



PISA 2012

Quadro di Riferimento analitico

per la Matematica, la Lettura, le Scienze,
il Problem Solving e la Financial Literacy



Programme for International Student Assessment

PISA

PISA 2012

Quadro di Riferimento analitico

per la Matematica, la Lettura, le Scienze,
il Problem Solving e la Financial Literacy

Il presente volume è pubblicato sotto la responsabilità del Segretariato dell'OCSE. Le opinioni espresse e le argomentazioni utilizzate non riflettono però necessariamente le posizioni ufficiali dell'Organizzazione o dei governi dei paesi membri.

Il presente documento e qualsiasi carta geografica eventualmente utilizzata all'interno di esso sono da intendersi senza pregiudizio della sovranità territoriale, delle frontiere internazionali, dei confini e delle denominazioni di territori, città o aree geografiche.

Titolo originale dell'opera:

OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

ISBN 978-92-64-19052-8 (versione originale a stampa)

ISBN 978-92-64-19051-1 (versione originale scaricabile in PDF)

Edizione italiana:

PISA 2012, *Quadro di Riferimento analitico per la Matematica, la Lettura, le Scienze, il Problem Solving e la Financial Literacy*

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_06

La versione italiana è stata curata dall'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione).

Traduzione a cura di BRANTRA bvba. Revisione dei capitoli a cura di M. Alessandra Scalise.

I dati statistici riguardanti Israele sono forniti dalle autorità israeliane competenti e sotto la responsabilità delle stesse. L'utilizzo di tali dati da parte dell'OCSE, secondo il diritto internazionale, è senza pregiudizio per lo status dei territori denominati Altura del Golan, Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania.

Crediti fotografici:

© khoa vu/Flickr/Getty Images

© Shutterstock/Kzenon

© Simon Jarratt/Corbis

L'elenco delle correzioni alle pubblicazioni dell'OCSE può essere consultato online presso:

www.oecd.org/publishing/corrigenda. © OECD 2013

I diritti di riproduzione totale o parziale delle pubblicazioni, dei dati e dei prodotti multimediali dell'OCSE in documenti, presentazioni, blog, siti web o testi didattici appartengono all'OCSE, che deve essere debitamente citata come fonte nel rispetto del diritto d'autore. Ogni richiesta di autorizzazione all'uso pubblico o commerciale dei materiali deve essere indirizzata a rights@oecd.org

Le richieste di autorizzazione a fotocopiare parte del materiale devono essere indirizzate direttamente al Copyright Clearance Center (CCC) presso info@copyright.com o al Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) presso contact@cfcopies.com.



2

PISA 2012

Quadro di riferimento per la Lettura

Questo capitolo descrive il quadro di riferimento concettuale sotteso alla rilevazione delle competenze in lettura degli studenti di PISA 2012. In esso viene presentata la definizione di literacy in lettura in PISA e vengono presentate le caratteristiche dell'indagine rimaste invariate rispetto ai cicli precedenti, accanto a un elemento nuovo, apparso nel ciclo 2009, ovvero la lettura e la comprensione di testi in formato digitale. Il capitolo, infatti, descrive sia in che modo la lettura dei testi digitali e a stampa è valutata e analizzata in PISA sia in che modo gli studenti "navigano" nei testi elettronici e in che modo reagiscono al formato dei quesiti ad essi associati. Per illustrare ulteriormente come vengono misurate le abilità degli studenti, nel capitolo sono stati inseriti esempi di item di lettura, sia per quel che riguarda le prove in formato cartaceo, sia per quel che riguarda le prove in formato digitale.



INTRODUZIONE

La literacy in lettura è stata l'ambito principale di rilevazione nel 2000, in occasione del primo ciclo PISA (PISA 2000), e nel 2009 in occasione del quarto ciclo PISA (PISA 2009). Nel quinto ciclo (PISA 2012), la lettura è un ambito secondario e il quadro di rilevazione non è cambiato rispetto al ciclo precedente, PISA 2009 (OCSE 2009). Il quadro di riferimento 2009 presentava peraltro due importanti modifiche: l'inclusione della lettura di testi in formato elettronico e l'elaborazione di costrutti riguardanti l'impegno (engagement) nella lettura e la metacognizione.

La competenza in lettura è la chiave per aprire il mondo dei testi scritti non solo su supporto cartaceo ma anche su supporto elettronico, che sta divenendo un aspetto sempre più importante delle modalità di lettura degli adulti e degli studenti. In tutti i paesi, l'uso di Internet è strettamente collegato all'ambiente socioeconomico e al grado di istruzione (Sweets e Meates, 2004). Eppure il fatto di utilizzare un computer non è confinato a particolari strati economici e sociali. Al di là del luogo di lavoro, l'informatica riveste un'importanza sempre maggiore nella vita personale, sociale e civile (Pew Internet and American Life Project, 2005).

Molte delle competenze necessarie per leggere su supporto cartaceo o digitale sono analoghe, tuttavia il formato elettronico richiede che coloro che leggono aggiungano al proprio repertorio nuove priorità e nuove strategie. Raccogliere informazioni su Internet significa saper scremare e passare in rassegna una grande quantità di materiale valutandone l'attendibilità sul momento. Il pensiero critico ha acquisito per la literacy in lettura un'importanza maggiore che mai (Halpern, 1989; Shetzer e Warschauer, 2000; Warschauer, 1999). Warschauer conclude che per superare il "gap digitale" non basta avere accesso a Internet, ma occorre anche migliorare la capacità delle persone di integrare, valutare e comunicare le informazioni.

Le nuove esigenze del mondo dell'informazione hanno portato alla decisione di includere in PISA, a partire dal ciclo 2009, la lettura di testi digitali, riconoscendo così il fatto che qualsiasi definizione di lettura nel XXI secolo deve comprendere i due supporti: cartaceo ed elettronico. La rilevazione delle competenze in lettura digitale è stata inclusa anche in PISA 2012. Tuttavia, come già nel ciclo 2009, non tutti i paesi partecipanti hanno scelto di somministrare le prove computerizzate di lettura, che di conseguenza sono state proposte come opzione internazionale facoltativa. Ventitré paesi OCSE e nove paesi ed economie partner hanno scelto tale opzione per PISA 2012, un aumento superiore al 50% rispetto al PISA 2009.

L'evoluzione del nostro concetto di comprensione della lettura dal 2000 a oggi ha indotto ad ampliare la definizione di literacy in lettura, che accanto agli aspetti cognitivi, riconosce anche gli aspetti motivazionali e comportamentali. Alla luce delle ultime ricerche, l'impegno (engagement) nella lettura e la metacognizione trovano più spazio del quadro di riferimento per l'indagine PISA 2009 in quanto elementi che possono essere assai utili alla comprensione, da parte dei decisori politici, di quali fattori sia possibile sviluppare, modellare e rafforzare ai fini di una migliore literacy in lettura. Tuttavia, essendo la lettura un ambito secondario in PISA 2012, per questo ciclo non sono stati raccolti dati sull'impegno o la metacognizione.

Di conseguenza, il quadro di rilevazione della literacy in lettura degli studenti giunti quasi al termine della scuola dell'obbligo si concentra sulle competenze di lettura che prevedono la capacità di reperire, selezionare, interpretare e valutare informazioni da una ampia scelta di testi associati a situazioni tipiche dei contesti scolastico ed extrascolare.

Il presente capitolo discute il quadro concettuale che sottende la rilevazione delle competenze di lettura per il PISA 2012. La definizione dell'ambito è la stessa adottata per il ciclo 2009, quando la lettura era, per la seconda volta, l'ambito di rilevazione principale, ma con l'aggiunta di un nuovo elemento: lettura e comprensione di testi elettronici. Il capitolo illustra le modalità di rilevazione e analisi delle prove in formato digitale, e il modo in cui gli studenti navigano tra i testi e rispondono al formato delle prove. Per illustrare le modalità di rilevazione delle competenze, sono riportati esempi di item (domande) in formato cartaceo ed elettronico.

DEFINIZIONE DI LITERACY IN LETTURA

Le definizioni di lettura e di literacy in lettura si sono evolute nel corso del tempo, di pari passo con le mutazioni della società, dell'economia e della cultura. Il concetto di apprendimento, in particolare il concetto di apprendimento lungo tutto il corso della vita, ha portato ad ampliare la nozione di literacy in lettura. La literacy non è più considerata un'abilità che si acquisisce unicamente nell'infanzia, durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita, attraverso le interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.

Le teorie sulla literacy in lettura di matrice cognitivista sottolineano la natura interattiva della lettura e la natura costruttiva della comprensione, per quel che riguarda i testi a stampa (Binkley e Linnakylä, 1997; Bruner, 1990; Dole et al., 1991) e ancora di più per quel che riguarda i testi digitali (Fastrez, 2001; Legros e Crinon, 2002; Leu, 2007; Reinking, 1994).



Il lettore genera un significato in risposta alla sollecitazione proveniente dal testo che legge, in base alle conoscenze che possiede e a una serie di "indizi" testuali e contestuali che spesso sono di derivazione sociale e culturale. Per ricavare significato da un testo il lettore utilizza diversi processi, abilità e strategie per sostenere, controllare e mantenere la comprensione. Si può presumere che tali processi e strategie possano variare secondo i contesti e gli obiettivi dei lettori nel loro interagire con una varietà di testi continui e non continui nel formato cartaceo e (generalmente) con testi multipli del formato digitale.

La definizione di literacy in lettura nell'indagine PISA 2012 è la seguente:

Literacy in lettura significa comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva nella società.

literacy in lettura...

Si è scelto di adottare la dizione "literacy in lettura" piuttosto che "lettura" perché si ritiene che trasmetta meglio a un pubblico di non addetti ai lavori ciò che l'indagine valuta. Per "lettura" s'intende infatti spesso la mera decodifica o anche la lettura ad alta voce, mentre l'intento dell'indagine è di misurare qualcosa di più ampio e profondo. La literacy in lettura ingloba una vasta gamma di competenze cognitive che vanno dalla semplice decodifica della scrittura alla conoscenza delle parole, della grammatica, di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più complesse, fino alla conoscenza della realtà.

In questo ciclo di indagine la "literacy in lettura" è intesa come applicazione attiva, intenzionale e funzionale della lettura in svariate situazioni e per fini diversi. Secondo Holloway (1999), le competenze di lettura sono indispensabili per il successo scolastico degli studenti delle scuole medie e superiori. L'indagine PISA valuta diverse tipologie di studenti: alcuni proseguiranno fino all'università, altri si iscriveranno a istituti professionali in preparazione dell'ingresso nel mondo del lavoro, altri ancora non proseguiranno oltre la scuola dell'obbligo. Una buona competenza in lettura non solo è la base per il successo in altri ambiti scolastici, ma è anche un requisito indispensabile per il successo nella maggior parte degli ambiti della vita adulta (Cunningham and Stanovich, 1998; Smith et al., 2000). Indipendentemente dalle aspirazioni professionali o scolastiche, la literacy in lettura degli studenti è importante per la loro vita personale e per una partecipazione attiva alla vita sociale ed economica.

Le competenze in lettura sono importanti non solo per gli individui ma per l'economia nel suo complesso. I responsabili politici e non solo loro iniziano a riconoscere che nelle società moderne il capitale umano – ossia la somma di quello che tutti gli individui fanno e possono apportare a un'economia – potrebbe essere la forma di capitale più importante. Gli economisti hanno già da anni elaborato dei modelli che illustrano come i livelli di istruzione di un paese siano in genere un'indicazione del suo potenziale di crescita economica (Coulombe et al., 2004).

... significa comprendere, utilizzare e riflettere...

La parola "comprendere" riporta in modo immediato alla "comprensione della lettura", un elemento ormai comunemente riconosciuto della lettura. La parola "utilizzare" riporta ai concetti di applicazione e di funzione, in altri termini al "fare qualcosa" con ciò che si è letto. A "comprendere" e "utilizzare" si affianca "riflettere" per sottolineare che la lettura è un processo interattivo: i lettori infatti, quando s'impegnano (engage with) nella lettura di un testo, attingono ai loro pensieri e alle loro esperienze. In effetti, l'atto della lettura richiede sempre una riflessione rispetto a informazioni esterne al testo. Anche nelle fasi più precoci, il lettore fa appello alla conoscenza simbolica per decodificare un testo e deve possedere un vocabolario per dargli un senso. Con l'andare del tempo il lettore accumula informazioni, esperienze e convinzioni, mette costantemente alla prova, spesso inconsciamente, il testo che legge rispetto alle sue conoscenze esterne, revisionandone e adeguandone la comprensione.

... e impegnarsi nella lettura ...

Per "saper leggere", non è sufficiente che una persona possieda le abilità e le conoscenze necessarie a leggere bene, ma occorre anche che essa dia valore alla lettura e se ne serva per una varietà di scopi. L'istruzione, dunque, dovrebbe porsi come obiettivo di coltivare non solo la competenza, ma anche l'engagement nella lettura. L'engagement, in questo contesto, racchiude la motivazione a leggere ed è composto di un insieme di caratteristiche affettive e comportamentali che comprendono interesse e piacere nella lettura, un senso di controllo su quello che si legge, il coinvolgimento nella dimensione sociale della lettura, e pratiche di lettura diverse e frequenti.

... testi scritti ...

L'espressione "testi scritti" vuole includere qualsiasi testo coerente in cui il linguaggio è utilizzato nella sua forma grafica quale che sia il supporto, cartaceo o elettronico. Piuttosto che scegliere la parola "informazione", utilizzata in altre definizioni



di lettura, si è preferito il termine “testi” per la sua associazione con il linguaggio scritto e perché denota più chiaramente la lettura sia letteraria sia informativa.

Nei testi, non sono compresi artefatti che riproducano l'aspetto uditivo del linguaggio, come le registrazioni vocali, né i film, i programmi TV, le immagini animate o le immagini senza parole. Nei testi, al contrario, possono essere comprese immagini come figure, foto, mappe, tabelle, grafici e fumetti, che siano corredate di scritti (ad esempio, didascalie). Questi testi “figurativi” possono esistere in modo indipendente o possono essere incorporati in testi più lunghi. I testi digitali, viceversa, si distinguono dai testi a stampa sotto diversi aspetti, tra cui la leggibilità fisica, la quantità di testo visibile al lettore in ogni momento, il modo in cui diverse parti di un testo e testi diversi sono connessi l'uno all'altro mediante collegamenti ipertestuali e, in conseguenza di tutte queste caratteristiche, per il modo in cui i lettori in genere si confrontano con essi. Per portare a termine una qualunque attività di lettura connessa ad un testo digitale, infatti, il lettore deve costruire percorsi propri assai più di quanto non debba fare nel caso di testi stampati o manoscritti.

... al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società.

Questa frase intende esprimere la portata globale delle situazioni in cui la literacy in lettura gioca un ruolo, spaziando dal privato al pubblico, dallo scolastico al professionale, dall'istruzione formale all'apprendimento lungo tutto il corso della vita e alla vita civica attiva. “Al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità” rinvia all'idea che la literacy in lettura permette la realizzazione delle aspirazioni individuali, sia quelle ben definite, come laurearsi e trovare un lavoro, sia quelle più vaghe e meno immediate che arricchiscono e allargano gli orizzonti personali e l'apprendimento lungo tutto il corso della vita. L'espressione “essere parte attiva” indica il fatto che la literacy in lettura permette agli individui di dare il loro contributo sul piano sociale e non solo a fini personali. “Essere parte attiva” esprime l'impegno sociale, culturale e politico.

ORGANIZZAZIONE DELL'AMBITO

Questa sezione descrive come si rappresenta questo ambito, questione vitale perché l'organizzazione e la rappresentazione dell'ambito determina la concezione delle prove e, in ultima analisi, i dati sulle competenze degli studenti che potranno essere raccolti e presentati¹.

La lettura è un ambito multidimensionale. Tuttavia, non essendo possibile considerare e integrare tutti gli elementi del costruito nella rilevazione dell'indagine PISA, solo i più importanti sono stati selezionati ai fini dell'elaborazione prove.

La rilevazione della literacy in lettura è costruita intorno a tre caratteristiche che assicurano un'ampia copertura dell'ambito:

- situazione, che si riferisce alla gamma di contesti o finalità in cui interviene la lettura;
- testo, che si riferisce al tipo di materiale che viene letto; e
- aspetto, che si riferisce all'approccio cognitivo che determina il modo in cui il lettore affronta il testo.

In PISA, le caratteristiche del testo e le variabili di aspetto (ma non la variabile di situazione) sono inoltre manipolate per influenzare la difficoltà di un quesito.

La lettura è un'attività complessa le cui componenti, pertanto, non sussistono indipendentemente l'una dall'altra in compartimenti separati. Il fatto che i testi e i quesiti siano assegnati alle diverse categorie del quadro di riferimento, infatti, non implica che tali categorie siano rigidamente divise, né che i materiali sussistano sotto forma di cellule atomizzate determinate da una struttura teorica. Le linee guida fornite dal quadro di riferimento hanno lo scopo di garantire la copertura, guidare lo sviluppo della rilevazione e impostare i parametri necessari per presentare i risultati in base alle caratteristiche considerate qualificanti per ciascun quesito.

Situazione

Un'utile operazionalizzazione delle variabili di situazione è quella descritta nel Quadro comune europeo di riferimento (QCER) messo a punto per il Consiglio d'Europa (Consiglio d'Europa, 1996). Le quattro variabili di situazione – personale, pubblica, educativa e lavorativa – sono descritte di seguito.

La situazione personale riguarda testi intesi a soddisfare gli interessi personali di un individuo, sul piano sia intellettuale sia pratico. Questa categoria comprende anche testi intesi a mantenere o sviluppare contatti personali con altre persone.



Include lettere personali, narrativa, biografie e testi informativi la cui lettura può soddisfare delle curiosità nel quadro di attività ricreative o di intrattenimento. I testi digitali includono anche e-mail, messaggi sms e blog personali.

La categoria pubblica riguarda la lettura di testi relativi ad attività e tematiche pertinenti alla sfera sociale. La categoria include documenti ufficiali e informazioni relative a eventi pubblici. In generale, i testi associati a questa categoria presuppongono un contatto, più o meno anonimo, con altre persone. Sono inclusi quindi anche i blog di tipo partecipativo (forum), i siti web di carattere giornalistico e le informazioni pubbliche reperibili sui due supporti cartaceo ed elettronico.

Il contenuto dei testi della categoria educativa è in genere concepito ai fini dell'istruzione. Libri di testo e software interattivi sono esempi tipici di materiale prodotto per questo tipo di lettura. La lettura di tali testi in genere implica l'acquisizione di informazioni nel quadro di un apprendimento più ampio. Sovente i materiali non sono scelti del lettore bensì prescritti da un insegnante. I relativi compiti appartengono generalmente alla tipologia "leggere per apprendere" (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

Molti quindicenni lasceranno i banchi di scuola per entrare a far parte della popolazione attiva nel giro di uno o due anni. Un tipico esempio di lettura lavorativa è quello che serve all'esecuzione immediata di una mansione. Potrebbe trattarsi delle ricerche di un lavoro, in forma di un annuncio nella sezione ricerca di personale di un giornale o di un sito web, oppure di seguire delle istruzioni di lavoro. I relativi compiti appartengono generalmente alla tipologia "leggere per fare" (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

Nell'ambito di PISA, il termine situazione è utilizzato per definire i testi e i quesiti ad essi associati e si riferisce al tipo di uso e di contesto per il quale un testo è stato scritto dal suo autore. Il modo in cui la variabile di situazione è definita riguarda quindi i lettori e lo scopo per i quali si ritiene sia stato elaborato il testo e non dipende semplicemente dal luogo in cui l'attività di lettura viene effettuata. Molti testi utilizzati in classe non sono designati specificamente per uso scolastico. Per esempio, è possibile che un giovane legga un brano di letteratura durante l'ora di italiano o di una lingua straniera, ma quel testo è stato (verosimilmente) scritto ai fini di una lettura e fruizione personale. E considerata la sua finalità originale, nel quadro di PISA quel testo rientra nella categoria personale. Come ha dimostrato Hubbard (1989), taluni tipi di lettura generalmente associati a contesti extrascolari, per esempio le regole di un club o la cronaca di una gara, spesso si ritrovano in modo informale anche nel contesto scolastico. Nel quadro di PISA questi testi rientrano nella categoria pubblica. Viceversa, i libri di testo vengono letti sia a scuola sia a casa e tanto il processo quanto lo scopo probabilmente differiscono poco da un ambiente all'altro. Testi di questo genere, in PISA, sono classificati come educativi.

È opportuno osservare che le quattro categorie possono sovrapporsi. Nella pratica, un testo può essere inteso sia a fini ricreativi sia a fini educativi (categorie personale ed educativa), oppure fornire consigli professionali che valgono anche come informazioni di carattere generale (categorie lavorativa e pubblica). La variabile contenuto non viene trattata in quanto tale nell'ambito dell'indagine, tuttavia si è cercato di includere testi che riflettono una molteplicità di situazioni proprio per diversificare al massimo i contenuti delle prove di literacy in lettura.

La tabella 2.1 mostra la ripartizione approssimativa del punteggio per tipo di situazione nelle prove di lettura su supporto cartaceo e elettronico. Tale ripartizione sarà finalizzata solo una volta ultimata l'analisi dei dati delle prove definitive.

Tabella 2.1

Distribuzione approssimativa dei compiti di lettura in relazione alla situazione (PISA 2012)

Situazione	Percentuale del punteggio totale di PISA 2012	
	Prove su supporto cartaceo	Prove su supporto digitale
Personale	36	35
Educativa	33	15
Lavorativa	20	0
Pubblica	11	50
Totale	100	100

Testi

Per leggere, il lettore deve disporre di materiali di lettura. In una rilevazione, tali materiali – un testo o una serie di testi relativi a un dato compito – devono essere internamente coerenti. In altre parole, il testo deve stare in piedi da solo, il lettore deve poterlo comprendere senza altri materiali di supporto. Se appare ovvio che i tipi di testi possono essere diversissimi e che una rilevazione deve includere la più grande varietà possibile, meno ovvio è stabilire se esiste una classificazione ideale dei



tipi di testi. L'inclusione delle prove computerizzate rende la questione ancora più complessa. Dal 2009, esistono quattro principali criteri di classificazione:

- il medium: supporto cartaceo e supporto digitale
- l'ambiente: testo di tipo 'autorale', testo sotto forma di messaggio o misto
- il formato del testo: testi continui, non continui, misti, e multipli
- il tipo di testo: descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo, istruzioni e transazioni

La classificazione basata sul medium – ovvero testo su carta o digitale – è, per tutti i testi, la distinzione di carattere più ampia. A seguire vengono le classificazioni per formato del testo e tipo di testo, anch'esse applicate a tutti i testi, sia stampati sia digitali. La classificazione per ambiente, al contrario, si applica esclusivamente ai testi digitali. I criteri di categorizzazione saranno approfonditi di seguito uno per uno.

Il medium

A partire dal ciclo 2009, un importante criterio di classificazione è il formato: cartaceo o digitale.

Il testo stampato si presenta in genere su carta in forma di singoli fogli, opuscoli, riviste e libri. Per le sue caratteristiche fisiche, il testo cartaceo invita (ma non forza) il lettore ad avvicinarsi al testo in un dato ordine. I testi su carta sono per loro natura fissi, statici. Inoltre, nel contesto quotidiano e nell'ambito delle prove, la portata o quantità di testo è immediatamente visibile al lettore.

Il testo digitale può essere definito come la visualizzazione di un testo mediante dispositivi LCD (Liquid Crystal Display), plasma, TFT (Thin Film Transistor) e altri apparecchi elettronici. Tuttavia, ai fini dell'indagine PISA, testo digitale è sinonimo di ipertesto: ovvero uno o più testi dotati di strumenti e funzioni di navigazione tali da rendere possibile – e anzi addirittura richiedere – una lettura non sequenziale. Ciascun lettore, dunque, si costruisce un testo "personalizzato" sulla base delle informazioni che incontra seguendo l'uno o l'altro dei collegamenti ipertestuali. In sostanza, i testi digitali hanno carattere mutevole, dinamico; infatti, solitamente, è visibile solo una parte di testo per volta e spesso è impossibile dire a priori quale ne sia la mole complessiva.

Gli strumenti e le caratteristiche della navigazione aiutano il lettore a orientarsi e appunto a navigare intorno e attraverso i testi. Si tratta di icone, barre di scorrimento, cartelle, collegamenti ipertestuali, funzioni di ricerca del testo tipo Cerca o Trova, e modalità di rappresentazione globali del contenuto come le mappe dei siti. È vero che anche il formato cartaceo presenta degli strumenti di navigazione (tavole, indici, capitoli e sezioni, intestazioni e piè di pagina, note e numerazione delle pagine), ma il loro ruolo è particolarmente importante nel formato digitale per almeno due motivi. In primo luogo, data la dimensione ridotta della visualizzazione, i testi digitali sono corredati di dispositivi che permettono al lettore di muovere la finestra di lettura sulla pagina di testo (barre di scorrimento, tasti, menu, ecc.). In secondo luogo, le attività di lettura digitale comportano spesso l'accesso a molteplici testi, talvolta selezionati da una fonte praticamente sconfinata. Il lettore deve conoscere gli strumenti di ricerca, indicizzazione e navigazione per fare il collegamento tra vari testi.

Per la rilevazione PISA della literacy in lettura è stata identificata una serie di strutture e strumenti di navigazione da includere sistematicamente nelle prove, quale componente importante per la misurazione della competenza di lettura digitale: barre di scorrimento, cartelle, elenchi di collegamenti ipertestuali visualizzati in righe, in colonne, in menu a tendina, o link integrati nel testo.

I quesiti sono più o meno facili a seconda del numero di strumenti di navigazione che è necessario utilizzare, del numero di operazioni o passaggi necessari e del tipo di strumenti utilizzati. In generale, maggiore è il numero delle operazioni e più complesso è il tipo di strumento, maggiore sarà la difficoltà dell'item. Anche la consuetudine che si ha con gli strumenti e le funzioni di navigazione, la trasparenza o il risalto che essi hanno nella pagina elettronica influisce sulla difficoltà. Vi sono peraltro dei compiti di lettura digitale che richiedono una navigazione minima o nulla.

Ambiente

La classificazione in base all'ambiente riguarda solo i testi digitali e, nel quadro di riferimento PISA, sono considerati solo gli ambienti computerizzati. Ai fini delle prove computerizzate sono stati identificati due tipi principali di ambiente digitale: testi di tipo autorale e testi sotto forma di messaggio. La distinzione tra i due è basata sul fatto che il lettore possa influire o meno sul contenuto del sito. In un ambiente di tipo autorale il lettore è principalmente ricettivo: il contenuto non può essere modificato. Questi siti sono utilizzati soprattutto per ottenere informazioni. I diversi testi di tipo autorale comprendono le



home page, siti che pubblicizzano eventi o beni di consumo, siti relativi a servizi pubblici, siti che contengono informazioni per gli studenti, siti giornalistici e cataloghi di biblioteche online.

In un ambiente in forma di messaggio, viceversa, il lettore ha la possibilità di aggiungere o modificare il contenuto. Il lettore utilizza questi siti non solo per ottenere informazioni ma anche per comunicare. I testi sotto forma di messaggio comprendono le e-mail, i blog, le chat room, i forum e le recensioni via web nonché i moduli online.

Come accade per molte delle variabili presenti nel quadro di riferimento per la lettura, la classificazione sulla base dell'ambiente non è rigida. Può capitare che un compito richieda l'uso di testi di tipo autoriale e di testi in forma di messaggio: compiti di questo genere sono detti misti. La tabella 2.2 mostra la distribuzione approssimativa del punteggio fra le due categorie di ambiente.

Tabella 2.2

Distribuzione approssimativa del punteggio nei quesiti di lettura su supporto digitale in relazione all'ambiente

Ambiente	Percentuale del punteggio nelle prove di lettura su supporto digitale
Autoriale	65
In forma di messaggio	27
Misto	8
Totale	100

Formato del testo

Un altro importante criterio di classificazione è la distinzione tra testi continui e non continui.

I testi continui e non continui compaiono sia su supporto cartaceo sia su supporto digitale. I testi in formato misto e multiplo sono molto diffusi in entrambi i media, in particolar modo in digitale. La descrizione dei quattro formati è la seguente:

I testi continui sono costituiti da frasi raggruppate in paragrafi. Possono essere integrati in strutture più ampie quali sezioni, capitoli e libri (p. es. per il formato cartaceo saranno servizi giornalistici, saggi, romanzi, racconti, recensioni e lettere, per il formato digitale saranno recensioni, blog e rapporti in prosa).

I testi non continui sono organizzati in modo diverso, di conseguenza richiedono un diverso approccio di lettura. Spesso presentano un formato a matrice, composto da una serie di elenchi (Kirsch e Mosenthal, 1990) (p. es. liste, tabelle, grafici, diagrammi, pubblicità, orari, cataloghi, indici e formulari).

Molti testi, cartacei o digitali, sono degli insiemi coerenti composti da elementi in formato continuo e non continuo. Nei testi misti ben congegnati, i vari elementi (p. es. spiegazione in prosa corredata da grafici e tabelle) si sostengono vicendevolmente a mezzo di link coerenti e coesivi sul piano locale e globale. Per il formato cartaceo, esempi comuni di testo misto sono dati da riviste, libri di consultazione e rapporti. Per il formato elettronico, le pagine web di tipo autoriale sono spesso testi misti che combinano elenchi, parti in prosa e spesso elementi grafici. I testi in forma di messaggio, tipo moduli online, e-mail o forum, possono anch'essi combinare formati continui e non continui.

Per testi multipli si intendono testi generati in modo indipendente, che hanno significato ciascuno di per sé e che vengono giustapposti per un'occasione particolare oppure liberamente associati ai fini della rilevazione. Il rapporto che lega fra loro tali testi può non essere ovvio: può trattarsi di testi complementari o di testi che si contraddicono l'un l'altro. Ad esempio, un gruppo di siti web di società diverse che forniscono informazioni di viaggio può fornire ai turisti le medesime informazioni, oppure no. I testi multipli possono avere un unico formato "puro" (ad esempio, continuo), o possono contenere testi continui e non continui.

Tabella 2.3

Distribuzione approssimativa del punteggio tra formati del testo in PISA 2012

Formato del testo	Percentuale del punteggio totale in PISA 2012	
	Prove su supporto cartaceo	Prove su supporto digitale
Continuo	58	4
Non continuo	31	11*
Misto	9	4
Multiplo	2	81
Totale	100	100

* Il dato arrotondato è 12% (11,54) ma questo porterebbe il totale al 101%. L'espressione "approssimato" riflette questo aspetto.



Tipo di testo

Un'altra categorizzazione è quella per tipo di testo: descrittivo, narrativo, informativo, argomentativo, regolativi, transazionali.

Nella vita reale, i testi sfidano le categorizzazioni, infatti non sono scritti pensando a una tipologia piuttosto che un'altra e sono in genere trasversali alle categorie. Ciononostante, nel quadro di questa rilevazione è utile classificare i testi in base a un tipo (determinato in funzione delle caratteristiche più rilevanti) onde garantire la rappresentatività dello strumento rispetto ai diversi tipi di scrittura.

La classificazione dei testi utilizzata per l'indagine PISA è un adattamento del lavoro di Werlich (1976).

Nei testi di tipo descrittivo le informazioni riguardano le proprietà degli oggetti nello spazio. Questi testi descrittivi rispondono a domande del tipo che cosa? (p. es. la descrizione di un luogo in un diario di viaggio, un catalogo, una carta geografica, un orario aereo online, o la descrizione di una caratteristica, funzione o processo in un manuale tecnico).

Nei testi di tipo narrativo le informazioni riguardano le proprietà degli oggetti nel tempo. Questi testi rispondono a domande del tipo quando? o in quale successione? Sono quelli che danno una risposta a un'altra domanda importante della narrazione: perché un personaggio si comporta così (p. es. un romanzo, un racconto, un testo teatrale, una biografia, un fumetto, un servizio giornalistico che riporta un evento). Per quanto riguarda il formato cartaceo, la proporzione di testi narrativi nel ciclo 2012 è lievemente maggiore rispetto ai precedenti cicli PISA (2000-2009), pari al 20% circa contro il precedente 15%.

I testi informativi sono testi nei quali l'informazione viene presentata sotto forma di concetti o costrutti mentali composti o attraverso gli elementi in cui tali concetti o costrutti mentali possono essere analizzati. Il testo fornisce una spiegazione di come i diversi elementi si integrino in un unicum dotato di significato proprio e spesso risponde a domande del tipo: "come?". (p. es. un saggio accademico, un diagramma che illustra il modello di funzionamento della memoria, un grafico di tendenze demografiche, una mappa concettuale, una voce di enciclopedia online).

I testi argomentativi sono testi che istituiscono relazioni fra concetti o proposizioni. Il testo argomentativo spesso risponde a domande del tipo: perché? Una sottocategoria importante è costituita dai testi di persuasione o di opinione, che riferiscono appunto opinioni o punti di vista. Citeremo a titolo di esempio una lettera al direttore, un cartellone pubblicitario, i post su un forum online e la recensioni di un libro o di un film sul web.

I testi regolativi (a volte detti anche conativi) sono testi che forniscono indicazioni su che cosa fare. Le istruzioni offrono indicazioni su quali comportamenti tenere al fine di portare a termine un determinato compito (p. es. una ricetta, una serie di diagrammi che illustrano una procedura di pronto soccorso, o le istruzioni per utilizzare un programma informatico).

I testi transazionali sono testi che mirano a raggiungere uno scopo specifico che essi stessi riportano. Attraverso un testo di questo tipo, ad esempio, si chiede di fare una certa cosa, si indice una riunione o si prende un appuntamento con un amico. Prima che la comunicazione digitale si diffondesse, questo tipo di testo era una componente significativa di alcuni tipi di lettere e, sotto forma di interazione orale, lo scopo principale di molte telefonate. Questo tipo di testo non faceva parte della classificazione di Werlich (1976). È stato utilizzato per la prima volta nel quadro di riferimento di PISA 2009 per la sua prevalenza nel formato digitale (tipico esempio le e-mail giornaliere e gli sms per richiedere e confermare impegni tra colleghi o amici).

Aspetto

Se gli strumenti di navigazione sono le caratteristiche fisiche, tangibili che permettono al lettore di districarsi tra e nei testi, gli aspetti sono le strategie, gli approcci o le finalità che il lettore impiega per districarsi tra e nei testi.

Cinque aspetti guidano l'elaborazione delle prove di rilevazione della literacy in lettura:

- individuare informazioni;
- comprendere il significato generale del testo;
- interpretare ciò che si legge;
- riflettere sul contenuto del testo e valutarlo; e
- riflettere sulla forma del testo e valutarla.

Le prove dell'indagine PISA non consentono di includere un numero di item sufficiente a presentare i cinque aspetti in sottoscale distinte, pertanto ai fini della presentazione dei risultati per la literacy in lettura gli aspetti sono organizzati in tre ampie categorie:

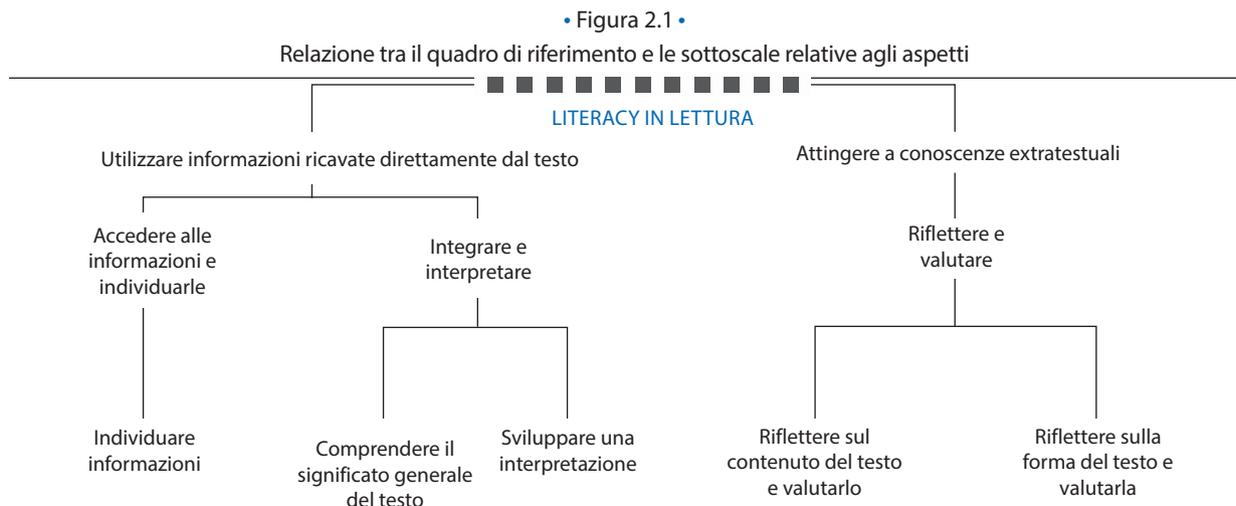


- accedere alle informazioni e individuarle;
- integrare e interpretare;
- riflettere e valutare.

I quesiti che rientrano nella categoria individuare informazioni, che richiedono al lettore di concentrare la propria attenzione su singole informazioni all'interno del testo, sono collocati sulla scala accedere alle informazioni e individuarle.

I quesiti che rientrano nelle categorie comprendere il significato generale del testo e sviluppare un'interpretazione richiedono al lettore di concentrare la propria attenzione sulle relazioni all'interno del testo. I quesiti imperniati sull'intero testo richiedono ai lettori di comprendere il significato generale del testo, mentre i quesiti imperniati sulle relazioni tra parti del testo richiedono lo sviluppo di un'interpretazione. Sia gli uni sia gli altri sono raggruppati nella categoria integrare e interpretare.

I quesiti che afferiscono agli ultimi due aspetti, riflettere sul contenuto del testo e riflettere sulla forma del testo, sono raggruppati in un'unica categoria di aspetto denominata riflettere e valutare. Entrambi questi aspetti, infatti, richiedono che il lettore attinga innanzi tutto alle proprie conoscenze extratestuali e che le ponga in relazione con ciò che legge. I quesiti che rientrano nella categoria riflettere sul contenuto hanno a che fare con la sostanza nozionale di un testo, mentre quelli che rientrano nella categoria riflettere sulla forma hanno a che fare con la sua struttura o con i suoi elementi formali. La figura 2.1 mostra in che modo i cinque aspetti dei quali si è tenuto conto nella costruzione delle prove cognitive sono in relazione con le tre categorie di aspetto utilizzate per la presentazione dei risultati.



Le tre ampie categorie che riguardano gli aspetti sono descritte di seguito in dettaglio, sia per la somministrazione cartacea sia per quella informatizzata.

Accedere alle informazioni e individuarle

Accedere alle informazioni e individuarle implica il fatto di entrare in uno spazio informativo e di “navigare” all’interno di tale spazio per localizzare e reperire una o più informazioni distinte. I quesiti che appartengono a questa categoria possono spaziare da un quesito che chiede di trovare le specifiche informazioni richieste da un datore di lavoro in un annuncio, a uno che chiede di determinare un numero di telefono cui vanno aggiunti vari prefissi, fino a uno che chiede di individuare un fatto particolare per avvalorare o confutare l’affermazione di qualcuno.

Individuare descrive il processo di selezione delle informazioni richieste, mentre accedere descrive il processo per raggiungere il “luogo” in cui tali informazioni si trovano, il cosiddetto spazio informativo. Alcuni compiti possono richiedere solo di reperire l’informazione, in particolare nel caso del formato cartaceo dove l’informazione è immediatamente visibile e il lettore non deve fare altro che selezionare la parte pertinente di informazione in uno spazio informativo ben delimitato. In altri casi, specialmente per i testi digitali, potrebbe essere necessario qualche passaggio in più (p. es. cliccare per fare una scelta da una lista di risultati di ricerca). Nel quadro di PISA, i due processi sono richiesti in quasi tutte le prove della categoria Accedere alle informazioni e individuarle. Il grado di difficoltà è determinato da diversi fattori tra cui il numero di paragrafi,



pagine o link da consultare, la quantità di informazioni da valutare di volta in volta, e la specificità e chiarezza delle istruzioni impartite.

Integrare e interpretare

Integrare e interpretare implica l'elaborazione di ciò che si legge al fine di comprenderne il senso intrinseco.

Integrare significa dimostrare la comprensione della coerenza del testo. Si tratta di mettere in relazione vari frammenti di informazione per ricavarne un senso, sia per identificare analogie o divergenze, sia per fare raffronti graduati, sia per comprendere relazioni causa ed effetto.

Per interpretare si intende il processo di ricavare un significato da qualcosa che non è esplicitato. Nell'interpretare, un lettore identifica i presupposti o le implicazioni che sottendono al testo o a parte di esso.

Sia l'integrazione che l'interpretazione sono richieste per riuscire a comprendere il significato generale. Il lettore deve prendere in considerazione il testo nel suo complesso oppure in una prospettiva più ampia. Gli studenti dimostrano la comprensione del testo identificandone il tema o il messaggio principale, o la finalità o l'utilità.

Anche per sviluppare un'interpretazione è necessario sia interpretare sia integrare. Al lettore, infatti, è richiesto di estendere le proprie impressioni iniziali in modo da raggiungere una comprensione più approfondita, più analitica o più completa di ciò che hanno letto. Fra gli altri, la categoria comprende quesiti che richiedono di individuare ed elencare prove a sostegno di una determinata tesi e quesiti del tipo paragonare e mettere a confronto che richiedono che lo studente avvicini due o più informazioni tratte dal testo. In simili quesiti, per poter analizzare le informazioni, sia esplicite sia implicite provenienti da una o più fonti, il lettore deve spesso inferire rapporti o categorie sottese. Oltre a quelli che prevedono l'integrazione di informazioni, i quesiti nella categoria sviluppare un'interpretazione possono comportare che si tragga una conclusione a partire da un contesto più localizzato, ad esempio, interpretando il significato di una parola o di una frase che conferisce al testo una particolare sfumatura. Questo processo di comprensione è rilevato anche attraverso i quesiti che richiedono allo studente di desumere le intenzioni dell'autore e di individuare gli elementi sui quali la deduzione di tale intenzione si basa.

Fra i processi di integrazione e di interpretazione esiste, quindi, un legame che si potrebbe definire stretto e interagente. L'integrazione comporta che prima si inferisca una relazione all'interno del testo (ovvero si dia una sorta di interpretazione), e poi si mettano insieme informazioni slegate per consentire un'interpretazione che dia origine a un nuovo insieme integrato.

Riflettere e valutare

L'aspetto riflettere e valutare chiede di attingere, al di là del testo, alle proprie conoscenze, idee o convinzioni per mettere in relazione le informazioni fornite dal testo con i propri quadri di riferimento concettuali ed empirici.

I compiti relativi all'aspetto riflettere chiedono al lettore di attingere alla sua esperienza o conoscenza per fare raffronti, confronti o ipotesi. Quelli relativi all'aspetto valutare chiedono invece di attingere a norme esterne al testo per esprimere un giudizio.

La categoria riflettere sul contenuto del testo e valutarlo chiede al lettore di mettere in relazione le informazioni fornite da un testo con conoscenze provenienti da fonti esterne al testo. Il lettore deve inoltre raffrontare le asserzioni contenute nel testo con la sua propria conoscenza del mondo. Spesso viene chiesto agli studenti di articolare e difendere il loro punto di vista. Per farlo devono essere in grado di comprendere l'inteso e il sottinteso di un testo, e quindi vagliare la loro rappresentazione mentale alla luce delle loro conoscenze e convinzioni sulla base di informazioni già assimilate oppure reperite in altri testi. Devono pertanto ricavare dal testo gli elementi che sostengono il loro punto di vista e raffrontarli con altre fonti di informazioni, utilizzando le loro conoscenze generali e specifiche e le loro capacità di ragionamento astratto.

La categoria riflettere sulla forma del testo e valutarla chiede al lettore di distanziarsi dal testo, considerarlo oggettivamente e valutarne la qualità e la pertinenza. In questi compiti la conoscenza implicita della struttura testuale, nonché dello stile e del registro tipici di diversi tipi di testi gioca un ruolo importante. La rilevazione della capacità di un autore di descrivere certe caratteristiche o di persuadere il lettore dipende non solo da una buona conoscenza di base, ma anche dalla capacità di rilevare le sottigliezze del linguaggio. La rilevazione attraverso prove computerizzate può richiedere un approccio un po' diverso. L'omogeneità dei formati digitali (finestre, riquadri, menu, collegamenti ipertestuali) tende infatti ad appiattire le distinzioni tra i tipi di testo. Queste nuove caratteristiche del testo digitale richiedono al lettore di essere ancora più attento



quanto all'origine, accuratezza, qualità e credibilità delle informazioni. L'accesso a un universo di informazioni in espansione negli ambienti in rete rende il ruolo della valutazione sempre più importante.

Ai fini di un giudizio critico, qualsiasi lettore deve attingere in parte alla propria esperienza. Tuttavia alcuni tipi di riflessione non richiedono una valutazione (per esempio il fatto di confrontare la propria esperienza personale al contenuto di un testo). Da questo punto di vista la valutazione può essere considerata come un elemento della riflessione.

I processi (aspetti) della lettura nelle prove cartacee e nelle prove computerizzate

Le tre categorie di aspetto della literacy in lettura, così come sono stati definite per PISA, non sono concepite come completamente separate e indipendenti, ma piuttosto come interconnesse e interdipendenti. Di fatto, dal punto di vista dei processi cognitivi tali aspetti possono essere considerati come posti su una scala semigerarchica: non è possibile interpretare o integrare informazioni senza prima individuarle, e non è possibile riflettere sulle informazioni o valutarle senza procedere a una sorta di interpretazione. La descrizione degli aspetti della lettura presentata nel quadro di riferimento opera una distinzione fra gli approcci alla lettura richiesti a seconda del contesto e dello scopo; tali approcci trovano poi riflesso nei quesiti che pongono l'accento sull'uno o su l'altro aspetto.

Esercizi complessi di lettura in digitale: simulare la complessità che caratterizza la lettura nella vita reale
Sebbene nei quesiti di lettura – siano essi in cartaceo o in digitale – i tre aspetti non operino di solito

in modo completamente indipendente l'uno dall'altro, è comunque possibile costruire compiti relativamente semplici nei quali l'uno o l'altro aspetto è preponderante. Nei compiti complessi, d'altra parte, il processo non è altrettanto ben definito. Il lettore assimila quanto gli viene richiesto e poi affronta il problema di interpretare, estrapolare e valutare la porzione di testo che risulta immediatamente visibile (p. es. una home page) per reperire le informazioni pertinenti. In un autentico compito complesso su supporto digitale, il lettore deve analizzare immediatamente le informazioni visibili ed estrapolare significati da esse: giudicare, sintetizzare e accedere alle informazioni attraverso una sequenza integrata e ricorsiva.

Tabella 2.4

Distribuzione approssimativa del punteggio tra i diversi aspetti nel ciclo PISA 2012

Aspetto	Percentuale del punteggio totale in PISA 2012	
	Prove su supporto cartaceo	Prove su supporto digitale
Accedere alle informazioni e individuarle	22	19
Integrare e interpretare	56	23
Riflettere e valutare	22	19
Utilizzare strategie complesse	0	39*
Totale	100	100

* Il dato arrotondato (per difetto) è 38% (38,46) ma questo porterebbe il totale al 99%. L'espressione "approssimato" riflette questo aspetto.

Sintesi della relazione tra i testi cartacei e informatizzati e le prove

La Tabella 2.5 illustra le principali analogie e differenze nella lettura di testi stampati e testi digitali. In molti casi le caratteristiche sono analoghe nelle due modalità, in altri la descrizione evidenzia importanti differenze.

La tabella si propone inoltre di illustrare analogie e differenze in ciò che l'indagine PISA valuta nei due media. In certi casi si tratta di dare più o meno importanza ad alcune fra le caratteristiche individuate nel quadro di riferimento: quelle indicate tra parentesi quadre hanno un peso relativamente inferiore nella rilevazione PISA. In altri casi la differenza è più netta. Le caratteristiche, presenti nei due media, che non possono essere o non sono valutate nell'indagine PISA, sono indicate in azzurro.

Uno dei principi che presiedono all'elaborazione dei quadri di riferimento PISA e delle prove che li rendono operativi è la rappresentazione il più 'realistica' possibile degli ambiti. A questo proposito, non esiste un metodo definito e, in un certo senso, sussiste una certa arbitrarietà, benché basata sul giudizio di esperti internazionali in materia. Il modo di descrivere e rendere operativo l'ambito è frutto di una combinazione di considerazioni concettuali, empiriche e politiche. Questa descrizione dell'ambito serve a spiegare la base a partire dalla quale sono costruite le prove di rilevazione dell'indagine PISA al fine di captare e riflettere l'essenza della literacy in lettura. I risultati delle prove permetteranno a loro volta di raccogliere



una serie di dati che permetteranno di presentare la literacy in lettura degli studenti quindicenni in modo approfondito, significativo e pertinente.

Tabella 2.5

Somiglianze e differenze tra le prove di lettura su supporto cartaceo e quelle su supporto elettronico, secondo le caratteristiche individuate nel quadro di riferimento

	Letture di testi a stampa	Letture di testi digitali
Situazione	Personale Pubblica Lavorativa Educativa	Personale Pubblica Lavorativa Educativa
Testo: Ambiente	Non applicabile	di tipo autoriale messaggistico
Testo: Formato	Continuo Non-continuo Misto Multiplo	[Continuo] [Non-continuo] [Misto] Multiplo
Testo: Tipo di Testo:	Argomentativo Descrittivo Informativo Narrativo Regolativo Transazionale	Argomentativo Descrittivo Informativo Narrativo Regolativo Transazionale
Aspetti (1)	Accedere alle informazioni e individuarle Ricerca Orientarsi e navigare in uno spazio informativo concreto p. es. andare in una biblioteca, cercare in un catalogo, trovare un libro Usare strumenti e strutture di navigazione p. es. andare in una biblioteca, cercare in un catalogo, trovare un libro Selezionare e mettere in sequenza informazioni - poco controllo da parte del lettore - un'unica sequenza di lettura lineare	Accedere alle informazioni e individuarle Ricerca Orientarsi e navigare in uno spazio informativo astratto p. es. entrare in un URL; motori di ricerca Usare strumenti e strutture di navigazione p. es. menù; collegamenti ipertestuali Selezionare e mettere in sequenza informazioni - molto controllo da parte del lettore - sequenze multiple di lettura lineare
Aspetti (2)	Integrare e interpretare Integrare (richiesta più semplice): sono visibili simultaneamente porzioni di testo più ampie (una o due pagine) Sviluppare un'interpretazione Comprendere il significato generale del testo	Integrare e interpretare Integrare (richiesta più complessa): sono visibili simultaneamente solo parti limitate del testo (in base alla dimensione dello schermo) Sviluppare un'interpretazione Comprendere il significato generale del testo
Aspetti (3)	Riflettere e valutare Effettuare una valutazione preventiva delle informazioni p. es. servirsi dell'indice; scorrere le pagine, controllare credibilità e utilità delle informazioni [Valutare la credibilità della fonte] - di solito meno importante per via del filtro e della preselezione che avviene durante il processo di pubblicazione] Valutare la plausibilità del contenuto Valutare coesione e coerenza Formulare ipotesi Riflettere relazione sulla base dell'esperienza personale	Riflettere e valutare Effettuare una valutazione preventiva delle informazioni p. es. usare menu; scorrere pagine web, controllare credibilità e utilità delle informazioni Valutare la credibilità della fonte - di solito più importante per la mancanza, in un ambiente aperto, di un filtro e di una preselezione and preselection in open environment Valutare la plausibilità del contenuto Valutare coesione e coerenza Formulare ipotesi Riflettere sulla base dell'esperienza personale
Aspetti (4)	Complesso L'insieme di fonti da consultare è relativamente indefinito La sequenza delle fasi richieste dal quesito non è guidata ad.es. trovare, valutare e integrare	Complesso L'insieme di fonti da consultare è relativamente indefinito La sequenza delle fasi richieste dal quesito non è guidata p.es trovare, valutare e integrare



La rilevazione della literacy in lettura

Nella sezione precedente abbiamo delineato il quadro concettuale per la literacy in lettura. I concetti esposti devono a loro volta essere trasformati in compiti e item al fine di raccogliere elementi sulla competenza degli studenti in literacy in lettura.

COSTRUZIONE DELLE PROVE "CARTA E MATITA"

Nella precedente sezione abbiamo discusso la distribuzione dei compiti tra le variabili di situazione, testo e aspetto. Questa sezione prende in considerazione altri aspetti importanti della concezione e realizzazione operativa della rilevazione: i fattori che influiscono sulla difficoltà del compito, e come tale difficoltà possa essere manipolata; la scelta dei formati di risposta; e talune questioni relative alla codifica e all'attribuzione del punteggio.

Fattori che influiscono sulla difficoltà del quesito

La difficoltà di qualsiasi quesito di lettura dipende dall'interazione di diverse variabili. A partire dal lavoro di Kirsch e Mosenthal (si veda per esempio Kirsch, 2001; Kirsch e Mosenthal, 1990), possiamo manipolare la difficoltà delle prove, applicando la conoscenza delle variabili di aspetto e di formato del testo illustrate di seguito.

Nei quesiti della categoria accedere alle informazioni e individuarle, a condizionare la difficoltà sono: il numero di informazioni che il lettore deve individuare, la quantità di inferenze che bisogna fare, la quantità delle informazioni antagoniste e il risalto con il quale sono presentate, e, infine, la lunghezza e la complessità del testo. Nei quesiti della categoria integrare e interpretare, a influenzare la difficoltà sono: il tipo di interpretazione richiesta (ad esempio, istituire un confronto è più facile che trovare un'antitesi); il numero di informazioni da prendere in considerazione; la quantità delle informazioni antagoniste e il risalto con il quale sono presentate. La difficoltà è inoltre influenzata dalla natura del testo: meno familiare e più astratto è il contenuto e più lungo e più complesso è il testo, più difficoltoso risulterà il quesito.

Nei quesiti della categoria riflettere e valutare, a influenzare la difficoltà sono: il tipo di riflessione o di valutazione richiesto (dalla più facile alla più difficile, i tipi di riflessione sono; mettere in relazione; spiegare e istituire confronti, formulare ipotesi e valutare); la natura delle conoscenze che il lettore deve apportare al testo (un quesito è più difficile se richiede al lettore di attingere a conoscenze precise e settoriali che se ricorre a conoscenze generiche e diffuse); la relativa astrazione e lunghezza del testo, la profondità della comprensione del testo necessaria a portare a termine il compito.

Nei quesiti della categoria testi continui, a influenzare la difficoltà sono: la lunghezza del testo, il fatto che la sua struttura sia più o meno esplicita e trasparente, il fatto che le parti siano o no chiaramente legate al tema generale e la presenza di elementi testuali, quali paragrafi o titoli o di marcatori del discorso quali le parole che indicano sequenzialità.

Nei quesiti della categoria testi non continui, a influenzare la difficoltà sono: la quantità di informazioni contenute nel testo, la struttura della lista (le liste semplici sono più facili da trattare delle liste più complesse); il fatto che i componenti siano o meno ordinati e organizzati in modo esplicito (ad esempio attraverso una legenda o una formattazione speciale) e il fatto che le informazioni richieste siano nel corpo del testo oppure separate, ad esempio in una nota a piè di pagina.

Formati di risposta

La Tabella 2.6 mostra le modalità di codifica degli item, che sono ripartiti in base ai tre aspetti considerati per le prove cartacee e ai quattro aspetti individuati per le prove computerizzate. Gli item che richiedono una risposta aperta articolata o una risposta univoca richiedono la codifica da parte di un correttore. Quelli a risposta a scelta multipla e a scelta multipla complessa non richiedono l'intervento di un correttore per la codifica. Quelli a risposta univoca chiedono agli studenti di generare una risposta, ma richiedono un giudizio minimo da parte di un correttore.

La somministrazione dei tipi di item nelle prove cartacee non varia molto da un ciclo all'altro. Nella selezione 2012, peraltro, gli item che non richiedono la codifica da parte di codificatori esperti per sono in percentuale leggermente superiore: 58% senza intervento specializzato e 42% con intervento specializzato nel 2012 (rispetto al 55% e 45% rispettivamente nelle somministrazioni precedenti). In PISA 2012 la distribuzione è analoga per le prove cartacee e le prove computerizzate.



Tabella 2.6

Distribuzione approssimativa del punteggio per tipologia di codifica per ciascun aspetto della literacy in lettura nel ciclo PISA 2012 – prove su supporto cartaceo e prove su supporto digitale

Aspetto	Supporto cartaceo			Supporto digitale		
	Quesiti che richiedono la codifica da parte di esperti	Quesiti che non richiedono la codifica da parte di esperti	Totale	Quesiti che richiedono la codifica da parte di esperti	Quesiti che non richiedono la codifica da parte di esperti	Totale
Accedere alle informazioni e individuarle	4	18	22	0	19	19
Integrare e interpretare	20	36	56	0	23	23
Riflettere e valutare	18	4	22	15	4	19
Prove complesse	0	0	0	27	12	38
Totale	42	58	100	42	58	100

Codifica e assegnazione del punteggio

Alle risposte degli studenti sono attribuiti dei codici. Per gli item a scelta multipla questo avviene in modo più o meno automatizzato, registrando l'opzione di risposta selezionata; per quelli a risposta aperta, invece, un codificatore esperto seleziona il codice che meglio rispecchia il tipo di risposta data dallo studente. I codici sono quindi convertiti in punteggi. L'assegnazione dei punteggi è relativamente semplice quando si tratta di quesiti a scelta multipla o di altri formati a risposta chiusa: nel caso in cui lo studente abbia scelto la risposta corretta al quesito viene assegnato il punteggio 1 (punteggio pieno), altrimenti il punteggio 0 (nessun punteggio). Gli item a risposta aperta richiedono una codifica più complessa: certe risposte non completamente corrette possono comunque denotare un livello di comprensione del testo superiore a quelle totalmente incorrette, per cui viene loro attribuito un punteggio parziale.

Costruzione delle prove su supporto digitale

In questa sezione vengono presi in esame alcuni dei principali problemi che si presentano nel costruire e operationalizzare la rilevazione della literacy in lettura di testi digitali: il rapporto tra navigazione ed esame del testo, un'analisi dei compiti tenendo presente il controllo della difficoltà del quesito; i formati di risposta e alcune questioni che riguardano la correzione e l'assegnazione del punteggio. La sezione si conclude con un'annotazione come venga controllato il procedere degli studenti nella lettura del testo digitale ai fini della rilevazione.

Rapporto fra navigazione ed esame del testo nelle prove computerizzate

La conoscenza di talune tecniche e funzioni di navigazione fa parte delle competenze indispensabili alla lettura di testi digitali. Abilità e conoscenze siffatte devono essere considerate come "competenze TIC" collegate alla literacy in lettura. Tanto la lettura del testo convenzionalmente intesa, quanto l'abilità di navigare nel medium digitale sono concepiti come parte integrante del livello di competenza in lettura digitale. Tutte le prove digitali prevedono processi mentali dedicati a decisioni di navigazione e processi dedicati all'esame del testo, con una ponderazione più o meno importante per ciascun elemento.

Analisi delle prove di lettura digitale

Al fine di captare la complessità dei passaggi che il lettore deve effettuare per arrivare alla risposta esplicitamente richiesta, gli coloro che hanno costruito le prove hanno utilizzato un sistema di analisi che descrive le componenti di esame del testo e di navigazione per ciascun quesito.

I compiti che presentano un moderato livello di difficoltà possono essere portati a termine seguendo procedure diverse. Per comodità di descrizione e di analisi delle singole componenti di ciascun compito, coloro che hanno costruito le prove hanno immaginato una sequenza ottimale di passaggi, al tempo stesso efficiente ed esauriente, dove ciascun passaggio è indicato da un'azione (cliccare un dato link, riprendere un testo dal browser, selezionare tra diverse alternative, o semplicemente utilizzare la funzione di scorrimento).

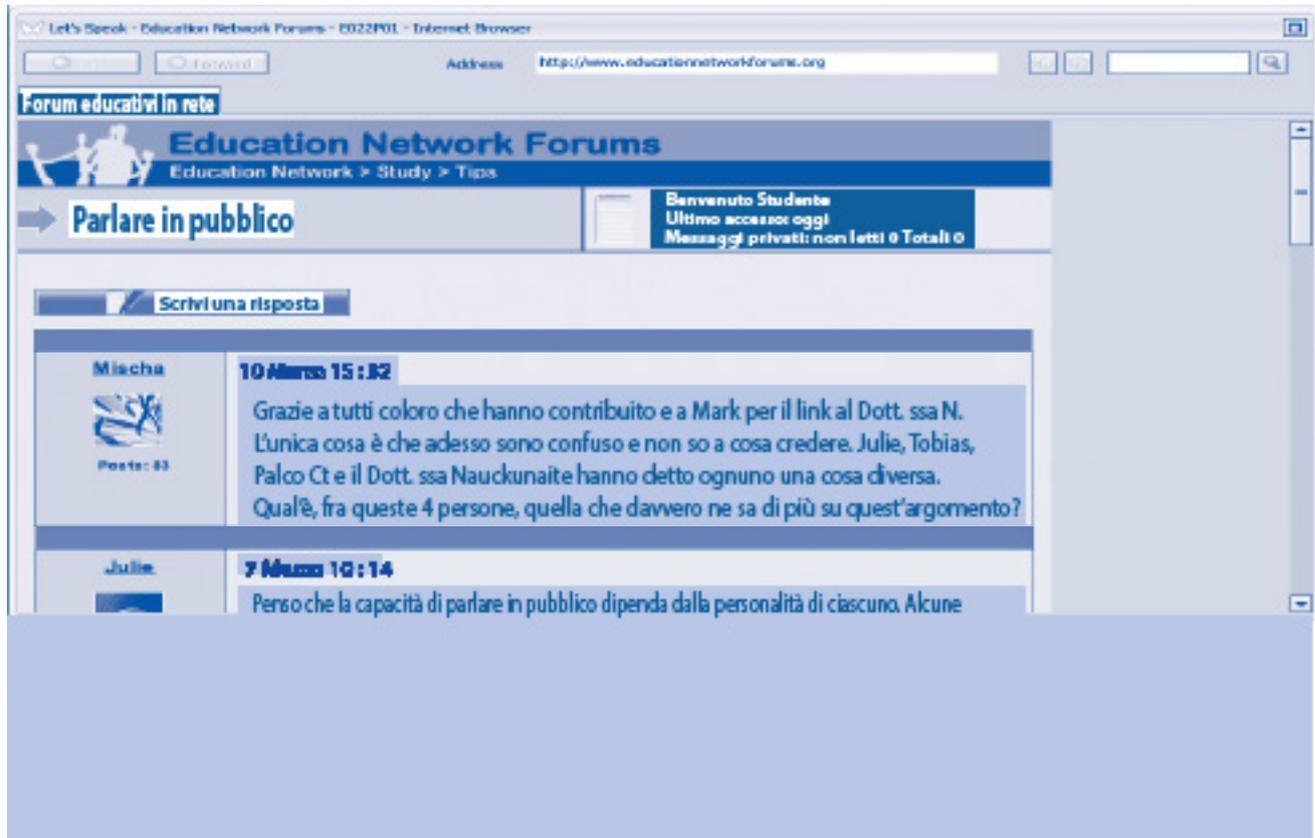
Per ciascun passaggio completato con un'azione sono state definite le seguenti variabili: complessità del testo; testo/strumenti di navigazione utilizzati; aspetto e descrizione; azione.



ESEMPI DI PROVE DI LETTURA DI TESTI DIGITALI

ESEMPIO 1 - PARLIAMONE

SCHERMATA 1A



Questa prova è basata su un forum di discussione online che tratta della difficoltà di parlare in pubblico. La discussione è iniziata da Mischa, il cui post nella parte inferiore della schermata del forum di discussione (vedi sotto schermata 1e) parla del suo terrore di parlare in pubblico, di fronte a una classe che la ascolta, e chiede aiuto e consigli.

Il tema della discussione, ambientato com'è in una situazione educativa, costituisce un esempio di contesto che dovrebbe essere familiare alla maggior parte degli studenti che partecipano a PISA. In termini di formato del testo e di tipo di testo, la prova PARLIAMONE somiglia per alcuni versi a quella illustrata in precedenza con il titolo Opinioni degli Studenti: è classificato come un testo multiplo, è di autori diversi e ha una struttura retorica di tipo argomentativo. Tuttavia, a differenza di Opinioni degli Studenti, PARLIAMONE presenta una situazione interattiva nella quale i co-autori rispondono direttamente gli uni agli altri. Si tratta di un nuovo genere di scambio, o per lo meno di un genere di scambio assai accelerato, che costituisce una forma di comunicazione sempre più diffusa. In questo tipo di testo multiplo, la comprensione di ciascun testo dipende in parte dalla capacità di seguire la catena degli interventi.

La pagina del forum di discussione è abbastanza lunga e comprende otto interventi. Per leggere il post iniziale è quindi necessario andare in fondo alla pagina facendo scorrere la barra laterale. Le schermate da 1b a 1e mostrano ciò che il lettore vede man mano che fa scorrere la pagina verso il basso.



SCHERMATA 1B

<p>JULIE</p>  <p>Posts: 22</p>	<p>7 Marzo 10:14</p> <p>Penso che la capacità di parlare in pubblico dipenda dalla personalità di ciascuno. Alcune persone sembrano assolutamente incapaci di parlare in pubblico. Quando lo devono fare, gli tremano le mani e la voce gli si spezza. Altri, al contrario, sono in grado di trattare un argomento in modo eloquente, in modo tale da catturare completamente l'attenzione di chi li ascolta. Queste persone sembrano capaci di fare un figurone, anche se non hanno avuto il tempo di prepararsi. Secondo me, non ha senso cercare di cambiare ciò che sei.</p>
<p>PSICOLOGO O.L</p>  <p>Posts: 41</p>	<p>28 Febbraio 22:51</p> <p>Il nostro atteggiamento riguardo al parlare in pubblico dipende molto dall'età. L'età alla quale è più facile parlare in pubblico è a tre anni. In quella fase parlano incessantemente per natura, usando parole coniate di sana pianta da noi stessi. Noi creiamo e sperimentiamo con il linguaggio, senza preoccuparci del lessico. E anche l'aspetto emotivo del discorso è molto sciolto: nessuno ride, urla o esprime disperazione come fa un bambino dell'asilo. Come mai siamo così spavaldi a quell'età? Perché non giudichiamo noi stessi, non riflettiamo su noi stessi e non abbiamo un bagaglio di esperienze dolorose. E' quando andiamo alle scuole superiori che improvvisamente scopriamo di non saper parlare nel momento in cui, interrogati, dobbiamo parlare davanti a tutta la classe.</p>



SCHERMATA 1C

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <http://www.educationnetworkforums.org>. The page title is "Parlare in pubblico". The main content area displays two forum posts:

Andrew
3 Febbraio 21:07
Sono una persona normale, non soffro di problemi fisiologici o psicologici. Quindi perchè, nel momento in cui devo parlare in pubblico, il mio cuore comincia a battere all'impazzata e mi salta in gola? Ovviamente lo cerco di riacquistare il controllo di me stesso, ma non funziona molto. Ho paura che se non prendo di petto questo problema e non lo supero, non me lo scrollerò di dosso per tutto il resto della mia vita.

Mark
28 Gennaio 13:28
Sì, è vero. Sono d'accordo con tutto ciò che dici. Non puoi evitare il problema. Ho trovato on line un utile articolo del Dott.ssa Nauckunaitte. Dagli un'occhiata.



SCHERMATA 1D

Let's Speak - Education Network Forums - E022P01 - Internet Browser

Address <http://www.educationnetworkforums.org>

Parlare in pubblico

Mark  Posts: 24	28 Gennaio 21:07 Sì, è vero. Sono d'accordo con tutto ciò che dici. Non puoi evitare il problema. Ho trovato on line un utile articolo del Dott.ssa Nauckunaite. Dagli un'occhiata.
Lauren  Posts: 3	27 Gennaio 13:12 Non penso che evitare di parlare in pubblico sia una buona idea: è meglio provare a farlo e, mentre ci sei, cercare di vincere la paura. Non puoi passare tutta la vita a cercare di evitare di parlare in pubblico. Anche se parlare in pubblico ti spaventa tanto, ci sono varie cose che puoi fare per superare la paura.
Tobias 	15 Gennaio 16:40 Io i discorsi importanti li provo prima a casa. Li leggo a voce alta servendomi anche degli ausili visivi che userò parlando in pubblico. In questo modo, non solo è meno probabile che mi venga



SCHERMATA 1E

Let's Speak - Education Network Forums - ED229D1 - Internet Browser

Address <http://www.educationnetworkforums.org>

Tobias
15 Gennaio 16:40
Posts: 82

Io i discorsi importanti li provo prima a casa. Li leggo a voce alta servendomi anche degli ausili visivi che userò parlando in pubblico. In questo modo, non solo è meno probabile che mi venga un vuoto di memoria mentre parlo, ma c'è anche un sostegno visivo alle mie parole. E' importante che tu non ti limiti a leggere i discorsi sugli appunti. Devi essere in grado di parlare in modo disinvolto, dando giusto un'occhiata agli appunti di quando in quando. Fare pratica ti aiuterà a superare la paura. E così pure la consapevolezza di conoscere molto bene la materia.

Mischa
15 Gennaio 15:32
Posts: 18

Ho parlato davanti a tutta la classe qualche volta. Ma l'ultima volta è stato terribile: mi sono dimenticato tutto e bofonchiato tutto il discorso il più velocemente possibile. La prossima settimana dovrò tenere un altro discorso davanti tutta la classe. Non sopporto l'idea che tutte quelle persone concentrino l'attenzione solo su di me. Come faccio a evitare di parlare in pubblico?

[Scrivi una risposta](#)



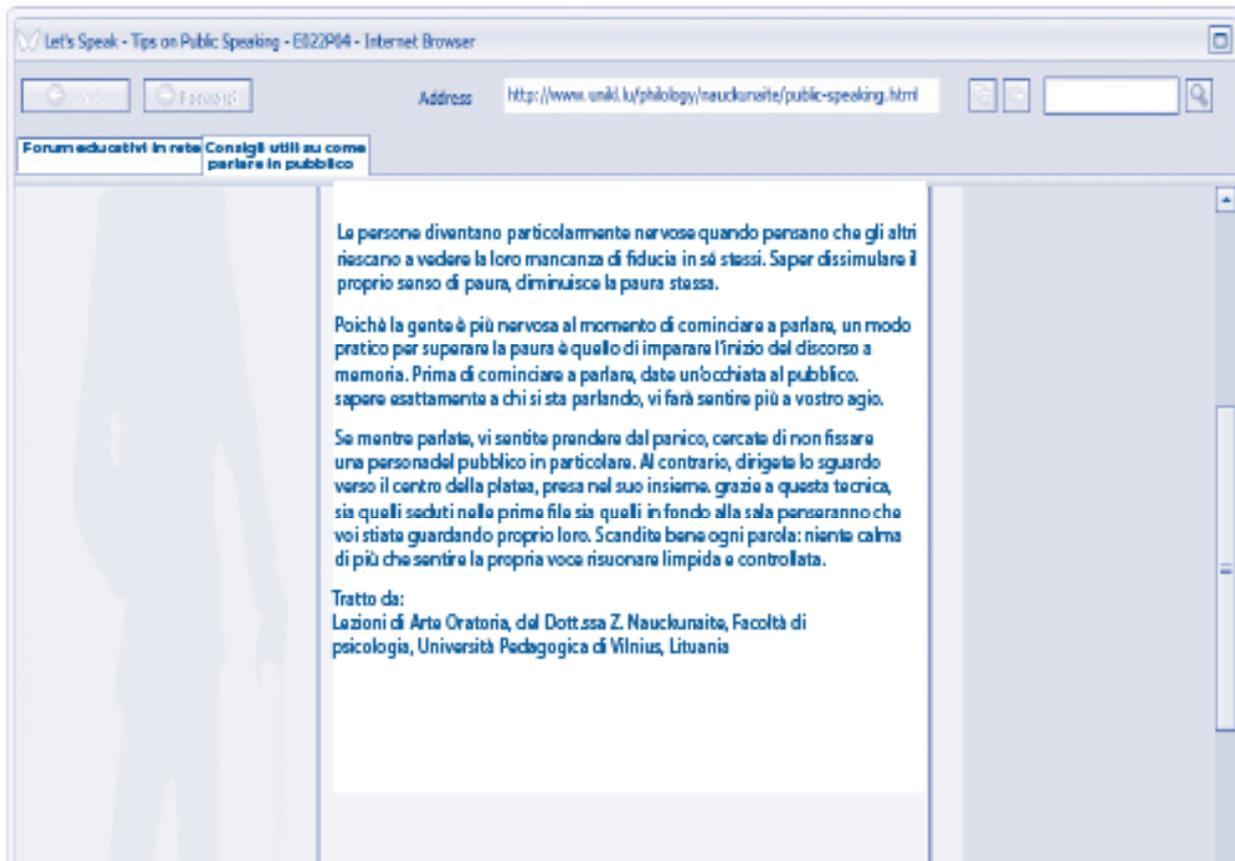
Oltre alla pagina iniziale, lo stimolo della prova comprende un'unica ulteriore pagina, alla quale si accede cliccando su un link incorporato in uno dei post che lo raccomanda in quanto "consulenza di un esperto". Anche la seconda pagina, "consigli della Dottorssa Nauckunaite", richiede che si faccia scorrere il testo con la barra.

SCHERMATA 2A





SCHERMATA 2B



Questa prova di lettura del testo digitale, che è stata somministrata nella prova sul campo di PISA 2009, comprendeva più quesiti che richiedevano agli studenti di comprendere il modo in cui il sito è organizzato, di individuare le idee principali – espresse attraverso i diversi interventi sul blog ma anche all'interno di ciascun singolo post – e di riconoscere che esistono opinioni contrastanti. Nelle consegne dell'ultimo quesito, agli studenti viene indicato di leggere l'ultimo post (in alto nella pagina del forum); s'immagina infatti che, a quel punto, Mischa abbia letto tutte le informazioni fornite dagli altri partecipanti al forum e chieda un consiglio finale che sintetizzi quanto detto. Il quesito è riprodotto di seguito.

Quesito: PARLIAMONE

Guarda il post di Mischa del 10 marzo. Clicca su "Scrivi una risposta" e scrivi una risposta a Mischa. Nel tuo messaggio di risposta, rispondi alla sua domanda su quale fra i partecipanti, secondo te, ne sa di più sull'argomento. Motiva la tua risposta.

Clicca su "Rispondi" per aggiungere il tuo messaggio di risposta al forum.

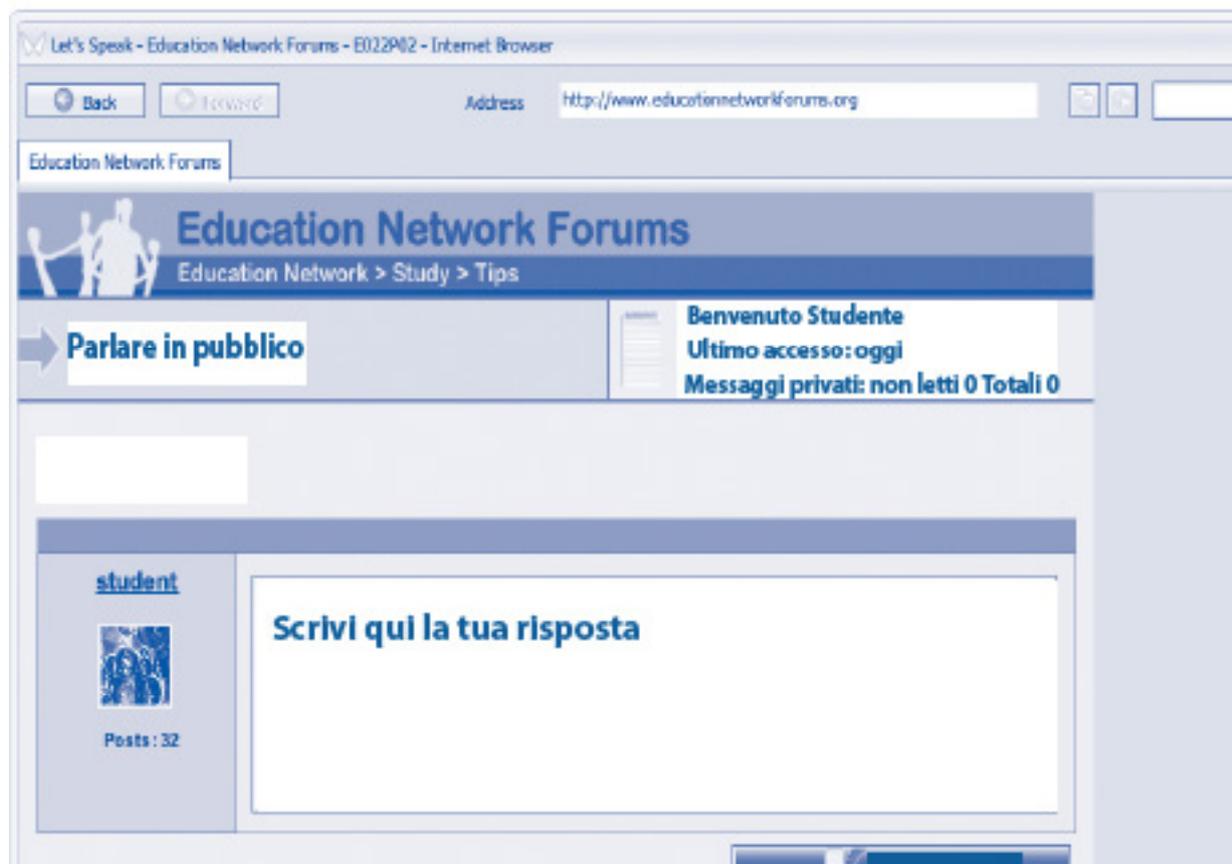
Si tratta di un quesito che richiede di accedere a molte informazioni e di integrarle fra loro. Il secondo intervento di Mischa chiede al lettore di prendere in considerazione e confrontare fra loro quattro brevi testi (quelli di Julie, Tobias, Psych OL e del dottor Nauckunaite). Il quesito richiede inoltre di valutare i diversi contributi al forum, in termini di credenziali professionali dello scrivente oppure in termini di qualità intrinseca e persuasività delle argomentazioni adottate. Si tratta di un quesito



classificato come complesso poiché coinvolge in modo significativo tutti e tre gli aspetti: accedere alle informazioni e individuarle, integrare e interpretare e riflettere e valutare.

Un'ulteriore dimensione della difficoltà del quesito è data dal fatto che lo studente deve dimostrare di saper usare con una certa competenza la struttura formale e le convenzioni di navigazione dell'ambiente messaggistico, facendo scorrere il testo con la barra laterale, cliccando su un link incorporato nel testo, e, infine, cliccando su un altro link (un pulsante) per scrivere una risposta. Una volta che lo studente ha cliccato su "Scrivi una risposta", appare la schermata che segue, che presenta lo spazio nel quale è possibile inserire la risposta.

SCHEMATA 3



Nella prova sul campo di PISA 2009, la codifica di questo quesito era basata sul testo di risposta inserito dallo studente nell'area "Scrivi una risposta". (Si noti che il punteggio pieno si ottiene anche senza cliccare su "Rispondi" – quel dettaglio è stato aggiunto nell'interesse dell'autenticità). Tuttavia, ai fini della costruzione dell'item, quanto il quesito richiede – sia in termini di esame del testo, sia in termini di navigazione – è stato deliberatamente manipolato per modellare il quesito in modo che il suo contributo informativo per la rilevazione sia massimo. La Tabella 2.7 riporta un'analisi sintetica dell'ultimo quesito di Parliamone scomposto nelle sue componenti, sia in termini di esame del testo sia di navigazione.



Tabella 2.7

Analisi di una delle prove della rilevazione delle competenze nella lettura digitale: "Parliamone"

Fase	Pagina d'inizio / Richiesta in termini di esame del testo / Grado di complessità del testo	Richiesta in termini di strumenti e funzioni di navigazione	Aspetto / modo di esaminare il testo	Azione
1	Schermata 1A Un unico breve testo argomentativo Grado di complessità: medio	Barra di scorrimento	Interpretare: comprendere il senso della domanda che Mischa pone nel suo messaggio del 10 Marzo Accedere alle informazioni: inferire che si può accedere al messaggio dove si trovano i quattro interventi di cui si parla nel messaggio di Mischa scorrendo verso il basso, tenendo presente che il nome del primo blogger ("Julie") è già visibile..	Scorrere verso il basso
2	Schermata 1B Due brevi testi argomentativi Grado di complessità: medio	Barra di scorrimento	Individuare informazioni: individuare le corrispondenze con due nomi citati nel messaggio di Mischa ("Julie" e "Psico OL"). Interpretare: comprendere a grandi linee le idee principali espresse da Julie e da Psico OL. Accedere alle informazioni: inferire che si può accedere agli interventi degli altri blogger necessari per rispondere scorrendo verso il basso.	Scorrere verso il basso
3	Schermata 1C Due parole sottolineate in un breve testo argomentativo Grado di complessità: basso	Link inserito nel corpo del testo	Accedere alle informazioni e individuarle: localizzare il link del Dr. Nauckunaite inserito nel corpo del testo del blog di Mark..	Cliccare sul link inserito nel blog di Mark.
4	Schermata 2A Testo scritto in un registro formale comprendente elementi espositivi e regolativi Grado: medio/alto	Barra di scorrimento	Interpretare: comprendere a grandi linee le idee principali espresse nella seconda parte della pagina del Dr Nauckunaite. Accedere alle informazioni: inferire che l'articolo continua al di sotto della schermata.	Scorrere verso il basso
5	Schermata 2B Testo scritto in un registro formale comprendente elementi espositivi e regolativi Grado: medio/alto	Pulsante "torna indietro"	Interpretare: comprendere a grandi linee le idee principali espresse nella seconda parte della pagina del Dr Nauckunaite. Accedere alle informazioni: ritornare alla pagina di discussione del forum usando il pulsante "torna indietro" (l'istruzione per la navigazione è fornita esplicitamente dal quesito).	Cliccare sul pulsante "torna indietro"
6	Schermata da 1A a 1E Otto brevi testi argomentativi (cui dare una scorsa) Schermata 1E Un breve testo argomentativo fra due Grado: medio	Barra di scorrimento	Accedere alle informazioni: inferire che è necessario un ulteriore scorrimento per localizzare l'ultimo intervento citato da Mischa. Individuare informazioni: individuare la corrispondenza con il nome citato da Mischa ("Tobias") Interpretare: comprendere a grandi linee l'idea principale espressa nell'intervento di Tobias.	Scorrere verso il basso
7	Schermata 1E Pulsante "scrivi una risposta" Grado: molto basso	Pulsante "scrivi una risposta"	Accedere alle informazioni: accedere alla pagina per scrivere una risposta a Mischa	Cliccare sul pulsante "scrivi una risposta"
8	Schermata 3 Casella di testo con pulsante "scrivi una risposta" [richiamare alla mente 3 brevi testi argomentativi – schermate 1a, 1b e 1c – e il testo scritto in un registro formale comprendente elementi espositivi e regolativi – schermate 2a e 2b] Grado di complessità: molto alto	nessuno	Riflettere e valutare: dare una valutazione su quale sia il testo più autorevole, combinando conoscenze pregresse con le informazioni fornite da tre brevi testi argomentativi e da un testo espositivo/regolativo più lungo.	Rispondere elaborando un testo
9 (Opzionale)	Schermata 3 Pulsante "rispondi al post"	Pulsante "rispondi al post"	Non applicabile	Cliccare sul pulsante "rispondi al post"



Per questo item sono descritti nove passaggi distinti (l'ultimo dei quali facoltativo). Tuttavia, salvo il passaggio 8, l'ordine degli altri passaggi può cambiare pur arrivando allo stesso risultato. Per esempio, al passaggio 1 può seguire il passaggio 3; oppure si potrebbe iniziare la sequenza dal passaggio 7 (ma utilizzando il tasto "Scrivi una risposta" della schermata 1a, e quindi il tasto "Indietro" per tornare alla pagina principale del forum). Sono possibili numerose altre variazioni della sequenza. Questo compito illustra chiaramente come i lettori di testi digitali si costruiscono, fino a un certo punto, il loro proprio testo a partire da una serie anche limitata di pagine collegate secondo l'ordine con il quale accedono alle informazioni e le elaborano. Per arrivare al passaggio 8 e ottenere il punteggio pieno, occorre possedere buone capacità di navigazione digitale (passaggi 1 e 7) nonché buone competenze di esame del testo, infatti la risposta richiede di esaminare, integrare e valutare testi multipli, dei quali almeno uno è piuttosto difficile (passaggi 4 e 5).

Modalità di presentazione dei quesiti nelle prove di literacy in lettura

Come si vede nelle schermate riferite al quesito di Parliamone, l'interfaccia di una prova di lettura di testi digitali (cioè di un insieme di quesiti che si riferiscono ad un stimolo comune) si compone di due aree distinte: l'area del quesito, che si trova nella parte inferiore dello schermo e nella quale compare la domanda o la consegna, e l'area del browser, che si trova nella parte superiore dello schermo e nella quale compare lo stimolo. La domanda che compare nell'area dei quesiti rimane fissa per tutto il tempo che lo studente impiega a portare a termine il compito, anche mentre naviga nell'area del browser per accedere alle diverse pagine web simulate o alle altre applicazioni.

Nella rilevazione computerizzata, tanto le prove quanto i quesiti al loro interno, sono distribuiti secondo un ordine fisso, secondo una modalità rigida. Con modalità rigida s'intende che uno studente non può tornare su un quesito o su una prova una volta essere passato a un altro quesito o alla prova successiva. Un'altra caratteristica di questa modalità di somministrazione è che la pagina visualizzata all'inizio di ciascun item è fissa, ossia ogni studente vede la stessa pagina al momento di iniziare un item, indipendentemente dal fatto che abbia portato a termine o meno il precedente. Queste due caratteristiche contribuiscono a salvaguardare l'indipendenza degli item.

MODALITÀ DI PRESENTAZIONE DEI RISULTATI DELLE PROVE CARTACEE E DIGITALI DI LITERACY IN LETTURA

Literacy in lettura su supporto cartaceo

I risultati dell'indagine PISA sono presentati in termini di scale di competenza che si prestano a essere interpretate ai fini delle politiche pubbliche. In PISA 2012, la literacy in lettura è uno degli ambiti secondari, di conseguenza il numero di item somministrati è inferiore e i risultati sono presentati su una sola scala globale per la literacy in lettura su supporto cartaceo.

Per rendere conto della progressiva difficoltà e complessità, in PISA 2012 la scala globale di literacy in lettura su supporto cartaceo, basata su quella di PISA 2009, è suddivisa in sette livelli. La figura 2.2 illustra i sette livelli di competenza per la literacy in lettura su supporto cartaceo. Il livello 6 è il più alto livello di literacy in lettura (prima di PISA 2009 il livello più alto era il 5). Il livello di literacy più basso è il livello 1b (a partire dal ciclo PISA 2009, il livello 1 è stato ridefinito livello 1a ed è stato aggiunto il nuovo livello 1b, che descrive gli studenti che in precedenza sarebbero stati valutati come "inferiori al livello 1"). Questi diversi livelli di literacy consentono di sapere di più su ciò di cui sono capaci gli studenti che dimostrano livelli di competenza molto alti o molto bassi. I livelli 2, 3, 4 e 5 per il 2012 rimangono invariati rispetto a PISA 2000.



• Figura 2.2 •

Descrizione sintetica dei sette livelli della literacy in lettura su supporto cartaceo per il PISA 2012

Livello	Limite inferiore di punteggio	Percentuale di studenti dei paesi OCSE in grado di svolgere almeno i compiti del livello indicato	Caratteristiche dei compiti per ciascun livello
6	698	0.8%	I compiti di questo livello richiedono tipicamente di effettuare inferenze multiple, confronti e contrapposizioni in maniera dettagliata e precisa. Essi richiedono la dimostrazione di una completa e dettagliata comprensione di uno o più testi e possono implicare l'integrazione di informazioni da più di un testo. I compiti possono richiedere al lettore di confrontarsi con idee non familiari, in presenza di più informazioni plausibili, e di generare categorie interpretative astratte. I compiti relativi alla scala Riflettere e valutare possono richiedere al lettore di ipotizzare o di valutare criticamente un testo complesso su un argomento non familiare, tenendo in considerazione molteplici criteri o prospettive, e di applicare conoscenze sofisticate esterne al testo. Una condizione saliente per i compiti relativi alla scala Accedere e individuare a questo livello è la precisione dell'analisi e un'acuta attenzione ai dettagli non evidenti nel testo..
5	626	7.6%	I compiti a questo livello che riguardano l'individuazione dell'informazione richiedono al lettore di individuare e organizzare diverse informazioni profondamente integrate, e di inferire quale informazione nel testo è rilevante. I compiti riflessivi richiedono una valutazione critica o la formulazione di ipotesi, sulla base di una conoscenza specializzata. Sia i compiti riflessivi sia quelli interpretativi richiedono una completa e dettagliata comprensione di un testo il cui contenuto o forma non è familiare. Per tutti gli aspetti della lettura, i compiti a questo livello richiedono tipicamente il confronto con concetti contrari alle aspettative..
4	553	28.3%	I compiti a questo livello che riguardano l'individuazione dell'informazione richiedono al lettore di individuare e organizzare diverse informazioni profondamente integrate. Alcuni compiti a questo livello richiedono di interpretare il significato di sfumature linguistiche in una sezione di un testo tenendo conto del testo nel suo complesso. Altri compiti interpretativi richiedono la comprensione e l'applicazione di categorie in un contesto non familiare. I compiti riflessivi a questo livello richiedono al lettore di usare conoscenze formali o pubbliche per formulare ipotesi su o valutare criticamente un testo. Il lettore deve dimostrare una comprensione accurata di testi lunghi e complessi il cui contenuto o la cui forma possono essere non familiari..
3	480	57.2%	I compiti a questo livello richiedono che il lettore individui, e in alcuni casi riconosca la relazione tra diverse informazioni che devono soddisfare molteplici condizioni. I compiti interpretativi a questo livello richiedono al lettore di integrare parti diverse di un testo allo scopo di identificare un'idea principale, comprendere una relazione o costruire il significato di una parola o di una frase. Il lettore, nel confrontare, contrapporre o categorizzare, deve tener conto di molte caratteristiche. Spesso l'informazione richiesta non è evidente o ci sono molte informazioni concorrenti; oppure ci sono altri ostacoli nel testo, come idee contrarie alle aspettative o espresse in forma negativa. I compiti riflessivi a questo livello possono richiedere connessioni, comparazioni e spiegazioni, oppure possono richiedere al lettore di valutare una caratteristica di un testo. Alcuni compiti riflessivi richiedono al lettore di dimostrare una fine comprensione del testo in relazione a conoscenze familiari e quotidiane. Altri compiti non richiedono una comprensione dettagliata ma richiedono al lettore di basarsi su conoscenze meno comuni.
2	407	81.2%	Alcuni compiti a questo livello richiedono al lettore di individuare una o più informazioni, che potrebbe essere necessario inferire o che devono soddisfare diverse condizioni. Altri richiedono di riconoscere l'idea principale in un testo, comprendere le relazioni, o costruire il significato all'interno di una parte limitata del testo quando l'informazione non è evidente e il lettore deve compiere delle inferenze di livello inferiore. I compiti in questo livello possono implicare confronti o contrapposizioni sulla base di una singola caratteristica nel testo. Tipici compiti riflessivi a questo livello richiedono al lettore di mettere a confronto o di collegare il testo con conoscenze esterne sulla base di atteggiamenti ed esperienze personali..
1a	335	94.3%	I compiti a questo livello richiedono al lettore: di individuare una o più informazioni dichiarate esplicitamente; di riconoscere il tema principale o l'intenzione dell'autore relativamente a un argomento familiare; oppure di fare semplici connessioni tra l'informazione nel testo e conoscenze comuni di tutti i giorni. Tipicamente, l'informazione richiesta nel testo è evidente e ci sono nessuna o poche informazioni in concorrenza con essa. Il lettore è esplicitamente guidato nel considerare i fattori rilevanti nel compito e nel testo.
1b	262	98.9%	I compiti a questo livello richiedono al lettore di localizzare una singola informazione dichiarata esplicitamente in una posizione chiaramente evidente in un testo breve, sintatticamente semplice e di formato familiare, come un testo narrativo o una semplice lista. Il testo di solito fornisce un aiuto al lettore, come la ripetizione dell'informazione o la presenza di figure o simboli familiari. La concorrenza tra più informazioni è minima. Nei compiti che richiedono di interpretare il lettore potrebbe dover fare semplici connessioni tra informazioni adiacenti.

Letture digitale

Per i paesi che hanno scelto di somministrare le prove di lettura digitale, a partire dal ciclo PISA 2009 è stata creata un'ulteriore scala appositamente per la lettura digitale, punto di partenza di una nuova linea di tendenza. Dato il numero relativamente ridotto di prove computerizzate di lettura somministrate in PISA 2012 (come peraltro anche in PISA 2009), la gamma di



difficoltà delle prove di lettura digitale non permette di descrivere più di quattro livelli di literacy. Si tratta dei livelli 2, 3, 4 e 5 o superiore. La figura 2.3 illustra i quattro livelli di literacy per la lettura digitale. Gli studenti che si collocano entro la fascia di livello 2 sanno completare compiti di quel livello di difficoltà, ma non quelli ai livelli superiori della scala. Gli studenti che si collocano al livello 4 sanno completare compiti sia di quel livello di difficoltà sia dei livelli inferiori.

• Figura 2.3 •

Descrizione sintetica dei quattro livelli della literacy in lettura su supporto elettronico per il PISA 2012

Livello	Limite inf. di punteggio	Percentuale di studenti dei paesi OCSE in grado di svolgere almeno i compiti del livello indicato	Caratteristiche dei compiti per ciascun livello
5 o superiore	626	7.8%	I compiti a questo livello di solito richiedono di localizzare, analizzare e valutare criticamente informazioni inserite in un contesto con il quale chi legge non ha dimestichezza, in presenza di valenze ambigue. Essi richiedono inoltre di generare i criteri che consentano di valutare il testo. Questi compiti potrebbero prevedere una navigazione fra più siti senza istruzioni esplicite e un esame dettagliato di testi con formati diversi..
4	553	30.3%	I compiti a questo livello possono richiedere a chi legge di valutare informazioni provenienti da più fonti, di navigare fra più siti su testi con formati diversi e di generare criteri di valutazione da applicare a contenuti con cui ha dimestichezza, di carattere personale o pratico. Altri compiti allo stesso livello esigono che chi legge interpreti informazioni complesse sulla base di criteri ben definiti in un contesto scientifico o tecnico.
3	480	60.7%	I compiti a questo livello richiedono di integrare informazioni navigando su più siti per reperire informazioni chiaramente definite o, laddove il compito non sia esplicitamente enunciato, generando semplici categorie. Nel caso in cui sia richiesta una valutazione, questa sarà basata esclusivamente sulle informazioni immediatamente accessibili oppure coinvolgerà solo parte delle informazioni a disposizione..
2	407	83.1%	I compiti a questo livello di solito richiedono al lettore di localizzare e interpretare informazioni chiaramente definite, di norma in relazione a contesti con cui ha dimestichezza. Possono richiedere di navigare in un numero limitato di siti e di utilizzare strumenti di navigazione – ad esempio, menu a tendina – per i quali le istruzioni fornite sono esplicite o facilmente desumibili. Questi compiti potrebbero richiedere anche di integrare fra loro informazioni presentate in formati diversi, riconoscendo esempi che rientrano in categorie ben definite.

CONCLUSIONE

Una delle principali funzioni dell'indagine PISA è quella di fornire ai responsabili politici informazioni che possono aiutarli a individuare le tendenze nel corso del tempo. A partire da PISA 2009, la costruzione di una scala e delle relative sotto-scale basate interamente sulle prove "carta e matita" ha consentito di registrare e analizzare dati di tendenza in senso diacronico. Per presentare i risultati della rilevazione delle competenze di lettura dei testi digitali – e, ove possibile, i risultati combinati delle rilevazioni delle competenze di lettura dei testi a stampa e digitali, è stato costruito un insieme separato di scale che costituirà la base per stabilire nuove linee di tendenza per i futuri cicli dell'indagine. Il quadro di riferimento e la rilevazione della literacy in lettura sono progettati per fornire una ricca messe di dati che, grazie alla gamma di modalità diverse di presentazione dei risultati, può essere utilizzata come base informativa per interventi in materia di politiche educative, di didattica e di ricerca.

Il costrutto della literacy in lettura illustrato in questo documento non è mutato rispetto al ciclo PISA 2009. La nozione di literacy in lettura va al di là della semplice misurazione della capacità degli studenti di decodificare e comprendere informazioni scritte. Nel quadro dell'indagine PISA, dunque, misurare la literacy in lettura non significa limitarsi semplicemente a misurare la capacità di uno studente di decodificare e comprendere informazioni in senso letterale, ma significa anche misurare, per quanto riguarda il testo scritto, la capacità di comprensione, utilizzo, riflessione ed engagement, sia per raggiungere obiettivi personali, sia per essere parte attiva nella società.



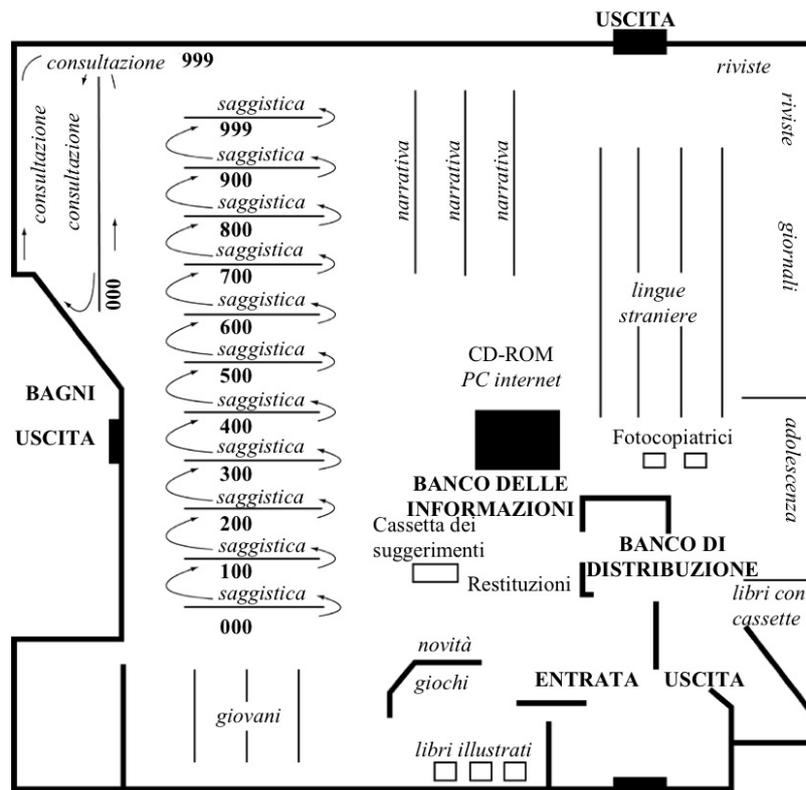
ESEMPI DI PROVE DI LETTURA DI TESTI STAMPATI

ESEMPIO 1 - PIANTA DELLA BIBLIOTECA

La pianta della biblioteca, che costituisce la base di questa prova, è un esempio di un tipo di testo non-continuo di uso quotidiano che si incontra spesso in situazioni di carattere professionale, personale, pubblico e scolastico. Il contesto di questo esempio è definito come pubblico perché la mappa si riferisce alle attività di una comunità (una biblioteca pubblica) e presuppone un contatto anonimo con il lettore. Per quel che attiene al tipo di testo, la mappa è classificata come testo descrittivo, poiché le informazioni che contiene si riferiscono alle proprietà degli oggetti nello spazio e alle loro reciproche relazioni.

• Figura 2.4 •

Pianta della biblioteca



DOMANDA 5: BIBLIOTECA

A scuola ti hanno assegnato come compito la lettura di un romanzo in francese. Fai un cerchio sulla pianta intorno alla sezione dove puoi trovare un libro adatto.

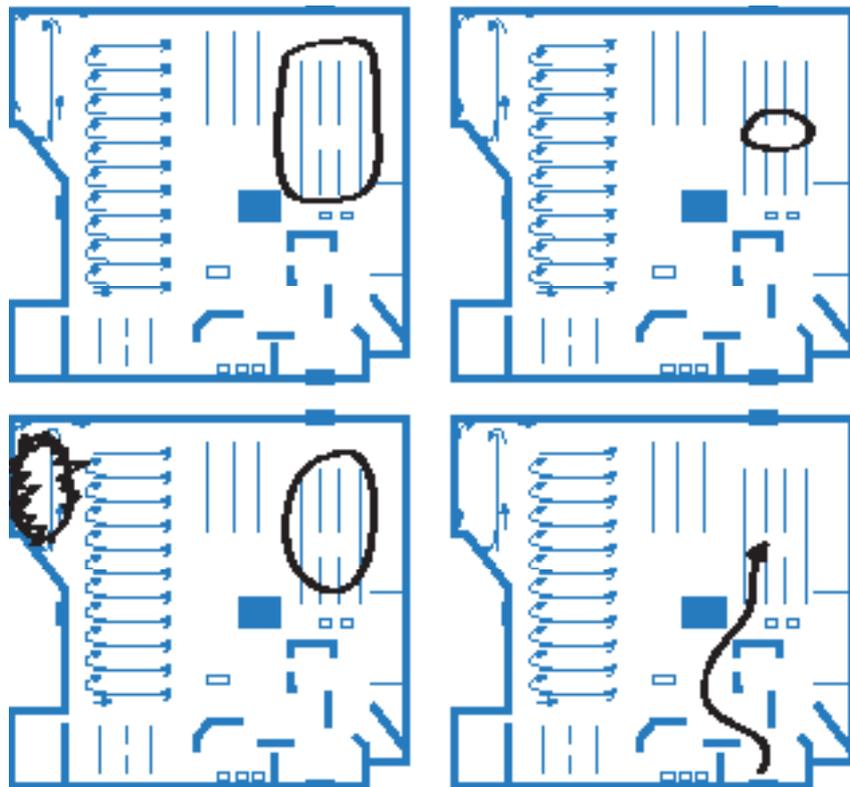
Caratteristiche individuate ai fini del Quadro di Riferimento:

- Situazione: Pubblica
- Medium: Supporto cartaceo
- Formato del testo: Non-continuo
- Tipo di testo: Testo descrittivo
- Aspetto: Accedere alle informazioni e individuarle: individuare informazioni
- Obiettivo della domanda: Individuare informazioni
- Tipo di quesito: A risposta breve



Punteggio pieno

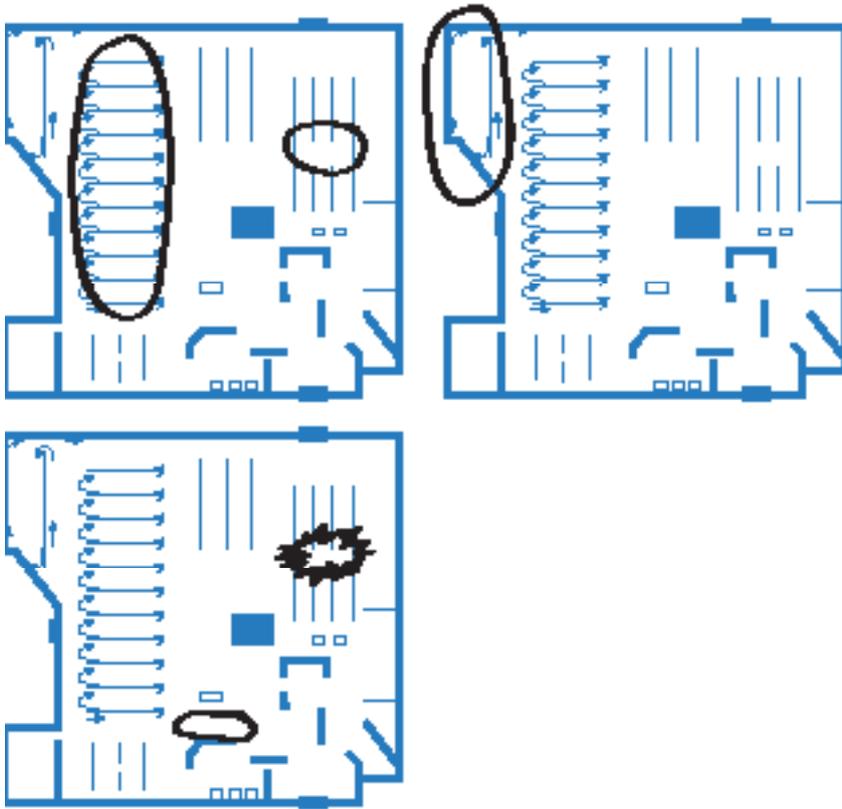
Codice 1: Fa un cerchio intorno alla parola "lingue straniere" oppure intorno agli scaffali vicino alle parole.



Nessun punteggio

Codice 0: Altre risposte.

Codice 9: Non risponde .



Questo quesito a risposta breve richiede a chi legge di cercare, localizzare e selezionare le informazioni pertinenti all'interno di uno spazio che le contiene: in questo caso, una mappa. Le informazioni richieste si trovano tutte concentrate in un unico luogo piuttosto che essere sparse: fattore questo che, con tutta probabilità, riduce la difficoltà del quesito. D'altra parte, la corrispondenza tra la parole del testo della domanda e la legenda della mappa non è letterale: il lettore deve fare un'inferenza per categorizzare "Francese" come "Altre lingue" (una nota sulla traduzione e l'adattamento segnala di utilizzare nelle versioni nazionali del quesito una lingua straniera comunemente insegnata nelle scuole). Si tratta, tuttavia, di un quesito piuttosto facile, e più di quattro quinti degli studenti sono stati in grado di identificare il giusto settore della biblioteca. Come indicato negli esempi di risposte che meritano punteggio pieno forniti con le indicazioni per la codifica, gli studenti possono dare la propria risposta segnando la mappa in vari modi. Anche se il testo della domanda specifica di tracciare un cerchio per mostrare la risposta, il formato della risposta non è il criterio fondamentale per l'attribuzione del punteggio: ciò che è fondamentale è che la risposta soddisfi chiaramente l'obiettivo della domanda: "individuare informazioni compatibili con un fattore utilizzando una semplice inferenza".

Domanda 7A: BIBLIOTECA

Dove si trovano le novità?

- A. Nella sezione narrativa.
- B. Nella sezione saggistica.
- C. Vicino all'entrata.
- D. Vicino al banco delle informazioni.

BIBLIOTECA: PUNTEGGIO DOMANDA 7A

Nota: La risposta corretta è "C" "Vicino all'entrata". Questa domanda serve solo per acquisire informazioni e non contribuisce al punteggio dello studente. La risposta viene presa in considerazione nella valutazione della risposta alla domanda 7B.



Domanda 7B: BIBLIOTECA

Spiega per quale motivo può essere stata scelta questa posizione per le novità.

Caratteristiche individuate ai fini del Quadro di Riferimento

- Situazione: Pubblica
- Medium: Supporto cartaceo
- Formato del testo: Non-continuo
- Tipo di testo: Testo descrittivo
- Aspetto: Riflettere e valutare: riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo
- Obiettivo della domanda: Formulare ipotesi su dove si collochi un determinato elemento di una mappa attingendo alle proprie conoscenze ed esperienze personali
- Tipo di quesito: A risposta aperta articolata

Punteggio pieno

Codice 2: Risponde alla domanda precedente in modo corretto. Dà una spiegazione coerente con la risposta "Vicino all'entrata".

- La gente le può vedere appena entra.
- Sono separate dagli altri libri e la gente le può trovare facilmente.
- Così la gente può vederle come prima cosa. [Implica il riconoscimento del fatto che le novità sono vicino all'entrata.]
- Così sono molto in vista.
- Sono chiaramente visibili e non nascoste tra gli scaffali cosicché non è necessario cercarle
- Ci si passa davanti andando verso la narrativa.

OPPURE: Risponde alla domanda precedente in modo corretto. Dà una spiegazione che dimostra la comprensione della posizione delle novità in relazione con sezioni della biblioteca diverse dall'entrata.

- Dà la possibilità ai bambini di giocare mentre gli adulti si guardano intorno. [Riconosce che le novità si trovano vicino alla sezione giochi.]
- Quando la gente restituisce i libri può vedere quelli nuovi.

Punteggio parziale

Codice 1: Risponde alla domanda precedente in modo sbagliato. Dà una spiegazione coerente con la risposta data alla domanda precedente.

- [Risposta alla domanda. Nella sezione narrativa.] Perché è la parte della biblioteca usata dalla maggior parte della gente, che così potrà notare la novità.
- [Risposta alla domanda. Vicino al banco informazioni.] Perché essendo vicino al banco delle Informazioni il bibliotecario potrà rispondere a domande sulle novità.

Nessun punteggio

Codice 0: Dà spiegazioni insufficienti o vaghe indipendentemente dal fatto che la risposta precedente sia corretta o meno.

- Perché è il posto migliore.
- Sono anche vicino all'entrata. [Dice dove sono le novità senza offrire alcuna spiegazione.]
- Le novità si trovano vicino alla cassetta dei suggerimenti. [Dice dove sono le novità senza offrire alcuna spiegazione.]

OPPURE: Mostra una scarsa comprensione del testo o dà una risposta non plausibile o fuori tema.



- Così la gente le può notare mentre guarda i giornali. [Inesatta, implica che le novità siano vicino ai giornali.]
- Non c'è altro posto dove metterle. [Non plausibile.]
- Ad alcune persone piace leggere le novità [Risposta fuori tema rispetto alla domanda.]
- [Risposta alla domanda: Nella sezione narrativa.] Così si possono trovare facilmente. [Risposta fuori tema in relazione alla risposta data alla domanda]

Codice 9: Non risponde.

Le regole per codificare questo particolare quesito sono un po' complicate. Agli studenti vengono poste due domande - una a scelta multipla e una a risposta aperta articolata - ma solo alla seconda viene assegnato in modo diretto un punteggio. Poiché questo quesito afferisce alla scala riflettere e valutare, la componente a A scelta multipla, che richiede prevalentemente di individuare informazioni, non ottiene un punteggio separato. Ciò nonostante, la domanda a A scelta multipla viene comunque considerata nel punteggio della seconda domanda a risposta aperta articolata.

Per ottenere punteggio pieno, la risposta deve comprendere sia la lettura corretta della piantina (e quindi la comprensione del fatto che le novità sono collocate all'ingresso) sia un'ipotesi sul motivo della collocazione delle novità in quella posizione. Per formulare tale ipotesi, chi legge deve basarsi sulla propria esperienza o sulle proprie conoscenze: in questo caso, su come si lavora nelle biblioteche e su come esse vengono utilizzate dal pubblico. Nel contesto PISA, la conoscenza esterna richiesta è quella che ci si aspetta che rientri nelle comuni esperienze di un quindicenne.

Se non riescono a individuare correttamente le novità sulla piantina e tuttavia fanno un'ipotesi plausibile sulla ragione della collocazione delle novità in una posizione particolare, gli studenti ottengono solo punteggio parziale. Come le risposte a punteggio pieno, questo tipo di risposte soddisfano l'obiettivo di riflessione sul contenuto che è alla base del quesito.

Questo si è rivelato essere un quesito semplice, per il quale più di quattro quinti degli studenti hanno ottenuto punteggio pieno.

ESEMPIO 2 - UN CARTELLO AL SUPERMERCATO

Questo avviso è formato da un testo molto breve che ha una funzione pratica nel quotidiano: mettere in guardia sulla possibile pericolosità per i consumatori di un certo prodotto e dare consigli su come restituire il prodotto stesso ottenendo un rimborso. Sebbene la formattazione dello stimolo rispecchi lo standard internazionale per gli avvisi di ritiro dal commercio di un prodotto, è possibile che molti studenti non abbiano mai visto un avviso del genere. Ciò nonostante, il contenuto dell'avviso è chiaramente espresso e il numero di parole usato è minimo. La scelta del prodotto è caduta sui biscotti al limone sia in quanto prodotto ben noto, sia in quanto prodotto di probabile richiamo. Nell'elaborare quesiti molto brevi, gli estensori delle prove hanno cercato di utilizzare stimoli semplici con contenuti familiari. E questo non soltanto per rendere più leggero il carico cognitivo dei quesiti, ma anche per presentare testi tali da non intimidire gli studenti con un basso livello di competenza nella comprensione della lettura, dal momento che questi ultimi possono facilmente venire scoraggiati al punto da non tentare nemmeno di leggere una cosa che ritengono si presenti come troppo difficile o troppo lunga. Dal punto di vista del formato del testo, "Un cartello al supermercato" è classificato come non-continuo, in quanto si compone di un elenco di descrizioni di caratteristiche. In termini di tipo di testo, l'avviso è classificato invece come testo regolativo poiché fornisce indicazioni su che cosa fare nel caso in cui si sia acquistato il prodotto.



• Figura 2.5 •

UN CARTELLO AL SUPERMERCATO

Avviso: Allergia alle arachidi
Biscotti con Crema di Limone

Data dell'avviso: 04 febbraio
Nome del fabbricante: Biscotteria Alice Srl
Informazioni sul prodotto: Biscotti con crema di Limone confezione da 125g (data di scadenza 18 giugno e data di scadenza 1 luglio)
Indicazioni: Alcuni biscotti di questi lotti potrebbero contenere tracce di arachidi non riportate nell'elenco degli ingredienti. Le persone allergiche alle arachidi non devono mangiare questi biscotti.
Raccomandazioni ai consumatori: Nel caso abbiate acquistato quei biscotti potete restituirli al negozio dove li avete acquistati e sarete rimborsati integralmente. Oppure potete chiamare il numero verde 800 -1034241 per ulteriori informazioni.

DOMANDA 1: UN CARTELLO AL SUPERMERCATO

Qual è lo scopo di questo cartello?

- A. . Pubblicizzare i Biscotti con Crema di Limone.
- B. Comunicare quando sono stati fatti i biscotti.
- C. Mettere in guardia la gente riguardo ai biscotti.
- D. Spiegare dove acquistare i Biscotti con Crema di Limone.



Caratteristiche individuate ai fini del Quadro di Riferimento:

- Situazione: Pubblica
- Medium: Supporto cartaceo
- Formato del testo: Non-continuo
- Tipo di testo: Testo regolativo
- Aspetto: Integrare e interpretare: comprendere il significato generale di un testo
- Obiettivo della domanda : Cogliere l'idea centrale di un breve testo combinando più informazioni prossime tra loro
- Tipo di quesito: A scelta multipla

Punteggio pieno

Codice 1: C. Mettere in guardia la gente riguardo ai biscotti.

Nessun punteggio

Codice 0: Altre risposte.

Codice 9: Non risponde.

Per rispondere a questa domanda in modo corretto, gli studenti devono comprendere il significato globale del testo per riconoscerne lo scopo generale. In particolare, per scartare i distrattori A e D, gli studenti devono rendersi conto che, sebbene il testo riguardi un particolare prodotto, non si tratta di una pubblicità ma di un avviso. Il quesito è risultato facile. La sua semplicità è dovuta in parte al fatto che il testo nel suo insieme è molto breve.

DOMANDA 2: UN CARTELLO AL SUPERMERCATO

Qual è il nome dell'azienda che ha prodotto i biscotti?

Caratteristiche individuate ai fini del Quadro di Riferimento :

- Situazione: Pubblica
- Medium: Supporto cartaceo
- Formato del testo: Non-continuo
- Tipo di testo: Testo regolativo
- Aspetto: Accedere alle informazioni e individuarle: individuare informazioni
- Obiettivo della domanda : Localizzare una corrispondenza sinonimica all'interno di un breve testo
- Tipo di quesito: A risposta aperta univoca

Punteggio pieno

Codice 1: Biscotteria Alice Srl.

Nessun punteggio

Codice 0: Altre risposte.

Codice 9: Non risponde.

Per rispondere bene a questa domanda, lo studente deve individuare un'unica informazione esplicitamente menzionata nel testo, istituendo una corrispondenza sinonimica tra la consegna del quesito e il testo (azienda/fabbricante). Il fatto che il testo nel suo complesso sia molto breve, e che le informazioni necessarie siano all'inizio del testo, rende il compito più facile. Il tipo di quesito è quello a risposta aperta univoca, dal momento che una sola risposta (con poche varianti: Biscotteria Alice o Biscotteria Alice Srl) dà punteggio pieno.



DOMANDA 3: UN CARTELLO AL SUPERMERCATO

Se fossi stato tu ad acquistare quei biscotti, cosa faresti?

.....

Perché?

Fai riferimento a informazioni presentate nel testo per avvalorare la tua risposta.

.....

Caratteristiche individuate ai fini del Quadro di Riferimento :

- Situazione: Pubblica
- Medium: Supporto cartaceo
- Formato del testo: Non-continuo
- Tipo di testo: Testo regolativo
- Aspetto: Riflettere e valutare: riflettere sul contenuto del testo e valutarlo
- Obiettivo della domanda : Ipotizzare un comportamento in funzione delle informazioni fornite da un testo
- Tipo di quesito: A risposta aperta articolata

Punteggio pieno

Codice 1: 3A: Fornisce una risposta coerente con il fatto di avere compreso che è possibile restituire i biscotti ed essere rimborsati. Può dire di voler mangiare i biscotti, di non volerli mangiare, di restituirli o di disfarsene in qualche modo E

3B: Fornisce una spiegazione coerente sia con il testo sia con la risposta 3A.

- (3A)
Chiedo indietro i soldi.
- (3B)
Mi dice di farlo.
Sono allergico alle arachidi.
Hanno sbagliato.
Ci potrebbe essere qualcosa (altro) che non va.
Non mi piacciono le arachidi.
- (3A)
Li butto via .
- (3B)
Potrebbero avere qualcosa che non va.
- (3A)
Li mangio.
- (3B)
Le arachidi non mi fanno niente .
Io non sono allergico alle arachidi.
Le arachidi mi piacciono.
- (3A)
Li do alla mia compagna di classe,
- (3B)
Lei non è allergica alle arachidi.
- (3A)
Niente.
- (3B)
Non sono mica allergico alle arachidi.
Non mi va per niente di tornare al negozio.
- 3A: Cita o parafrasa un brano appropriato del testo ma senza fornire ulteriori spiegazioni sottintendendo che il testo ti dice che cosa fare e non c'è bisogno di spiegare altro).



3B: Non risponde .

- (3A) Potere restituire i biscotti al negozio dove li avete acquistati e sarete rimborsati integralmente. Oppure potete chiamare il numero verde 800-1034241 per ulteriori informazioni.
(3B) (non risponde)
- (3A) Potete restituirli al negozio dove li avete acquistati e sarete rimborsati integralmente.
(3B) (non risponde)
- (3A) Chiamare il numero verde 800-1034241 per ulteriori informazioni.
(3B) (non risponde)
- (3A) Chiamare il numero verde per ulteriori informazioni.
(3B) (non risponde)

3A: Non risponde E alla 3B: Fornisce una spiegazione del perché non fa nulla .

- (3A) (non risponde)
(3B) Potrebbero avere dentro delle arachidi.
- (3A) (non risponde)
(3B) Non mi va per niente di tornare al negozio.

Nessun punteggio

Codice 0: Fornisce una risposta vaga o insufficiente.

- (3A) Non lo so.
(3B) Potrebbero avere dentro delle arachidi.
- (3A)) Li mangio.
(3B) Ci potrebbero essere delle arachidi.

Dimostra un'inesatta comprensione del materiale presentato o fornisce una risposta non plausibile o fuori tema.

- (3A) (non risponde)
(3B) Controllo se ci sono noccioline.
- (3A) Li mangio.
(3B) Sembrano comunque buoni.
- (3A) Li do a qualcuno.
(3B) Non importa.
- (3A) (non risponde)
(3B) Sono allergico alle arachidi.
- (3A) (non risponde)
(3B) Le arachidi possono essere pericolose.
- (3A) Li butto via.
(3B) Hanno superato la data di scadenza.

Codice 9: Non risponde.

Questa domanda chiede agli studenti di formulare un'ipotesi rispetto alla loro probabile reazione di fronte alle informazioni contenute nel testo. Dato che la domanda richiede un giudizio basato su preferenze personali o possibili comportamenti, la domanda è classificata come riflettere e valutare. Dalle indicazioni per la codifica si evince che le risposte che possono ottenere un punteggio pieno sono assai disparate, l'importante è che la risposta sia coerente con due delle idee centrali del testo: la prima, che è possibile restituire i biscotti e la seconda è che i biscotti costituiscono una potenziale minaccia. Il quesito è risultato facile, infatti oltre i quattro quinti degli studenti hanno ottenuto punteggio pieno. La facilità del quesito può essere spiegata in parte dal fatto che la riflessione da fare è minima: non occorre una conoscenza specialistica per spiegare una preferenza personale per un determinato modo di agire riguardo ad un tema familiare come il cibo.

DOMANDA 4: UN CARTELLO AL SUPERMERCATO

Perché nel cartello è riportata l'indicazione delle «Date di scadenza?»



Caratteristiche individuate ai fini del Quadro di Riferimento:

- Situazione: Pubblica
- Medium: Supporto cartaceo
- Formato del testo: Non-continuo
- Tipo di testo: Testo regolativo
- Aspetto: Integrare e interpretare; sviluppare un'interpretazione
- Obiettivo della domanda : Individuare lo scopo di un'espressione convenzionale all'interno di un breve testo
- Tipo di quesito: A risposta aperta articolata

Punteggio pieno

Codice 1: Fa riferimento al fatto che le date di scadenza identificano i lotti di biscotti interessati dal problema.

- Per identificare i lotti.
- Così sai in quali pacchi stanno le noccioline.

Nessun punteggio

Codice 0: Fa riferimento a quando mangiare i biscotti.

- Perché è la data in cui si mangiano.
- Per dirti quando mangiare i biscotti.
- Così non li tieni troppo.
- Per dirti quando scadono.

Fornisce una risposta vaga o insufficiente .

- E' la data.

Dimostra un'inesatta comprensione del materiale presentato o fornisce una risposta non plausibile o fuori tema.

- Così uno sa quando il cartello non vale.

Codice 9: Non risponde.

A questa domanda ha risposto correttamente meno di un terzo degli studenti. Data la brevità e la facilità del testo, ciò dimostra il fatto che le caratteristiche del testo stimolo spiegano solo in parte la difficoltà di un quesito. La domanda chiede agli studenti di identificare lo scopo di una parte specifica del testo, vale a dire le "date di scadenza". La difficoltà del quesito deriva dal fatto che gli studenti devono concentrarsi sullo scopo di quell'elemento in quel particolare testo. Gli studenti che rispondono riproponendo quello che normalmente è lo scopo di questo elemento (ovvero quello di dire al consumatore fino a quando il prodotto può essere utilizzato) non ottengono punteggio. A questo proposito la risposta a punteggio pieno funge, contrariamente a quanto ci si aspetta, da indicatore prestabilito della difficoltà del quesito.

ESEMPIO 3 - DESTINAZIONE BUENOS AIRES

Destinazione Buenos Aires è un brano tratto dal romanzo del 1931 di Antoine de Saint-Exupéry *Vol de Nuit* (pubblicato in italiano con il titolo *Volo di notte*). L'unica aggiunta fatta al testo originale per l'utilizzo nell'indagine PISA è stata una nota esplicativa sul termine "Patagonia", poiché questo toponimo potrebbe non essere ugualmente noto a tutti gli studenti. La spiegazione fornisce un contesto che potrebbe aiutare gli studenti a confrontarsi con il testo. Il brano in un è ambientato campo di atterraggio, a Buenos Aires, e dà un ritratto esauriente di Rivière, un uomo gravato dalle responsabilità del suo lavoro. Sebbene il romanzo sia stato scritto nel 1931, i contenuti che riguardano l'animo umano restano temi con cui i ragazzi hanno confidenza.



• Figura 2.6 •
DESTINAZIONE BUENOS AIRES

E così i tre aerei postali dalla Patagonia, dal Cile e dal Paraguay ritornavano a Buenos Aires dal Sud, dall'Ovest e dal Nord. Lì si aspettava il loro carico per dare il segnale di partenza, verso mezzanotte, al postale per l'Europa.

Tre piloti - ciascuno dietro una carlinga pesante come una chiatta - perduti nella notte, meditavano sul loro volo, e, in vista della città immensa, sarebbero scesi lentamente dal loro cielo di uragano o di calma, come strani cittadini che scendono dalla loro montagna.

Rivière, responsabile di tutta l'operazione, camminava in lungo e in largo sulla pista di atterraggio di Buenos Aires. Se ne stava in silenzio perchè, fin quando i tre aerei non fossero arrivati, la giornata per lui sarebbe rimasta carica di presagi. Un minuto dopo l'altro, mano a mano che arrivavano i telegrammi, Rivière aveva la sensazione di strappare qualche cosa al fato, di ridurre gradualmente la porzione di ignoto e di trarre i suoi equipaggi fuori dalla notte, a riva.

Un meccanico si avvicinò a Rivière per comunicargli un messaggio della postazione radio:

il postale del Chile segnala che scorge le luci di Buenos Aires.

Bene.

Presto Rivière avrebbe sentito quell'aereo: già la notte ne consegnava uno, proprio come un mare, gonfio di flusso e di riflusso e di misteri, consegna alla spiaggia il tesoro che ha così a lungo sballottato. E, più tardi, avrebbe reso gli altri due.

Allora questa giornata di lavoro si sarebbe conclusa. Allora gli equipaggi esausti se ne sarebbero andati a dormire, sostituiti dagli equipaggi riposati. Ma Rivière non avrebbe trovato riposo: il postale per l'Europa, a sua volta, l'avrebbe riempito d'inquietudine. E sarebbe stato sempre così. Sempre.

Antoine de Saint-Exupéry, *Vol de Nuit* © Éditions Gallimard

1. regione meridionale del Cile e dell'Argentina.

DOMANDA 1

Come si sente Rivière quando svolge il suo lavoro? Fai riferimento al testo per avvalorare la tua risposta.

.....

Caratteristiche individuate ai fini del Quadro di Riferimento:

- Situazione: Pubblica
- Medium: Supporto cartaceo
- Formato del testo: Continuo
- Tipo di testo: Testo narrativo
- Aspetto: Integrare e interpretare: Sviluppare un'interpretazione
- Obiettivo della domanda : Utilizzare informazioni fornite da un testo per sostenere un punto di vista
- Tipo di quesito: A risposta aperta articolata

Punteggio pieno

Codice 2: Descrive il modo in cui Rivière si sente mentre svolge il suo lavoro facendo riferimento allo stress, alla resistenza, al fatto di sentirsi oberato di lavoro o al senso del dovere. E dà una spiegazione che si riferisce a un passaggio pertinente del testo. Può fare riferimento al testo o citarlo direttamente. La citazione deve corrispondere all'emozione menzionata.

- È stravolto, dall'ultima riga si capisce che non si riposa mai.
- È stressato: "La giornata per lui sarebbe rimasta carica di presagi".
- È abbattuto. Si preoccupa tutto il giorno per quei tre aerei e dopo deve preoccuparsi dell'aereo per l'Europa!
- È rassegnato. L'ultimo "sempre" ci rivela che pensa che le cose non cambieranno mai.
- S'impegna a fondo nel lavoro. Non riesce mai a rilassarsi se non è sicuro che tutti sono sani e salvi. [Si riferisce al testo in modo generale]



Punteggio pieno

Codice 1: C. Attende che accada qualche cosa.

Nessun punteggio

Codice 0: Altre risposte.

Codice 9: Non risponde.

Questo quesito è risultato facile. Circa tre quarti degli studenti hanno risposto correttamente. Il quesito richiede agli studenti di dimostrare una comprensione generale del testo, individuandone l'idea principale. Il quesito richiede di fare collegamenti trasversali all'interno del testo e di compiere una generalizzazione sull'azione descritta nel suo complesso. La facilità del quesito è dovuta al fatto che l'idea principale del testo viene lasciata intendere e rafforzata per tutto il testo.

DOMANDA 4: DESTINAZIONE BUENOS AIRES

Secondo il penultimo paragrafo ("Presto ..."), in che cosa la notte e il mare sono simili?

- A. Entrambi nascondono ciò che in essi si trova.
- B. Entrambi sono rumorosi.
- C. Entrambi sono stati domati dall'uomo.
- D. Entrambi sono pericolosi per l'uomo.
- E. Entrambi sono silenziosi.

Caratteristiche individuate ai fini del Quadro di Riferimento:

- Situazione: Pubblica
- Medium: Supporto cartaceo
- Formato del testo: Continuo
- Tipo di testo: Testo regolativo
- Aspetto: Integrare e interpretare: sviluppare un'interpretazione
- Obiettivo della domanda : Comprendere che cosa venga paragonato nell'ambito di una similitudine
- Tipo di quesito: A scelta multipla

Punteggio pieno

Codice 1: A. Entrambi nascondono ciò che in essi si trova.

Nessun punteggio

Codice 0: Altre risposte.

Codice 9: Non risponde.

Il quesito richiede agli studenti di interpretare una metafora, sebbene si eviti volutamente la parola "metafora" nel testo della domanda poiché non è detto che studenti provenienti da contesti educativi diversi abbiano tutti la stessa dimestichezza con i termini metalinguistici e anche perché la conoscenza metalinguistica non fa parte della definizione della literacy in lettura in PISA. D'altra parte, la capacità di interpretare il linguaggio figurativo è considerata un elemento importante nell'interpretazione dei testi e, in particolare, dei testi letterari. È noto, infatti, che rispecchiare questo genere di capacità in modo trasversale nelle diverse lingue e culture è una delle difficoltà precipue di un'indagine internazionale sulla comprensione della lettura. In questo quesito, il linguaggio figurativo nella domanda usa termini ("mare" e "notte") che possono essere considerati come universalmente noti e che, all'interno del contesto offerto dal brano narrativo, hanno una connotazione simile nelle diverse culture. I risultati della prova sul campo indicano che il quesito possiede robustezza sul piano delle qualità psicometriche e che si è comportato in modo simile nei diversi paesi e nelle diverse lingue. Il quesito, dunque, dimostra che a volte è possibile costruire un quesito incentrato sulle qualità letterarie di un testo - quali ad esempio il linguaggio figurativo - che funzioni nell'ambito di un'indagine internazionale. Questa domanda dimostra anche che, sebbene in PISA i quesiti a scelta multipla presentino solitamente quattro alternative di risposta, è possibile a volte presentare più di quattro alternative di risposta. Il quesito è risultato moderatamente difficile, con meno di due terzi degli studenti che hanno risposto correttamente.



Note

1. La discussione in questa sezione riguarda ambedue i media, salvo dove diversamente specificato.
2. Questo non preclude l'uso di più testi in un unico compito, ma ciascun testo dovrebbe essere intrinsecamente coerente.
3. Il link di ipertesto è una tecnica apparsa per la prima volta negli anni '80 per collegare tra loro unità d'informazione in documenti digitali di grandi dimensioni (Conklin, 1987; Koved e Shneiderman, 1986; Lachman, 1989; Weyer, 1982). Il link di ipertesto o iperlink è un frammento di informazione (una parola o frase, oppure un'immagine o icona) logicamente interconnesso con un'altra parte di informazione (in genere una pagina). L'uso dei collegamenti ipertestuali permette la creazione di documenti su diverse pagine strutturate in rete.

Bibliografia

- Binkley, M. and P. Linnakylä (1997), "Teaching Reading in the United States and Finland", in M. Binkley, K. Rust and T. Williams (eds.), *Reading Literacy in an International Perspective*, US Department of Education, Washington D.C.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Conklin, J. (1987), "Hypertext: An Introduction and Survey", *Computer*, Vol. 20, pp.17- 41.
- Coulombe, S., J-F. Tremblay and S. Marchand (2004), *Literacy Scores, Human Capital, and Growth Across Fourteen OECD Countries*, Statistics Canada, Ottawa.
- Council of Europe (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, CC LANG (95) 5 Rev. IV, Council of Europe, Strasbourg.
- Cunningham, A.E. and K.E. Stanovich (1998), "Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later", *Developmental Psychology*, Vol. 33, pp. 934-945.
- Dole, J.G. Duffy, L. Roehler and D. Pearson (1991), "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction", *Review of Educational Research*, Vol. 16 (2), pp. 239-264.
- Fastrez, P. (2001), "Characteristic(s) of Hypermedia and how they Relate to Knowledge", *Education Media International*, Vol. 38, pp. 101-110.
- Halpern, D.F. (1989), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Holloway, J.H. (1999), "Improving the Reading Skills of Adolescents", *Educational Leadership*, Vol. 57(2), pp. 80-82.
- Hubbard, R. (1989), "Notes from the Underground: Unofficial Literacy in one Sixth Grade", *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 20, pp. 291-307.
- Kirsch, I. (2001), *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured*, Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.
- Kirsch, I. and P.B. Mosenthal (1990), "Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults", *Reading Research Quarterly*, Vol. 25(1), pp. 5-30.
- Koved, L. and B. Shneiderman (1986), "Embedded Menus: Selecting Items in Context", *Communications of the ACM*, Vol. 29(4), pp. 312-318.
- Lachman, R. (1989), "Comprehension Aids for Online Reading of Expository Text", *Human Factors*, Vol. 31, pp. 1-15.
- Legros, D. and J. Crinon (eds.) (2002), *Psychologie des apprentissages et multimedia*, Armand Colin, Paris.
- Leu, D. (2007), *Expanding the Reading Literacy Framework of PISA 2009 to include Online Reading Comprehension*, unpublished manuscript.
- OECD (2009), *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, PISA, OECD Publishing.
- Pew Internet and American Life Project (2005), *Internet: The Mainstreaming of Online Life*, Trends 2005, Washington, D.C.
- Reinking, D. (1994), "Electronic Literacy", *Perspectives in Reading Research*, Vol. 4.
- Shetzer, H. and M. Warschauer (2000), "An Electronic Literacy Approach to Network-based Language Teaching", in M. Warschauer and R. Kem (eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge University Press, New York, pp. 171-185.
- Smith, M.C., L. Mikulecky, M.W. Kibby and M.J. Dreher (2000), "What will be the Demands of Literacy in the Workplace in the Next Millennium?", *Reading Research Quarterly*, Vol. 35(3), pp. 378-383.
- Sticht, T.G. (ed.) (1975), *Reading for Working: A Functional Literacy Anthology*, Human Resources Research Organization, Alexandria, Victoria.



Stiggins, R. J. (1982), "An Analysis of the Dimensions of Job-related Reading", *Reading World*, Vol. 82, pp. 237-247.

Sweets, R. e A. Meates (2004), *ICT and Low Achievers: What does PISA tell us?* Hungarian Ministry of Education and OECD, Budapest e Parigi.

Warschauer, M. (1999), *Electronic Literacies: Language Culture and Power in Online Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

Werlich, E. (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle and Meyer, Heidelberg.

Weyer, S. A. (1982), "The Design of a Dynamic Book for Information Search", *International Journal of Man-Machine Studies*, Vol. 17, pp. 87-107.