L'indagine IEA PIRLS e la competenza di lettura degli alunni italiani di nove anni

"...our understanding of the world, that is our science, and our understanding of ourselves, that is our psychology, are by-products of our ways of interpreting and creating written texts, of living in a world on paper."

David R. Olson, *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*.

Esplorando le modalità di acquisizione della conoscenza nell'uomo e nel bambino, David Olson ha messo in luce lo stretto rapporto di interdipendenza tra sviluppo cognitivo e competenza alfabetica. Profondamente radicata nel contesto culturale di appartenenza, la conoscenza si sviluppa utilizzando gli strumenti, gli artefatti, le tecnologie che tale cultura le fornisce e, avendoli padroneggiati, a sua volta ne produce di nuovi. L'invenzione del linguaggio scritto, e in seguito la sua diffusione attraverso la stampa, ha offerto all'uomo la forma forse più potente di tecnologia, la scrittura, che ha influenzato radicalmente il suo modo di pensare e di strutturare la realtà. Il linguaggio scritto ha costituito e tuttora rappresenta, nelle due modalità della lettura e della scrittura, un punto focale su cui convergono molteplici prospettive di interesse: da parte degli psicologi, che come Olson ne esplorano la natura e le implicazioni cognitive e culturali; da parte dei linguisti e dei glottodidatti, che ne mettono in evidenza i tratti costitutivi e i possibili usi didattici; da parte delle istituzioni scolastiche, che ne definiscono gli ambiti d'uso nella scuola e ne accertano i livelli di padronanza.

Questa consapevolezza del ruolo essenziale della scrittura, nei due momenti della sua comprensione e della sua produzione, spiega perché per tutti i sistemi educativi oggi saper leggere e saper scrivere rappresentino, oltre al far di conto, un traguardo irrinunciabile. Eppure, nonostante la ricchezza quantitativa e qualitativa degli studi esplorativi sul linguaggio scritto, nonostante l'impegno delle istituzioni scolastiche a tenere conto dell'apporto concettuale di quegli studi e, ispirandosi ad essi, a riconoscere e a dare centralità a lettura e scrittura nei curricoli, negli ultimi decenni si sono verificate in un gran numero di paesi tendenze più o meno latenti di regressione della competenza di lettura[1]. Ricerche condotte da organizzazioni internazionali e da organismi istituzionali all'interno di paesi europei ed extraeuropei hanno accertato il pericolo per la popolazione sia giovanile sia adulta, anche scolarizzata, di scendere verso livelli molto bassi di competenze alfabetiche. Il fenomeno, diffuso in quasi tutti i paesi ad economia avanzata, ha indotto i governi e i responsabili delle politiche sociali e di quelle scolastiche ad accertare l'entità, la diffusione e le cause di questo fenomeno di regressione e quindi a predisporre piani di intervento sia per porvi rimedio a posteriori, sia per prevenirlo attraverso una più accurata, attenta ed efficace politica scolastica[2].

---

[1] Per una lucida riflessione sul fenomeno attuale della regressione alfabetica, vedi Raffaele Simone, *La terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Ripercorrendo le fasi di sviluppo della civiltà occidentale marcate dall'invenzione della scrittura (prima fase) e dall'introduzione della stampa (seconda fase), il linguista conduce un'analisi rigorosa delle trasformazioni rapide e profonde del modo di formarsi delle conoscenze ad opera delle nuove tecnologie (terza fase) che minacciano oggi la sopravvivenza stessa del testo scritto e delle competenze cognitive ad esso direttamente legate. Le cose che oggi sappiamo non le dobbiamo necessariamente al fatto di averle lette o studiate sui libri, ma semplicemente al fatto di averle viste in televisione, al cinema o sullo schermo di un computer. Astenendosi dar dare facili soluzioni per arginare il processo di disgregazione del sapere chirografico, Simone consegna ai lettori attenti, ai genitori, agli insegnanti un libro che è insieme una denuncia e un implicito invito a cercare percorsi efficaci per integrare le due culture oggi a confronto: quella del testo stampato con la sua capacità di esplicitare i significati attraverso la parola scritta e delle nuove tecnologie, capace di evocare esperienze e alludere all'ineffabile.

[2] La verifica sistematica del profitto scolastico, e della lettura in particolare, è pratica diffusa nella quasi totalità dei paesi ad economia avanzata. In Italia, a lungo estranea ad una cultura della valutazione per ragioni storiche e culturali che non è possibile presentare in questa sede, solo in tempi molto recenti sono state prese iniziative orientate verso una

L'indagine internazionale IEA PIRLS è nata dalla consapevolezza di questa problematica, e si è collocata non certo ai margini del quadro socio-educativo di sfondo appena evocato, ma nel cuore del problema alfabetico, alle radici native dell'uso della parola scritta. L'oggetto dell'indagine è infatti la *reading literacy*, la competenza alfabetica di lettura, da esplorare come processo cognitivo in un momento cruciale dello sviluppo del bambino tra i nove e i dieci anni. L'obiettivo principale è stato quello di verificare le reali competenze ed abilità di lettura, intesa come processo di comprensione del testo, da parte dei bambini in età scolare, esplorando i rapporti di influenza esistenti tra quelle competenze di lettura e il contesto socio-culturale al quale i piccoli lettori appartengono.

IEA PIRLS – come e perché è nata l'indagine, chi vi ha partecipato

IEA ICONA – **I**ndagine Iea sulla **co**mprensione della lettura dei bambini di **n**ove **a**nni – costituisce il contributo italiano allo Studio internazionale IEA PIRLS - **P**rogress in **I**nternational **R**eading **L**iteracy **S**tudy[3], promosso dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) per misurare i livelli di comprensione della lettura dei bambini tra i nove e i dieci anni. L'indagine è stata la prima di un ciclo di studi che l'Associazione internazionale IEA ha programmato per verificare nel tempo l'evolversi delle capacità di lettura dei bambini di questa fascia d'età, e va quindi considerata in una prospettiva allargata e più articolata, collegandosi con altre indagini significative sulla lettura già realizzate, oppure in corso, o ancora in via di preparazione. In particolare, l'indagine IEA PIRLS ha permesso di interpretare i propri dati alla luce dei risultati della prima indagine IEA Reading Literacy (IEA-SAL)[4] e ha fornito una base di dati che sarà possibile confrontare in futuro con i risultati della ripetizione del PIRLS prevista per il 2006. A

---

valutazione della qualità del sistema scolastico. Preceduta da esperienze valutative condotte nell'ottica della ricerca sperimentale presso alcuni – meglio dire rari – dipartimenti universitari, oppure collegate alle indagini comparative internazionali (l'Italia fu tra i primi paesi membri dell'IEA intorno agli anni cinquanta), la valutazione come pratica sistematica di verifica della qualità dell'istruzione è iniziata verso la fine degli anni novanta con il SERIS – Servizio Rilevazioni di Sistema – avviato dal CEDE poco prima che quest'ultimo fosse trasformato, nel 1999, nell'INVALSI - Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione. Il SERIS condusse per tre anni consecutivi rilevazioni sistematiche su campioni significativi di studenti di quarta elementare, prima e terza media, secondo e quinto anno della scuola superiore, secondo un piano a lunga scadenza che prevedeva l'inclusione anche della seconda elementare (vedi A.M. Caputo e B. Vertecchi, 2000; vedi anche INVALSI, *Annuario 2001, Ricerche e attività*, pag. 15). Furono utilizzati come strumenti di rilevazione sia prove tratte dalle indagini IEA sia prove costruite specificamente per il SERIS da esperti del CEDE in collaborazione con insegnanti. In particolare, le prove IEA ICONA furono appunto somministrate all'interno del SERIS.

Con l'avvio della riforma Moratti, il SERIS è stato sostituito da un piano articolato di valutazione del sistema dell'istruzione, che si è già concretizzato nei "Progetto Pilota 1" e "Progetto Pilota 2", ai quali scuole di quarta elementare, prima e terza media e seconda e quarta superiore hanno partecipato, su base volontaria, negli anni scolastici 2002 e 2003. È in corso di preparazione il "Progetto Pilota 3", che prevede, come i due precedenti, la somministrazione di prove obiettive, costruite con la collaborazione degli insegnanti, per le tre aree disciplinari dell'italiano, la matematica e le scienze. Ai precedenti livelli di scolarità si aggiungerà la seconda elementare.

[3] Avviato nel 1999 su iniziativa dell'Associazione IEA, l'IEA PIRLS è stato coordinato dall'*International Study Center* del Boston College che ha operato in stretta collaborazione con lo *Iea Secretariat*, l'NFER (*National Foundation for Educational Research* in Gran Bretagna), *Statistics Canada,* il *Data Processing Centre* dell'università di Amburgo e, infine, con i coordinatori nazionali di ricerca, responsabili della realizzazione dello Studio nei 35 paesi partecipanti. Le scuole coinvolte sono state in media 150 in ciascun paese, per un totale di circa 150.000 studenti.

L'INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione – ha aderito allo Studio nel febbraio del 1999 e ha condotto, per conto del Ministero dell'Istruzione, tutte le attività di ricerca necessarie allo sviluppo e alla realizzazione dello Studio, dalla collaborazione alla costruzione degli strumenti, alla loro somministrazione sul territorio nazionale, alla raccolta e analisi dei dati fino alla comunicazione dei risultati. Hanno partecipato all'IEA PIRLS-ICONA 184 scuole e 3502 bambini, distribuiti su tutto il territorio nazionale.

[4] IEA SAL sta per "IEA - Studio sull'alfabetizzazione e la Lettura" ed è l'acronimo italiano dell'IEA Reading Literacy Study realizzato negli anni 1989-92. Per i risultati italiani dell'indagine, vedi P. Lucisano, 1994. Per i risultati internazionali, vedi W. B. Elley, 1992 e 1994.

questo confronto, capace di fornire informazioni sui mutamenti nel tempo del concetto, delle pratiche e dei contesti di lettura nella scuola primaria, si deve aggiungere la possibilità di confrontare rendimento e contesti di influenza a due diversi livelli di scolarità, ovvero tra scuola primaria e scuola secondaria, tenendo conto dei dati relativi alle competenze di lettura degli studenti di quindici anni, accertate all'interno del Progetto OCSE PISA[5].

Hanno partecipato all'indagine trentacinque paesi europei ed extraeuropei[6] che, oltre ad ottenere informazioni obiettive sugli esiti dei propri alunni nella comprensione di lettura, sono stati in grado di confrontare tra loro i risultati ottenuti dagli alunni di tutti i paesi partecipanti e, soprattutto, di comprendere quali fattori esterni – sociali, ambientali, familiari – ed interni alla scuola - programmi, curricoli, tipi e stili di insegnamento – hanno influenzato in modo determinante la capacità dei bambini di leggere e capire il testo scritto.

Quadro di riferimento dello Studio IEA sulla lettura

Dovendo rispondere alle esigenze conoscitive e di rigore scientifico di un gran numero di paesi, l'IEA PIRLS è stato preceduto da un'analisi accurata dello stato dell'arte riguardo teorie e concetti legati alla lettura ed ha quindi sviluppato un quadro di riferimento teorico che ha guidato la costruzione degli strumenti e delle procedure d'indagine. Tutti i paesi partecipanti sono stati coinvolti in questa fase di approfondimento teorico, per garantire che finalità, modalità, strumenti e procedure fossero il più possibile congruenti con le realtà educative e culturali del proprio contesto nazionali. La base concettuale che sottende l'IEA PIRLS è perciò un quadro di riferimento condiviso da tutti i paesi che hanno partecipato, i quali vi hanno ravvisato una idea comune di lettura, scopi comuni e una rete condivisibile di fattori di influenza. Questo comune quadro di riferimento è contenuto nel *Framework and Specifications for Pirls Assessment, 2001,* che considera la lettura dei bambini come attività cognitiva da esercitare su una varietà di testi, e ne precisa gli scopi socio-culturali e personali. Secondo il *Framework*, saper leggere significa

> *capire e saper usare quelle forme di linguaggio scritto che la società ritiene indispensabili e che l'individuo apprezza come valori. I giovani lettori debbono saper costruire un significato da testi di vario tipo. Debbono inoltre leggere allo scopo di apprendere, far parte della comunità dei lettori e per godimento personale.*[7]

È interessante confrontare il concetto di lettura del PIRLS con quello contenuto nel *Framework* del *PISA*, che definisce l'alfabetizzazione come

> *capacità necessaria per capire, utilizzare e riflettere a partire da testi scritti e elettronici, perché il soggetto possa raggiungere i suoi obiettivi, sviluppare le sue conoscenze e il suo potenziale, e svolgere un ruolo attivo nella società"*[8].

Dalle definizioni presentate si ricavano gli aspetti costitutivi della lettura, che viene intesa come un intreccio di competenze ed abilità da esercitare per scopi ben precisi, orientati cioè sia verso il soggetto che legge sia verso la comunità alla quale il soggetto appartiene e della quale condivide

---

[5] Il progetto PISA – Programme for International Student Assessment – ha come obiettivo principale la verifica di competenze ed abilità, compresa quella alfabetica, degli studenti nel momento di passaggio dal mondo della scuola al mondo del lavoro. Prendendo in esame fattori determinanti per la crescita delle competenze alfabetiche in due momenti cruciali dello sviluppo cognitivo e della vita dello studente, il PIRL*s* e il PISA risultano complementari. Per i risultati italiani del Progetto OCSE PISA, vedi E. Nardi, 2002.

[6] I paesi che hanno partecipato all'indagine sono elencati nella tabella 1. in appendice.

[7] Cfr. "A definition of Reading Literacy", in J. Campbell, D. Kelly, I. Mullis, M. Martin, M. Sainsbury, *Framework and Specifications for PIRLS Assessment* 2001, p. 3.

[8] Vedi Emma Nardi, "Il Progetto Pisa" in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione(CEDE), *Ricerche Valutative Internazionali 2000*, Franco Angeli, 2001, p.124.

conoscenze e valori. Si noterà che il PIRLS, interessato alle abilità di lettura in un'età in cui i lettori sono ancora in via di formazione, ne mette in maggiore rilievo sia gli aspetti cognitivi , esplicitando il concetto di lettura come costruzione del significato da esercitare su un insieme di oggetti materiali – una varietà di testi scritti – sia gli aspetti ludici, alludendo al piacere della lettura[9].

Sulla base di questo concetto di lettura, il *Framework* ha delimitato l'area della competenza di lettura tipica dei bambini che si intendevano valutare ed ha scelto tre ordini di fattori che hanno permesso di tracciare il confine di tale competenza, precisandone gli aspetti di contenuto e le implicazioni socioculturali e personali. I fattori individuati sono:

- i processi di comprensione
- gli scopi della lettura e i tipi di testo che vi si collegano
- gli atteggiamenti e le pratiche di lettura

I primi due ordini di fattori hanno guidato la costruzione delle prove di verifica; il terzo ordine di fattori, atteggiamenti e pratiche di lettura, ha orientato la costruzione dei questionari. Prima di entrare nel merito dei singoli fattori descrivendoli dettagliatamente, così come sono stati specificati nel *Framework* del *PIRLS*, daremo conto di alcuni orientamenti teorici che sottendono le ricerche sulla lettura, in particolare di quelli legati ai processi di comprensione.

Lettura e processi di comprensione

L'interesse per la lettura come processo da esplorare in prospettiva psicologica è apparso già agli inizi del secolo scorso. Sono quindi seguiti studi più sistematici condotti all'interno di aree di interesse principalmente psicolinguistico, in cui si sono affermati due modelli prevalenti, l'uno centrato sulla lettura come processo induttivo dal basso verso l'alto (*bottom-up*) e l'altro basato sulla lettura intesa come processo deduttivo dall'alto verso il basso (*top-down*)[10]. Il primo modello (bottom up) vede la lettura guidata da processi che consentono di raccogliere informazioni esclusivamente sulla base di input dal testo, secondo un percorso di tipo seriale in cui il sistema visivo percorre il testo lettera dopo lettera, registrando i caratteri in millesimi di secondo e decodificandoli in unità fonemiche. Tutti gli approcci induttivi sottolineano la capacità del lettore di riconoscere le singole parole e di rappresentarle nel lessico mentale[11]. Questa forma di rappresentazione rimane, in ogni caso, indipendente dal contesto. Anzi, da alcuni sostenitori del processo di tipo induttivo il ricorso al contesto è interpretato come una strategia usata dal lettore inesperto, il quale utilizza il contesto come strategia compensativa per rimediare alla scarsa capacità di comprensione[12].

---

[9] Un'altra diversità significativa tra i due progetti va rilevata nell'area della valutazione: il progetto PISA ha inteso verificare competenze ed abilità di lettura non direttamente legate ai contenuti dei curricoli dei paesi partecipanti, mentre l'IEA PIRLS, come accennato sopra, ha cercato di garantire che finalità, modalità, strumenti e procedure d'indagine fossero il più possibile congruenti con le realtà educative e culturali dei singoli contesti educativi.

[10] I termini *bottom–up* e *top–down* designano processi di elaborazione della conoscenza, corrispondenti ai nostri concetti di induzione e deduzione, elaborati all'interno di studi condotti negli anni settanta sulla memoria semantica e sulle modalità di rappresentazione della conoscenza nella memoria. Partendo dall'assunto che è possibile ricordare ed organizzare la conoscenza grazie alla presenza nella mente di *frame*, *script* e *schema* – cioè di strutture organizzate interne, ovvero di *schemi* – la comprensione in genere, e in particolare la comprensione del testo, avviene quando idee, eventi, fatti, esperienze sono ricondotti a quelle strutture organizzative. Le due modalità fondamentali per attivare gli schemi sono appunto quelle *bottom-up*, dal basso verso l'alto (induttive) e *top-down*, dall'alto verso il basso (deduttive), o, per dirla in altro modo, secondo un'elaborazione guidata dai concetti – *conceptually driven* – o guidata dai dati – *data-driven* – (Rumelhart, 1985, pagg.41-42).

[11] Per un modello rigoroso di tipo induttivo vedi Gough (1972).

[12] Vedi Nicholson (1993).

Il modello deduttivo (top-down), invece, considera la lettura come guidata da schemi concettuali già presenti nel lettore, indipendenti dal testo, insiti nelle aspettative e nei meccanismi di inferenza del lettore. Secondo Goodman, il più noto tra i sostenitori dell'approccio *top-down*, la lettura è un "gioco psicolinguistico" (*a psychologic game*), un processo di interazione tra pensiero e linguaggio[13]. Il lettore tende a utilizzare le proprie conoscenze sintattiche e semantiche per ridurre la propria dipendenza dagli elementi fonico-grafici del testo, per impegnarsi in sottoprocessi di lettura, quali fare previsioni, scegliere, confermare, correggere. La lettura è intesa come processo attivo in cui il lettore impegna non solo la propria conoscenza della lingua, ma anche la propria consapevolezza dei suoi meccanismi procedurali – sistema sintattico, morfologico, testuale - e il personale bagaglio esperienziale e concettuale.

In realtà, l'approccio più efficace per identificare ed utilizzare dal punto di vista didattico e valutativo i processi di lettura si è orientato, in tempi più recenti, verso l'integrazione dei due modelli appena descritti[14] e, in particolare, verso la centralità del lettore e della "comunità dei lettori" in cui egli/ella è inserito. Si ritiene, cioè, che il significato del testo dipenda in larga misura dalla sua leggibilità, intesa come congruenza con il sistema di valori condivisi dal lettore e dall'autore del testo. Il bambino che si accosta al testo scritto sarà in grado di comprenderne il significato non solo dopo aver padroneggiato il sistema grafico lineare della propria lingua materna, ma soprattutto dopo essere entrato a far parte di una "comunità di discorso" [15] e di una "comunità di lettori" [16]. Oltre alla capacità di ricavare informazioni ed idee dal testo in virtù di precise abilità e competenze, saper leggere significa infatti condividere "pratiche" di lettura, scoprire ed inoltrarsi nei mondi dell'immaginario, del reale riferito ed interpretato, del rappresentato attraverso la molteplicità dei testi, di ripercorrerli e assumerli per restituirli, arricchiti e modificati attraverso il vissuto personale, alla comunità dalla quale li si è ricevuti. L'*IEA PIRLS* ha tenuto conto degli apporti della ricerca sui problemi appena accennati riguardo sia ai processi di comprensione[17] sia alla lettura come attività inserita in un contesto socio-culturale che ne condiziona modalità, scopi,

---

[13] Vedi Goodman (1976).

[14] Ad esempio, Just e Carpenter (1980), hanno proposto uno schema che integra il livello più basso dei processi sensoriali, che permettono il riconoscimento delle parole attraverso la percezione della sequenza grafica governata dalle fissazioni oculari, con il livello più elevato di processi cognitivi che permettono di collocare quelle parole all'interno di una dimensione ortografica, lessicale, sintattica e semantica.

[15] Vedi S. Fish, 1980. Vedi anche C. Pontecorvo (1993), pp.189-96; e ancora C. Pontecorvo (1993), pp. 293-310.

[16] J.R. Campbell, D.Kelly, I.V.S.Mullis, M.O.Martin. M.Sainsbury, *Framework and Specifications for PIRLS Assessment* 2001, p.3.

[17] Barak V. Rosenshine ha condotto nei primi anni ottanta una rassegna dei processi di lettura tratti da lavori di ricerca e fonti autorevoli, ricavando tre gruppi di abilità: 1. abilità di individuare informazioni specifiche (riconoscere, parafrasare e collegare); 2. abilità inferenziali semplici (trarre inferenze da brevi segmenti di testo: comprendere il significato delle parole nel contesto, riconoscere la progressione degli eventi e le relazioni di causa/effetto, paragonare e contrapporre); 3. abilità inferenziali complesse (trarre inferenze da parti più estese di testo: riconoscere l'idea principale, il titolo, l'argomento, prevedere sviluppi, trarre conclusioni).

Oltre ai gruppi di abilità, Rosenshine ha ricavato, da un'altra fonte autorevole, un numero significativo di abilità uniche, cioè non raggruppabili per categorie. Si tratta di 49 abilità distinte alle quali fare riferimento per una collana di libri per bambini di scuola elementare. L'elenco ricavato da Rosenshine comprende: collegare i personaggi al loro carattere, alle loro azioni e discorsi; categorizzare gli elementi di una narrazione in problema, momento culminante, soluzione; classificare i personaggi in base al loro modo di parlare o di agire; ricostruire ambienti e tempi; indicare la morale; indicare il punto di vista dal quale viene raccontata una storia; descrivere tratti del carattere, qualità; dare una spiegazione delle somiglianze e delle differenze tra le parti del racconto; spiegare l'adeguatezza di titoli o sottotitoli; fare inferenze sul prosieguo dei fatti se le circostanze dovessero mutare; valutare una serie di idee; collegare le vicende al tempo.

A conclusione dei suoi studi e rassegne, Rosenshine sostiene che non è possibile dare alle singole abilità un valore gerarchico di maggiore o minore importanza, poiché tutte la abilità, da quelle apparentemente meno a quelle più complesse concorrono in uguale misura a costruire il significato globale del testo da leggere.

significati. Descriveremo qui di seguito come gli assunti teorici sono stati concretamente realizzati nella costruzione delle prove di valutazione dell'indagine.

Come sono stati specificati i processi di comprensione nell'indagine IEA PIRLS

Per la costruzione delle prove di valutazione della lettura dei bambini, il *Framework* ha dato indicazioni precise in merito ai processi di lettura operando una scelta di fondo, intesa a limitare i numerosi processi individuati nella ricerca sulla lettura ai quattro processi più significativi in termini di capacità discriminativi della competenza di lettura dei bambini di scuola primaria. I processi individuati sono:

1. *Ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo*;
2. *Fare inferenze*;
3. *Interpretare ed integrare informazioni e concetti*;
4. *Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali*.[18]

Ciascun processo è quindi stato descritto e ulteriormente specificato per favorire sia la costruzione dei quesiti di prova sia i criteri per la loro valutazione. La descrizione che segue, tratta dal *Framework* del PIRLS, oltre a fornire le specificazioni sottese ai quesiti delle prove, possono costituire un'utile guida per gli insegnanti che volessero costruire in modo autonomo prove di comprensione della lettura diversificando gli elementi della verifica in funzione degli aspetti del testo che si intendono valutare.

1. *Ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo.* Per comprendere un testo lo studente deve saper individuare i luoghi nel testo che forniscono le informazioni e le idee significative del messaggio al lettore. Tali informazioni o idee sono generalmente contenute in frasi o espressioni che forniscono il messaggio in modo esplicito, ma identificarle con precisione non è sempre un compito semplice o scontato. Il *Framework* specifica ulteriormente questa abilità articolandola nel saper:

- identificare l'informazione congruente con lo scopo specifico della lettura;
- trovare idee specifiche;
- cercare definizioni di parole o locuzioni;
- identificare l'ambiente di una storia (es. tempo e luogo);
- trovare la frase topica o l'idea principale (quando sono esplicitamente espresse nel testo)[19].

2. *Fare inferenze.* Per capire un testo, il lettore deve comprendere significati ed intenzioni non esplicitamente espressi, e tuttavia implicati, nel testo. Deve, cioè, saper colmare quei vuoti di informazione che spesso vi si riscontrano ma che il lettore è grado di rintracciare operando collegamenti con altre parti del testo. L'abilità di operare inferenze[20] si articola quindi nel saper:

---

[18] Vedi la Parte 2 del *Framework and Specifications for Pirls Assessment 2001*, pp. 9-14.

[19] Vedi *Framework* cit., p.11.

[20] Il meccanismo inferenziale della lettura è descritto da Schank (1979), che lo imposta in analogia all'elaborazione dei dati nelle intelligenze artificiali. L'inferenza è, cioè, intesa come collegamento immediato fra i dati del testo e gli schemi di conoscenza (*script*) applicati dal lettore ai dati in base a regole solidali con il grado di interesse che il testo riesce a suscitare. Per un approfondimento dell'argomento vedi anche Roger C. Schank e Robert P. Abelson (1977) e il volume curato da Graziella Pozzo e Dario Corno (1997) che, oltre a contenere i saggi appena citati di Schank e Abelson, presentano nell'introduzione "L'apporto delle scienze cognitive all'educazione" (pp. IX-XXVI) un quadro dei nuovi paradigmi delle scienze cognitive in relazione soprattutto ai problemi di comprensione del testo.

- dedurre che un evento ha determinato un altro evento;
- indicare il punto conclusivo di una serie di argomentazioni;
- indicare il referente al quale si riferisce un pronome;
- identificare le generalizzazioni espresse nel testo;
- descrivere il rapporto tra due personaggi[21].

3. *Interpretare ed integrare informazioni e concetti*. Come per il processo inferenziale, il lettore deve saper individuare sia il significato di parti del testo, sia il suo significato globale, oltre a saper collegare dettagli informativi con i temi e con i concetti generali che sottendono il testo nella sua unità, dimostrando di saper andare al di là di un livello puramente frasale della struttura del discorso. Questa abilità permette di interpretare i significati spesso non palesati apertamente dall'autore, le sue intenzioni comunicative, i suoi punti di vista, facendo ricorso non soltanto a quanto contenuto nel testo, ma anche, se necessario per completare i significati del testo, all'esperienza personale del lettore e alla sua conoscenza del mondo. Questa capacità di interpretazione può ulteriormente specificarsi nel saper:

- distinguere il messaggio o il tema generale del testo;
- indicare un'alternativa alle azioni dei personaggi;
- trovare somiglianze e differenze tra le informazioni del testo;
- percepire il tono e il livello emotivo di una storia;
- interpretare l'informazione del testo riconducendola a situazioni di vita reale[22].

4. *Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali*. Saper leggere un testo significa saperne prendere le distanze e valutarne il significato, interpretandolo a vari livelli e in chiave critica. Riguardo al *contenuto*, il lettore deve saperlo interpretare mettendolo in relazione con la propria visione del mondo e accettando, oppure rifiutando o rimanendo neutrale, rispetto alla rappresentazione che ne dà lo scrittore. Il lettore deve anche saper valutare la *lingua* del testo, cioè capire il modo in cui il significato viene espresso e presentato. È inoltre importante distinguere gli *elementi testuali* del brano letto: lo scopo e il contenuto del messaggio, l'autore e il destinatario, il tipo particolare di testo – narrativo, descrittivo o altro – e lo schema che sostiene la particolare struttura testuale[23]. La capacità di valutare il testo è stata ulteriormente specificata nel saper:

- valutare la probabilità che gli eventi descritti possano realmente verificarsi;
- descrivere come l'autore ha immaginato un finale a sorpresa;
- giudicare la completezza o la chiarezza dell'informazione nel testo;
- comprendere il punto di vista dell'autore riguardo all'argomento centrale;
- descrivere in che modo la scelta degli aggettivi influenza il significato[24].

---

[21] Vedi *Framework* cit., p.12

[22] Vedi *Framework* cit., p.13.

[23] Saper valutare gli aspetti testuali è un'abilità che presuppone processi cognitivi complessi ed è probabile che non tutti i sistemi scolastici favoriscano un'educazione alla lettura che si faccia carico di sviluppare questi processi. Tuttavia, in considerazione dell'ipotesi di fondo dell'IEA PIRLS secondo cui i bambini tra i nove e i dieci e bambini si trovano in quella fase di sviluppo cognitivo cruciale per un salto di qualità delle competenze di lettura, quando è necessario rendersi autonomi come lettori ed utilizzare la lettura come strumento di apprendimento dei saperi, si è ritenuto che la competenza testuale dovesse entrare a far parte del gruppo di abilità da sottoporre a verifica.

[24] Vedi *Framework* cit., p.15.

Scopi di lettura e tipi di testo nelle prove dell'IEA PIRLS

Per la scelta dei testi di lettura da utilizzare nelle prove, l'*IEA PIRLS* ha tenuto conto del fatto che al quarto anno di scolarità i bambini generalmente leggono per due scopi precisi, o per soddisfare un interesse personale, generalmente legato al mondo dell'immaginario che sostanzia la cultura di appartenenza, oppure per apprendere, come riflesso dei bisogni direttamente legati al mondo della scuola o della comunità socioculturale di cui fanno parte. Sono stati quindi scelti i due tipi di testo che più direttamente si associano a tali scopi, ovvero *testi letterari* e *testi informativi*, privilegiando, tra i possibili testi letterari, quello narrativo in quanto più frequentemente usato nella fascia d'età presa in esame[25].

È evidente che la necessità di costruire prove su un pacchetto di testi comuni a tutti i paesi partecipanti ha posto seri, e in alcuni casi irrisolvibili, problemi di adeguatezza ai contesti socioculturali, oltre che linguistici. Si consideri la difficoltà, e spesso l'impossibilità, di tradurre testi di poesia conservando la perfetta equivalenza del livello linguistico, da cui la decisione di escludere testi poetici dal pacchetto delle prove, oppure la necessità di rispettare le diversità culturali evitando nei testi espliciti riferimenti a pratiche, atteggiamenti, comportamenti non tollerati, o considerati offensivi, in alcuni dei paesi partecipanti. La scelta dei testi ha perciò seguito precisi criteri, ispirati all'opportunità di garantire l'appartenenza a culture nazionali diverse da quelle anglofone (pesantemente rappresentate invece nella prima proposta) e di fornire testi di buona qualità letteraria appartenenti anche alla produzione contemporanea, portatori di contenuti significativi per i bambini, capaci di fare appello alle emozioni e all'immaginazione[26].

Nella figura 1. sono presentati gli otto testi utilizzati nell'indagine e di ciascuno viene indicata la tipologia specifica. Si noterà che all'interno del genere narrativo i testi di lettura rappresentano un'ampia varietà tipologica in termini di ambientazione, caratterizzazione e intreccio.

---

[25] Per lo studio pilota, condotto nel 2000 su un campione internazionale di 48.000 bambini di 30 paesi partecipanti, sono stati utilizzati sedici testi, di cui otto di tipo narrativo e otto di tipo informativo. I testi provenivano da diversi contesti culturali ed erano stati proposti sia dal *Reading Development Group* sia dai coordinatori nazionali, in modo da rappresentare in modo equilibrato i diversi contesti culturali. Per lo Studio principale del 2001, sono stati scelti a far parte del pacchetto definitivo delle prove di lettura IEA PIRLS solo otto dei sedici testi originari.

[26] Ugualmente delicato, rispetto alla scelta dei testi, è stato il lavoro di traduzione degli strumenti, in particolare delle prove. *L'International Study Center* di Boston aveva dato indicazioni e criteri molto precisi: garantire una perfetta corrispondenza tra il testo di partenza e il testo tradotto sia nell'espressione linguistica, sia nella resa dei valori estetici e culturali; prevedere una doppia traduzione e controlli incrociati. Alla scelta di traduttori di esperienza e sensibilità si è aggiunto, in sede nazionale, un controllo incrociato delle traduzioni eseguito prima individualmente e quindi in incontri seminariali, ed un controllo esterno a cura del coordinamento internazionale.

Figura 1. Testi utilizzati nella Prova definitiva IEA[27]

Testo letterario	**Tipologia specifica**
I topi a testa in giù	Fiaba moderna con un finale a sorpresa
I fiori sul tetto	Racconto realistico ambientato nell'Islanda di oggi
Il piccolo pezzo d'argilla	Racconto psicologico con una morale
La lepre e il terremoto	Racconto tradizionale con animali come personaggi
Testo informativo	**Tipologia specifica**
Leonardo da Vinci	Biografia
L'Antartide	Testo espositivo non cronologico corredato di digrammi e lettera
La pista ciclabile	Pieghevole informativo/persuasivo
Le notti dei pulcinella di mare	Testo informativo di tipo cronologico

Dai testi di lettura alla costruzione dei quesiti di prova

Le tre dimensioni sopra descritte - *processi di comprensione, scopi della lettura e tipi di testo* – hanno permesso di definire e specificare le concrete prove di lettura da somministrare nell'indagine ai bambini di nove-dieci anni. Lo schema in figura 2. mostra l'intreccio tra i primi due fattori, organizzato in modo da creare nelle caselle di incontro esempi di tipi di quesiti di verifica. Sull'asse orizzontale sono riportati i quattro processi di comprensione, lungo l'asse verticale i due scopi principali della lettura, *ricavare ed usare informazioni* e *fruire di un'esperienza estetica ed emotiva.* Le caselle riportano domande esemplificative dei tipi di quesiti che è possibile generare dallo schema, oltre al numero di quesiti riferiti agli scopi e ai processi di lettura.

Figura 2. Schema per la definizione dei quesiti di comprensione della lettura IEA ICONA

Scopi	**Processi di comprensione**			
	Ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo *25 quesiti*	**Fare inferenze** *27 quesiti*	**Interpretare ed integrare informazioni e concetti** 31 quesiti	**Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali.** 15 quesiti
Leggere per fruire di una esperienza estetica ed emotiva Testo narrativo *51 quesiti*	Che cosa ha fatto il personaggio principale all'inizio della storia?	Come hanno risolto i personaggi il loro problema?	Che cosa sarebbe successo nella storia se…?	In che modo l'autore del racconto ha creato la sorpresa alla fine del racconto?
Leggere per ricavare ed usare informazioni Testo informativo *47 quesiti*	Che cosa dice l'articolo che sarebbe successo se…?	Perché la persona descritta nell'articolo dice che…?	Spiega perché questa idea è la più importante.	Quale dei seguenti titoli sarebbe il più adatto al racconto che hai letto?

Sulla base dello schema in figura 2. è stato possibile formulare, per gli otto testi di lettura che compongono il sistema di prove IEA PIRLS, 98 quesiti, di cui 51 riferiti ai testi di tipo letterario e 47 a quelli di tipo informativo. Sono stati utilizzati due tipi di quesiti, quesiti con risposta a scelta

[27] Vedi M. Sainsbury, J. Campbell, "Developing the PIRLS Reading Assessment", in M. Martin, I. Mullis, A. Kennedy (Eds) *PIRLS 2001 Technical Report*, 2003, p. 24.

multipla e quesiti a risposta aperta, a ciascuno dei quali è stato attribuito un valore che variava da 1 punto per tutti i quesiti a risposta chiusa e per alcuni quesiti aperti più semplici ad un punteggio di 2 o 3 punti per i quesiti aperti, attribuiti in base alla loro complessità.

La figura 3. mostra lo schema della distribuzione dei quesiti di prova per tipi di testo e riporta sia il numero totale sia la percentuale dei quesiti, distinguendo anche tra numero dei quesiti a risposta aperta e a risposta chiusa. Si osserverà che il totale dei punteggi assegnati (133 punti) supera il numero totale dei quesiti (98 per i due tipi di testo), il che è dipeso dal maggior valore attribuito alle risposte ad alcuni quesiti a risposta aperta[28].

Figura 3.: Schema della distribuzione dei quesiti per tipo di testo

Tipi di testo	Percentuale di quesiti	Numero totale di quesiti	Numero di quesiti a risposta multipla	Numero di quesiti a risposta aperta	Numero totale dei punteggi assegnati
Narrativo	52	51	25	26	66
Informativo	48	47	21	26	67
Totale	100	98	46	52	133

La figura 4. sviluppa ulteriormente lo schema in figura 2., associandolo ad uno dei brani di lettura utilizzati per le prove di comprensione IEA PIRLS, cioè il testo informativo di tipo cronologico *La notte dei pulcinella di mare*. Tutti i quesiti relativi al brano sono stati collocati nelle caselle in base alla loro funzione valutativa in termini di processo di comprensione attivato per fornire la risposta. In calce a ciascun quesito è anche registrato il peso ad esso attribuito, con punteggi variabili da 1 a 2 punti[29].

[28] Di regola, un testo di lettura capace di generare circa 15 punti è seguito da sette quesiti a risposta multipla, due o tre quesiti a risposta breve validi uno o due punti e un quesito a risposta più estesa da tre punti. Nel fascicolo di prova è stato precisato allo studente, attraverso un'apposita iconcina collocata nello spazio destinato alla risposta da scrivere per esteso, il valore in punti attribuito ai quesiti aperti; gli è stato anche comunicato quanto estesa dovesse essere la risposta.

[29] Il testo *Le notti dei pulcinella di mare* è uno dei pochi per i quali non sono stati costruiti quesiti validi 3 punti.

Figura 4. – Schema per l'identificazione di processi e abilità in una prova IEA PIRLS-ICONA

Scopo e tipo di testo	Processi di comprensione			
	Ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo	**Fare inferenze**	**Interpretare ed integrare informazioni e concetti**	**Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali.**
Leggere per ricavare e usare idee e informazioni ↓ **Testo informativo**	*Quesito1.* Perché i pulcinella di mare sono impacciati quando si alzano in volo e quando atterrano? A. Perché vivono in terre ghiacciate. B. Perché non vengono quasi mai a riva. C. Perché trascorrono il tempo sulle alte scogliere. D. Perché hanno corpi robusti e ali corte. (1 punto) *Quesito 2.* Dove passano l'inverno i pulcinella di mare? A. Nel profondo delle scogliere B. Sulla spiaggia. C. In mare. D. Sul ghiaccio. (1punto) *Quesito 3.* Perché i pulcinella di mare vengono sull'isola ? A. Per essere salvati. B. Per cercare cibo. C. Per deporre le uova. D. Per imparare a volare. (1punto) *Quesito 5.* Che cosa succede nelle notti dei giovani pulcinella di mare? A. Le coppie di pulcinella di mare si danno colpetti. B. I giovani pulcinella di mare fanno il loro primo volo. C. Le uova dei giovani pulcinella di mare si schiudono. D. I giovani pulcinella di mare vengono a riva. (1punto) *Quesito 9.* Secondo l'articolo quale tra i seguenti è un possibile pericolo per i giovani pulcinella di mare? A. Annegare quando finiscono in mare. B. Perdersi nei covi tra le rocce. C. Non ricevere abbastanza pesce dai loro genitori. D. Essere travolti dalle macchine o dai camion. (1punto)	*Quesito 10.* Perché è necessario che sia giorno quando i bambini liberano i giovani pulcinella di mare? Usa le informazioni date nell'articolo per spiegarlo. (1punto)	*Quesito 4.* Come fa Halla a sapere che i giovani pulcinella di mare stanno per prendere il volo? A. I genitori portano del pesce ai giovani pulcinella di mare. B. I fiori sono al massimo dello splendore. C. I piccoli pulcinella di mare sono nascosti. D. L'estate è appena cominciata. (1 punto) Quesito 6. Che cosa potrebbe fare la gente nel villaggio per evitare che i giovani pulcinella di mare cadano lì a terra per sbaglio? A. Spegnere le luci. B. Preparare le scatole. C. Tenere in casa i cani e i gatti. D. Tenere le torce accese verso l'alto (1punto) *Quesito 7.* Spiega come Halla tiene la torcia per salvare i giovani pulcinella di mare. (2 punti) *Quesito 8.* Spiega come Halla usa le scatole di cartone per salvare i giovani pulcinella di mare. (2 punti) *Quesito 11.* Che cosa fanno i giovani pulcinella di mare quando Halla e i suoi amici li liberano? A. Camminano sulla spiaggia. B. Volano dalle scogliere. C. Si nascondono nel villaggio. D. Nuotano nel mare. (1punto) *Quesito 12.* Descrivi due diversi sentimento che Halla potrebbe provare dopo aver liberato i giovani pulcinella di mare. Spiega perché potrebbe provare ciascuno di questi sentimenti. (2 punti)	*Quesito 13.* Ti piacerebbe andare con Halla e i suoi amici a salvare i giovani pulcinella di mare? Utilizza quanto hai letto per spiegare il perché. (2 punti)

Procedure di attribuzione dei punteggi alle risposte dei bambini

L'IEA PIRLS è partito dall'assunto che la padronanza della lettura significa essere in grado di leggere e comprendere testi appartenenti ad un'ampia gamma di forme di scrittura. Le prove dovevano quindi comprendere un numero adeguato di testi, che avrebbero ovviamente richiesto considerevoli tempi di lettura. Si doveva tuttavia tener conto anche dei vincoli di ordine cognitivo legati all'età, i quali suggeriscono di non sottoporre i bambini a prove che superino una quantità ragionevole di tempo. È stato perciò messo a punto uno schema di distribuzione dei testi e dei quesiti tale da ottenere un numero adeguato di risposte da valutare, evitando tuttavia di assegnare al singolo studente tutti i testi di prova e consegnandogli un fascicolo contenente due soli testi di lettura. Un sistema appropriato di rotazione ha quindi garantito che i bambini di una stessa classe eseguissero le prove assicurando la copertura totale del materiale di valutazione.

Come già accennato sopra, le prove di comprensione dell'IEA PIRLS contengono quesiti di due tipi, con risposta a scelta multipla e a risposta aperta. È evidente che l'uso di domande a risposta aperta ha presentato notevoli problemi, relativi sia alla sovrapposizione delle abilità linguistiche (ampio uso della scrittura, quando si andavano a valutare competenze di lettura), sia al grado di "obiettività" del valutatore, e quindi di affidabilità della valutazione. Il problema è stato superato utilizzando guide molto rigorose per la valutazione e la codifica delle risposte scritte degli studenti. Le guide hanno fornito indicazioni accurate del modo in cui dovevano essere attribuiti i punteggi, con la descrizione del grado o del tipo di comprensione associato a ciascun livello di punteggio, e con descrizioni dettagliate sul modo di valutare ciascuno dei quesiti. Per mostrare la gamma di risposte possibili all'interno di un particolare livello di punteggio, sono stati inoltre selezionati esempi di risposta come "modelli di riferimento" fra le risposte reali degli studenti.
La figura 5. riporta un esempio tratto dalle guide di valutazione per le risposte aperte del testo informativo *I giovani pulcinella di mare*. La guida specifica si riferisce ad un quesito che chiede allo studente di identificare, spiegare e interpretare i sentimenti che il personaggio centrale del brano, la bambina Halla, avrebbe potuto provare nel dare la libertà ai piccoli pulcinella di mare. La risposta esauriente presuppone la capacità di integrare le idee fornite in parti diverse del testo.

La figura 6. riguarda i modelli di riferimento per l'assegnazione dei punteggi al quesito appena presentato nella guida. Nella colonna di destra viene specificato il punteggio associato a ciascun esempio di risposta che, per questo specifico quesito, poteva variare da un minimo di 0 a un massimo di 2 punti. Va notato che i modelli di riferimento sono tratti da risposte realmente date dai bambini che hanno eseguito le prove nella fase dello studio pilota. Questo spiega la presenza di errori a livello linguistico sia ortografici sia grammaticali, che, tuttavia, non hanno in nessun modo influenzato l'assegnazione del punteggio, centrato esclusivamente sulla comprensione.

Figura 5. Guida specifica per la valutazione delle risposte ad un quesito aperto del testo informativo *Le notti dei giovani pulcinella di mare*

12. Descrivi due diversi sentimenti che Halla potrebbe provare dopo aver liberato i giovani pulcinella di mare. Spiega perché potrebbe provare ciascuno di questi sentimenti.

Scopo: Informativo
Processo: Interpretare e integrare informazioni e concetti

2 punti – Comprensione piena

Queste risposte dimostrano una comprensione completa: integrando i concetti presenti nelle varie parti del testo, identificano e spiegano i sentimenti di Halla.

Conferma:

La risposta indica due sentimenti diversi e fornisce una spiegazione appropriata per ciascun sentimento (due sentimenti + due spiegazioni). I due sentimenti identificati possono essere entrambi positivi o negativi, oppure possono rappresentare sentimenti conflittuali. La spiegazione di ciascun sentimento utilizza diverse informazioni presenti nel testo e costituisce una giustificazione plausibile del sentimento.

Esempi:

- *Si sente triste mentre saluta i pulcinella di mare. Ma è felice del fatto che riescono ad arrivare all'acqua.*
- *È felice che si sono salvati. Ed è sollevata per il fatto che non sono stati catturati dai cani e dai gatti.*
- *È felice di averli salvati dal pericolo, ma è anche triste perché alcuni erano stati mangiati da cani e gatti.* (NOTA: la spiegazione del suo sentimento di tristezza è accettabile perché è plausibile che i giovani pulcinella di mare, non salvati da lei, non siano sopravvissuti; tuttavia, il riferimento a pericoli futuri non sarebbe stato accettabile).
- *È contenta di averli aiutati a salvarsi. Ma è triste perché avrebbe voluto giocare con loro.* (NOTA: la spiegazione fornita in questa risposta per il sentimento di "tristezza" è accettabile. È plausibile che Halla abbia desiderato giocare con loro, anche se non vi sono indicazioni in proposito nel testo. Se questa spiegazione avesse indicato che la bambina aveva giocato con loro dopo averli presi, non sarebbe stata considerata accettabile perché in contrasto con il testo).

1 – Comprensione parziale

Queste risposte dimostrano una comprensione parziale dei sentimenti di Halla.

Conferma:

La risposta indica due sentimenti diversi. I due sentimenti indicati possono essere entrambi positivi o negativi, oppure possono rappresentare sentimenti conflittuali. Tuttavia, uno dei sentimenti non è suffragato da informazioni appropriate presenti nel testo (due sentimenti + una spiegazione).

Esempi:

- *È triste, ma anche felice perché sono salvi.*
- *Halla è felice di aiutare i pulcinella di mare a raggiungere l'acqua, ma è anche triste.*

Oppure, la risposta indica solo un sentimento e fornisce per quel sentimento una spiegazione basata sulle informazioni appropriate presenti nel testo (un sentimento + una spiegazione).

Esempio:

- *È felice di essere riuscita ad aiutarli a raggiungere il mare.*

0 – Mancata comprensione

Queste risposte non dimostrano alcuna comprensione dei sentimenti di Halla.

Conferma:

La risposta può indicare o meno due sentimenti diversi. Non viene fornita alcuna spiegazione dei sentimenti basata sulle informazioni presenti nel testo. Oppure, la spiegazione è basata su informazioni non appropriate o imprecise.

Esempi:

- *È felice e triste.*
- *Halla saluta i pulcinella di mare.*
- *È felice di aver potuto giocare con i pulcinella di mare.*

Quando li ha messi in libertà lei probabilmente era triste, perché avrebbero potuto essere investiti dalle macchine. *(NOTA: non c'è nessun riferimento esplicito nel testo al fatto che i giovani pulcinella di mare erano in pericolo dopo essere stati messi in libertà).*

Figura 6. Modelli di riferimento per l'assegnazione dei punteggi ad un quesito IEA PIRLS-ICONA

12.	**Descrivi due diversi sentimenti che Halla potrebbe provare dopo aver liberato i giovani pulcinella di mare. Spiega perché potrebbe provare ciascuno di questi sentimenti.**	
A	Triste e felice. Forse è triste perché i pulcinella di mare la lasceranno. Forse è felice perché i pulcinella saranno liberi.	2
B	Felice – perché ha fatto una buona azione. Triste – perché sentirà la loro mancanza.	2
C	Era triste e felice. Si sentiva triste perché i pulcinella di mare l'avevano lasciata. Si sentiva felice perché avevano la loro libertà	2
D	Potrebbe sentirsi felice per aver aiutato un pulcinella di mare nel bisogno e triste perché le notti dei pulcinella di mare sono terminate. (perché sono divertenti)	2
E	Felici perché hanno messo in salvo i pulcinella di mare, Tristi perché alcuni potrebbero essere travolti da macchine o camion o mangiati da cani e gatti.	2
F	1 sentimento è felice perché non sono stati feriti e hanno trovato i loro genitori un altro sentimento è triste perché gli si era molto affezionata e probabilmente li voleva tenere con sé	2
G	Felice, i pulcinella di mare possono rivedere i loro genitori Triste, non potrà mai più giocare con loro.	1
H	Halla si sentiva felice e triste. Potrebe provare questo tipo di sentimento perché i pulcinella di mare sono pronti ad essere messi in libertà.	1
I	Potrebbe sentirsi triste, perché lasciar liberi quegli esserini così carini e indifesi potrebbe renderti infelice	1
J	Penso che si sentirà molto triste, perché i pulcinella di mare sono andati via. Penso che sarà molto preoccupata perché i pulcinella di mare potrebbero annegare.	1
K	Spaventata per i pulcinella di mare che si perderanno e saranno uccisi dai cacciatori.	0
L	Si sentiva per loro perché si è presa cura di loro sugli scogli	0
M	Provava un sentimento di tristezza e un sentimento di preoccupazione	0
N	Perché i pulcinella di mare è molto contento.	0

Come sono state confrontate internazionalmente le prestazioni dei bambini nella lettura

Le guide appena descritte hanno permesso di ottenere punteggi altamente affidabili delle prestazioni dei bambini. Sulla base di tali punteggi, è stata calcolata la media all'interno di ciascun paese. È stata poi calcolata la media generale tra tutti i paesi partecipanti, fissandola convenzionalmente a 500 punti e riscalando i risultati dei singoli paesi secondo questo valore medio. Questo accorgimento è stato adottato allo scopo di rendere confrontabili i dati statistici dell'IEA PIRLS con quelli di altre indagini internazionali (come ad esempio il PISA) e con dati che si prevede di raccogliere in rilevazioni future.

La tabella 1. in appendice mostra i paesi ordinati secondo la media nazionale, distribuiti lungo un asse verticale che coincide con la media internazionale, stabilita appunto a 500. I paesi spostati sulla destra dell'asse verticale sono quelli che hanno ottenuto i risultati superiori alla media, mentre quelli spostati sulla sinistra dell'asse hanno ottenuto risultati inferiori alla media. Il rendimento di ciascun paese è inoltre stato calcolato per centili (vedi tabella 2 in Appendice), secondo cioè le percentuali di bambini che si sono collocati entro il 5°, il 25°, il 75° e il 95° centile.

La tabella 2. in appendice fornisce un ulteriore dato relativo alle analisi comparative dei risultati. Sono stati individuati quattro livelli di riferimento, che corrispondono a determinati centili della media internazionale:

- il *livello della fascia bassa di rendimento*, definito come il 25° centile, corrisponde al punteggio 435, punto al di sopra del quale hanno risposto adeguatamente il 75 percento degli studenti;
- il *livello della fascia media di rendimento*, definito come il 50° centile o mediana corrisponde al punteggio 510, punto al di sopra del quale hanno risposto adeguatamente la metà degli studenti;

- il *livello della fascia alta di rendimento*, definito come il 75° centile, corrisponde al punteggio 570, punto al di sopra del quale hanno risposto adeguatamente il 25 percento degli studenti;
- il *livello della fascia superiore di rendimento*, definito come il 90° centile, corrisponde al punteggio 615, punto al di sopra del quale hanno risposto adeguatamente solo il 10 percento degli studenti;

Applicando la tecnica del cosiddetto "ancoraggio di scala" (*scale anchoring)* è stato descritto ciascun livello di rendimento, tenendo conto sia del punteggio conseguito, sia del giudizio di un pool di esperti. Poiché per l'analisi basata sull'ancoraggio di scala sono stati utilizzati i risultati degli studenti di tutti i paesi partecipanti, le descrizioni dei livelli si riferiscono a quelle di tutti gli studenti che hanno raggiunto ciascuno dei livelli descritti. Inoltre, alla scala internazionale del rendimento sono stati applicati specifici criteri per identificare i gruppi di quesiti ai quali con grande probabilità gli studenti collocatisi ad un determinato livello sarebbero stati in grado di rispondere, e ai quali invece non sarebbero stati in grado di rispondere correttamente gli studenti al livello immediatamente inferiore. Ad esempio, si dice che un quesito è "ancorato" al *livello della fascia alta di rendimento*, se almeno il 65 percento degli studenti che si collocano in questa fascia ha risposto correttamente a quel quesito, e se meno del 50 percento degli studenti che si collocano nella fascia immediatamente più bassa (in questo caso nella fascia media di rendimento) vi ha risposto correttamente.

La figura 7. contiene la descrizione della prestazione di lettura al livello della fascia superiore di rendimento e la tabella successiva, in figura 8., riporta anche le percentuali di studenti che hanno risposto correttamente al quesito in esame. Il quesito è tratto dal testo informativo *Le notti dei pulcinella di mare* ed è lo stesso per il quale è stata fornita, nel paragrafo precedente, la descrizione della guida specifica di valutazione.

Figura 7. Specificazione descrittiva di prestazione nella lettura al livello più elevato di rendimento

Descrizione della prestazione di lettura al livello della fascia superiore di rendimento

Punteggio sulla scala di rendimento in lettura al 90°centile = 615

Il livello della fascia superiore di rendimento nella lettura del *testo narrativo* viene descritto come segue:

Dati brevi racconti con uno o due episodi problematici/risolutivi e due personaggi principali, gli studenti sono in grado di:

- *integrare le idee contenute nel testo per fornire un'interpretazione delle caratteristiche del personaggio, delle sue intenzioni e sentimenti, con riscontri basati sul testo;*
- *integrare le idee contenute nel testo per spiegare il significato più ampio o il tema di fondo del racconto.*

Il livello della fascia superiore di rendimento nella lettura del *testo informativo* viene descritto come segue:

Data una varietà di brevi materiali informativi, come testo, piante, illustrazioni, diagrammi, immagini, organizzati per argomento o cronologicamente, gli studenti sono in grado di:

- *integrare le informazioni contenute in vari testi con la conoscenza personale, applicandola a situazioni in cui ci si potrebbe imbattere nel mondo reale.*

Le descrizioni fornite evidenziano che gli studenti con un livello superiore di rendimento presentano una caratteristica fondamentale, saper dimostrare la propria capacità di integrare idee e informazioni e fornire valutazioni personali supportandole con riscontri dal testo e con motivazioni fondate. Gli studenti attestati a questo livello hanno dimostrato di avere una comprensione del testo narrativo capace di fornire interpretazioni dei sentimenti e dei comportamenti dei personaggi suffragate da prove tratte dal testo. Del testo informativo hanno dimostrato di saper comprendere gli

elementi informativi integrando i dati e gli elementi presenti nelle diverse parti del testo, applicandoli successivamente a situazioni di vita reale.

Figura 8. Percentuali di studenti che hanno risposto secondo un modello di rendimento superiore.

Tipo di testo: INFORMATIVO

2 punti: Esempio di risposta pienamente esauriente e risultati

12. Descrivi **due** diversi sentimenti che Halla potrebbe provare dopo aver liberato i giovani pulcinella di mare. Spiega perché potrebbe provare ciascuno di questi sentimenti.

1. Potrebbe sentirsi felice per aver aiutato un pulcinella di mare nel
2. bisogno e
triste perché le notti dei pulcinella sono terminate perché sono divertenti.

Percentuale di studenti che hanno risposto in maniera pienamente esauriente

Paesi la cui percentuale media è significativamente più alta della percentuale media internazionale		Nessuna differenza statisticamente significativa tra la percentuale media dei paesi e quella internazionale		Paesi la cui percentuale media è significativamente più bassa della percentuale media internazionale	
†2a Inghilterra	53 (2,4)	Romania	28 (2,4)	Norvegia	22 (1,7)
† Stati Uniti	53 (2,1)	Repubblica Ceca	27 (1,7)	Hong Kong, SAR	20 (1,5)
* 1 Canada (O,Q)	51 (1,8)	Moldavia	27 (2,8)	Francia	16 (1,5)
Nuova Zelanda	46 (2,4)	2a Federazione di Russia	25 (1,9)	Islanda	16 (1,7)
† Scozia	44 (2,3)	Svezia	25 (1,6)	Macedonia	15 (1,6)
Germania	38 (1,4)	Media Internazionale	25 (0,3)	Slovenia	14 (1,6)
Singapore	33 (2,0)	Ungheria	25 (1,5)	Kuwait	13 (2,0)
2b Israele	32 (1,7)	Cipro	24 (2,0)	Argentina	10 (1,5)
Lettonia	32 (2,3)	Repubblica Slovacca	23 (1,4)	Colombia	9 (1,4)
Bulgaria	32 (2,1)	1 Lituania	23 (2,0)	Turchia	6 (0,9)
† Paesi Bassi	31 (2,0)			Iran	4 (0,6)
2a Grecia	31 (2,2)			‡ Marocco	3 (0,5)
Italia	31 (1,7)			Belize	1 (0,4)
* Ontario (Canada)	57 (2,4)				
* Quebec (Canada)	42 (2,2)				

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2001.

* Il Canada è rappresentato soltanto dalle province dell'Ontario e del Québec. La media internazionale si basa non sui risultati separati della due province, ma sulla loro media.

† Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione solo dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tabella A.5).

‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tabella A.5).

1 La popolazione nazionale definita è inferiore alla popolazione nazionale desiderata. Dato che è minore del 65%, il Canada è stato postillato Canada (O, Q) per indicare soltanto le province dell'Ontario e del Québec.

2a La popolazione nazionale definita è minore del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tabella A.2).

2b La popolazione nazionale definita è minore dell'80% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tabella A.2).

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero sembrare incongruenti.

La figura 8., come già accennato sopra, mostra le percentuali di risposte al quesito tratto da *Le notti dei i pulcinella di mare,* inteso a verificare nei bambini la capacità di integrare le idee fornite in parti diverse del testo per identificare, spiegare e interpretare i sentimenti che il personaggio centrale del brano, la bambina Halla, avrebbe potuto provare nel dare la libertà ai piccoli pulcinella di mare. Il compito interpretativo meno complesso rispetto ad altri quesiti dello stesso tipo – manca qui infatti il confronto tra stati d'animo e sentimenti di diversi personaggi – ha prodotto una percentuale maggiore di bambini capaci di rispondere pienamente al quesito, con una percentuale internazionale del 25 percento. I bambini italiani hanno risposto in percentuale superiore alla media, anche se al limite della significatività (31 percento) in questo caso, mentre è stata più della metà dei bambini di Inghilterra, Stati Uniti e Canada che ha dato risposte pienamente esaurienti.

C'è da osservare che in altri casi dove era necessario suffragare con elementi tratti dal testo l'interpretazione di eventi e personaggi, i bambini italiani si sono attestati su prestazioni significativamente superiori alla media internazionale, o addirittura tra i livelli più elevati in assoluto. Da un'analisi accurata, è emerso che ciò è costantemente avvenuto quando nella formulazione del quesito si richiedeva in modo esplicito di utilizzare le informazioni contenute nel testo; in altre parole, la formulazione ben articolata della domanda ha influito in modo considerevole sull'adeguatezza della risposta.

Gli strumenti per l'individuazione dei fattori che influiscono sulla lettura: i questionari

La lettura rappresenta per i bambini non soltanto una materia scolastica, ma soprattutto un'esperienza conoscitiva alla quale vengono iniziati in età precoce, in situazioni di contesto familiare, sociale e culturale in senso lato, attraverso un contatto con i documenti di scrittura che sono parte integrante della moderna società chirografica. Quanto più ricca di stimoli, risorse e occasioni che favoriscono la pratica della lettura è l'ambiente, tanto più probabile sarà che il bambino sviluppi atteggiamenti positivi ed abilità di eccellenza nella capacità di leggere. Il quadro concettuale di riferimento dell'IEA PIRLS ha esplicitamente collegato le abilità di lettura dei bambini, in termini di atteggiamenti e di rendimento, ai contesti che li circondano ed ha quindi costruito dei questionari che hanno consentito di raccogliere una quantità notevole di informazioni utili a rilevare appunto i fattori o gruppi di fattori legati ai contesti scolastici ed educativi, familiari, socio economici e culturali allo scopo di verificare se, in quale modo e in quale misura tali fattori influenzassero il rendimento dei bambini nella lettura. La figura 9. precisa come ciascun fattore di influenza è stato articolato e precisato per consentire la costruzione dei questionari.

Figura 9. Articolazione dei fattori di influenza all'interno dei contesti[30]

Contesti	Fattori
Comunità locale e nazionale	Aspetti demografici e risorse Organizzazione e gestione del sistema educativo Caratteristiche e politiche del curricolo
Contesto della famiglia	Attività che favoriscono la lettura Lingua usata in famiglia Risorse familiari Rapporti scuola-famiglia Attività degli studenti fuori della scuola
Contesto della scuola	Ambiente e risorse scolastiche Titolo e formazione degli insegnanti Ambiente e strutture scolastiche Attività e strategie scolastiche Materiali e tecnologie didattiche

[30] Da D. Kelly, "Developing the Pirls Background Questionnaires", in M. Martin, I. Mullis, A. Kennedy (Eds) *PIRLS 2001 Technical Report*, op. cit., p. 30.

Le informazioni sui fattori, e gruppi di fattori, descritti nella figura 9, sono state raccolte in notevole quantità attraverso le risposte a una serie di questionari diretti ai capi d'istituto, agli insegnanti delle classi campionate, ai bambini che hanno eseguito le prove e alle rispettive famiglie. In particolare, il *Questionario dello studente*, ha rivolto ai bambini domande sulle esperienze di lettura a scuola e i compiti di lettura per casa, sulla percezione di sé come lettori e gli atteggiamenti nei confronti della lettura e dei libri; sulle abitudini di lettura fuori della scuola, l'uso del computer, le risorse disponibili in casa. Il *Questionario della famiglia* ha rivolto ai genitori domande sul modo di rapportarsi ai figli rispetto alla lettura, sulle risorse di lettura presenti in casa, sulle loro abitudini come lettori e sugli atteggiamenti nei confronti della lettura, sui rapporti con la scuola dei figli. Col *Questionario dell'insegnante* sono state chieste informazioni all'insegnante sul contesto di classe come luogo di sviluppo dei processi di lettura dei bambini e sulle caratteristiche generali della classe valutata (dimensione, livelli di competenza di lettura e abilità linguistiche); sulle sue pratiche didattiche: tempo dedicato alla lettura rispetto ad altre aree disciplinari, materiali didattici, organizzazione della classe in attività d'insegnamento della lettura sia specifiche sia integrate; sulle risorse disponibili in classe e nella scuola per favorire la lettura e sulle pratiche di valutazione; sulla percezione del proprio ruolo docente, sulla sua preparazione accademica e formazione professionale. Col *Questionario della scuola* sono state rivolte domande ai Dirigenti scolastici sulle caratteristiche della scuola (dimensioni, collocazione nel territorio, contesto socioeconomico); sulle politiche del curricolo di lettura e la durata dell'anno scolastico, sulle risorse e la disponibilità di materiali, strumenti e personale, sul clima della scuola e sui rapporti di collaborazione tra scuola e famiglia.

Risultati significativi dal confronto tra prestazioni in lettura e informazioni dei questionari

I due tipi di strumenti utilizzati nell'Indagine appena descritti, le prove di lettura e i questionari, hanno generato informazioni significative in due direzioni: sul livello attuale di comprensione della lettura da parte di bambini nella scuola primaria e sulla correlazione esistente tra livello di comprensione della lettura e situazioni di contesto. Si dà conto brevemente dei due ordini di informazioni presentando dapprima la distribuzione dei punteggi del rendimento nella comprensione della lettura, e quindi alcune correlazioni significative tra rendimento e fattori di sfondo.

Esaminiamo la tabella 1. "Distribuzione dei punteggi del rendimento nella comprensione della lettura" in Appendice A., già sopra considerata[31]. La tabella fornisce i risultati degli studenti nelle prove e mette in evidenza che tra tutti i paesi partecipanti, la Svezia è risultata la migliore con un punteggio medio di 561, di ben 234 punti superiore all'ultimo paese in graduatoria. Seguono nell'ordine i Paesi Bassi, l'Inghilterra e la Bulgaria con prestazioni significativamente superiori ai paesi sottostanti in graduatoria. L'Italia si è collocata nella fascia alta dei punteggi con 541 punti e con un distacco poco significativo rispetto ai cinque paesi (Lettonia, Canada, Lituania, Ungheria e Stati Uniti) che la precedono nella scala dei punteggi. Inoltre, se si esamina in maniera specifica la fascia alta della graduatoria, i bambini italiani sono i più giovani (con un'età media di 9,8 anni) ed in particolare i bambini inglesi, collocatisi al terzo posto in graduatoria, hanno un anno di scolarizzazione in più rispetto agli altri.

La tabella fornisce anche informazioni statisticamente importanti sulla dispersione. La seconda colonna della tabella illustra graficamente la dispersione del punteggio all'interno dei singoli paesi, con intervalli che individuano i centili delle prestazioni (5°, 25°, 75° e 95°): a ciascun centile corrisponde la percentuale di bambini la cui prestazione si colloca sotto quel punto della scala. Questo significa ad esempio che, rispetto al punteggio corrispondente al 25° centile, il 25 percento dei bambini di un singolo paese ha avuto una prestazione inferiore a quel valore, mentre il 75 percento ha avuto un punteggio superiore. Va sottolineato che la dispersione del punteggio in Italia

[31] Vedi il paragrafo "Come sono state confrontate internazionalmente le prestazioni dei bambini in lettura".

è molto contenuta rispetto a quella di molti altri paesi partecipanti, in particolare è inferiore rispetto a quella di Inghilterra, Bulgaria, Canada e Stati Uniti che la precedono in graduatoria.

L'elaborazione dei dati ottenuti nell'indagine IEA Pirls-Icona ha messo in evidenza come e quanto i vari contesti influenzano il rendimento in lettura dei bambini. In particolare:

- Dalle risposte dei genitori al *Questionario della famiglia* è stata riconfermata l'influenza della condizione e situazione familiare: in tutti i paesi si è verificata una correlazione positiva tra rendimento nella lettura e le attività di lettura svolte con i genitori prima dell'ingresso nella scuola, come raccontare storie, giocare con le lettere dell'alfabeto, fare giochi di parole: sono attività pregresse di lettura con i genitori svolte internazionalmente dal 52 percento dei bambini e in Italia dal 62 percento dei bambini. Tuttavia, è emerso anche che solo il 36 percento dei genitori italiani hanno l'abitudine di leggere insieme ai propri piccoli, contro la media internazionale del 51 percento e del 70 percento di Svezia e Paesi Bassi. Dalle risposte dei genitori è inoltre emerso che l'Italia è al di sotto delle medie internazionali per quel che riguarda il numero di libri a disposizione in famiglia, con solo il 17 percento di bambini in case fornite di più di 200 libri secondo le informazioni dei genitori, e con l'ancor più basso 13 percento, secondo le informazioni date dai bambini. Scarsissimi nelle case italiane sono inoltre i libri per bambini: solo il 5 percento dei bambini ha in casa più di 100 libri per bambini, a fronte del 24 percento che ne possiede da 0 a 10. Tutti i dati sulla presenza dei libri in casa riconfermano la tendenza internazionale, senza eccezione per nessun paese, relativa alla correlazione fortemente positiva tra numero di libri e alto rendimento nella lettura.

- Dalle risposte dei bambini al *Questionario dello studente* è risultato che in tutti i paesi è diffuso un atteggiamento generalmente positivo dei bambini nei confronti della lettura e che tutti gli studenti con un alto indice di positività verso la lettura hanno ottenuto i punteggi più alti di rendimento. In tutti i paesi, le bambine hanno dimostrato un atteggiamento verso la lettura più positivo rispetto ai bambini. L'indice di atteggiamento verso la lettura dei bambini italiani è risultato più elevato della media internazionale. L'indagine ha anche confermato che una percezione positiva delle proprie competenze di lettura si correla con un alto rendimento. In Italia, gli studenti sono in testa alla graduatoria internazionale per un alto indice di stima di sé come buoni lettori e le bambine possiedono in grado più elevato rispetto ai bambini la consapevolezza delle proprie capacità di lettura.
  A livello internazionale sono risultate più numerose le bambine (70 percento) che hanno dichiarato di leggere racconti o romanzi almeno una volta alla settimana rispetto ai bambini (55 percento), mentre si riduce la differenza tra bambini e bambine che hanno dichiarato di leggere per scopi informativi: 62 percento di bambine e 59 percento di bambini. In Italia nettamente più bassa è risultata la percentuale degli studenti che hanno dichiarato di dedicarsi alla letteratura di fantasia almeno una volta alla settimana: il 40 percento delle bambine contro il 26 percento dei bambini.

- Dalle risposte al *Questionario dell'insegnante* sono emerse informazioni di interesse sulle strategie didattiche, sulle forme di valutazione e sugli interventi di sostegno ai bambini con problemi di lettura. Molto frequente in tutti i paesi è risultato l'uso quotidiano del libro di testo, accompagnato una volta alla settimana dalle schede di lavoro (53 percento degli insegnanti nelle medie internazionali e il 56 percento degli insegnanti italiani). Ugualmente frequenti sono risultati l'uso di domande orali sul testo sia come attività di apprendimento sia come strumento di verifica e l'uso di risposte scritte come attività specifica di comprensione di quanto letto a voce in classe. L'Italia segue la tendenza internazionale con percentuali leggermente superiori alle medie internazionali. Molto diffusa tra gli insegnanti è risultata la richiesta agli studenti di ricavare dal testo l'idea principale e di spiegare o dimostrare di aver compreso il significato di quello che hanno letto (pratica utilizzata per il 90 percento dei bambini con frequenza almeno settimanale). Altra strategia diffusa tra gli insegnanti è risultata quella relativa alla lettura

silenziosa e alla lettura ad alta voce in classe. I risultati, molto interessanti, vanno nella direzione di un rendimento elevato in lettura inversamente proporzionale all'uso della lettura sonora da parte dei bambini. Se ne ricava che il rendimento è risultato tanto più elevato quanto maggiore era l'autonomia di lettura dei bambini i quali, appunto, non necessitavano più della lettura sonora degli insegnanti. La forma di verifica più largamente usata è risultato il giudizio personale del docente: nella media internazionale il 70 percento degli studenti è valutato in questo modo, con livelli alti di frequenza fino al 90, 91 e 95 percento rispettivamente in Svezia, Cipro e Grecia. L'altro tipo di valutazione molto usato dagli insegnanti comprende le prove di classe (preparate dal docente o presenti nei libri di testo), utilizzate internazionalmente per il 55 percento dei bambini partecipanti allo Studio. In Italia, il tipo di prova più comunemente usato (82 percento) è la prova di classe che l'insegnante stesso prepara o trae dai libri di testo. Relativamente più bassa (77 percento), anche se più elevata della media internazionale, è risultata la percentuale in Italia di bambini che l'insegnante ha dichiarato di valutare in base al proprio giudizio personale. Gli insegnanti hanno dato anche informazioni sul sostegno di tipo specialistico fornito ai bambini bisognosi di recupero. L'11 percento dei bambini, nella media internazionale, ha frequentato classi che fruivano del sostegno costante di uno specialista. L'1 percento dei bambini italiani, insieme a quelli argentini, rappresenta in assoluto la percentuale più bassa che ha potuto giovarsi di sostegno specialistico per la lettura, e solo il 5 percento lo ha raramente ricevuto, laddove quasi tutti i bambini di Islanda, Olanda, Scozia e Stati Uniti hanno avuto a disposizione forme di sostegno specializzato.

- Le risposte dei capi d'istituto al *Questionario della scuola* hanno messo in evidenza che in tutti i paesi partecipanti è stata data grande importanza alla lettura come area disciplinare. Circa i quattro quinti dei bambini (78 percento) nella media internazionale frequentava scuole dove si è data molta attenzione alla lettura. In Italia la media è risultata del 63 percento. Il calcolo di un indice di disponibilità delle risorse a scuola ha permesso di rilevare la differenza di risorse tra i vari paesi e di associare all'indice della risorse il rendimento dei bambini per ciascun sistema scolastico. È emersa con evidenza la stretta correlazione tra profitto scolastico elevato ed alta disponibilità di risorse: in sedici paesi, infatti, i punteggi migliori si sono chiaramente associati all'indice alto di disponibilità, mentre in otto paesi, tra i quali anche la Scozia e la Svezia oltre all'Italia, hanno ottenuto migliori risultati i bambini che frequentavano scuole con un indice medio di risorse. È anche interessante osservare che hanno conseguito punteggi elevati bambini provenienti da scuole con indici medi o bassi di risorse, come è il caso per esempio della Bulgaria, e dell'Italia, anche se con un livello più basso di rendimento, segno evidente che le scuole sono in grado, in qualche modo, di compensare la carenza delle risorse.

Alcune considerazioni finali

Sono stati presentati in questo saggio i risultati dell'indagine IEA PIRLS e della sua componente italiana IEA ICONA, dando conto sia delle ragioni che hanno indotto i paesi partecipanti a intraprendere un percorso di ricerca e valutazione tanto impegnativo, sia dell'impianto concettuale che ha definito l'oggetto di studio, la lettura, e orientato la costruzione degli strumenti d'indagine e le modalità di elaborazione dei risultati. Sono stati inoltre presentati, anche se in modo necessariamente sintetico, i risultati più significativi sui livelli di lettura dei bambini di scuola elementare mostrando, come era prevedibile, quanto forte sia ancora l'influenza del contesto familiare e socioculturale sulle competenze di lettura dei bambini, ma anche quanto determinante sia, nella generalità dei casi, il contributo di un contesto scolastico ricco di risorse professionali, culturali, strutturali e, soprattutto consapevole del ruolo centrale delle competenze alfabetiche e della necessità di promuoverle e consolidarle.

Generalmente, le grandi indagini come l'IEA PIRLS si rivolgono a destinatari privilegiati quali i decisori delle politiche scolastiche e le istituzione educative sia nazionali sia internazionali che hanno necessità di ricevere informazioni affidabili e certe sull'efficacia degli interventi educativi e

sulle tendenze che i risultati di quegli interventi manifestano nel corso del tempo. Va tuttavia sottolineato che accanto a finalità di carattere più generale, esistono all'interno dello studio PIRLS potenzialità di sviluppo direttamente collegate alla professionalità dell'insegnante, e in particolare dell'insegnante impegnato nell'educazione linguistica. Gli strumenti costruiti per la rilevazione dei dati, sia le prove di valutazione sia i questionari che indagano sui fattori di influenza della lettura, hanno un valore intrinseco come mezzi a disposizione dell'insegnante per la didattica della lettura e per il suo sviluppo professionale. La descrizione del concetto di lettura come insieme di specifiche abilità da acquisire e di cui dimostrare la presenza da parte del bambino in momenti particolari del suo percorso scolastico, come è stato esplicitato nel concetto di lettura del *Framework* del PIRLS, può costituire un punto fermo indispensabile per l'insegnante che voglia riflettere sulla natura dell'oggetto dei suoi interventi didattici. La specificazione dei quattro processi di lettura scelti per garantire un punto fermo di partenza nella costruzione di quesiti intesi come elementi di prova della presenza o assenza di capacità esplorative del testo possono costituire, ancora, un punto di riferimento per gli insegnanti che intendano programmare percorsi didattici e momenti di verifica ritagliati sui punti di snodo di tali percorsi. Le guide generali e le guide specifiche per la valutazione dei singoli quesiti possono ugualmente rappresentare un supporto prezioso per affinare la consapevolezza valutativa e l'obiettività del giudizio dell'insegnante. Non esito a pensare che probabilmente il pregio maggiore da attribuire ad alcune indagini su grandi campioni, come è appunto questa indagine IEA sulla lettura, risieda proprio nella loro capacità di fornire anche risposte e applicazioni a chi opera in prima fila nel mondo senza confini dell'educazione e della conoscenza.

Un'ultima riflessione sulla valenza dell'IEA PIRLS in termini di ricaduta sulla scuola militante riguarda la possibilità che possa diventare un'occasione per riconsiderare l'insegnamento della lettura in termini di attività altamente specializzata, niente affatto intuitiva o da affidare all'improvvisazione. Dalle risposte che i docenti delle classi partecipanti all'indagine hanno dato al *Questionario insegnante* è risultato che in Italia la specificità dell'insegnamento della lettura è parte abbastanza consistente del bagaglio professionale del docente elementare, anche se la consapevolezza dei fondamenti teorici che sottendono i processi di lettura e delle modalità di aggancio tra quei processi e le modalità di valutazione rimane nell'ambito di una conoscenza non sempre interiorizzata e, in ogni caso, separata dalla pratica didattica quotidiana. Quest'osservazione non intende affatto essere un appunto di accusa agli insegnanti. È evidente che gran parte della responsabilità del mancato aggancio tra piano concettuale e pratica didattica vada attribuita alle scarse occasioni di sviluppo professionale offerte al docente in questo campo specifico. In altre parole, la responsabilità va semmai attribuita a chi, operando nella ricerca e nell'istituzione, non si prodiga con la dovuta efficacia per mettere a parte i docenti delle elaborazioni concettuali, dei risultati e delle informazioni ai quali la ricerca è pervenuta. Questa considerazione finale assume allora una forma di auspicio, che cioè tutti coloro che con dedizione e passione si dedicano da un lato alla ricerca e dall'altro all'insegnamento convergano verso un comune impegno di lavoro: gli uni mettendo senza riserve a disposizione degli insegnanti strumenti, informazioni e procedure della specifica ricerca linguistica, educativa e docimologica, gli altri disponendosi ad intraprendere il difficile lavoro di mediazione tra quanto accettato di valido dalla ricerca e il lavoro quotidiano con i bambini.

Gabriella Pavan De Gregorio, "L'indagine IEA PIRLS e la competenza di lettura degli alunni italiani di nove anni", in N Bottani e A. Cenerini (a cura di) *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*, Erickons 2003.

Riferimenti bibliografici

J. Campbell, D. Kelly, I. Mullis, M. Martin, M. Sainsbury, *Framework and Specifications for PIRLS Assessment* 2001, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA 2001.

A.M. Caputo e B. Vertecchi, *La scuola in Italia. Anno scolastico 1998-1999*, Franco Angeli, Milano, 2000.

INVALSI, *Annuario 2001, Ricerche e attività*, Franco Angeli, 2001.

W.B. Elley, *How in the World do Students Read*? The Hague, The Netherlands: Iea. 1992.

W.B. Elley (Ed.) *The IEA study of reading literacy: Achievement And Instruction in Thirty-Two School Systems*. Oxford, England, Elsevier Cience Ltd, 1994.

S. Fish, *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Harvard University Press, Cambridge, 1980.

M.A.Just, P.A.Carpenter, "A Theory of Reading from Eye fixation to comprehension", in *Psychological Review*, 87, 1980, pp. 329-54.

K.S. Goodman, "Behind the eye: What happens in reading, in H.Singer and R.B. Ruddel (eds) *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE: Internationall Reading Association. 470-508, 1976.

K.S. Goodman, *On Reading*, Scholastic Canada, Toronto, 1996.

P.B. Gough (1972), "One second of reading", in F. Kavanaugh and I.G. Mattingly (Eds) *Language by ear and eye: The relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT Press. 1972. 331-358.

E.B. Huey, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, Cambridge Mass., MIT Press (1908).

D. Kelly, "Developing the Pirls Background Questionnaires", in M. Martin, I. Mullis, A. Kennedy (Eds) *PIRLS 2001 Technical Report*, 2003.

P. Lucisano (a cura di), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA SAL*, Napoli, Tecnolid, 1994.

M. Martin, I. Mullis, E. Gonzalez, A. Kennedy, *PIRLS 2001 International Report, IEA's study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries,* International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA 2003.

M. Martin, I. Mullis, A. Kennedy (Eds) *PIRLS 2001 Technical Report*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA 2003.

I. Mullis, M. Martin, A. Kennedy, C. L. Flaherty (Eds), *PIRLS 2001 Encyclopedia: A Reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA, Boston College, 2002.

E. Nardi, *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*, Franco Angeli, Milano, 2002.

T. Nicholson, The case against context, in G.B. Thompson, W.E.Tunmer and T. Nicholson (EDS) *Reading acquisition processes*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 91-1014, 1993.

OECD*, Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*, Paris: Author, 1999.

D. R. Olson, *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading,* Cambridge, 1994.

G.Pavan De Gregorio, "Iea Icona, indagine sulla comprensione della lettura dei bambini di nove anni", in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, *Ricerche Valutative Internazionali 2000*, Franco Angeli, 2001.

G.Pavan De Gregorio "Italy: country profile", in I. Mullis, M. Martin, A. Kennedy, C. L. Flaherty (Eds), *PIRLS 2001 Encyclopedia: A Reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA, Boston College, 2002.

G.Pavan De Gregorio (a cura di), *Iea Icona, Rapporto di ricerca*, in Ricerche internazionali, www.invalsi.it, 2003.

C. Pontecorvo, "Forms of discourse and shared thinking", in *Cognition and Instruction*, 11, pp.189-96, 1993.

C. Pontecorvo, "Social interaction and knowledge acquisition", in *Educational Psychology Review*, 5, pp. 293-310, 1993.

G. Pozzo e D. Corno (a cura di), Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione, La Nuova Italia, 1991.

B.V.Rosenshine, "Skill Hierarchies in Reading comprehension", in J.R.Spiro, B.C.Bruce, W.F.Brewer, *Theoretical Issiues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1980.

D.E. Rumelhart, "Schemata: the Building Blocks of Cognition", in R.J. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Brewer, *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Laurence Erlbaum Associates, Publishersw, Hillsdale, New Jersey, 1980.

M. Sainsbury, J. Campbell, "Developing the PIRLS Reading Assessment", in M. Martin, I. Mullis, A. Kennedy (Eds) *PIRLS 2001 Technical Report*, 2003.

R.C.Schank, "Interestingness: Controlling inferences" in *Artificial intelligence*, XII, 3, 1979, pp.273-297. Traduzione italiana: "Provare interesse: come si controllano le inferenze" in G. Pozzo e D. Corno (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, La Nuova Italia, 1991.

R. Simone, *La terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Editori Laterza, 2000.

F. Smith, *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and larning to read, 4th ed.* Hillsdale, N.J.:L. Erlbaum, 1988.

APPENDICE A.

Tabella 1.: Distribuzione dei punteggi del rendimento nella comprenxione della lettura
(nome file: Tabella1.Pirls)
Tabella 2.: Centili di prestazione in lettura
(nome file: Tabella2.Pirls)

APPENDICE B.

Testo di lettura: *Le notti dei giovani pulcinella di mare.*
Domande sul testo di lettura.