò con una mano il piatto enorme. Lo mise in piedi ma non lo sollevò. Lo lasciò appoggiato a terra. Rimase lì, un po' chinato, con le mani che afferravano il tesoro, ma senza prenderlo. Fu un gesto scaltro. Era un modo di indicare possesso ancor prima di discuterlo. Come fanno i
- 25 bambini quando allungano la mano e afferrano un cioccolatino dal vassoio, poi domandano: «Posso prenderlo?».
- «Bene Gordon» disse Ford, stando chinato senza mollare il piatto. «Non credo che tu voglia questa roba vecchia». Non era una domanda. Era un'affermazione travestita da domanda. La tempesta continuava a infuriare. «Sarà meglio che tu vada a casa, sembri morto assiderato»
- 30 continuò Ford. «E infatti mi sento morto assiderato» disse Butcher. «E allora salta sul trattore e corri a casa» disse Ford, premuroso e gentile. «Farò proprio così, signor Ford. Ce la fa con quel piatto? È molto pesante» disse Butcher. «Non credo che mi prenderò questa briga, per oggi» disse Ford fingendo un totale disinteresse. «Magari lo lascio qui e torno un'altra volta. Tanto è roba vecchia e arrugginita».
- 35 «Allora arrivederci, signor Ford» disse Gordon Butcher, che montò sul trattore e sparì nella tempesta. Ford sollevò il pesante piatto e se lo infilò sotto il braccio. «Sto portando» si disse mentre camminava arrancando nella neve, «sto portando quello che è probabilmente il più grande tesoro mai venuto alla luce in tutta la storia dell'Inghilterra».

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. In base alla legge di cui si parla nel testo, la ricompensa in denaro viene data
- dalla polizia a coloro che denunciano un ritrovamento, a condizione che abbiano scoperto il tesoro per primi.
 - dal governo a coloro che denunciano un ritrovamento, a condizione che abbiano scoperto il tesoro per primi.
 - dalla polizia a coloro che scoprono per primi un tesoro, a condizione che la denuncia del ritrovamento venga fatta subito.
 - dal governo a coloro che scoprono per primi un tesoro, a condizione che la denuncia del ritrovamento venga fatta subito.

2. **Si possono tenere per sé tutti i metalli ritrovati tranne l'oro e l'argento perché**
- la legge prende in considerazione solo alcuni metalli di valore.
 - la legge stabilisce che solo l'oro e l'argento sono metalli di valore.
 - si tratta di metalli non preziosi e dunque di poco valore.
 - si tratta di metalli il cui valore non può essere esattamente calcolato.
3. **Il proprietario di un terreno in cui vengano scoperti oro o argento ha diritto alla ricompensa se**
- denuncia uno scopritore che vorrebbe tenere nascosto il ritrovamento.
 - ha assunto regolarmente lo scopritore per lavorare sul suo terreno.
 - lo scopritore si è introdotto di nascosto nel suo terreno.
 - lo scopritore non afferra per primo l'oggetto ritrovato.
4. **In base a quanto si legge nel testo, Ford potrebbe essere**
- il legittimo proprietario del tesoro ritrovato.
 - un ladro che cerca di derubare Butcher fingendosi suo amico.
 - il proprietario del campo in cui Butcher trova il tesoro.
 - un ricco e avido signore con la passione per i piatti antichi.
5. **La parola «scaltro» (riga 24) significa**
- infantile.
 - astuto.
 - disonesto.
 - sciocco.
6. **Quando Ford, nelle righe 27 e 28 del testo, pronuncia le parole «Non credo che tu voglia questa roba vecchia»**
- sta esprimendo la volontà di Butcher.
 - sta provando a influenzare il comportamento di Butcher.
 - sta negando la volontà di Butcher.
 - sta cercando di capire le intenzioni di Butcher.
7. **Cosa significa la parola «assiderato» (riga 30)?**
- Affamato.
 - Fradicio.
 - Affaticato.
 - Congelato.
8. **L'autore del testo, usando le parole «premuroso e gentile» per descrivere Ford (riga 31), intende fare riferimento a**
- comportamenti spontanei.
 - tratti del carattere.
 - atteggiamenti forzati.
 - qualità positive.
9. **Butcher se ne va a casa perché**
- non sa di aver diritto a una ricompensa.
 - deve obbedire agli ordini di Ford.
 - tornerà a riprendere il piatto più tardi.
 - ha scoperto un tesoro ma non gli interessa.

2.2. IL FASCINO DELL'UNIVERSO

Leggi con attenzione il testo che segue.

- 1 Sin dai tempi più remoti l'uomo si è interrogato sulla natura dell'universo e ha scrutato il cielo notturno nel tentativo di comprendere la funzione della miriade di stelle che lo sovrastavano. Fino a tre secoli fa però poteva servirsi nelle sue riflessioni sul cosmo soltanto della propria intelligenza e delle limitate osservazioni eseguibili a occhio nudo. La pupilla del nostro occhio è
- 5 infatti molto piccola e di conseguenza fa arrivare alla retina, che è il nostro sensore delle radiazioni luminose, solo una piccola quantità di luce, sufficiente a malapena a percepire i corpi celesti più vicini e luminosi sotto forma di punti.
- La situazione cambiò radicalmente nel XVII secolo, quando Galileo Galilei e altri scienziati cominciarono a utilizzare il cannocchiale per le osservazioni astronomiche; questo strumento
- 10 consente infatti di ingrandire le immagini ed è inoltre capace di ricevere una maggior quantità di luce rispetto all'occhio umano.
- Nel corso degli ultimi tre secoli l'astronomia ha fatto progressi notevoli grazie alla costruzione di telescopi sempre più potenti, associati, fin dal XIX secolo, all'uso della fotografia; infatti la lastra fotografica riesce, a differenza dell'occhio umano che ha comunque una percezione istantanea
- 15 delle radiazioni luminose, ad accumulare la quantità di luce derivata da una lunga esposizione e dunque a percepire anche le radiazioni di stelle troppo poco luminose per essere viste al telescopio.
- Quando l'Unione Sovietica lanciò nello spazio il primo satellite artificiale, lo Sputnik, ebbe inizio l'«era spaziale». Le tappe successive più significative furono, qualche anno più tardi, il primo volo
- 20 di un essere umano nello spazio (il russo Yuri Gagarin nel 1961) e, nel 1969, lo sbarco di due astronauti americani sulla Luna (missione Apollo 11). Negli anni Sessanta e Settanta ingenti risorse vennero impiegate, soprattutto dagli USA e dall'URSS, nell'esplorazione diretta dello spazio, a scopo non solo scientifico ma anche militare. Però fu ben presto evidente l'enorme sproporzione tra costi e risultati, e i programmi spaziali vennero fortemente ridimensionati.
- 25 Attualmente sono concentrati su missioni a largo raggio per la raccolta di dati nelle zone medie e periferiche del nostro sistema solare, effettuate con sonde prive di equipaggio umano.

*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. In base a quanto puoi ricavare dal testo, la retina svolge una funzione

- a) radioattiva.
- b) protettiva.
- c) ricettiva.
- d) trasmissiva.

2. L'occhio umano riesce a percepire solo i corpi celesti

- a) più grandi.
- b) più importanti.
- c) meno distanti.
- d) meno luminosi.

3. Cosa si intende con la parola «radicalmente» (riga 8)?

- a) Lentamente.
- b) Continuamente.
- c) Probabilmente.
- d) Completamente.

4. **Rispetto ad altri strumenti, l'uso della fotografia permette**
- a) una percezione rapidissima delle radiazioni luminose.
 - b) la percezione di radiazioni luminose di intensità più debole.
 - c) una percezione più precisa delle radiazioni luminose.
 - d) la percezione di grandi quantità di radiazioni luminose in breve tempo.
5. **Quando cominciò la cosiddetta «era spaziale»?**
- a) Negli anni Quaranta.
 - b) Negli anni Cinquanta.
 - c) Negli anni Sessanta.
 - d) Negli anni Settanta.
6. **In base a quanto si legge nel testo, quale di questi fattori ha spinto l'uomo all'esplorazione diretta dello spazio?**
- a) L'aumento delle risorse economiche disponibili.
 - b) La collaborazione tra gli scienziati russi e americani.
 - c) L'intenzione di potenziare i mezzi da utilizzare in caso di guerra.
 - d) Il desiderio di scoprire e di conquistare nuovi pianeti.
7. **I programmi spaziali vennero ridimensionati perché**
- a) le risorse impiegate non avevano prodotto i risultati sperati.
 - b) era necessario impiegare più risorse per avere risultati sempre più grandi.
 - c) vi era stata una forte diminuzione delle risorse disponibili.
 - d) si era deciso di utilizzare le risorse solo per missioni ad ampio raggio.

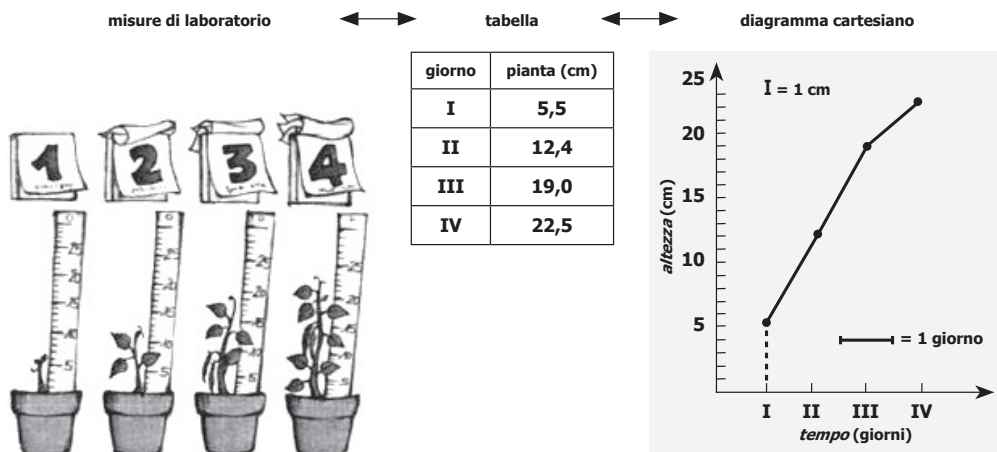
2.3. L'ATMOSFERA TERRESTRE

ATTENZIONE!

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

2.4. LA CRESCITA DI UNA PIANTA

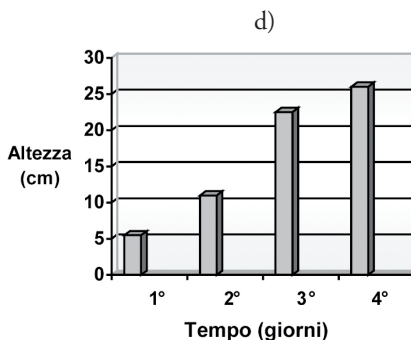
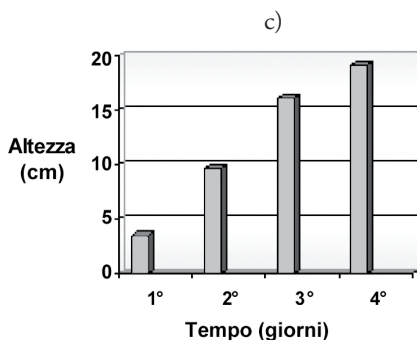
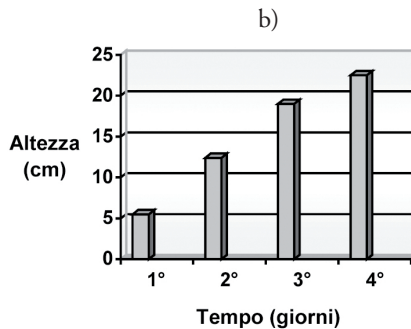
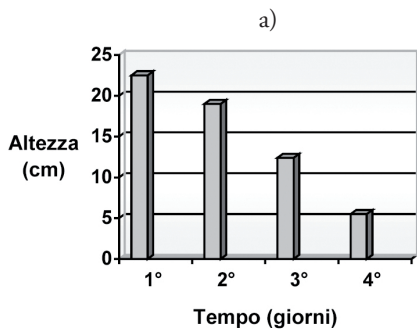
Osserva con attenzione le immagini sottostanti.



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

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

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



2.5. 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 brusio 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
- 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 afflitti, alcuni dall'aspetto cencioso di mendicanti, altri con l'aria di persone agiate, 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
- 25 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
- 30 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 irrecognoscibile 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 alle domande segnando le crocette sul **foglio di risposta**. Ricorda che per ciascuna domanda puoi scegliere **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
Uscita Classe seconda - Entrata Classe terza

FOGLIO DI RISPOSTA
FASCICOLO 2

Cognome: _____

Nome: _____

Classe: _____

Data: _____

Ora inizio prova: _____

Ora fine prova: _____

2.1. IL RITROVAMENTO

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

2.2. IL FASCINO DELL'UNIVERSO

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

2.4. LA CRESCITA DI UNA PIANTA

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

2.5. LA CURA DELLE VESPE

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

2.3. L'ATMOSFERA TERRESTRE

*Nel testo seguente sono state cancellate alcune parole. Cerca di capire di quali parole si tratta e riempi gli spazi vuoti presenti nel testo, ricordando che ogni buco va riempito con **una sola** parola.*

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

Da qualche decennio gli scienziati hanno notato che questo _____¹ difensivo si sta assottigliando e, soprattutto in primavera, sopra il Polo _____² ha un buco grosso davvero. _____³ piccolo, ma altrettanto preoccupante, è il _____⁴ al Polo Nord.

La causa _____⁵ tutto, non è difficile immaginarlo, _____⁶ l'inquinamento e il _____⁷ sconsiderato in cui trattiamo _____⁸ nostro caro pianeta.

E non è questo l'unico problema causato dall'uomo _____⁹ nostra bella Terra nei _____¹⁰ moderni: la concentrazione di _____¹¹ carbonica nell'atmosfera _____¹² aumentata, influenzando anche il cosiddetto _____¹³ serra e causando un surriscaldamento _____¹⁴ pianeta. Questo è dovuto _____¹⁵ all'uso di combustibili fossili, quali _____¹⁶ carbone e il petrolio, sia _____¹⁷ deforestazione di vastissime zone.

Qualche grado in più parrebbe _____¹⁸ essere gran cosa, anzi: _____¹⁹ risparmia un po' sulle spese per il riscaldamento in _____²⁰ e ci si abbronzia di _____²¹ in estate, ma le cose non sono così semplici. Pochi _____²² significano il cambiamento di numerosi ambienti naturali e perciò della _____²³ di molte specie, fino _____²⁴ estinzione.

Pensiamo proprio al _____²⁵ Nord: il drastico scioglimento dei _____²⁶, che già sta avvenendo, causa problemi soprattutto ai grandi orsi bianchi, che davvero, per quanto forti e robusti, sono tra gli animali più a rischio.

PROVA DI COMPrensIONE DEI TESTI
Scuola secondaria di I grado
Uscita Classe seconda - Entrata Classe terza

CHIAVE DI CORREZIONE
FASCICOLO 2

2.1. IL RITROVAMENTO

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

2.2. IL FASCINO DELL'UNIVERSO

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

2.4. LA CRESCITA DI UNA PIANTA

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

2.5. LA CURA DELLE VESPE

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

2.3. L'ATMOSFERA TERRESTRE

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

Da qualche decennio gli scienziati hanno notato che questo **STRATO**₁ difensivo si sta assottigliando e, soprattutto in primavera, sopra il Polo **SUD**₂ ha un buco grosso davvero. **PIÙ**₃ piccolo, ma altrettanto preoccupante, è il **BUCO**₄ al Polo Nord.

La causa **DI**₅ tutto, non è difficile immaginarlo, **È**₆ l'inquinamento e il **MODO**₇ sconsiderato in cui trattiamo **IL**₈ nostro caro pianeta.

È non è questo l'unico problema causato dall'uomo **ALLA**₉ nostra bella Terra nei **TEMPI**₁₀ moderni: la concentrazione di **ANIDRIDE**₁₁ carbonica nell'atmosfera **È**₁₂ aumentata, influenzando anche il cosiddetto **EFFETTO**₁₃ serra e causando un surriscaldamento **DEL**₁₄ pianeta. Questo è dovuto **SIA**₁₅ all'uso di combustibili fossili, quali **IL**₁₆ carbone e il petrolio, sia **ALLA**₁₇ deforestazione di vastissime zone.

Qualche grado in più parrebbe **NON**₁₈ essere gran cosa, anzi: **SI**₁₉ risparmia un po' sulle spese per il riscaldamento in **INVERNO**₂₀ e ci si abbronzia di **PIÙ**₂₁ in estate, ma le cose non sono così semplici. Pochi **GRADI**₂₂ significano il cambiamento di numerosi ambienti naturali e perciò della **VITA**₂₃ di molte specie, fino **ALL'**₂₄ estinzione.

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