

<http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

1) Il Quadro di Riferimento (QR) INVALSI della prova di italiano

(versione aggiornata al 28/02/2011)

2) Le caratteristiche delle prove INVALSI di italiano

(Daniela Bertocchi – Frascati 21/11/2012)

3) Rapporto Tecnico SNV 2011 - 2012

1) Il QR esplicita

❖ **i punti di riferimento concettuali e**

❖ **i criteri operativi**

utilizzati nella costruzione della prova di italiano.

<http://www.invalsi.it/snvpn2013/index.php?action=strumenti>

Le prove standardizzate utilizzate nelle rilevazioni su larga scala si basano su un

QUADRO DI RIFERIMENTO PUBBLICO,

a disposizione di tutti coloro che siano interessati a conoscere la cornice all'interno della quale vengono costruite le prove stesse. Come avviene in tutte le ricerche nazionali e internazionali, il quadro di riferimento riveste un ruolo cruciale, anche se sovente sottovalutato, specie nel contesto italiano, poiché mediante tale documento sono resi espliciti

- **i contenuti** delle prove,
- **le tipologie** di domande,
- **i processi cognitivi** indagati
- **i compiti richiesti** agli allievi.

Il QdR elaborato dall'INVALSI è il frutto di uno studio articolato su più anni, in cui sono stati valutati, anche in chiave comparativa, **sia la normativa attualmente vigente in Italia** (*Indicazioni per il curriculum della scuola del primo ciclo*) circa i contenuti dell'insegnamento primario e secondario **sia i quadri di riferimento prodotti dalla IEA** (2005) e dall'**OCSE** (OCSE, 2007) e, non da ultimo, la prassi didattica.

All'interno dei quadri di riferimento sono esplicitati anche
i criteri di scelta

- dei quesiti,
- dei testi delle prove di comprensione della lettura e, anche se in modo sintetico,
- delle modalità in funzione delle quali le singole domande vengono selezionate.

All'interno dei quadri di riferimento è esplicitamente dichiarato che, per loro natura, **le prove standardizzate non possono, né devono, essere intese come uno strumento utile per tutti gli scopi di misurazione e di valutazione.**

❖ *I punti di riferimento concettuali*

LA PADRONANZA LINGUISTICA

La padronanza linguistica, una delle competenze di base che la scuola deve sviluppare, consiste

- nel possesso ben strutturato di una lingua e
- nella capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi.

si esplica in questi ambiti:

❖ **INTERAZIONE VERBALE**

(= partecipare a uno scambio comunicativo orale in vari contesti);

❖ **LETTURA**

(= comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo);

❖ **SCRITTURA**

(= produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi).

La padronanza linguistica può essere articolata in un certo numero di **conoscenze**, **abilità** e **competenze**, fra loro interdipendenti che riguardano tutti gli ambiti.

Le prove INVALSI, anche per motivi di tipo tecnico-organizzativo (*elevato numero di studenti, difficoltà di correzione uniforme ecc.*),

sono circoscritte alla **valutazione della competenza di lettura**, intesa come

- **comprensione,**
- **interpretazione,**
- **riflessione e**
- **valutazione** del testo scritto,

avente a oggetto

un'ampia gamma di testi letterari e non letterari, e delle **conoscenze e competenze grammaticali (nel senso più ampio)**, il cui apprendimento è previsto nelle indicazioni curriculari dei vari gradi di scuola.

Tali competenze svolgono un ruolo importante nei curricula di italiano della scuola primaria e di quella secondaria di I e II grado.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del **Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (QEQT)** per l'apprendimento permanente, contiene le seguenti definizioni:

“Conoscenze”: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

“Abilità”, indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

“Competenze” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale;

le competenze sono descritte in termini di **responsabilità e **autonomia**.**

‘Lettura’, ‘leggere’ sono termini polivalenti, che vengono abitualmente applicati ad attività eterogenee accomunate da un denominatore generale: ricavare informazioni percorrendo con lo sguardo i segni di un codice (linguistico, figurativo, o altro) veicolati da un particolare supporto

Queste attività si possono effettuare:

- 1) **su codici molto diversi**; i ‘testi passibili di lettura’ sono eterogenei per linguaggio, contenuto, lunghezza e organizzazione, anche limitandosi ai testi linguistici o linguistico iconici;
- 2) **secondo scopi diversi e molteplici**; ad esempio, per:
 - a) scoprire di quale argomento e sottoargomenti tratta il testo (*‘lettura esplorativa’*),
 - b) cercare informazioni, dati specifici (*‘lettura di ricerca-dati’, o di ‘ricerca-temi’*),
 - c) capire in maniera approfondita i contenuti del testo e il ragionamento dell’autore (*‘lettura analitico-argomentativa’*),
 - d) capire in maniera approfondita come è formalmente fatto il testo e valutarne gli aspetti formali (*‘lettura analitico-formale’*),
 - e) riflettere sul testo e valutarne i contenuti (*‘lettura riflessiva e valutativa’*).
- 3) **secondo diversi ‘modi di lettura’**, funzionali agli scopi perseguiti.

Distinguiamo, ai fini della valutazione, tre dimensioni costitutive della capacità di lettura:

- la competenza **pragmatico-testuale**
- la competenza **lessicale**
- la competenza **grammaticale**.

Per *competenza pragmatico-testuale*

relativa alla lettura si intende la **capacità di ricostruire**, a partire dalla lettera del testo e da conoscenze "enciclopediche", l'**insieme di significati** che il testo veicola, assieme al **modo** in cui essi sono veicolati: in altri termini, l'**organizzazione logico concettuale e formale** del testo stesso, **in rapporto** comunque **con il contesto**.

Per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di

- **individuare** specifiche informazioni,
- **ricostruire** il senso globale e il significato di singole parti,
- **cogliere**
 - **l'intenzione** comunicativa dell'autore,
 - **lo scopo** del testo e
 - **il genere** cui esso appartiene.

La competenza pragmatico-testuale, comprende tra l'altro:

- 1) **il saper cogliere e tener conto dei fenomeni di coesione testuale**, cioè dei segnali linguistici che indicano l'organizzazione del testo, in particolare connettivi e coesivi;
- 2) **il saper cogliere e tener conto dell'organizzazione generale (*titolazione, scansione in capoversi e paragrafi, rilievi grafici, ecc.*) e dei fenomeni locali che contribuiscono alla coerenza testuale, in particolare la modalità di successione e la gerarchia delle informazioni, e i legami logico-semantici tra frasi e tra capoversi (*ad esempio, legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione ecc.*);**
- 3) **il saper operare inferenze**, ricavando contenuti impliciti, pertinenti alla comprensione del testo (ad esempio: "*La moglie di Luca è partita*" - **Inferenza:** *Luca è sposato*):
- 4) **il saper riconoscere il registro linguistico**, determinato dalle scelte morfosintattiche e lessicali dominanti.

È comunque anche necessario tenere conto di una prospettiva empiricamente validata, che considera la **comprensione come un processo interattivo**, risultato della reciproca influenza e dell'integrazione ottimale del dato testuale con la conoscenza di cui dispone il soggetto.

Questa idea di competenza pare anche essere quella sottesa al **framework di PISA**, dove si dice, a proposito della **competenza di lettura (reading literacy)**, che essa

*“comprende un'ampia gamma di **competenze cognitive**, che vanno da quella, di base, della decodifica, alla conoscenza delle parole, della grammatica e di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più estese, alle conoscenze enciclopediche.*

*Essa comprende anche **competenze metacognitive**: la capacità di ricorrere ad una pluralità di strategie appropriate nell'elaborazione dei testi e il farlo in modo consapevole.*

Le competenze metacognitive vengono attivate quando i lettori

- a) riflettono circa la loro attività di lettura,
- b) la controllano e
- c) l'adattano, in vista di un determinato scopo”

Per *competenza lessicale* relativa alla lettura si intende specificamente la conoscenza o la capacità di ricostruire il significato di un vocabolo in un determinato contesto e le relazioni di significato tra vocaboli in vari punti del testo.

È evidente che più ampio e articolato è il **lessico attivo** e più esteso **quello passivo**, più completa sarà la competenza lessicale di lettura e più agevole sarà, ad esempio, interpretare contestualmente le parole nuove.

Per *competenza grammaticale* relativa alla lettura si intende la capacità di individuare le strutture morfosintattiche della frase e le strutture interpuntive in funzione della loro pertinenza testuale, dal punto di vista cioè del loro apporto alla costruzione e configurazione dei significati del testo.

La prova di lettura include alcuni quesiti su **aspetti lessicali e grammaticali** che sono **funzionali alla comprensione di un dato testo**, ma dei quali non si richiede una descrizione esplicita.

Viceversa **la grammatica come sistema di descrizione esplicita della lingua** è oggetto di valutazione nella seconda parte della prova di italiano, specifica e autonoma rispetto alla prima.

2) Quali sono le caratteristiche delle prove INVALSI di italiano

Daniela Bertocchi – Frascati 21/11/2012

Quali aspetti della padronanza linguistica sono misurati dalle Prove INVALSI e perché proprio questi?

Le prove INVALSI, anche per motivi di tipo tecnico-organizzativo (elevato numero di studenti, difficoltà di correzione uniforme ecc.), sono circoscritte alla valutazione della competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, riflessione e valutazione del testo scritto, tenendo conto di un'ampia gamma di testi letterari e non letterari, e delle conoscenze e competenze lessicali e grammaticali, il cui apprendimento è previsto nelle indicazioni curriculari dei vari gradi di scuola.

Queste competenze svolgono un ruolo importante nei curricula di italiano della scuola primaria e di quella secondaria di I e II grado".

(Quadro di Riferimento della prova di italiano, 2011, p.3).

Si è scelto di indagare la comprensione del testo anche perché **la capacità di lettura e comprensione di testi è vitale per il cittadino**

(cfr. *Nuove Indicazioni per il primo ciclo di istruzione*, settembre 2012, p.28)

*"La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo. **Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche e la messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo. Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. La cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi – anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati – è esercizio di fondamentale importanza. La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza".**)*

Inoltre **la comprensione analitica e "profonda"** del testo, in particolare di quello espositivo, è **spesso trascurata nelle classi italiane, e forse le prove INVALSI potrebbero indurre un cambiamento auspicabile in questo campo.**

Quali tipi di testo?

Le prove INVALSI cercano di abbracciare la più ampia tipologia testuale possibile, intesa sia come **tipi** di testi in senso stretto (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo), sia come **formato** (testi continui, non continui e misti) sia come **"fonte"** (romanzi, racconti, raccolte poetiche, saggi; manuali, enciclopedie; articoli giornalistici di vario tipo, riviste divulgative; pieghevoli, volantini, moduli e altri testi funzionali).

La pluralità delle fonti corrisponde anche a una pluralità di destinatari e di scopi per cui i testi possono essere letti e implica diverse strategie di lettura.

La pluralità dei testi proposti corrisponde all'esigenza che lo studente si trovi, a scuola e fuori, in grado di utilizzare testi scritti come risorsa per esigenze personali, incluso il piacere di "leggere per leggere", **sociali (di cittadinanza), di studio e ricerca.**

Tale pluralità potrebbe avere una funzione orientativa per quanto riguarda i percorsi di lettura a scuola, contribuendo a far superare l'attenzione esclusiva o quasi ai testi letterari e l'insegnamento/apprendimento di limitate strategie di lettura.

Possiamo inserire in una prova solo pochissime domande aperte, non solo perché queste richiedono un pesante lavoro di correzione da parte degli insegnanti (con risultati non sempre omogenei), ma anche perché la competenza dello studente in espressione scritta deve incidere il meno possibile sui suoi risultati in lettura.

Perché le domande cosiddette difficili e di che tipo sono spesso le "domande difficili"?

1) in una prova di valutazione di sistema ci devono essere anche domande "molto difficili": infatti questo è necessario perché si possa valutare la distribuzione degli studenti nei diversi livelli (da quello molto basso, di studenti in grado di rispondere solo a domande "molto facili", a quello molto alto, delle cosiddette eccellenze, capaci di rispondere anche a domande "molto difficili").

Gli studenti, in generale, trovano le maggiori difficoltà:

(Elenco degli esempi in fotocopia)

- nelle domande di ricerca di informazioni, quando vi siano altre informazioni concorrenti o quando le informazioni si debbano trarre da più parti (*ad es. dal testo verbale e da un grafico*) [esempio 1](#)
- nelle domande di coesione testuale, in particolare quando il referente da individuare sia costituito non da una parola, ma da un'intera frase [esempio 2](#)
- nelle domande che richiedono una rilettura precisa del testo, dunque una capacità di “muoversi” dentro il testo [esempio 3](#)
- Nelle domande a risposta aperta, dove c'è quasi sempre anche un'alta percentuale di omissioni [esempio 4](#)
- nella scuola primaria e sec. di 1° grado risultano difficili quelle domande che sollecitano l'empatia dello studente, che è indotto a rispondere NON in base a quanto dice il testo, ma in base a quanto lui sentirebbe o farebbe nella stessa situazione

Questa lista di difficoltà dimostra come un miglioramento "anche" nelle prove passi attraverso la conquista da parte degli studenti di importanti capacità quali:

- **distanziarsi criticamente dal testo;**
- **usare strategie di lettura approfondita e analitica, confrontando le varie informazioni che un testo dà nelle sue diverse parti (*testo e note; testo e grafico, ecc.);***
- **individuare i fili di "coesione testuale" e i rapporti di coerenza.**

Quanto detto si collega positivamente con la **ricaduta didattica** che in molte scuole hanno avuto e hanno le prove INVALSI, portando a procedure e processi di miglioramento.

Perché possa esserci questa ricaduta didattica, occorrono alcune condizioni:

- la volontà di cambiamento e miglioramento, tanto da parte del DS quanto degli insegnanti
- la capacità degli insegnanti/della scuola di leggere i risultati restituiti dall'INVALSI, individuando punti di forza e di debolezza
- la scelta di uno o al massimo due aspetti (non se ne riescono a gestire di più contemporaneamente) su cui impostare strategie di miglioramento pertinenti, efficaci, "cognitive".

3) Il Rapporto Tecnico

INVALSI di italiano

RILEVAZIONI NAZIONALI SUGLI APPRENDIMENTI 2011-12

Il quadro di sistema

Le prove INVALSI hanno lo scopo principale di **misurare** i livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti italiani relativamente ad alcuni aspetti di base di due ambiti fondamentali: la comprensione della lettura e la matematica.

Mediante le prove del SNV si vuole giungere a una **misura** dei livelli di apprendimento nei suddetti ambiti, comunemente ritenuti condizione necessaria per un accesso consapevole alla cittadinanza attiva.

Conseguenze

gli ambiti oggetto di **misurazione delle prove INVALSI non esauriscono di certo i saperi e le competenze prodotte dalla scuola.**

Si è utilizzato il termine misurare e non valutare, proprio per evitare l'equivoco che potrebbe sorgere da quest'ultimo termine

Infatti, è noto che in campo scolastico

la valutazione è qualcosa di più ampio della misurazione,

anche se quest'ultima è un elemento imprescindibile per la prima.

Le prove INVALSI si pongono quindi come **obiettivo di fornire alla scuola nel suo complesso**

misure solide e robuste

e, soprattutto,

utilizzabili in un'ottica comparativa.

Elementi che caratterizzano una prova standardizzata,

(somministrata a diverse centinaia di migliaia di studenti)

e aspetti che la differenziano

dalle prove predisposte dai docenti per la valutazione

dei loro allievi, sia in itinere che alla fine di un determinato percorso didattico o formativo, strutturate o meno.

Una prova standardizzata somministrata su larga scala si pone come obiettivo quello di **misurare**, mediante una stima di tipo statistico, i livelli di apprendimento raggiunti dagli allievi **lungo una scala in grado di rappresentare adeguatamente tutti i risultati** degli studenti, da quelli più bassi a quelli più elevati.

1° grossa differenza

con le prove che comunemente sono predisposte dai docenti

Nelle prove standardizzate, come quelle del SNV, è normale che vi siano

domande complesse alle quali è in grado di rispondere solo una piccola o anche piccolissima minoranza degli allievi e

quesiti molto semplici, accessibili alla quasi totalità degli studenti.

Una prova standardizzata deve, nel limite del possibile, prevedere domande distribuite lungo tutta la scala di misura oggetto di interesse

Per garantire che la prova copra diverse componenti della competenza di lettura, si sono distinti **sette aspetti**, in relazione ai quali sono formulati i quesiti.

Alcuni di essi chiamano in causa la comprensione di una parte del testo, mentre altri riguardano il testo nel suo insieme, altri ancora l'una o l'altro a seconda dei compiti

Tabella ASPETTI in fotocopia

I testi delle prove

Per **testi continui** si intendono testi costituiti da più frasi raggruppate in capoversi che a loro volta possono fare parte di strutture più ampie, come paragrafi, sezioni o capitoli.

I **testi non continui** possono essere organizzati in vari modi e comprendere elementi non verbali: tra i testi non continui di uso più frequente troviamo i grafici, le tabelle, le mappe, i moduli, gli annunci, ecc.

I testi non continui si differenziano da quelli continui non solo per la loro diversa organizzazione, ma anche perché richiedono un diverso approccio di lettura.

Naturalmente vi possono essere anche **testi misti**, ossia composti da un testo continuo accompagnato da figure, tabelle, grafici, ecc.

Spesso i testi non continui o misti, frequenti nella vita quotidiana, sono testi funzionali, hanno cioè lo scopo di fornire dati, istruzioni, regole ecc.

Tabella 1 – Tipo di testo per livello scolastico

Classe	Tipo di testo	
	<i>Testi letterari</i>	<i>Testi non letterari</i>
Seconda Primaria	narrativo (anche con immagini)	-
Quinta Primaria	narrativo	espositivo, narrativo, conativo
Prima Secondaria 1° grado	narrativo	espositivo, narrativo, descrittivo, conativo
Terza Secondaria 1° grado	narrativo	espositivo, narrativo, descrittivo, conativo e/o parzialmente argomentativo
Seconda Secondaria 2° grado	narrativo (e/o poetico e/o teatrale)	espositivo, narrativo, descrittivo, conativo e/o argomentativo

Per la costruzione di prove: quali testi scegliere ?

Nella scelta dei testi ci si orienta su:

- a) testi o porzioni di testo di significato compiuto o che siano in ogni caso autosufficienti;
- b) testi di complessità e varietà crescente dalla scuola primaria alla scuola secondaria di 2° grado, che permettano anche una lettura approfondita, analitica, riflessiva;
- c) testi non troppo correnti nella pratica didattica, per evitare, nella misura del possibile, disparità tra studenti che hanno una maggiore o minore familiarità con un dato testo (sono dunque evitati testi tratti da manuali e antologie scolastiche in uso);
- d) nel caso dei testi letterari, testi d'autore, o comunque di buona qualità di scrittura, originariamente scritti in italiano e non tradotti da altra lingua (ragionevoli eccezioni sono tuttavia possibili);
- e) testi ricchi dal punto di vista lessicale, concettuale e formale, in rapporto al livello scolastico, testi cioè rispetto ai quali si può richiedere una riflessione e una valutazione;
- f) testi che si presume possano interessare i ragazzi ai vari livelli di età;
- g) testi che non urtino in modo evidente la sensibilità di una parte degli allievi e che non favoriscano alcuni gruppi rispetto ad altri.

Formato dei quesiti

Per la verifica della comprensione del testo vengono utilizzati quesiti di due tipi:

- **a risposta chiusa**, nei quali lo studente deve scegliere la risposta corretta tra più alternative date. **I quesiti a risposta chiusa possono essere semplici**, cioè composti da una sola domanda con quattro alternative di risposta, **o complessi**, cioè composti da più domande o item con due o più alternative di risposta. In alcuni casi, infine, allo studente può essere richiesto di inserire nelle lacune di un testo parole scelte da una lista (*cloze*) o di mettere in corrispondenza gli elementi di una lista con quelli di un'altra (*matching*).
- **a risposta aperta**, nei quali lo studente deve formulare lui stesso la risposta. I quesiti aperti **possono essere a risposta univoca** (*quando vi è una sola possibile risposta corretta breve*) **o articolata** (*quando la risposta è più lunga e ci sono diverse possibilità di risposta corretta*).

Le domande a risposta aperta articolata sono corredate da precise indicazioni per la correzione, che includono esempi di risposte accettabili, eventuali esempi di risposte parzialmente accettabili ed esempi di risposte non accettabili.

Nella formulazione dei quesiti, si osservano i seguenti criteri generali:

- ❑ le domande sono distribuite sulle diverse parti del testo;
- ❑ le domande si incentrano su aspetti nodali o comunque significativi per la comprensione locale o globale del testo;
- ❑ le domande sono caratterizzate da **diversi livelli di difficoltà**, in modo da coprire un'ampia scala di prestazioni degli studenti, dalle più basse alle più alte;
- ❑ il numero di domande di comprensione del testo è tale da consentire una misura sufficientemente robusta della competenza oggetto di rilevazione.

Per la costruzione di prove: Quali quesiti e richieste ?

Esempi di compiti e quesiti:

Aspetto 1:

- a) riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni;**
- b) riconoscere le relazioni tra parole.**

- Individuare il significato nel contesto di parole ed espressioni
- Riconoscere il significato delle modificazioni morfologiche di sostantivi (alterazione) e aggettivi (gradazione)
- Riconoscere rapporti di sinonimia/antonimia tra parole o espressioni
- Sostituire un lessema o un'espressione con una di significato analogo o opposto
- Comprendere il significato di parole ed espressioni usate in senso figurato
- Comprendere il significato di parole ed espressioni idiomatiche
- Individuare i lessemi che afferiscono a un determinato campo semantico

Esempi di quesiti sull'aspetto 1

SCUOLA	QUESITO	COMPITO
Primaria	<p>A4. L'ingresso era "ostruito" (riga 6) significa che l'ingresso</p> <p><input type="checkbox"/> A. era stretto</p> <p><input type="checkbox"/> B. era enorme</p> <p><input type="checkbox"/> C. era nascosto</p> <p><input type="checkbox"/> D. era chiuso</p> <p><i>(La forza del moscerino, II primaria 2009-2010)</i></p>	<p>Per rispondere lo studente deve capire il significato di un lessema la cui comprensione è facilitata dal contesto.</p> <p>Risposta corretta: D</p>
Secondaria di 1° grado	<p>B9. L'espressione «Il colosso ... viene dall'alba dei tempi» (righe 50-51) significa che il bue muschiato</p> <p><input type="checkbox"/> A. è apparso improvvisamente</p> <p><input type="checkbox"/> B. è venuto da un luogo molto lontano</p> <p><input type="checkbox"/> C. esisteva già in epoca preistorica</p> <p><input type="checkbox"/> D. si può vedere solo all'alba</p> <p><i>(Dall'era glaciale, ecco il bue muschiato, I secondaria 2009-2010)</i></p>	<p>Per rispondere lo studente deve comprendere il significato di un'espressione figurata.</p> <p>Risposta corretta: C</p>
	<p>B12. Nell'espressione «questi processi di degrado», (riga 39) "degrado" significa</p> <p><input type="checkbox"/> A. deterioramento</p> <p><input type="checkbox"/> B. diminuzione</p> <p><input type="checkbox"/> C. disboscamento</p> <p><input type="checkbox"/> D. decrescita</p> <p><i>(Foreste e desertificazione, III secondaria 2009-2010)</i></p>	<p>Per rispondere lo studente deve capire il significato di un lessema la cui comprensione è facilitata dal contesto.</p> <p>Risposta corretta: A</p>

Esempi di quesiti sull'aspetto 3

- 3 Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore. (Qui si fa riferimento alla singola inferenza diretta, mentre la formulazione di inferenze complesse si ha in diversi aspetti di comprensione del testo, particolarmente gli aspetti 5 e 6).

Esempi di possibili compiti

- Inferire il luogo o il tempo in cui si svolge una storia o un evento
- Inferire le caratteristiche di un personaggio dalle sue azioni
- Inferire ed esplicitare la causa o le motivazioni di un fatto o di una azione

Esempi di quesito sull'aspetto 3

SCUOLA	QUESITO	COMPITO
Primaria	<p>A7. Leggendo «Spinsero da destra, da sinistra, da dietro, da davanti, di lato, di traverso...» (righe 12-13), che cosa ti viene da pensare?</p> <p><input type="checkbox"/> A. Le formiche hanno fatto tutti gli sforzi possibili</p> <p><input type="checkbox"/> B. Le formiche si arrampicano da tutte le parti</p> <p><input type="checkbox"/> C. Le formiche hanno lavorato senza mai fermarsi</p> <p><input type="checkbox"/> D. Le formiche sono insetti sempre in movimento</p> <p>(<i>La forza del moscerino</i>, II primaria 2009-10)</p>	<p>Per rispondere lo studente deve fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita dall'informazione data nel testo e dall'esperienza personale.</p> <p>Risposta corretta: A</p>
Secondaria di 1° grado	<p>A4. Dove viveva la protagonista prima di andare a Mantova?</p> <p>Scrivilo:</p> <p>(<i>Mantova, seconda infanzia</i>, I secondaria 2009-2010)</p>	<p>Per rispondere lo studente deve fare un'inferenza diretta basandosi su un'informazione data nel testo (".....la separazione forzata da mio padre che era rimasto a Torino...").</p> <p>Risposta corretta: Torino</p>

Esempi di quesiti sull'aspetto 5 a

5a. Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.

Esempi di possibili compiti

- Integrare o collegare informazioni presenti nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore
- Cogliere rapporti di causa-effetto tra eventi o fenomeni anche distanti nel testo
- Cogliere le motivazioni o lo scopo delle azioni dei personaggi d'una storia
- Riconoscere o ricostruire la successione temporale degli eventi
- Cogliere il carattere dei personaggi
- Cogliere i sentimenti e gli atteggiamenti dei personaggi e le loro relazioni
- Cogliere le proprietà di un oggetto o di un fenomeno

Esempi di quesito sull'aspetto 5a

SCUOLA	QUESITO	COMPITO
Primaria	<p>A6. Perché il protagonista non dice alla mamma dove va?</p> <p><input type="checkbox"/> A. Va a caccia di animali feroci</p> <p><input type="checkbox"/> B. Si sente grande e pieno di coraggio</p> <p><input type="checkbox"/> C. Ha paura che la mamma non lo lasci andare</p> <p><input type="checkbox"/> D. Non vuole dare un dispiacere alla mamma</p> <p>(L'Useliera, V primaria 2009-2010)</p>	<p>Per rispondere lo studente deve integrare informazioni e concetti presenti in una parte del testo (righe 17-21) in modo da riconoscere le motivazioni implicite del comportamento del protagonista.</p> <p>Risposta corretta: B</p>

6 Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.

Esempi di possibili compiti

- Cogliere le intenzioni, il punto di vista dell'autore o lo scopo per cui il testo è stato scritto
- Cogliere la morale di una storia
- Immaginare un finale alternativo ad una storia
- Identificare il registro, il tono e lo stile di un testo
- Identificare il genere testuale e il genere letterario¹⁰

Esempi di quesiti sull'aspetto 6

SCUOLA	QUESITO	COMPITO
Primaria	<p>A15. Che cosa vuol farti capire il racconto? Scegli la risposta che ti sembra più giusta.</p> <p><input type="checkbox"/> A. Il mondo degli insetti è molto interessante</p> <p><input type="checkbox"/> B. Non sempre le cose sono quello che sembrano</p> <p><input type="checkbox"/> C. I moscerini sono più intelligenti delle formiche</p> <p><input type="checkbox"/> D. Non sempre l'unione fa la forza</p> <p><i>(La forza del moscerino, II primaria 2009-2010)</i></p>	<p>Per rispondere lo studente deve comprendere la morale del racconto.</p> <p>Risposta corretta: B</p>
	<p>A16. Il testo che hai letto, secondo te, è</p> <p><input type="checkbox"/> A. il diario di un esploratore</p> <p><input type="checkbox"/> B. un racconto autobiografico</p> <p><input type="checkbox"/> C. una favola</p> <p><input type="checkbox"/> D. un testo di divulgazione scientifica</p> <p><i>(L'Useliera, V primaria 2009-2010)</i></p>	<p>Per rispondere lo studente deve riconoscere a quale genere testuale appartiene il testo.</p> <p>Risposta corretta: B</p>
Secondaria di 1° grado	<p>A19. L'autore scrive principalmente per</p> <p><input type="checkbox"/> A. comprendere meglio un'esperienza ricordandola</p> <p><input type="checkbox"/> B. sconsigliare a qualcuno di ripetere la sua stessa esperienza</p> <p><input type="checkbox"/> C. spiegare che ogni rapporto ha qualche lato positivo</p> <p><input type="checkbox"/> D. comunicare i propri sentimenti all'amico di un tempo</p> <p><i>(Le estati del rancore, III secondaria 2009-2010)</i></p>	<p>Per rispondere lo studente deve interpretare il testo per comprenderne l'intenzione comunicativa.</p> <p>Risposta corretta: A</p>
	<p>B17. Lo scopo principale del testo è di</p> <p><input type="checkbox"/> A. far capire i rischi di interventi che modificano l'ambiente</p> <p><input type="checkbox"/> B. analizzare le caratteristiche di un ecosistema</p> <p><input type="checkbox"/> C. dimostrare l'interdipendenza tra vegetazione e clima</p> <p><input type="checkbox"/> D. convincere il lettore ad impegnarsi per l'ambiente</p> <p><i>(Foreste e desertificazione, III secondaria 2009-2010)</i></p>	<p>Per rispondere lo studente deve interpretare il testo per comprenderne lo scopo.</p> <p>Risposta corretta: A</p>

Specie per le prove di comprensione della lettura, talvolta vengono sollevate delle critiche che lasciano trasparire una conoscenza non del tutto adeguata delle metodologie, consolidate anche a livello internazionale, secondo le quali sono costruite le prove.

Da una scarsa o addirittura nulla conoscenza di tutto ciò derivano alcune Obiezioni tipiche

1° obiezione: l'indicazione della risposta "giusta" secondo una critica ricorrente

- o "non c'è nel testo"
- o non sarebbe distinguibile come tale dalle altre alternative di risposta errate (*distrattori*);
in una parola sarebbe frutto di "personali" preferenze dei costruttori del test.

Per quanto riguarda il primo punto

(la risposta non c'è nel testo),

è importante osservare che **l'idea di comprensione del testo** su cui le prove INVALSI sono basate **è molto più ampia di quella di una semplice individuazione di informazioni** esplicitamente date nel testo

dunque

in alcuni casi la risposta giusta deve essere individuata attraverso processi di ragionamento che vanno al di là di quanto il testo dice alla lettera e che possono anche implicare, oltre che l'enciclopedia personale dello studente-lettore, una comparazione delle alternative proposte fino a identificare quella più corretta.

I distrattori

per “funzionare” debbono essere abbastanza plausibili da “attrarre” le scelte di una parte degli alunni, quelli, in pratica, che padroneggiano di meno l’abilità (**costrutto latente**) che la prova intende misurare.

Criteri di valutazione e correzione

Nell'assegnazione del punteggio alle domande, si attribuisce un punteggio di 1 a ogni risposta corretta per le domande a scelta multipla semplice e per quelle a risposta aperta univoca.

Per le domande a scelta multipla complessa e per quelle a risposta aperta articolata i criteri di assegnazione del punteggio possono prevedere un punteggio parziale, accanto al punteggio pieno.

Domanda a scelta multipla complessa

Tabella 2

B11. Nella tabella qui sotto ci sono alcune informazioni tratte dal testo. Per ognuna di esse, indica con una crocetta se l'informazione suggerisce che il panda è vegetariano o che il panda è carnivoro o se l'informazione non serve per stabilirlo.

	L'informazione:	suggerisce che il panda è vegetariano	suggerisce che il panda è carnivoro	non serve
a.	Ha denti forti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Mangia i germogli di due varietà di bambù	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Mangia piccoli roditori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	Rischia di estinguersi perché scompare il suo ambiente naturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	Mangia invertebrati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	Si nutre di foglie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	Ha l'apparato digestivo diverso da quelli degli animali erbivori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.	Si nasconde nel fitto fogliame della foresta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Il panda gigante, V primaria 2008-2009)

Per la domanda B11 della Tabella 2, il punteggio pieno è stato assegnato a chi aveva risposto correttamente a tutte le domande (8) e un punteggio parziale è stato assegnato a chi aveva risposto correttamente a 5, 6 o 7 domande.

In nessun caso le risposte errate vengono penalizzate, togliendo punti.

Tra i diversi aspetti non c'è un rapporto gerarchico, ma ciascuno di essi comprende compiti di diverso livello di difficoltà.

Ad esempio, tra i quesiti che richiedono di individuare informazioni (codice 2), ve ne possono essere di più facili o più difficili, a seconda dell'evidenza che ha nel testo l'informazione richiesta e della presenza o meno di informazioni concorrenti che possono essere confuse con essa.

La grammatica

Le conoscenze e le competenze grammaticali che si rilevano nella seconda parte della prova d'italiano fanno riferimento alla descrizione esplicita del sistema della lingua e al suo uso corretto in contesti frasali vincolati.

Sebbene questo secondo aspetto attenga propriamente alla produzione e non alla riflessione sulla lingua in senso stretto, si è ritenuto di inserire nella prova alcune domande che verifichino il **grado di padronanza fattuale** da parte dello studente **delle regole grafiche e interpuntive** e **delle strutture morfosintattiche e testuali** dell'italiano.

Non tutti gli argomenti specificati per ciascun ambito verranno verificati in ogni classe e in ogni rilevazione.

In particolare, alcuni argomenti (ad esempio la frase complessa) saranno oggetto di rilevazione solo a partire dalla terza secondaria di primo grado, altri (ad esempio la scrittura corretta di parole isolate) solo nella scuola primaria.

Tabella AMBITI in fotocopia

Le prove di grammatica

I criteri adottati per le prove di grammatica tengono conto della situazione odierna dell'insegnamento della grammatica, relativamente a tre ordini di problemi:

- **il modello grammaticale di riferimento,**
- **la posizione della grammatica nei curricula,**
- **l'obiettivo che si intende conseguire con la riflessione sulla lingua** (*in termini di competenze linguistiche e cognitive*).

La situazione è complessa su tutti e tre i fronti.

Il modello

Il modello grammaticale tradizionale, di tipo descrittivo-analitico, messo in discussione fin dagli anni Sessanta del secolo scorso, è ritenuto oggi insufficiente e inefficace, quando non scorretto, dalla Ricerca Grammaticale, sia nel campo della Linguistica Teorica che in quello della Linguistica Educativa.

In particolare, sono considerate inutili le tassonomie meramente classificatorie – come ad esempio i lunghi, variegati, spesso incerti e contraddittori elenchi di complementi.

Questo modello è tuttavia molto utilizzato nella prassi didattica, vuoi per l'ininterrotto sostegno editoriale, vuoi per la mancanza di un modello grammaticale alternativo e universalmente condiviso.

Il sillabo

La distribuzione della materia nei 13 anni di scuola di base e secondaria, nelle disposizioni ministeriali vigenti (Indicazioni, Linee guida) non presenta una progressione unitaria e puntuale dei contenuti grammaticali.

Nella messa in sequenza dei temi grammaticali nei diversi ordini di scuola c'è dunque un margine di discrezionalità che non consente di ancorare le prove a temi sicuramente corrispondenti alle competenze richieste per ogni singolo anno.

Competenze

Il modello tradizionale – elaborato originariamente in funzione della didattica del latino – **mira** ad assicurare il possesso di **conoscenze di tipo descrittivo e classificatorio** (con risvolti enciclopedici di tipo erudito),

mentre **la didattica moderna**

tende a sviluppare **abilità** e ad assicurare **competenze di più ampia rilevanza cognitiva**:

- analizzare,
- ordinare,
- correlare,
- dedurre,

Tenendo conto di questa situazione le linee guida a cui ci si attiene nell'allestimento delle prove si muovono prudenzialmente su queste direttrici:

➤ **si seguono in ogni caso le linee maestre tracciate nel QdR**

INVALSI, evitando i contenuti grammaticali e gli approcci più controversi;

➤ **si dispongono i livelli d'analisi, gli ambiti e i fenomeni su una**

scala di progressivo impegno e difficoltà, sulla base della

bibliografia esistente, della teoria linguistica e dell'esperienza

offerta dai rilevamenti pregressi;

- **si tiene conto** delle pratiche didattiche più diffuse, ma **si introducono** anche **alcuni dei contenuti innovativi più assodati e condivisi nel mondo della ricerca**;
- **si affronta il problema** spinoso **delle innovazioni** terminologiche accompagnando i termini introdotti – pochi ed essenziali – con perifrasi esplicative, parafrasi, esempi, ecc., con l’obiettivo di non penalizzare gli studenti più avvezzi alla grammatica tradizionale;
- **si punta** soprattutto **a sollecitare** nei giovani allievi **l’osservazione dei dati e la messa a fuoco di fenomeni grammaticali anche nuovi** rispetto alle consuete pratiche didattiche, **guidandoli al ritrovamento delle regolarità, alla scoperta di**
 - **relazioni,**
 - **simmetrie e**
 - **dissimmetrie,****in un approccio ai fatti di lingua (pre)scientifico** piuttosto che normativo.