



**Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di
istruzione e di formazione**

WORKING PAPER N. 67/2024

**Le prove dell'INVALSI di italiano per la scuola primaria verso il CBT. Il quadro
teorico di riferimento e i costrutti operativi: metodi e strumenti**

Cristiana De Santis - INVALSI

<https://orcid.org/0000-0002-0047-6346>

Antonella Mastrogiovanni - INVALSI

Francesca Resio - INVALSI

Antonella Vendramin - INVALSI

Collana: Working Papers INVALSI

ISSN: 2611 - 5719

The views and opinions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the view and the official policy or position of INVALSI.

Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici

Abstract

Dall'anno scolastico 2017-2018, l'INVALSI ha introdotto il formato di prove *computer based* per le scuole secondarie, come disposto dal d.lgs. 62/2017, comportando cambiamenti sia riguardo al supporto sul quale gli studenti svolgono le prove, sia nel disegno di ricerca. L'INVALSI ha avviato anche la sperimentazione per la costruzione di prove CBT (*Computer Based Test*) per la classe quinta della scuola primaria. Alla luce della sperimentazione, il contributo presenta il quadro normativo entro il quale si dispiegano le attività dell'ente in merito alle prove standardizzate nazionali, definendo i costrutti del Quadro di Riferimento di Italiano. Si riflette sulla comprensione del testo come costrutto misurato sia nelle prove nazionali, sia nelle indagini internazionali dell'OCSE-PISA e dell'IEA-PIRLS. Tali riflessioni mostrano come il concetto di lettura, alla base delle prove, sia mutato nel tempo attraverso l'uso dei dispositivi digitali. Si discute della peculiarità delle prove nazionali di italiano, cioè i quesiti grammaticali, che per le prove CBT di quinta primaria sono costruiti sulla base del testo, come i quesiti sulla comprensione. La metodologia seguita per la costruzione delle prove di quinta primaria CBT evidenzia le procedure e gli strumenti utilizzati per la costruzione degli item che entreranno a far parte della banca di item, mostrando anche i processi formativi che hanno caratterizzato il gruppo di lavoro. Infine, si riflette sulle prospettive aperte dall'uso del supporto digitale in relazione ai processi di lettura, affinché si possano fornire informazioni utilizzabili dalle scuole per supportare lo sviluppo di una capacità fondamentale per tutti gli studenti.

Parole chiave: Competenza di lettura, Scuola primaria, Sistema nazionale di valutazione, prove *computer based*

Keywords: Reading literacy, Primary school, National Evaluation System, Computer based test

Il contributo è frutto del lavoro comune tra le autrici. Ai fini dell'attribuzione delle sue singole parti, l'introduzione, i paragrafi 2, 4 e 6 sono da attribuire a Cristiana De Santis, il paragrafo 1 è da attribuire a Antonella Vendramin, il paragrafo 3 è da attribuire a Francesca Resio, il paragrafo 5 è da attribuire a Antonella Mastrogiovanni, le conclusioni sono da attribuire a tutte le autrici.

Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), istituito e regolato dagli atti normativi che si sono succeduti nel tempo (GU, 2004, 2007, 2011, 2013), attua «lo scopo di orientare le politiche educative nella crescita culturale, economica e sociale del Paese» (De Santis, 2022, p. 140).

Il Sistema Nazionale di Valutazione poggia su tre istituti: l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), l'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa) e il contingente ispettivo, i quali, ognuno con le proprie funzioni, contribuiscono alla valutazione del sistema educativo (De Santis & Asquini, 2020). In questo contributo si metterà in luce il ruolo dell'INVALSI che si occupa di condurre le rilevazioni nazionali sugli apprendimenti degli studenti, in particolare per ciò che riguarda la valutazione della comprensione del testo, attraverso le prove di italiano, nella scuola primaria. Come è noto, la legge 107 del 2015 (GU, 2015) chiama all'attuazione del Sistema Nazionale di Valutazione per valutare l'efficacia e l'efficienza del sistema educativo di istruzione e di formazione, al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa. Il decreto legislativo n. 62 del 2017 (GU, 2017), in riferimento alla legge 107/2015, norma la valutazione e la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione. L'articolo 4 del d.lgs. 62/2017 stabilisce che le rilevazioni nazionali sugli apprendimenti degli studenti, condotte dall'INVALSI, coinvolgano gli ambiti disciplinari di italiano, matematica e inglese, in coerenza con le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012). Nella scuola primaria, per la classe seconda, le rilevazioni nazionali riguardano italiano e matematica; per la classe quinta: italiano, matematica e inglese.

Come indicato nel Rapporto Nazionale del 2024, le prove nazionali «intendono misurare il raggiungimento di alcuni apprendimenti di base [...] tali prove si prefiggono l'obiettivo di verificare il raggiungimento di alcuni traguardi fondamentali previsti nelle Indicazioni nazionali: leggere, comprendere e interpretare un testo scritto (prova di Italiano)» (INVALSI, 2024, p. 8). La prova INVALSI di Italiano «in V primaria ha lo scopo di monitorare la capacità di leggere e comprendere testi scritti di diverso tipo (individuare informazioni al suo interno, ricostruirne il significato, riflettere sul suo contenuto) e di cogliere alcuni fondamentali aspetti di base sul funzionamento della lingua italiana» (INVALSI, 2024, p. 23).

Per l'anno 2024, le prove di italiano per la scuola primaria si sono svolte, per entrambi i gradi coinvolti, su supporto cartaceo. Tuttavia, come riportato nel Documento di Visione Strategica Decennale dell'INVALSI¹

¹ È possibile consultare il Documento al seguente link:

https://www.invalsi.it/amm_trasp/ss_bilanci.php?sezione=Documento%20di%20Visione%20Strategica%20Decennale.



(2017 – 2026), il punto 4.5 evidenzia i benefici che le rilevazioni nazionali, anche della scuola primaria, potranno trarre dal supporto della tecnologia digitale; per questo, l'INVALSI ha avviato una sperimentazione per le classi quinte della scuola primaria, costruendo un formato CBT o *Computer Based Test*. La sperimentazione, al momento in cui si scrive, è nella sua fase iniziale di selezione e costruzione delle prove di italiano che saranno implementate in piattaforma per un *try out*. Anche in vista di tale sperimentazione, si ritiene necessario riflettere sui costrutti che sono alla base della costruzione delle prove di italiano, perciò si metteranno in luce alcuni elementi del Quadro di Riferimento (QdR) per italiano, sia per ciò che riguarda la comprensione del testo, sia per la riflessione sulla lingua; tali riflessioni, in particolare per la comprensione del testo, saranno accompagnate anche dai riferimenti teorici provenienti da *framework* internazionali, come ad esempio quello dell'indagine IEA-PIRLS, che hanno visto un graduale passaggio alle rilevazioni *computer based*.

Inoltre, si discuteranno i metodi e gli strumenti attuati insieme al gruppo di insegnanti della scuola primaria che, selezionati attraverso i bandi pubblici promossi dall'ente, fanno parte del gruppo di lavoro (GdL) di italiano, e che partecipano alla scelta e alla selezione dei testi, come anche alla costruzione degli item, per la messa a punto delle prove CBT di quinta primaria (De Santis & Mastrogiovanni, *in press*).

1. La struttura del Quadro di Riferimento per le prove dell'INVALSI di italiano

Il Quadro di Riferimento (QdR) per le prove INVALSI di italiano¹, il cui ultimo aggiornamento risale al 2018, rappresenta il documento sistematico che introduce i costrutti che sono alla base della costruzione e dell'uso delle prove nazionali. Il QdR si apre indicando gli aspetti che caratterizzano la “padronanza linguistica” e specificando su cosa si concentra la valutazione attraverso le prove: comprensione, interpretazione e valutazione del testo scritto e aspetti grammaticali-lessicali. La comprensione di un testo scritto è un processo complesso, oggetto d'interesse anche da parte di indagini internazionali dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e dell'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), a cui il QdR fa riferimento.

Il QdR, ai fini dell'elaborazione delle prove, descrive la dimensione pragmatico-testuale, riguardante la capacità di ricostruire l'insieme dei significati attribuibili al testo, la dimensione lessicale, sul significato di un vocabolo o sulle relazioni di significato tra vocaboli e, in merito alla grammatica, si distingue tra “implicita” ed “esplicita”. Nell'ambito della riflessione sulla lingua, con “grammatica implicita” si intende la capacità dei

¹ Il Quadro di Riferimento è disponibile al link: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.



parlanti di una prima lingua di comporre frasi ben formate e di comprenderle; con “grammatica esplicita” ci si riferisce all’insieme di norme che regolano l’uso delle strutture linguistiche e che si apprendono nel corso degli anni scolastici. La valutazione di questi aspetti della grammatica è un elemento peculiare delle prove nazionali di italiano, in quanto nelle indagini internazionali gli aspetti grammaticali non vengono indagati (De Santis, 2022).

Il QdR presenta poi le caratteristiche dei testi utilizzati nelle prove. I testi possono mostrare differenti situazioni comunicative (testi scritti per uso personale, pubblico, riguardante fatti ed eventi sociali, per uso scolastico, per usi professionali), possono essere differenti per formato (testi continui, non continui e misti) e per lo scopo per cui sono scritti (narrativi, descrittivi, argomentativi, espositivi, regolativi) (Werlich, 1982). Nella selezione dei testi, si presta particolare attenzione all’argomento trattato, alla chiarezza e alla coerenza del testo e alla sua leggibilità.

Si descrivono poi i formati dei quesiti della prova: scelta multipla semplice (una domanda con quattro alternative di risposta, di cui una sola corretta), scelta multipla complessa (ad esempio, catene di vero-falso), corrispondenze (dato un criterio, associare gli elementi di un elenco con quelli di un altro), cloze (inserire delle parole in spazi lasciati vuoti in un testo); vi sono poi quesiti a risposta aperta.

Sia per i quesiti riguardanti gli aspetti di comprensione, sia per quelli grammaticali, si rispettano gli stessi “assunti” di base, come anche per la selezione dei testi, cioè la formulazione e i contenuti dei quesiti devono essere coerenti con l’età degli studenti a cui si rivolgono le prove, devono rispettare la sensibilità di ogni studente, devono evitare di favorire alcune risposte per differenze di genere, culturali, geografiche, ambientali, religiose e civili.

Infine, si presentano degli esempi di prove per i diversi gradi scolastici.

2. La comprensione del testo nelle indagini su larga scala

All’inizio degli anni 2000 organizzazioni internazionali come OCSE e IEA, a partire dall’esperienza di studi precedenti, hanno avviato con cadenza regolare indagini comparative internazionali (Damiani et al., 2018); in particolare si descriveranno di seguito l’indagine OCSE-PISA (OCSE - Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico/ *OECD Organisation for Economic Co-operation and Development / PISA - Programme for International Student Assessment*) e l’indagine IEA-PIRLS (*IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement / PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study*)



che nel campo dell'istruzione, nella loro diversità, indagano, tra gli altri aspetti, la comprensione della lettura degli studenti, finché sono in obbligo scolastico. Le indagini comparative internazionali o *International Large Scale Assessments* (ILSAs), negli anni, hanno portato a importanti sviluppi per la ricerca valutativa, sia in merito alle definizioni dei costrutti teorici oggetto delle indagini, sia in merito alle metodologie per la costruzione di prove standardizzate e di tecniche di analisi dei dati (Damiani et al., 2018). Gli scopi generali, ma anche gli effetti di tali indagini, riguardano lo sviluppo e il miglioramento dei sistemi di valutazione e di monitoraggio per i paesi partecipanti e lo sviluppo di una comunità di ricerca internazionale; più in particolare, le diverse indagini internazionali permettono di descrivere e confrontare i risultati degli studenti dei vari paesi e i fattori contestuali associati a tali risultati, permettono anche di creare parametri di riferimento internazionali per la valutazione dei sistemi educativi e di supportare i processi di riforme educative (Damiani et al., 2018). Sia nell'indagine OCSE-PISA sia nell'indagine IEA-PIRLS, la comprensione della lettura è considerata una competenza fondamentale per e degli studenti, in quanto la lettura e la comprensione di testi scritti consentono l'accesso a quella capacità "immateriale" «di possesso della lingua e di accesso alla cultura in ogni sua forma» (Cardarello & Pintus, 2019, p. 48), aprendo a processi di inclusione sociale. Lo sviluppo della comprensione della lettura da parte degli studenti è sottolineato anche nel Quadro di Riferimento delle prove dell'INVALSI di italiano, il quale presenta la "padronanza linguistica" come «una delle competenze di base che la scuola deve sviluppare, secondo quanto disposto dalle indicazioni curriculari, [e] consiste nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi» (QdR delle prove INVALSI di italiano¹, p. 1). Come si leggerà di seguito, la valutazione della comprensione della lettura, da parte dell'INVALSI, oltre a rappresentare l'attuazione della normativa ministeriale riportata nell'introduzione, mira con le prove a misurare «l'apprendimento di alcune competenze fondamentali, indispensabili per l'apprendimento scolastico anche delle altre discipline, così come nella vita, per la cittadinanza o sul lavoro» (<https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/>). Che le "competenze alfabetiche" siano fondamentali per l'apprendimento permanente viene evidenziato anche a livello europeo dalle Raccomandazioni del 2006 e poi del 2018 (Consiglio dell'Unione europea, 2018; Parlamento europeo & Consiglio, 2006). Nella più recente Raccomandazione, la «*competenza alfabetica funzionale*: indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma orale e scritta, usando materiali visivi, sonori e digitali in diverse discipline e contesti, implica l'abilità di comunicare e relazionarsi con gli altri in modo efficace, opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica» (De Santis, 2022, p. 57).

¹ Quadro di Riferimento per le prove INVALSI di italiano: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

A partire dalla considerazione della comprensione del testo come esito di un processo interattivo tra lettore e testo, si evidenzia come tale processo chiami in causa differenti elementi che riguardano non solo la comprensione, ma anche i processi di lettura; dunque, aspetti cognitivi, linguistici e relazionali (Batini et al., 2021; Lumbelli, 2009). Diverse ricerche si sono concentrate sul legame tra una precoce esposizione alla lettura e alla comprensione dei testi e gli esiti scolastici degli studenti, dimostrando che tale esposizione conduce a profitti scolastici elevati (Gnaedinger et al., 2016; Kraemer et al., 2012; Marron, 2019; OECD, 2012; Reglin et al., 2012).

A livello internazionale, l'OCSE ha pubblicato un rapporto (OECD, 2012) che riguardava proprio l'esposizione precoce alla lettura in contesto familiare e poi scolastico, evidenziando come le pratiche di lettura potessero influire sul rendimento degli studenti.

L'indagine internazionale OCSE-PISA misura la *literacy* in lettura, matematica e scienze per gli studenti di quindici anni, con cadenza triennale, a partire dal 2000 in cui l'ambito principale è stata la *reading literacy*, nel 2003 la matematica e nel 2006 le scienze, replicando tale struttura fino al momento in cui la pandemia da Covid-19 ha portato allo spostamento della rilevazione prevista per il 2021 al 2022 (matematica) (OECD, 2023). Ai fini del presente lavoro, interessa approfondire il concetto di *literacy* in lettura¹ che, dalla prima indagine a quella del 2018 (OECD, 2019) in cui è stata nuovamente l'ambito principale, ha visto l'aggiornamento del costrutto all'interno del quadro teorico. «La *literacy* in lettura è definita come la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società» (INVALSI, 2019, p. 17). *Literacy* è un termine difficile da tradurre in italiano, a volte si traduce con "alfabetizzazione" (Gallina, 2000; INVALSI, 2006), ma si rischia di perdere delle sfumature di significato che per l'OCSE (OECD, 2019) tale termine assume in riferimento a *reading* come: «l'applicazione attiva, mirata e funzionale della lettura in una gamma di situazioni e per vari scopi²» (OECD, 2019, p.28).

Il *framework* di PISA 2018 (OECD, 2019) definisce la *reading fluently* (leggere fluentemente) come la capacità di leggere testi in modo accurato e di elaborare questi testi per comprenderne il significato complessivo. Dato il legame tra fluidità e comprensione della lettura, il rapporto PISA del 2018 (OECD, 2019) lo evidenzia prima di passare a definire quali sono i processi rilevabili dall'indagine, in quanto trasversale a tutti i processi. Il quadro di riferimento di PISA 2018 (OECD, 2019) individua gli scopi e i processi che un lettore competente mette in atto nella lettura, in situazioni di vita quotidiana, descrivendo tre processi

¹ Testo originale: «Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society. » (OECD, 2019, p. 28).

² Testo originale: «the active, purposeful and functional application of reading in a range of situations and for various purposes» (OECD, 2019, p.28).



principali: 1) individuazione di informazioni, 2) comprensione del testo, 3) valutazione e riflessione dei e sui testi. In base al processo che porta a individuare informazioni, un lettore attento comprende le idee principali di un testo e riflette sul suo contenuto; nella vita quotidiana, si legge per cercare informazioni specifiche, localizzandole nel testo. PISA 2018 definisce due sotto-processi attraverso i quali i lettori cercano informazioni all'interno e attraverso i testi: i) accesso e recupero di informazioni e ii) ricerca e selezione di informazioni pertinenti; il primo processo riguarda la capacità di localizzare le informazioni, che dipende dalla consapevolezza strategica dei lettori rispetto ai propri bisogni informativi e in base alla loro capacità di disimpegnarsi rispetto a passaggi irrilevanti; il secondo processo focalizza la selezione delle informazioni, anche attraverso più testi, come può accadere nella lettura in ambienti digitali, prendendo decisioni su quale delle parti di testo disponibili sia la più importante, rilevante, accurata o veritiera in base al compito o allo scopo per cui si cercano informazioni.

La comprensione del testo, si legge nel rapporto PISA 2018 (OECD, 2019), può essere considerata come la costruzione da parte del lettore di una rappresentazione mentale di ciò di cui parla il testo, che si articola nei due processi di: i) costruzione di una rappresentazione del significato letterale del testo e ii) costruzione di una rappresentazione testuale integrata. Il primo di questi due processi della comprensione richiede al lettore di comprendere frasi o brevi passaggi di testo; i compiti ad esso associati implicano una corrispondenza diretta o parafrasata tra la domanda e le informazioni di destinazione all'interno di un passaggio. L'altro processo della comprensione, invece, richiede al lettore l'integrazione dei contenuti del testo con le proprie conoscenze pregresse attraverso processi di mappatura e inferenza.

Infine, per ciò che riguarda il processo di valutazione e riflessione, un lettore competente è in grado di i) valutare la qualità e la credibilità delle informazioni in un testo, ii) di riflettere sulla qualità e sullo stile della scrittura; la riflessione implica la capacità di valutare la forma della scrittura e il modo in cui il contenuto e la forma insieme si relazionano ed esprimono gli scopi e il punto di vista dell'autore, implica anche attingere alle proprie conoscenze, opinioni o atteggiamenti oltre il testo; e iii) di fronte a più parti di testo in contraddizione tra loro, i lettori devono essere consapevoli del conflitto e trovare modi adeguati per affrontarlo (OECD, 2019). A partire dai costrutti sopra descritti, PISA li operazionalizza per poterli misurare attraverso gli strumenti di rilevazione dell'indagine (OECD, 2019).

D'altro canto, l'indagine internazionale IEA-PIRLS fornisce informazioni sulle capacità di lettura degli studenti al quarto grado di scolarità (corrispondente al quarto anno della scuola primaria italiana) che è considerata l'età di passaggio dall'imparare a leggere al leggere per imparare (Mullis & Martin, 2019). L'indagine PIRLS ha cadenza quinquennale a partire dal 2001. Come avvenuto per l'indagine PISA, l'avvento delle tecnologie digitali ha portato anche le indagini internazionali a un graduale passaggio dalla forma di



rilevazione cartacea a quella digitale; tale passaggio ha introdotto non solo un cambiamento nei disegni di ricerca, ma anche nella definizione stessa di lettura che si fa “digitale” (OECD, 2019; von Davier & Kennedy, 2024).

È stato recentemente pubblicato il quadro di riferimento per PIRLS 2026 (von Davier & Kennedy, 2024), anno nel quale sarà completata la transizione dal cartaceo a un formato di distribuzione digitale delle prove. Il *framework* di PIRLS 2026 chiarisce alcuni vantaggi derivanti da un formato di prova interamente digitale: la presentazione dei testi e degli item consente un'esperienza coinvolgente e visivamente attraente per gli studenti; inoltre, aumenta l'efficienza operativa per la consegna dei compiti, la registrazione delle risposte degli studenti e l'assegnazione del punteggio. Lo stesso *framework* mette in luce che, sebbene PIRLS 2026 sia una prova svolta in modo completamente digitale, non è una valutazione delle abilità digitali degli studenti, ma resta uno studio sulla comprensione della lettura. L'ambiente digitale offre anche la possibilità di raccogliere dati di processo che possono fornire spunti su come gli studenti interagiscono con il formato di prova digitale, consentendo di fare inferenze sulle strategie di risposta e sui processi messi in atto dagli studenti (von Davier & Kennedy, 2024).

Nel tempo, la definizione di *reading literacy* dell'indagine PIRLS si è andata affinando e nel quadro di riferimento per PIRLS 2026 viene descritta come «la capacità di comprendere e utilizzare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall'individuo. I lettori possono costruire significati da testi in una varietà di forme. Leggono per imparare, per partecipare a comunità di lettori a scuola e nella vita di tutti i giorni e per divertimento¹» (von Davier & Kennedy, 2024, p. 6). Il *framework* per PIRLS 2026 descrive i due scopi principali della lettura che rappresentano la maggior parte della lettura svolta dai giovani studenti sia dentro sia fuori dalla scuola: 1) l'esperienza letteraria e 2) acquisire e utilizzare informazioni. Ognuno dei due scopi viene integrato da quattro processi di comprensione: i) focalizzarsi e recuperare informazioni dichiarate in modo esplicito, ii) fare inferenze dirette, iii) interpretare e integrare idee e informazioni, iv) valutare e criticare contenuti ed elementi testuali. Gli scopi della lettura e i processi di comprensione non sono visti in modo isolato l'uno dall'altro, tantomeno isolati dal contesto in cui gli studenti vivono e imparano. I processi descrivono operazioni sempre più impegnative per le quali gli studenti approcciano testi di complessità variabile; d'altro canto, gli scopi descrivono una classificazione dei testi in due ampie categorie in cui questi processi vengono applicati. Scopi e processi sono stati rielaborati per includere gli ambienti di *reading literacy online*.

¹ Testo originale: «Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment» (von Davier & Kennedy, 2024, p. 6).



Per acquisire conoscenza del mondo e di sé stessi, i lettori possono utilizzare vari tipi di testo provenienti da diverse fonti; ogni tipo di testo può presentarsi in molte forme e combinazioni di esse, come ad esempio libri, riviste, documenti e giornali. Leggere su dispositivi digitali spesso implica l'interazione con testo e *media*, come nel caso di siti Web, o tramite risorse offline disponibili in un ambiente locale del computer. Sempre più di frequente gli studenti acquisiscono informazioni da fonti online, come avviene attraverso i siti Web, che sovente contengono più pagine o collegamenti incorporati che consentono di navigare nel testo e in altre informazioni in modo non lineare. L'ambiente digitale può costituire una sfida rispetto ai processi di lettura e di apprendimento; infatti, individuare e comprendere in modo adeguato le informazioni all'interno di uno o più siti Web richiede spesso livelli più elevati di capacità di autoregolamentazione e valutazione per stabilire se le informazioni ivi contenute sono appropriate in base alle esigenze del lettore (von Davier & Kennedy, 2024). In generale, ci si può aspettare che individuare e recuperare informazioni date in modo esplicito sia meno difficile rispetto, ad esempio, a fare interpretazioni su un intero testo e integrare tali interpretazioni con idee ed esperienze esterne. Tuttavia, testi e compiti possono variare in termini di lunghezza, complessità sintattica, astrattezza delle idee, struttura organizzativa e richiesta cognitiva. Individuare e recuperare informazioni da un sito Web con più pagine e frasi complesse, ad esempio, è cognitivamente più impegnativo rispetto a una breve storia narrativa con una struttura di frasi semplice; pertanto, il tipo di testo influisce sulla complessità delle domande poste (von Davier & Kennedy, 2024).

Dato il grado *target* della popolazione studentesca di PIRLS, per il presente contributo che riflette sul passaggio al formato CBT per le prove nazionali di quinta primaria è interessante anche indagare le caratteristiche dei testi che vengono scelti per le prove PIRLS. Nel complesso, in PIRLS, si cerca di selezionare testi che abbiano le seguenti caratteristiche:

- appropriatezza per il grado *target* della popolazione studentesca PIRLS;
- chiarezza e coerenza;
- contenuti appropriati in tutti i paesi e le culture;
- contenuti interessanti e coinvolgenti per un'ampia gamma di studenti;
- base adeguata a valutare l'intera gamma di processi di comprensione (von Davier & Kennedy, 2024).

I testi di lettura in PIRLS riflettono quelli letti dagli studenti nelle loro esperienze quotidiane, sia dentro sia fuori la scuola. Chiaramente, l'impegno in termini di tempo dedicato alla prova è un tempo limitato (due sessioni da 40 minuti, intervallate da una breve pausa per la prova, terminata la quale segue un'altra breve pausa prima dei 30 minuti previsti per la compilazione del questionario studenti), perciò questo pone dei limiti alla lunghezza dei testi affinché gli studenti possano avere un tempo sufficiente per leggere l'intero brano e rispondere alle domande associate; per questo, si presentano brani che in genere vanno da 500 a 800 parole.



Inoltre, dato il carattere internazionale della prova PIRLS, i testi selezionati devono considerare sia gli aspetti di traduzione nelle diverse lingue, sia il rispetto della diversità culturale dei paesi partecipanti al fine di giungere a testi che siano universalmente applicabili in tutte le culture, in modo che nessun paese o cultura sia sovrarappresentato. L'appropriatezza e la leggibilità dei testi per PIRLS sono determinate principalmente attraverso revisioni iterative da parte di educatori ed esperti del curriculum dei paesi partecipanti. Infine, è di estrema importanza che i testi siano interessanti per il maggior numero di studenti, infatti, nel *field test* agli studenti viene chiesto di *routine* quanto apprezzano ciascuno dei testi o dei compiti: un alto livello di risposta positiva è fondamentale affinché un testo o un compito vengano selezionati per il *set* finale di strumenti della prova (von Davier & Kennedy, 2024).

L'accuratezza nella scelta dei testi, prestando attenzione agli elementi di contesto sopra richiamati (dal numero di parole all'appropriatezza dei contenuti culturali) è attuata anche nelle prove nazionali.

Nel QdR delle prove INVALSI di italiano si legge: «La comprensione di un testo è frutto di un processo interattivo che risulta dall'integrazione ottimale del dato testuale con le conoscenze e le aspettative del lettore. Per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di individuare **specifiche informazioni**, ricostruire il **senso globale** e il **significato di singole parti**, cogliere l'**intenzione comunicativa** dell'autore, lo **scopo** del testo e il **genere** cui esso appartiene» (QdR delle prove INVALSI di italiano¹, p. 2). Nel QdR di italiano, la comprensione di un testo, come insieme di processi cognitivo-linguistici attuabili dal lettore, viene ricondotta a tre macro-aspetti: 1) localizzare e individuare informazioni all'interno del testo, 2) ricostruire il significato del testo, a livello locale o globale e 3) riflettere sul contenuto o sulla forma del testo, a livello locale o globale, e valutarli. Ogni macro-aspetto è esplicitato dalle possibili operazioni cognitivo-linguistiche che possono essere messe in atto in base alle richieste di compito presenti nella prova, tenendo conto anche delle caratteristiche dei testi sopra menzionate. L'esplicitazione dei macro-aspetti, nel QdR, intende supportare l'interpretazione degli esiti della prova, soprattutto in merito alle descrizioni dei livelli di competenze raggiunti dagli studenti che, come da normativa (DL n. 62/2017, GU, 2017; MIUR, 2017), sono riportati nella certificazione e nel curriculum delle competenze alla fine dei due cicli scolastici. Si ricorda, infatti, che la restituzione degli esiti delle prove sostenute dagli studenti alla fine dei cicli scolastici è accompagnata dalla descrizione del livello raggiunto. I livelli descrittivi hanno una portata informativa più ampia rispetto al solo punteggio ottenuto nella prova, in quanto descrivono ciò che lo studente o la studentessa sa fare in termini positivi. I livelli, che prevedono una gradualità crescente, sono costituiti dai descrittori che riportano ciò che lo studente "è in grado di fare" (Desimoni, 2018).

¹ Quadro di Riferimento per le prove INVALSI di italiano: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

3. La riflessione sulla lingua nelle prove dell'INVALSI di italiano

Come anticipato nella descrizione del QdR delle prove INVALSI di italiano, l'aspetto peculiare delle prove nazionali risiede proprio nell'attenzione posta alla "riflessione sulla lingua", riferendosi a quegli aspetti grammaticali che non si misurano, invece, nelle indagini internazionali. Nel QdR sono descritti gli ambiti grammaticali su cui vengono costruiti gli item di riflessione sulla lingua: ortografia, morfologia, formazione delle parole, lessico e semantica, sintassi, testualità. I criteri su cui si basa la costruzione dei quesiti grammaticali, nei progressivi ordini di scuola, sono:

- le indicazioni ministeriali, i suggerimenti della ricerca, l'esperienza degli autori delle prove e degli esperti disciplinari, oltre ai risultati dei rilevamenti pregressi;
- la copertura in ogni grado di istruzione e classe scolare di tutti gli ambiti grammaticali presenti nel QdR;
- alcuni argomenti (per esempio la frase complessa) sono oggetto di rilevazione solo a partire dalla classe terza della scuola secondaria di primo grado, altri (come la scrittura corretta di parole isolate) solo nella scuola primaria.

Nell'ambito delle prove nazionali di italiano, i quesiti grammaticali, pur posizionandosi sulla stessa scala metrica dei quesiti sulla comprensione del testo (Desimoni, 2018; Desimoni et al., 2020), sono stati costruiti, negli anni, indipendentemente dal testo della prova di comprensione. Tuttavia, le riflessioni del gruppo di ricerca di italiano hanno portato a considerare la costruzione dei quesiti grammaticali a partire dal testo scelto per la parte di prova dedicata alla comprensione del testo, soprattutto in vista della costruzione delle prove CBT per la quinta primaria. Sia dal QdR sia dagli studi sui quesiti di grammatica delle prove (Toth, 2019), è noto che gli approcci linguistici e metodologici agli aspetti grammaticali sono molteplici e non ve ne è uno che possa essere scelto, rispetto ad altri, e preso come riferimento per la messa a punto di quesiti per una prova nazionale standardizzata (Toth, 2019). Dunque, oltre a tenere fermi i criteri del QdR sopra menzionati per la costruzione dei quesiti grammaticali, ciò che è possibile operare, nella messa a punto delle prove, è la scelta di costruire tali quesiti a partire dal testo su cui sono costruiti anche gli item di comprensione, e dunque, cogliere dal testo gli spunti per indagare gli elementi grammaticali, senza dover scegliere uno specifico approccio linguistico o un altro, evitando così che tale scelta possa favorire solo gli studenti che in classe possono aver affrontato gli studi di grammatica in base a quello specifico approccio.

Il linguista Francesco Sabatini (2016) scrive che «è urgente afferrare un concetto: *la lingua è un sistema di simboli mediante i quali il cervello umano (e solo questo) conosce il mondo*. "Conosce" qui significa: "rappresenta a sé stesso e interpreta"» (p. 17). Dunque, Sabatini (2016) chiarisce che la lingua è un sistema e il bambino o la bambina che iniziano a parlare si trovano in questo sistema nel quale ricevono stimoli - tra gli



altri - sonori, tra cui anche le parole, alle quali inizieranno a dare significato in base alle associazioni tra quelle e le sensazioni che provano. I simboli linguistici (le parole) permettono di attuare una serie di attività: ricordare, ipotizzare, progettare, prevedere, fantasticare, comunicare con altri, riferirsi alle cose, stabilire rapporti. «L'insieme di queste attività, che si svolgono nelle complicatissime reti neurali di varie parti del nostro cervello per mezzo dei simboli e senza il contatto diretto con il mondo materiale, costituisce ciò che chiamiamo propriamente pensiero. La facoltà, appunto, che differenzia – apparentemente di poco, in realtà enormemente – dalle altre specie di primati la specie *Homo sapiens*.» (Sabatini, 2016, p. 19). Il linguaggio verbale, cioè “fatto di parole” (Sabatini, 2016, p. 23), consente non solo di “parlare” dei linguaggi non verbali, ma permette anche di parlare della lingua stessa, pensarla e apprenderla. Inoltre, porta anche all'apprendimento del “tessuto di parole” (Sabatini, 2016, p. 88), cioè del testo scritto. Nel leggere un testo, presentarlo e commentarlo in modo adeguato, si tiene conto, «silenziosamente, proprio della grammatica che vi è dentro» (Sabatini, 2016, p. 103); più precisamente, si tiene conto di quei meccanismi strutturali della lingua che sono la fonologia (sistema di suoni o fonemi), la morfologia (forme che assumono le parole come “parti del discorso”; verbo, nome, articolo, aggettivo, ecc.), la sintassi (insieme di parole che porta ad esprimere concetti compiuti, la frase) e il lessico (insiemi di parole posseduti dalla lingua, concetti, registri, settori speciali). Per Sabatini (2016), «il livello al quale si coglie pienamente in atto il funzionamento della lingua è quello della sintassi e per questo il maggiore impegno, nel cercare di comprendere come funziona la lingua, va dedicato a questo livello» (p. 104). «Ma per entrare nel mondo dei *testi* (ricordiamolo: etimologicamente “tessuti”) bisogna andare oltre e considerare l'uso pragmatico che facciamo del meccanismo grammaticale in noi incorporato. “Pragmatico”: cioè volto a comunicare con i nostri simili per conseguire degli scopi» (p. 137). Dunque, in ogni testo è possibile rinvenire la struttura grammaticale della lingua in cui il testo è scritto; tale rinvenimento è un'operazione complessa che conduce alla comprensione del mondo e di sé stessi.

4. Formare e formarsi nel GdL di italiano: metodi di lavoro per la costruzione delle prove

Il Gruppo di Lavoro (GdL) dell'INVALSI per la costruzione delle prove di italiano in formato *computer based* (CBT – *Computer Based Test*) per la classe quinta di scuola primaria è composto da ricercatrici e C-Ter (Collaboratori Tecnici Enti di Ricerca) interni all'ente e da assegnisti e insegnanti di scuola primaria che, attraverso i bandi pubblici a cui hanno partecipato, sono entrati a far parte del GdL. Inoltre, il GdL si avvale della consulenza di esperti esterni che prendono parte non solo alla riflessione e alla realizzazione delle prove, ma che insieme al gruppo interno contribuiscono all'attuazione di momenti formativi per l'intero GdL. Riflettere sul formato CBT delle prove di italiano per la classe quinta della scuola primaria chiama sia a



mettere in primo piano ciò che attiene alla comprensione del testo, come espresso nel paragrafo sopra dedicato, sia a confrontarsi con l'occasione e le sfide offerte dal digitale, accogliendo cambiamenti sostenibili (Asquini, 2018). Pensare le prove di italiano per la quinta primaria CBT ha portato a un programma di formazione per il GdL sviluppato in tre incontri online teorico-metodologici, per giungere a un incontro operativo (composto da tre giornate) in presenza, per la costruzione delle prove. Negli incontri teorici si sono ripresi i costrutti che compongono la comprensione del testo e la riflessione sulla lingua perché, come precisato anche nel *framework* di PIRLS 2026 (von Davier & Kennedy, 2024), la prova resta una prova di comprensione e dunque non una prova che misuri le abilità digitali degli studenti e delle studentesse; tanto meno, tale formato, dovrà costituire un possibile "ostacolo" durante la compilazione in formato digitale.

Il primo incontro formativo si è tenuto a marzo 2024, condotto da uno degli esperti esterni per l'intero GdL, e centrato sulla comprensione del testo. Si è riflettuto sulla complessità del testo per gli aspetti di leggibilità e comprensione (Vena, 2022) in relazione al QdR delle prove di italiano; si è tornati a ragionare sulle modalità di lettura (Ferraboschi & Meini, 1993) che un lettore può attuare di fronte a un testo. Ci si è confrontati con le definizioni internazionali di *reading literacy* (OECD, 2019), per giungere poi agli elementi che bisogna considerare quando ci si trova ad avere a che fare con i testi e cioè coesione, coerenza, intenzioni comunicative, intertestualità e le attese del lettore rispetto al testo (Pratesi, 2000). Le tipologie testuali (Lavinio, 2000) sono state discusse anche in relazione alle testualità derivanti dal Web interattivo (Montani, 2020). Nelle considerazioni sul vocabolario di base (De Mauro, 1980, 2016) cioè 7000 parole che hanno maggiore frequenza nella nostra lingua, parlando di frequenza, si sono considerati gli indici di leggibilità, in particolare quello di GULPEASE (Vena, 2022), come altri elementi di complessità su cui riflettere.

Il secondo incontro, svolto ad aprile 2024 da un altro esperto esterno, ha approfondito i temi della comprensione del testo, concentrandosi particolarmente sui processi cognitivi. Nello specifico, a partire dalla concettualizzazione di *reading literacy* nel quadro dell'OCSE-PISA (OECD, 2019) e dell'IEA-PIRLS (Mullis & Martin, 2019), si sono analizzati i processi di individuare informazioni, comprendere un testo, valutare i testi e riflettere su di essi, come descritti nel paragrafo sopra dedicato alla comprensione. Ci si è soffermati sulla comprensione del testo come processo di costruzione di una rappresentazione mentale del testo, che è un'attività interattiva e costruttiva che richiede un'interazione tra lettore e testo (Lumbelli, 2009; Siniscalco et al., 2007). Il focus dell'incontro si è basato sul processo inferenziale che serve a creare connessioni per una rappresentazione coerente del testo (Soto et al., 2019).

Il terzo incontro, a maggio 2024, è stato organizzato dal gruppo interno all'ente come una giornata di *workshop online*, con una prima parte a carattere seminariale e una seconda con gruppi di lavoro. La parte seminariale ha riguardato un affondo sulla tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom nella revisione di Anderson e



Krathwohl (2022), rilevando come la descrizione degli obiettivi educativi attraverso i processi cognitivi e i contenuti di conoscenza (Anderson & Krathwohl, 2022) costituisca un utile connubio per la descrizione degli item delle prove di italiano, operando una sorta di sintesi con i temi dei primi due incontri. La parte di lavoro in gruppi ha avuto un carattere prettamente operativo. Divisi in due gruppi si è lavorato alla costruzione e alla descrizione di item di una prova tipo, utilizzando non solo i riferimenti del QdR per i macro-aspetti, ma anche la descrizione dei processi cognitivi sottostanti in base alla tassonomia degli obiettivi educativi di Anderson e Krathwohl (2022). A conclusione dei lavori dei due gruppi, in plenaria, ci si è confrontati sulle descrizioni degli item costruiti e sui processi cognitivi descritti. Al termine del *workshop* è stato inviato un breve questionario a risposte aperte ai partecipanti per avere un riscontro sia sull'uso della tassonomia come strumento per la descrizione degli item, sia sulle modalità operative di lavoro, per replicare la struttura in incontri futuri. Il riscontro derivante dalle risposte testimonia l'apprezzamento (Dewey, 1939/1960) sia delle modalità di lavoro, sia dell'uso della tassonomia.

Durante il trimestre che ha visto l'avvicinarsi degli incontri formativi, parallelamente si è proceduto alla ricerca e alla selezione dei testi per costruire le prove CBT di quinta primaria. Dopo i tre incontri, in sottogruppi, si è proceduto a una prima stesura delle domande sui testi selezionati, lavorando *online* sia in modalità asincrona sia sincrona. La scelta dei testi e la prima stesura delle domande hanno coinvolto sia gli insegnanti sia il gruppo interno di italiano.

I tre incontri sopra descritti e i processi a essi collegati hanno costituito dei momenti formativi propedeutici all'incontro in presenza, avvenuto a luglio 2024 nella sede dell'ente, composto da tre giornate, durante le quali ci si è concentrati sulla costruzione e sulla revisione degli item dei testi fino a quel momento lavorati in sottogruppi.

La struttura degli incontri sopra descritti mira a mostrare, in questo scritto, le modalità di lavoro che la “comunità di pratica” (Lave & Wenger, 2012) ovvero il GdL di italiano ha attuato, in particolare per la costruzione delle prove CBT di quinta primaria. In un altro scritto, in corso di pubblicazione (De Santis & Mastrogiovanni, *in press*), si sono approfonditi gli aspetti che riguardano il lavoro del GdL di italiano come comunità di pratiche, non solo in funzione della costruzione delle prove, ma anche per ciò che concerne la condivisione degli obiettivi, come la *mission* e la *vision* dell'ente, le dinamiche relazionali e valoriali.

5. Metodi, strumenti e processi per la costruzione delle prove CBT di italiano

Nel paragrafo 4 si sono descritti i passi che hanno portato il GdL di italiano alla realizzazione delle prove CBT per la classe quinta della scuola primaria. La prima scelta che si è dovuta compiere per costruire la prova CBT è stata quella della selezione dei testi, tenendo conto dei criteri presenti nel QdR. Come evidenziato anche

dalle indagini internazionali, ad esempio PIRLS (von Davier, & Kennedy, 2024), la selezione dei testi per la prova richiede di prendere in considerazione criteri e aspetti testuali che sono stati proposti in una scheda da compilare al momento della scelta e della proposta del testo da parte dei componenti del GdL; perciò, ogni testo è accompagnato dalla propria scheda.

La scheda si apre con i “*requisiti indispensabili affinché il testo sia accettabile*”, perciò chi sceglie il testo deve considerare gli otto aspetti proposti, indicandone la presenza o l’assenza come si mostra di seguito nella tabella 1 e riflettendo sulle domande guida per ognuno degli otto campi da compilare.

Tabella 1. I requisiti indispensabili per la selezione dei testi per le prove nazionali di italiano

Requisiti indispensabili affinché il testo sia accettabile		Sì	No
1	Adeguatezza di eventuali tagli al testo originale <i>Gli eventuali interventi fatti per adattare il testo sono rispettosi del testo stesso? Vengono preservate le caratteristiche peculiari del testo? Si può parlare ancora di testo “autentico”?</i>		
2	Compiutezza del significato <i>È lecito aspettarsi da uno studente del grado in questione che possenga tutte le conoscenze necessarie a comprendere questo testo? Il brano presentato ha un significato autonomo? Chi incontra per la prima volta il brano, è posto nelle medesime condizioni di chi si è già imbattuto nell’intera opera o in parte di essa?</i>		
3	Interesse per gli studenti <i>È un testo che può favorire (o per lo meno non abbattere) la motivazione dello studente nello svolgere la prova?</i>		
4	Neutralità del testo rispetto agli studenti <i>È un testo “equo”? Si può ritenere che non ci siano categorie di studenti particolarmente “avvantaggiate” (per genere, provenienza geografica, percorso di studi...) dai temi o dalla lingua del testo?</i>		
5	Rispetto per le diverse sensibilità dei destinatari <i>I contenuti e la forma del testo sono rispettosi di tutte le sensibilità? Si può escludere che qualche studente venga turbato o infastidito dal testo?</i>		
6	Affidabilità delle fonti e delle informazioni <i>Le informazioni riportate (in particolare per i testi espositivi e argomentativi) sono affidabili?</i>		
7	Non inclusione del testo nei manuali più diffusi <i>È un testo che si può presumere sia nuovo per gran parte degli studenti, in quanto non presente di solito nelle antologie scolastiche? È un testo sul quale è poco probabile che già in molti abbiano svolto delle attività didattiche?</i>		
8	Adeguatezza rispetto al grado scolastico <i>È un testo adatto (dal punto di vista dei contenuti trattati e della complessità linguistica) al grado scolastico per il quale viene proposto? Per rispondere a tale domanda possono essere utili anche gli indicatori presenti nella seconda parte della scheda.</i>		

Fonte: elaborazione propria.

Successivamente, la scheda presenta i “*descrittori della complessità testuale in funzione della prova*” che devono essere argomentati attraverso un commento descrittivo (tabella 2).

Tabella 2. Descrittori della complessità testuale in funzione della prova nazionale di italiano

Descrittori della complessità testuale in funzione della prova	Commento qualitativo al descrittore
<p>9 Corrispondenza alla tipologia testuale: struttura con varianti rispetto alle convenzioni di un genere testuale <i>Quanto questo testo è “prevedibile” rispetto al tipo di testo con cui lo studente ha confidenza. Quanto le aspettative che il lettore può formularsi all’inizio della lettura vengono poi effettivamente realizzate. Ad esempio, un testo narrativo con un chiaro inizio, svolgimento e fine sarà più facile da comprendere rispetto a un altro che al suo interno presenta passaggi espositivi o interventi argomentativi del narratore.</i></p>	
<p>10 Complessità degli argomenti trattati <i>Quanto i temi trattati sono familiari/vicini all’esperienze degli studenti. Quanto sono presenti elementi relativi a diversi ambiti culturali, lontani dagli studenti nello spazio e nel tempo. Quanto l’argomento trattato facilita la comprensione del testo sulla base anche delle possibili conoscenze enciclopediche possedute in quell’ambito. Inoltre, quanto il contenuto parli di un tema che richieda una certa capacità di astrazione: un racconto il cui centro sono degli eventi sarà tendenzialmente più facile da comprendere di un racconto al cui centro ci sono pensieri, emozioni e sentimenti.</i></p>	
<p>11 Carico cognitivo – complessità di rappresentazione <i>Quanto questo testo richiede una rielaborazione mentale da parte dello studente per essere compreso e per tenere insieme i vari elementi presentati. Ad esempio, nel testo narrativo, quanto la fabula corrisponde all’intreccio, quanto sono chiare le cause e le conseguenze degli eventi narrati/descritti nel testo.</i></p>	
<p>12 Densità informativa – carico inferenziale <i>Quanto questo testo è ricco di informazioni e quanto queste informazioni vengono date in modo chiaro ed esplicito. In un testo la densità informativa sarà tanto più alta quanto più le informazioni sono numerose ed espresse in uno spazio relativamente ristretto del testo. Allo stesso modo ci possono essere informazioni lasciate sottintese o ricavabili solo attraverso un’inferenza giustificata da vari elementi del testo. In alcuni casi particolari, l’inferenza da fare ha come oggetto l’intera vicenda narrata dal testo.</i></p>	

13	<p>Presenza di un tono particolare e ricchezza di figure di significato</p> <p><i>Quanto questo testo è caratterizzato da elementi che si discostano dal loro significato letterale a fini ironici o argomentativi, sia in termini generali sia in specifici passaggi. Presenza di figure retoriche e loro impatto sulla comprensione: una metafora o una similitudine possono fungere da facilitatori oppure al contrario da elementi che complicano la narrazione.</i></p>	
14	<p>Organizzazione del testo e della scrittura</p> <p><i>Quanto il modo in cui il testo è organizzato (continuo, non continuo, misto), anche in termini squisitamente grafici, aiuta lo studente nella comprensione. Possono essere elementi utili da considerare in questo ambito la divisione in paragrafi, la presenza di sottolineature/grassetto/corsivi, la presenza di box testuali, note a piè di pagina o anche immagini.</i></p>	
15	<p>Complessità sintattica</p> <p><i>Quanto il testo è complesso dal punto di vista della sintassi. Quanto sono lunghi i periodi, quanto si predilige la subordinazione alla coordinazione, quanto si ricorre a subordinate implicite e a gerundi. Complessità delle catene anaforiche presenti nel testo: frequenza di pronomi atoni ai quali si deve “attribuire” un referente.</i></p> <p><i>Come viene utilizzata la punteggiatura (in modo tradizionale o stilisticamente marcato). L’uso prevalente del discorso indiretto o di quello diretto: molti discorsi diretti potrebbero complicare il testo.</i></p>	
16	<p>Difficoltà lessicale</p> <p><i>Quanto il testo presenta un lessico complesso, in termini sia orizzontali (quantità di parole diverse utilizzate, ricorso a parole che non fanno parte del Vocabolario di Base, ricorso a parole rare, specialistiche, arcaiche, regionalismi...) sia verticali (parole comuni ma utilizzate con significati diversi dal consueto, parole utilizzate in senso lato). Utilizzo di parole o espressioni provenienti da gerghe particolari o di parole particolarmente inconsuete.</i></p>	

Fonte: elaborazione propria.

Infine, la terza parte della scheda presenta i macro-aspetti del QdR di italiano e le relative operazioni cognitivo-linguistiche che servono per riflettere su quali di questi è possibile costruire degli item per una prova standardizzata; quindi, si riflette sull’interrogabilità del testo: *“un testo del genere, con queste caratteristiche, è particolarmente adatto alla costruzione di domande che hanno per compito un particolare ambito della*

comprensione del testo? Nello specifico, scorrendo i macro-aspetti/ compiti del QdR, quali credo che sarebbe possibile interrogare attraverso questo testo?” (tabella 3).

Tabella 3. Macro-aspetti del QdR di italiano e interrogabilità dei testi

Macro-aspetto	Compito	Secondo me, è possibile costruire domande con questo compito su questo testo?
Localizzare e individuare informazioni all'interno del testo	Individuare, scorrendo il testo con una lettura selettiva, il punto o i punti salienti in cui reperire l'informazione o le informazioni richieste, anche espresse in codici diversi	
	Effettuare confronti e distinguere l'informazione che risponde in modo pertinente alla domanda da informazioni concorrenti presenti nel testo e/o richiamate nei distrattori	
	Riconoscere l'informazione richiesta anche quando essa è presentata (nella domanda o nella risposta corretta) in una forma parafrastica che, pur conservando l'equivalenza del significato, è lontana o comunque diversa dalla lettera del testo	
	Individuare informazioni che rispondono a uno o più criteri, discriminando l'informazione richiesta da altre informazioni concorrenti non conformi a tali criteri	
Ricostruire il significato del testo, a livello locale o globale	Ricavare il significato di parole o espressioni dal contesto	
	Identificare il riferimento testuale di una catafora, di un'anafora o di una catena anaforica o il tipo di connessione che lega fra loro frasi o parti del testo	
	Ricostruire la sequenza, temporale e/o logica, di fatti o fenomeni di cui il testo tratta, anche quando l'intreccio o l'esposizione non la rispettano	
	Mettere in relazione informazioni, implicite o esplicite, anche situate in punti distanti del testo, o in testi diversi, per individuare, ad esempio, la causa o le conseguenze di eventi o fenomeni, la motivazione di azioni o atteggiamenti, ecc.	
	Fare inferenze semplici o complesse, per ricostruire informazioni lasciate implicite nel testo, anche ricorrendo all'enciclopedia personale	
	Riconoscere il tema o l'argomento principale di un testo o di sue specifiche parti, o il filo comune che lega testi diversi	
	Costruire una rappresentazione complessiva del testo o di sue specifiche parti	

Riflettere sul contenuto o sulla forma del testo, a livello locale o globale, e valutarli	Cogliere le intenzioni, il punto di vista dell'autore o lo scopo per cui il testo è stato scritto	
	Cogliere il messaggio che il testo vuole comunicare	
	Cogliere la struttura e l'organizzazione formale del testo	
	Valutare l'attendibilità delle informazioni date nel testo o la loro conformità o meno a un criterio, testuale o extra-testuale, dato o desunto dall'enciclopedia dello studente	
	Riconoscere nel testo argomentativo tesi, obiezioni e contro obiezioni e le loro relazioni reciproche, la coerenza e validità di un argomento pro o contro una data tesi, o i possibili contro argomenti di una tesi sostenuta nel testo	
	Riconoscere le più comuni strategie argomentative (ad esempio, il ricorso a una fonte autorevole o il tentativo di ottenere il consenso)	
	Riconoscere tipo, genere e forma del testo	
	Riconoscere le caratteristiche stilistiche del testo, o di sue specifiche parti, e valutarne l'efficacia espressivo-comunicativa	
	Riconoscere il registro e il tono del testo, o di sue parti specifiche	
	Riconoscere figure retoriche e usi figurati del linguaggio	
	Riconoscere la funzione logico-sintattica di frasi o la relazione tra frasi o parti del testo	

Fonte: elaborazione propria.

Nella terza colonna della tabella sopra, in corrispondenza del compito cognitivo-linguistico, si può scrivere una bozza dell'item che può essere costruito su una specifica porzione di testo oppure scrivere una proposta di riflessione globale.

Una volta completate le schede per ogni testo, che vengono compilate da chi sceglie il testo, si passa alla seconda fase valutativa, cioè il GdL si confronta sulle scelte dei brani condividendo le schede in un incontro di gruppo (da remoto), valutando i testi considerati adeguati a entrare a far parte della prova. Dopo questo momento di confronto e accordo, ogni componente del GdL legge tutti i testi proposti e compila una griglia di valutazione per ogni testo. Lo schema della griglia segue il modello proposto nella tabella 4.

Tabella 3. Griglia di valutazione dei testi per la prova di italiano

TITOLO del testo	Punteggio LESSICO	Punteggio SINTASSI	Punteggio CONTENUTO	Punteggio INTERROGABILITÀ	SOMMA DEI PUNTEGGI	DESCRIZIONE PUNTI DI FORZA DEL TESTO	DESCRIZIONE PUNTI DI DEBOLEZZA DEL TESTO

Fonte: elaborazione propria.

La compilazione della griglia tiene conto della scheda completata dal proponente, oltre che della lettura del testo stesso. Per le voci di lessico, sintassi, contenuto e interrogabilità si assegna un punteggio che va da 1 a 5, a ogni testo. Per ogni voce, vengono descritti gli estremi della scala; per esempio, nel caso del lessico, la griglia presenta le descrizioni degli estremi, dove 1 indica che il lessico non è appropriato al grado scolastico (es. troppo complesso dal punto di vista del vocabolario, ecc.) e 5 indica, invece, che il lessico del testo è del tutto appropriato. La colonna con la somma dei punteggi porta i testi con il punteggio più alto, ottenuto dalla media dei punteggi dei componenti del GdL, a essere considerato eleggibile per la prova. Oltre al punteggio numerico, al fine di far entrare il testo a comporre la prova, si tiene conto dei commenti descrittivi che ogni componente scrive riguardo al testo, evidenziando punti di forza e di debolezza; per esempio, può essere considerato un punto di forza un argomento che rifletta sulla "diversità" culturale evitando di marcare stereotipi e pregiudizi che invece costituirebbero un punto di debolezza del testo; perciò, oltre al punteggio ottenuto dal testo, si tiene conto di tutti i commenti riportati in forma descrittiva.

Una volta scelti i testi che possono entrare a far parte della prova, si passa alla costruzione degli item. Si è detto nel paragrafo 4 che i gruppi del GdL hanno lavorato sulla costruzione degli item anche da remoto. In tale contesto, in una prima fase, lavorando in piccoli gruppi (Vergati, 2008), è stata proposta una prima versione degli item per i testi assegnati a ogni gruppo; a questa fase è seguita quella di incontro e confronto per riflettere e discutere collettivamente tutti gli item proposti per ogni testo.

Ogni item doveva essere accompagnato dalla relativa descrizione composta da: indicazione del macro-aspetto del QdR, indicazione del relativo compito o operazione cognitivo-linguistica del macro-aspetto individuato, descrizione del processo cognitivo e del contenuto di conoscenza in base alla tassonomia di Anderson e Krathwohl (2022) e il livello di abilità ipotizzato. L'indicazione del macro-aspetto porta a ricondurre l'item alla localizzazione e individuazione delle informazioni all'interno del testo, alla ricostruzione del significato del testo, a livello locale o globale o, infine, alla riflessione e valutazione del contenuto o della forma del testo, a livello locale o globale. L'indicazione dell'operazione cognitivo-linguistica associata al macro-aspetto caratterizza in modo più specifico l'item; ad esempio, se l'item costruito rientra nel macro-aspetto di ricostruzione del significato, l'operazione di *“fare inferenze semplici o complesse, per ricostruire informazioni lasciate implicite nel testo, anche ricorrendo all’enciclopedia personale”* si differenzia da *“costruire una*



rappresentazione complessiva del testo o di sue specifiche parti”, pur appartenendo entrambe le operazioni al macro-aspetto di ricostruzione del significato del testo, a livello locale o globale (QdR delle prove INVALSI di italiano, p. 10; figura 3). Affinché la descrizione dell’item fosse più precisa e calata proprio sul singolo item, si è proceduto all’individuazione del processo cognitivo e al contenuto di conoscenza secondo la tassonomia di Anderson e Krathwohl (2022). La *Revisione della Tassonomia degli obiettivi di Bloom*, a opera di Anderson e Krathwohl (2022), classifica gli obiettivi di apprendimento descrivendoli attraverso un verbo e un nome, in cui il verbo definisce il processo cognitivo richiesto e il nome contiene la conoscenza che gli studenti possono acquisire o costruire. I processi cognitivi sono rappresentati da sei categorie: Ricordare, Comprendere, Applicare, Analizzare, Valutare e Creare; tali categorie costituiscono un *continuum* che vede, ad esempio, il Valutare come un processo in cui l’impegno cognitivo è più complesso rispetto all’Analizzare e questo è più complesso dell’Applicare e così via; ogni categoria è associata a più processi cognitivi specifici. La dimensione della conoscenza, d’altro canto, è articolata in quattro categorie: fattuale, concettuale, procedurale e metacognitiva, in un *continuum* che va dal concreto all’astratto. Dunque, nella descrizione dell’item, si cerca di individuare il verbo, che rappresenta il processo cognitivo specifico, e il nome, cioè il contenuto di conoscenza, descritto in modo chiaro e in coerenza con il verbo; questa parte della descrizione rende specifico il compito e l’impegno cognitivo richiesti allo studente che risponde a quel preciso item.

Infine, in base al complesso della descrizione dell’item, si è ipotizzato il livello descrittivo entro il quale l’item potrebbe posizionarsi. Le descrizioni dei livelli di abilità utilizzate sono state quelle presentate nel Rapporto nazionale del 2017 (INVALSI, 2017) per la scuola primaria. Nell’indagine del 2017, le cinque fasce di livello sono state costruite su base empirica, considerando anche i metodi impiegati nelle indagini internazionali¹. Anche se il livello definitivo sarà determinato a seguito delle analisi statistiche svolte sui dati raccolti dal pre-test, riflettere sull’attribuzione di un livello o di un altro consente di ipotizzare quali conoscenze e abilità uno studente potrebbe mostrare di aver acquisito rispondendo a determinati item. Si ricorda, infine, che ogni parte della descrizione degli item si realizza in coerenza con le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012).

6. Prospettive della sperimentazione CBT

Al momento in cui si scrive, è in corso, a opera del GdL, la revisione finale delle prove CBT di quinta primaria che stanno per essere implementate sulla piattaforma, la stessa piattaforma che sarà disponibile sui dispositivi digitali (PC e tablet) utilizzabili dagli studenti per svolgere la prova.

¹ Per approfondimenti metodologici si rimanda al Rapporto tecnico, INVALSI (2017 a).

Diversi studi in letteratura (Ben-Yehudah & Eshet Alkalai, 2021; Clinton, 2019; Di Donato, 2018; Nardi, 2022; Rivoltella, 2020; von Davier & Kennedy, 2024; Wolf, 2018) si sono occupati di sondare le differenze che possono esistere nei processi di lettura a seconda che questa avvenga su supporto cartaceo o digitale.

Dall'indagine internazionale PIRLS (von Davier & Kennedy, 2024) sappiamo come, con l'affermarsi della cultura digitale, la lettura, come processo di apprendimento, si sia trasformata, rivelando di essere un processo complesso che non possa semplicemente dirsi "lineare", ma, considerando anche le peculiarità del supporto sul quale avviene, debba intendersi come multidimensionale, come "atto complesso".

La questione del supporto, cioè lo strumento o "mediatore" attraverso cui avviene la lettura, acquisisce rilevanza, per il presente lavoro, proprio per approfondire alcuni aspetti che caratterizzano la lettura su supporto digitale (Nardi, 2022). Il rapporto con lo schermo è stato indagato dagli studi neuroscientifici, basati sullo studio dei neuroni specchio (Gallese, 2007; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), sotto diversi aspetti; in particolare, laddove lo schermo rappresenta *il medium* che consente di esperire la sensazione di movimento pur stando fermi, cioè mentre si guarda un film (Gallese & Guerra, 2015). Non è qui che si argomenteranno le questioni che legano i neuroni specchio e la percezione di movimento derivata dalle immagini filmiche, ma ciò che interessa è la riflessione che concerne il cambiamento del *medium*. Per aprire questa riflessione, si fa un breve cenno agli studi sui neuroni specchio. In estrema e parziale sintesi, negli ultimi tre decenni, la ricerca aperta dalla scoperta dei neuroni specchio e dal modello di "simulazione incarnata" ha favorito un proficuo confronto tra neuroscienze e discipline umanistiche (Wassiliwizky & Menninghaus, 2021). Diverse linee di ricerca nel campo delle arti visive, del cinema (Gallese & Guerra, 2015) e della narrativa di fantasia (Gallese & Wojciehowski, 2011) hanno iniziato a dimostrare il nostro coinvolgimento corporeo con artefatti culturali, che ora può essere sperimentalmente studiato. Studi di fMRI (risonanza magnetica funzionale) hanno dimostrato che la stessa rete di aree corticali sensomotorie si attiva sia durante l'esecuzione sia durante l'osservazione di un'azione compiuta da altri, rispetto al soggetto che osserva (Bonini et al., 2022). Il contesto ambientale e lo stato interno degli osservatori (conoscenza, motivazione, emozione, ecc.) incidono profondamente sul modo in cui un'azione osservata viene mappata sul sistema motorio. Il ruolo attivo del "meccanismo specchio" è evidente anche nel coinvolgimento delle regioni cerebrali somatosensoriali nell'elaborazione del tocco osservato negli altri (Bonini et al., 2022); il tatto è, infatti, il primo senso a svilupparsi, favorendo l'apprendimento iniziale sia dal mondo fisico sia sociale esterno. Gallese e Guerra (2015) hanno analizzato il cambiamento, nel tempo, dello schermo nella fruizione filmica: l'accesso alla visualizzazione tramite schermi piccoli, delle dimensioni di tablet e smartphone, rende il film «a portata di mano», anzi, a portata di dita» (Gallese & Guerra, 2015, p. 257), in cui la manipolazione ha un ruolo tanto centrale quanto la visione e l'udito. Secondo gli studi da loro citati, lo schermo di un tablet o di uno smartphone



«induce un’immersione maggiore nello spettatore rispetto a schermi televisivi di taglia più grande» (Gallesse & Guerra, 2015, p. 259). L’interattività con i “nuovi piccoli schermi digitali” ha aumentato il contatto tattile con il dispositivo, ad esempio, come quando si ingrandisce una pagina allargando le dita sullo schermo, amplificando il coinvolgimento corporeo. Considerare, in questo quadro, l’esperienza di lettura significa pensare a una nuova visualità non più solo linguistica, ma corporea che potrebbe favorire un coinvolgimento più profondo nell’esperienza. Tale considerazione deriva dagli studi di *embodied cognition* che hanno fornito prove empiriche del legame tra comprensione del linguaggio e sistema sensomotorio (Garello et al., 2024). Molti studi dovranno ancora essere portati avanti in questa direzione e tra diversi campi, ma uno studio di caso (De Santis, 2022) condotto in una scuola secondaria di primo grado che ha sperimentato l’uso del tablet come dispositivo didattico digitale quotidiano suggerisce che tale direzione valga la pena di essere percorsa. In questo studio, le testimonianze degli insegnanti intervistati rivelano che il dispositivo digitale (tablet), oltre a mostrarsi nella pratica come “facilitatore democratico” (De Santis, 2022, p. 422) perché consente di eliminare molte disparità tra studenti, ponendosi come strumento di «valorizzazione delle differenze nel gruppo classe» (Zambotti, 2014, p. 149) e non solo come misura compensativa per alcuni, può favorire «la comprensione del testo, in quanto aumenta l’attenzione degli studenti alle parole e al loro significato, percorso che dev’essere chiaramente guidato dall’insegnante e perseguito insieme» (De Santis, 2022, p. 422).

«La lettura è un’invenzione dell’uomo: non siamo biologicamente progettati per essere dei lettori ed è una delle attività più complesse che il nostro cervello debba compiere» (Di Donato, 2018, secondo paragrafo). L’impegno cognitivo richiesto dai processi di lettura è alto e questo impegno aumenta nella lettura di un testo online. La sfida, nel contesto della società e dell’“educazione digitale”, diventa quella di fornire le strategie e gli strumenti adeguati affinché alunni e studenti apprendano a leggere in profondità, con qualsiasi supporto approccino alla lettura (Di Donato, 2018; von Davier & Kennedy, 2024; Wolf, 2018).

Conclusioni

Il presente contributo ha evidenziato i costrutti che sono alla base della costruzione delle prove nazionali di italiano, riferendosi anche ai costrutti misurati dalle indagini internazionali, argomentandone affinità e differenze. Le prove nazionali, in quanto prove standardizzate, presentano le caratteristiche che generalmente caratterizzano tale tipologia di test; perciò, si basano su un disegno di ricerca strutturato (Corbetta, 2021) e riguardo allo strumento di rilevazione dev’essere uniforme per tutti i partecipanti, in base alle specificità da considerare per i diversi gradi scolastici. Come evidenziato da Desimoni (2018) e da Desimoni e colleghi (2020), il passaggio dalle prove carta e matita o *paper and pencil* alle prove su supporto digitale o *computer based* ha comportato delle riflessioni anche in termini di disegno della ricerca, disegno che si basa su banche



di item (Wright & Bell, 1984) costruite secondo il modello di Rasch. Per arrivare alla costruzione della banca di item per la prova CBT di quinta primaria è stato necessario partire dalla selezione di testi e dalla costruzione dei relativi item adeguati in base ai criteri teorici, metodologici e procedurali sopra descritti. L'esplicitazione delle procedure e degli strumenti adottati per la costruzione delle prove mostra un impianto di ricerca complesso che è stato necessario spiegare, affinché sia possa condividere con gli *stakeholders* il rigore metodologico con il quale si avvia la sperimentazione CBT nella classe quinta della scuola primaria.

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2022). *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della Tassonomia degli obiettivi di Bloom* (C. Angelini & T. Savoia, Trad.). Anicia. (Originariamente pubblicato nel 2000).
- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri, I. D. M. (2021). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509>.
- Ben-Yehudah, G., Eshet Alkalai, Y. (2021). Print versus digital reading comprehension tests: does the congruency of study and test medium matter?, *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 426-440. DOI <https://doi.org/10.1111/bjet.13014>.
- Bonini, L., Rotunno, C., Arcuri, E., & Gallese, V. (2022). Mirror neurons 30 years later: implications and applications. *Trends in cognitive sciences*, 26(9), 767-781.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). S.Ap.I.E. Società per l'Apprendimento e l'istruzione Informati da Evidenza.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of research in reading*, 42(2), 288-325. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- Corbetta, P. (2021). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2a ed.). Il Mulino.
- Damiani, V., Losito, B., & Sanzo, A. (2018). Large-scale assessment on civic and citizenship education: historical perspectives and future research developments. *Rivista di storia dell'educazione*, 5(2), 185-203. DOI: <https://doi.org/10.4454/rse.v5i2.167>.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole*. Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (2016, 23 dicembre). Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana. *Internazionale*, 1-18. <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- De Santis, C. (2022). *Competenze e valutazione nel modello DADA. Didattiche per Ambienti Di Apprendimento, pratiche educative e punto di vista genitoriale: uno studio di caso*. Stamen.
- De Santis, C. & Asquini, G. (2020). L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento. *RicercaAzione*, 12(2), 207-223. DOI: <https://doi.org/10.32076/RA12205>.
- De Santis, C. & Mastrogiovanni, A. (in press). Comunità di Pratica: il gruppo di lavoro di italiano dell'INVALSI per la sperimentazione CBT di quinta primaria. *Lifelong, Lifewide Learning*.
- Desimoni, M. (2018). I livelli per la descrizione degli esiti delle prove INVALSI. Le rilevazioni degli apprendimenti (a.s. 2017-2018). https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli_INVALSI_g8.pdf.



- Desimoni, M., Cavicchiolo, E., Costanzo, A., & Di Chiacchio, C. (2020). Metodi di valutazione dell'*item parameter drift* nelle indagini su larga scala: uno studio empirico sulla prova àncora INVALSI di Italiano. In P. Falzetti (a cura di), *Implementazione e miglioramento del dato. II Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca"* (pp. 9-33). Franco Angeli.
- Dewey, J. (1960). *Teoria della valutazione*. La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1939).
- Di Donato, D. (2018, 23 ottobre). Leggere su internet e dislessia: pro e contro. *Agenda Digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/leggere-su-internet-e-dislessia-pro-e-control/>.
- Ferraboschi, L., & Meini, N. (1993). *Strategie semplici di lettura. Esercizi guida per la comprensione del testo*. Edizioni Erickson.
- Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. *Rivista di psicoanalisi*, 53(1), 197-208.
- Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Raffaello Cortina.
- Gallese, V., & Wojciehowski, H. (2011). How stories make us feel: toward an embodied narratology. *California Italian Studies*, 2(1). DOI <http://dx.doi.org/10.5070/C321008974>.
- Gallina, V. (a cura di) (2000). *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*. Franco Angeli.
- Garello, S., Ferroni, F., Gallese, V., Ardizzi, M., & Cuccio, V. (2024). The role of embodied cognition in action language comprehension in L1 and L2. *Scientific Reports*, 14(12781). DOI <https://doi.org/10.1038/s41598-024-61891-w>.
- Gnaedinger, E. K., Hund A. M., & Hesson-McInnis, M. S. (2016). Reading-specific flexibility moderates the relation between reading strategy Use and reading comprehension during the elementary years. *Mind, Brain, and Education*, 10(4), 233-246. <https://doi.org/10.1111/mbe.12125>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2004). *Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. Serie Generale n.282 del 01-12-2004. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2004-11-19;286>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2007). *Legge 25 ottobre 2007, n. 176. Con-versione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, recante di-sposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2007-2008 ed in mate-ria di concorsi per ricercatori universitari*. Serie Generale n.250 del 26-10-2007. <https://www.parlamento.it/parlam/leggi/07176l.htm>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2011). *Legge 26 febbraio 2011, n. 10. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 29 dicembre 2010, n. 225, recante proroga di termini previsti da disposizioni legislative e di interventi urgenti in materia tributaria e di sostegno alle imprese e alle famiglie*. (11G0052). Serie Generale n.47 del 26-02-2011. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2011-02-26;10>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2013). Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. (13G00121). Serie Generale n.155 del 04-07-2013. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2015). *Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.



(15G00122). Serie Generale n.162 del 15-07-2015. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2017). *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.* (17G00070) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>.
- INVALSI (2006). *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni.* https://www.invalsi.it/download/All/Rapporto_Finale_ALL.pdf.
- INVALSI (2017). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Rapporto Risultati.* https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/rapporto_prove_invalsi_2017.pdf.
- INVALSI (2017 a). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Rapporto tecnico.* https://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_tecnico_SNV_2017.pdf.
- INVALSI (2019). *OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto Nazionale.* https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf.
- INVALSI (2024). *Rapporto INVALSI 2024.* https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=rapporti_invalsi.
- Kraemer, L., McCabe, P., & Sinatra, R. (2012). The effects of read-aloud of expository text on first graders' listening comprehension and book choice. *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/19388071.2011.557471>.
- Lave, J., & Wenger, E. (2012). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali.* Erickson. (Originariamente pubblicato nel 1991).
- Lavinio, C. (2000). Tipi testuali e processi cognitivi. In F. Camponovo & A. Moretti (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica* (pp. 125-144), Quaderni del Giscel, La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo.* Laterza.
- Marron, J. K. (2019). The relationship between oral narrative production and expository text comprehension of fifth-grade students. *Reading Psychology*, 40(8), 705-730. <https://doi.org/10.1080/02702711.2019.1658670>.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- MIUR (2017). Decreto Ministeriale n. 742 del 3 ottobre 2017 (Finalità della certificazione delle competenze). <https://www.miur.gov.it/-/d-m-742-del-3-10-2017-finalita-della-certificazione-delle-competenze->.
- Montani, P. (2020). *Emozioni dell'intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale.* Meltemi.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>.
- Nardi, A. (2022). Dalla carta allo schermo. Stato della ricerca e implicazioni cognitive della lettura digitale. In F. Batini & G. Marchetta (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 329-350). Pensa Multimedia.
- OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education.* PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>.



- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfef0bf9c-en>.
- Parlamento europeo & Consiglio (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32006-H0962&from=IT>.
- Pratesi, D. (2000). *Didattica della testualità: teoria e metodologia della competenza testuale*. Armando Editore.
- Reglin, G., Cameron, H., & Nonfo, L. S. (2012). Effects of a parent support reading intervention on seventh grade at-risk students' reading comprehension scores. *Reading Improvement*, 49(1), 17-27.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*. Scholè.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina.
- Sabatini, F. (2016). *Lezione di italiano*. Mondadori.
- Siniscalco, M.T., Bolletta, R., Mayer, M. & Pozio, S. (2007). *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*. Zanichelli.
- Soto, C., Gutiérrez de Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent education*, 6(1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>.
- Toth, Z. (2019). La descrizione dei livelli di competenza in base alla prova INVALSI di Italiano. *Working Papers INVALSI*, n.39. https://www.invalsi.it/download2/wp/wp39_Toht.pdf.
- Vena, D. (2022). Leggibilità e comprensibilità: un binomio necessario. *Italiano LinguaDue*, 14(1), 471-491.
- Vergati, S. (2008). *Gruppi e reti sociali. Fra teoria e ricerca*. Bonanno editore.
- von Davier, M., & Kennedy, A. (a cura di) (2024). *PIRLS 2026 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb4199>.
- Wassiliwizky, E., & Menninghaus, W. (2021). Why and how should cognitive science care about aesthetics? *Trends in Cognitive Sciences*, 25(6), 437-449. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.03.008>.
- Werlich, E. (1982). *A text grammar of English* (2a ed.). Quelle & Meyer.
- Wolf, M. (2018). *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Vita e Pensiero.
- Wright, B. D., & Bell, S. R. (1984). Item Banks: What, Why, How. *Journal of Educational Measurement*, 21, 331-345.
- Zambotti, F. (2014). Tecnologie didattiche per la gestione dei processi inclusivi in classe. In H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze* (pp. 147-167). Erickson.