



# PISA 2018

Quadro di riferimento  
per la *literacy* di lettura  
(*reading literacy*)

a cura di  
Chiara Nocentini

AUTONOME PROVINZ  
BOZEN - SÜDTIROL



PROVINCIA AUTONOMA  
DI BOLZANO - ALTO ADIGE

PROVINCIA AUTONOMA DE BULSAN - SÜDTIROL

# PISA 2018

AUTONOME PROVINZ  
BOZEN - SÜDTIROL



PROVINCIA AUTONOMA  
DI BOLZANO - ALTO ADIGE

---

PROVINZIA AUTONOMA DE BULSAN - SÜDTIROL

**COORDINAMENTO**

Isp. Andrea Felis e prof.ssa Chiara Nocentini

**RESPONSABILI DEL PROGETTO**

Direzione Istruzione e Formazione italiana in coordinamento con la  
Direzione del Servizio provinciale di valutazione per l'istruzione e la  
formazione in lingua italiana

**REALIZZAZIONE GRAFICA**

Gianluca Turatti

**Stampa:** Tipografia provinciale – Bolzano

---

---

# PISA 2018

---

---

Quadro di riferimento  
per la *literacy* di lettura  
(*reading literacy*)

a cura di  
Chiara Nocentini

AUTONOME PROVINZ  
BOZEN - SÜDTIROL



PROVINCIA AUTONOMA  
DI BOLZANO - ALTO ADIGE

---

PROVINCIA AUTONOMA DE BULSAN - SÜDTIROL

# INDICE

---

---

6

Premessa

9

1. L'indagine OCSE-PISA

12

2. PISA 2018

14

3. La revisione del *framework* per la *literacy* di lettura

17

4. La definizione di *literacy* di lettura

22

5. Le tre dimensioni della *literacy* di lettura

25

6. I processi in PISA 2018

28

6.1. Leggere fluentemente

30

6.2. Localizzare informazioni

31

6.3. Comprendere

## **32**

---

6.4. Valutare e riflettere

## **34**

---

7. I test in PISA 2018

## **44**

---

9. Le variabili di situazione

## **52**

---

11. Il questionario di *background*

## **60**

---

Il quadro di riferimento PISA 2018 per la *literacy* di lettura e le indicazioni provinciali: un confronto

## **63**

---

2. Indicazioni provinciali per il primo ciclo di istruzione

## **74**

---

Link per approfondire

## **33**

---

6.5. Porsi obiettivi e pianificare; monitorare e regolare

## **39**

---

8. I compiti in PISA 2018

## **47**

---

10. Le tipologie di quesiti

## **54**

---

12. I livelli di competenza per la *literacy* di lettura

## **61**

---

1. Lo sviluppo della *literacy* di lettura: continuità e coerenza in orizzontale e in verticale

## **70**

---

3. Indicazioni provinciali per il secondo ciclo di istruzione

# **Premessa**



**L**a presente pubblicazione nasce a seguito di un incontro di formazione organizzato dal Servizio di valutazione della scuola in lingua italiana della provincia di Bolzano nel novembre 2017, dal titolo “Verso PISA 2018: la comprensione del testo come competenza trasversale”.

Scopo dell’iniziativa era presentare il Quadro di riferimento dell’indagine PISA 2018 per la *literacy* di lettura e sottolineare il carattere trasversale della comprensione del testo, intesa come competenza il cui sviluppo non può essere demandato unicamente ai docenti di lettere ma deve rappresentare una responsabilità condivisa dai docenti di tutte le discipline. Se infatti è agli insegnanti di italiano che, tradizionalmente, spetta il compito di insegnare esplicitamente strategie e tecniche di comprensione del testo, è anche innegabile che qualsiasi contenuto disciplinare passa attraverso la comprensione del testo scritto (non necessariamente su supporto cartaceo). Ne consegue che un efficace curriculum di comprensione del testo è un curriculum che tiene presenti due dimensioni: quella verticale, per garantire continuità nell’acquisizione della *literacy* di lettura dal primo al secondo ciclo di istruzione, e quella orizzontale, che implica il contributo dei docenti di tutte le discipline allo sviluppo di tale competenza. Il tutto in un’ottica di “economia curricolare” che favorisca la collaborazione fra insegnanti e permetta di costruire competenze trasferibili da un settore disciplinare all’altro, sviluppando negli studenti la capacità di applicare a vari ambiti di studio e di vita competenze di lettura acquisite in diverse aree disciplinari.

La pubblicazione è suddivisa in due parti. Nella prima parte, dopo una breve introduzione sull’indagine PISA, viene illustrato il Quadro di riferimento per la com-



preensione del testo di PISA 2018, a partire dalla definizione di *literacy* di lettura. Vengono approfonditi in modo particolare i processi cognitivi presi in considerazione dall'indagine, vale a dire le strategie, gli approcci e le finalità che il lettore impiega nell'affrontare i testi. Obiettivo della prova cognitiva dell'indagine PISA è proprio misurare il livello di padronanza, da parte degli studenti quindicenni, di tali processi, considerati indispensabili non solo per il successo nello studio, ma anche e soprattutto per un pieno esercizio dei diritti di cittadinanza.

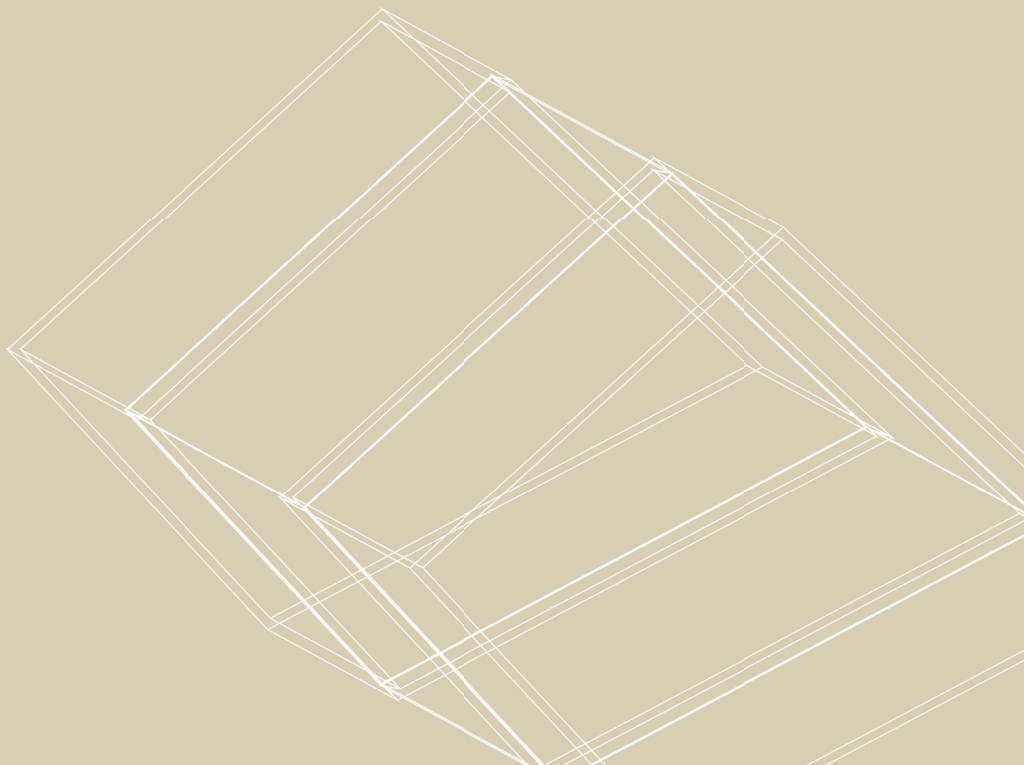
Nella seconda parte, i processi illustrati nel Quadro di riferimento di PISA 2018 vengono messi a confronto con alcuni traguardi di competenza e obiettivi specifici tratti dalle Indicazioni provinciali per il primo e per il secondo ciclo di istruzione della scuola in lingua italiana della provincia di Bolzano. Il confronto mostra come traguardi e obiettivi delle Indicazioni provinciali siano coerenti con i processi identificati dal Quadro di riferimento di PISA 2018 e come i concetti di continuità in verticale e in orizzontale nello sviluppo di competenze di comprensione del testo siano ben presenti nei due documenti provinciali.

L'augurio è che queste pagine possano servire ai docenti, oltre che per approfondire le loro conoscenze sull'indagine PISA, anche per riflettere sullo spazio che la *literacy* di lettura occupa nella loro pratica didattica e per avviare un lavoro di condivisione e di collaborazione che porti alla realizzazione di curricoli d'istituto in cui al raggiungimento dei traguardi di competenza in lettura possano concorrere, ciascuna secondo le proprie specificità, tutte le discipline.

Sovrintendente



# L'indagine OCSE-PISA **1**



**P**ISA, indagine internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), è l'acronimo di *Programme for International Student Assessment*. Si tratta della più vasta indagine esistente in campo educativo; è finalizzata a rilevare le competenze degli studenti quindicenni in matematica, scienze, lettura e in ambito finanziario e permette una comparazione a livello internazionale fra i livelli di competenza raggiunti dagli studenti nei paesi partecipanti all'indagine. Lo studio si svolge ogni tre anni; ogni volta, a rotazione, uno dei tre ambiti principali dell'indagine (matematica, scienze, lettura) viene approfondito in modo particolare. Per la rilevazione vengono usate due tipologie di strumenti: prove cognitive (di matematica, scienze, lettura, *financial literacy*), per rilevare il livello di competenza degli studenti negli ambiti individuati, e questionari di contesto (rivolti allo studente, alla scuola, ai genitori), per rilevare il rapporto fra competenze e variabili legate al contesto personale, familiare e scolastico degli studenti.

Nonostante le competenze oggetto di indagine siano collegate ad alcuni ambiti disciplinari presenti nei curricula scolastici dei paesi partecipanti all'indagine, PISA mira non tanto a rilevare l'efficacia dell'insegnamento di singole discipline, quanto a fornire informazioni sulla misura in cui i sistemi scolastici considerati sono in grado di fornire agli studenti adeguati strumenti per affrontare la vita adulta. Le competenze indagate, infatti, oltre a essere importanti in un'ottica di preparazione scolastica e professionale, sono anche – e soprattutto – competenze la cui padronanza è fondamentale per un pieno esercizio della cittadinanza nei diversi ambiti di vita in cui gli studenti sono e saranno chiamati ad applicare le capacità sviluppate negli anni di scolarizzazione. Agli ambiti di competenza rilevati dall'indagine PISA sono collegati gli obiettivi delle politiche europee sull'istruzione e la formazione: la strategia Europa 2020 prevede infatti,

fra i traguardi da raggiungere al termine del secondo decennio del ventunesimo secolo, un abbassamento sotto la soglia del 15% dei giovani con scarse prestazioni in lettura, matematica e scienze.

In provincia di Bolzano, partecipano all'indagine PISA le scuole di tutti e tre i gruppi linguistici (italiano, tedesco, ladino).

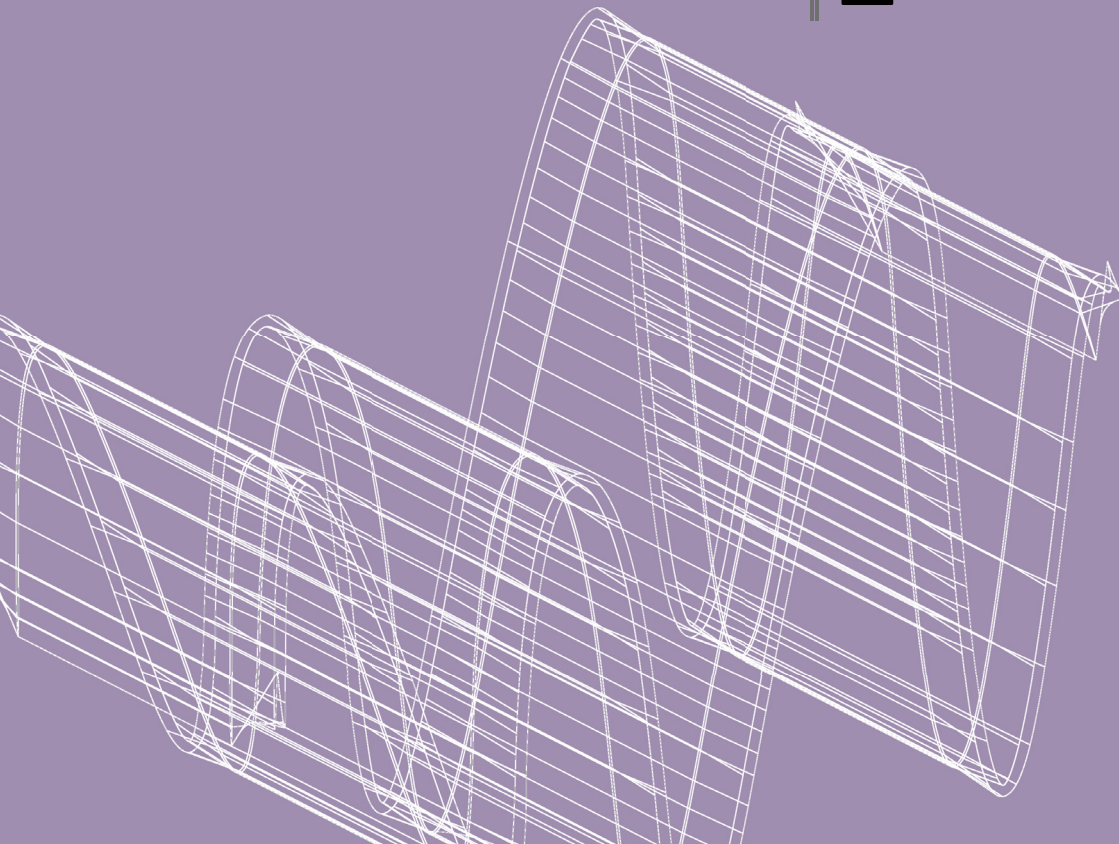
Nel 2015, la scuola altoatesina ha raggiunto un punteggio medio in lettura di 503 punti, superiore alla media OCSE (493 punti) e alla media italiana (485 punti), con una oscillazione tra un punteggio di 494 (scuola in lingua italiana) e un punteggio di 506 (scuola in lingua tedesca; la scuola in lingua ladina si attesta su un punteggio di 505).

Va sottolineato che, per poter comprendere appieno i risultati dell'indagine, è fondamentale mettere in relazione con il punteggio diversi fattori: provenienza degli studenti (*background* migratorio di prima e di seconda generazione), tipologia di scuola frequentata (liceo, istituto tecnico, istituto professionale, formazione professionale), differenze di genere, fenomeni di ripetenza.

Per le scuole altoatesine, una relazione approfondita dei risultati di PISA 2015, con un'analisi dettagliata di diversi fattori di contesto, è contenuta nel rapporto provinciale curato dai tre servizi di valutazione (per le scuole in lingua italiana, tedesca e ladina) "PISA 2015: Ergebnisse Südtirol – Risultati dell'Alto Adige – Resultac de Südtirol", la cui sezione dedicata ai risultati di lettura, a cura di Valentina Dalla Villa, Luisanna Fiorini e Franco Russo, è consultabile al link

[http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/download/8\\_Lettura.pdf](http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/download/8_Lettura.pdf).

**PISA 2018** | **2**



**P**ISA 2018 rappresenta la settima edizione dell'indagine e ha coinvolto più di ottanta paesi. Per la terza volta dall'avvio dell'indagine nel 2000, il *focus* è stato posto sulla *literacy* di lettura; le prove sono state somministrate in modalità *computer based*.

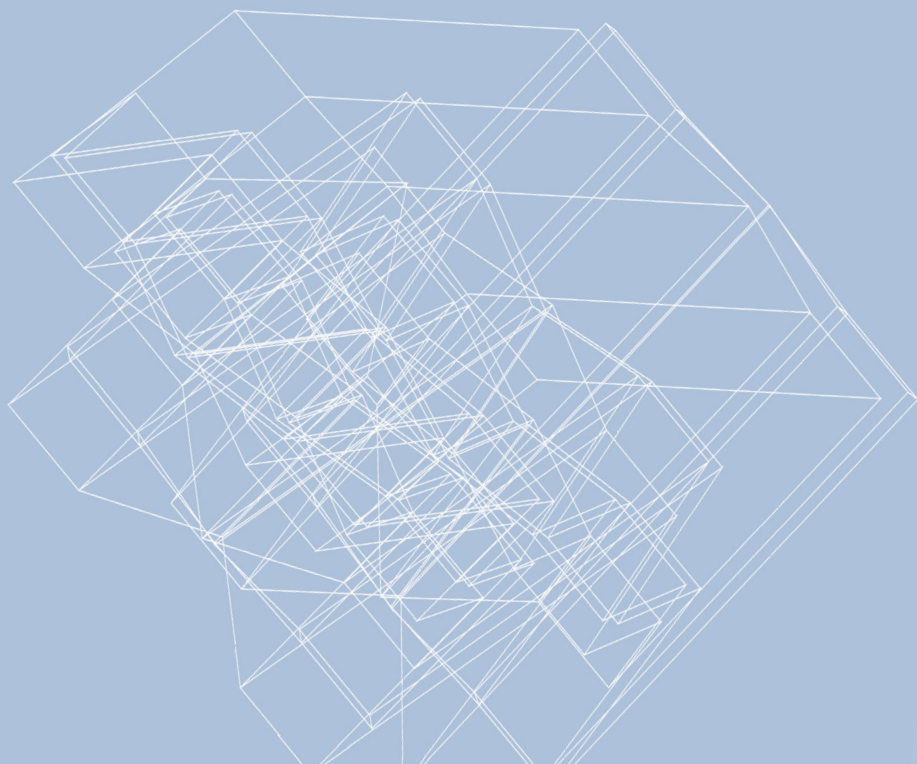
L'Italia ha aderito all'indagine con la somministrazione di prove sulle tre *literacy* principali (lettura, matematica, scienze); la prova di *financial literacy* è stata somministrata a un sottocampione di studenti. Non è stata invece somministrata, a differenza di quanto avvenuto in altri paesi, la prova sulla *global competence* (competenza legata alla capacità di comprendere e analizzare problematiche di portata locale, globale e interculturale, di interagire con interlocutori di diverse culture, di individuare linee di azione per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile). L'indagine è stata rivolta a un campione di studenti quindicenni scolarizzati, frequentanti la scuola secondaria di secondo grado, la Formazione professionale e la scuola secondaria di primo grado. In ciascuna scuola campionata hanno partecipato alla ricerca massimo 68 studenti quindicenni; in tre classi seconde di tre scuole secondarie di secondo grado estratte casualmente fra quelle campionate hanno partecipato all'indagine tutti gli studenti, indipendentemente dal loro anno di nascita.

In provincia di Bolzano hanno partecipato a PISA 2018 tutte le scuole secondarie di secondo grado e la Formazione professionale, con massimo 70 studenti; hanno partecipato anche le scuole secondarie di primo grado dove erano presenti almeno tre alunni quindicenni<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le informazioni sono tratte dai siti dell'INVALSI e del Servizio di valutazione della scuola in lingua italiana ([http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018\\_it\\_00](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_00) e <http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/pisaoecd-prova-anno-2018.asp>).

**La revisione del *framework*** || **3**  
per la *literacy* di lettura



Il quadro di riferimento (*framework*) di ciascuna area di competenza dell'indagine PISA viene **rivisto in modo sostanziale ogni nove anni**, ogni volta cioè che l'area in questione rappresenta l'ambito principale su cui si focalizza la rilevazione.

Nel 2018, come nel 2000 (anno della prima indagine PISA) e nel 2009, l'ambito principale di PISA è stato la *literacy* di lettura; di conseguenza, il *framework* corrispondente è stato sottoposto a una revisione significativa, condotta in base ai più recenti **esiti della ricerca scientifica** sulla *reading literacy* e ai **cambiamenti nelle abitudini** di lettura e di acquisizione e uso delle informazioni da parte dei giovani.

In particolare, il quadro di riferimento per PISA 2018 mette in rilievo il fatto che **sempre più si accede all'informazione attraverso lo schermo di un computer o di uno smart phone** (per fare un paragone, nel 1997 - quando si lavorava al primo *framework* per l'indagine PISA - appena l'1,7% della popolazione mondiale usava Internet). Di conseguenza, la competenza di lettura non può più coincidere con la lettura e comprensione di un singolo testo, e diventano fondamentali:

- la capacità di applicare strategie complesse di elaborazione dell'informazione, come l'analisi, la sintesi, l'integrazione e l'interpretazione di informazioni provenienti da fonti diverse;
- la capacità di ricercare, filtrare e organizzare una grande quantità di informazioni.

La **SCHEDA 1** sintetizza l'evoluzione del quadro di riferimento per la *literacy* di lettura nello studio PISA; il nuovo *framework* per il 2018 è caratterizzato da una particolare attenzione alle competenze di lettura su supporto digitale e ad alcuni processi di base, ritenuti fondamentali per poter accedere a processi più complessi.



## SCHEDA 1 – L'evoluzione del *framework* per la *literacy* di lettura

### 2009

Inclusione della lettura di testi in formato elettronico.

---

Inserimento della dimensione dell'impegno (*engagement*) e della metacognizione.

---

### 2015

Modifica di alcuni aspetti del *framework* legati alla somministrazione *computer based*.

---

### 2018

La lettura in senso tradizionale è integrata con le nuove forme di lettura legate all'uso di strumenti e di testi digitali.

---

Vengono presi in considerazione processi di base come la fluenza nella lettura (*fluent reading*), l'interpretazione letterale, l'individuazione dei temi centrali di un testo, che sono fondamentali per poter accedere a processi più complessi.

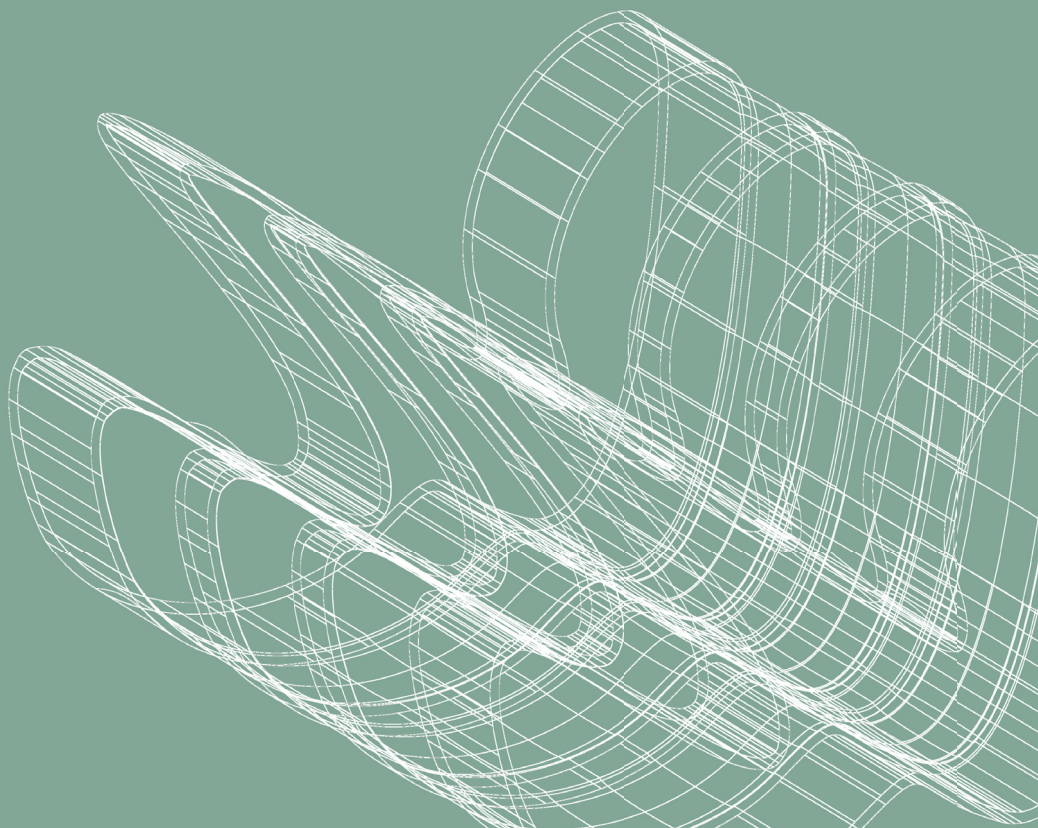
---

Vengono inseriti nel *framework* processi quali la valutazione dell'attendibilità di un testo e l'integrazione di informazioni provenienti da fonti diverse.

---

Vengono utilizzati scenari (*scenarios*) nell'ambito dei quali agli studenti si chiede di svolgere compiti che prevedono la lettura e l'interpretazione di uno o più testi tra loro collegati.

**La definizione** | **4**  
di *literacy* di lettura



**I**l quadro di riferimento di PISA 2018 intende per *literacy* di lettura **comprendere, utilizzare e valutare testi, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società.**

La definizione del *framework* si riferisce quindi a **un’area di competenza molto vasta**, che va ben oltre la lettura considerata come semplice decodifica di un testo (intendendo per “decodifica” l’elaborazione percettiva che, a partire dal riconoscimento della corrispondenza fra segni grafici e suoni, permette il riconoscimento delle singole lettere e quindi la successiva formazione delle parole e delle frasi). In questo senso, il concetto di *literacy di lettura* non coincide con quello di *lettura* ma lo comprende, facendo riferimento – secondo un approccio cognitivista e costruttivista – a una **gamma molto ampia di processi** che vanno dalla decodifica al riconoscimento del significato di parole e strutture testuali, all’integrazione di tale significato con la propria conoscenza del mondo, a processi metacognitivi (ad esempio di monitoraggio delle strategie di lettura attivate).

La *literacy* di lettura si configura così come **applicazione attiva, intenzionale e funzionale della lettura in svariate situazioni e per fini diversi** e come **processo interattivo e costruttivo**, in cui il lettore ricava un significato da un testo attingendo a una serie di indizi testuali e contestuali e alla sua conoscenza del mondo.

Oltre agli aspetti cognitivi, sono presi in considerazione nel *framework* anche **aspetti legati alla motivazione e all’atteggiamento**, evidenziati dalla parte della definizione relativa alla dimensione dell’“impegno”.

Non a caso, la definizione di *literacy* di lettura del quadro di

riferimento per il 2018 comprende diversi elementi: non solo la dimensione del *comprendere*, ma anche quelle dell'*utilizzare*, del *valutare*, del *riflettere* e dell'*impegnarsi*.

Nello specifico:

- la dimensione dell'**utilizzare** rimanda al fare/ricavare qualcosa da quanto si è letto;
- la dimensione del **valutare** considera la lettura come un processo finalizzato a uno scopo e implica dunque che il lettore debba prendere in considerazione aspetti quali l'attendibilità di un testo, il punto di vista dell'autore, la rilevanza delle informazioni contenute nel testo rispetto al suo scopo;
- la dimensione del **riflettere** fa riferimento alla lettura come processo interattivo e continuo confronto e integrazione tra quanto si legge e la propria enciclopedia ed esperienza;
- la dimensione dell'**impegnarsi**, introdotta nel 2009, amplia la definizione di *literacy* affiancando agli aspetti cognitivi quelli affettivi, emotivi, comportamentali (interesse, piacere nella lettura, motivazione...): lettore esperto è chi non solo ha gli strumenti per leggere, ma riconosce il valore della lettura e la utilizza per diversi scopi e in diverse situazioni.

Un altro aspetto importante riguarda l'identificazione dell'oggetto del processo di lettura: mentre nelle definizioni dei framework precedenti si parlava di “testi scritti”, nella definizione relativa all'indagine 2018 si fa riferimento semplicemente a “testi”, intendendo con questo termine **qualsiasi testo in cui il linguaggio è utilizzato nella sua forma grafica (scritto a mano, stampato, su schermo)**. L'indagine non prende invece in considerazione testi in cui il linguaggio è utilizzato nella sua forma orale (per esempio film o registrazioni vocali), così come non sono considerate le immagini non corredate da un testo scritto.

Le finalità connesse alla *literacy* di lettura sono, secondo il

quadro di riferimento per il 2018, “raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e essere parte attiva della società”. Il *focus* è quindi sulla **realizzazione delle aspirazioni individuali** (di studio, di lavoro, culturali), sull’acquisizione di competenze soggette a un ulteriore successivo sviluppo, nell’ottica **dell’apprendimento lungo tutto il corso della vita**, e sulla dimensione **dell’impegno sociale, culturale e politico**, nella convinzione che un livello adeguato di competenza in lettura costituisca la base indispensabile per l’esercizio dei diritti di cittadinanza.

Una solida competenza nell’ambito della *reading literacy* è dunque fondamentale per la partecipazione a tutti gli ambiti di attività della vita adulta.

Inoltre, da un punto di vista “scolastico”, essere un lettore esperto è indispensabile per il successo nello studio, in quanto prerequisito per l’apprendimento di qualsiasi disciplina: i contenuti disciplinari sono infatti per lo più veicolati da testi scritti, e la capacità di comprendere e mettere in relazione fra loro testi disciplinari rappresenta una competenza trasversale imprescindibile per un accesso consapevole e maturo ai testi di studio.

Nella **SCHEDA 2** è riportata la definizione di *literacy* di lettura per il 2018 e sono messi in evidenza i principali cambiamenti che sono intervenuti nelle varie revisioni del *framework*.

## SCHEDA 2 – La definizione di *literacy* di lettura

### *Literacy* di lettura significa

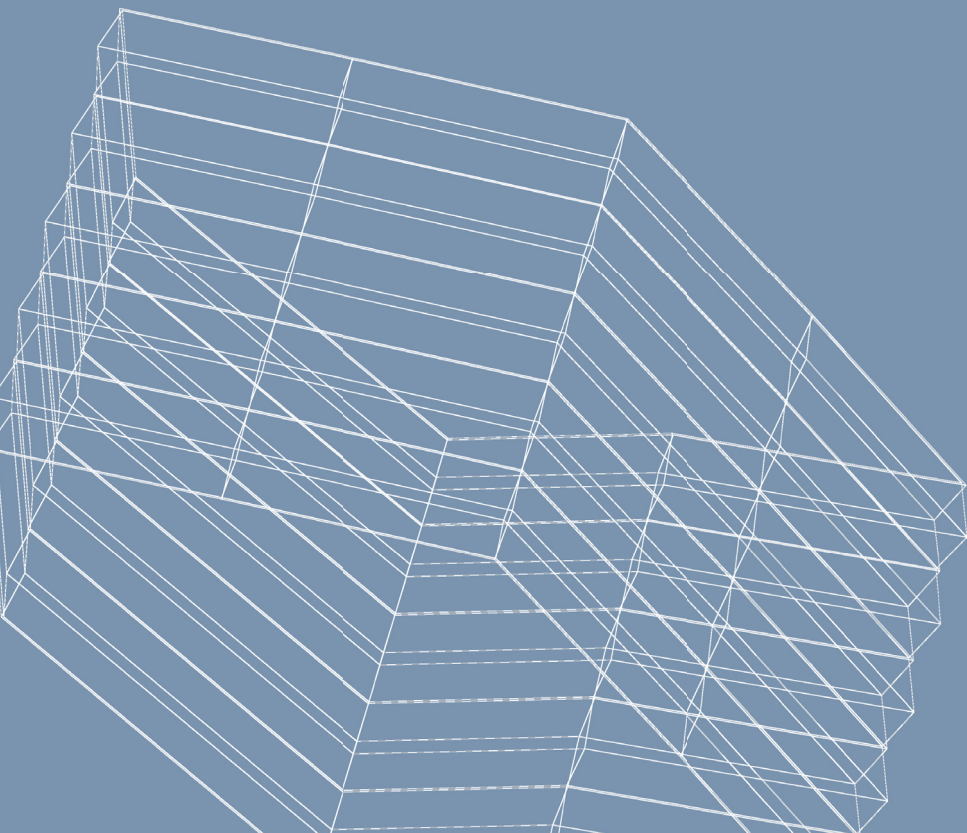
**comprendere, utilizzare e valutare** testi ~~scritti~~,  
**riflettere** su di essi e  
**impegnarsi** nella loro lettura  
al fine di raggiungere i propri  
obiettivi, di sviluppare le  
proprie conoscenze e le proprie  
potenzialità e di essere parte  
attiva della società.

**valutare:**  
aggiunto per il 2018

**scritti:**  
tolto per il 2018

**impegnarsi:**  
aggiunto per il 2009

**Le tre dimensioni** || **5**  
della *literacy* di lettura



Il quadro di riferimento per il 2018 individua tre dimensioni fondamentali all'interno della *literacy* di lettura:

- **fattori legati al lettore**, come la motivazione, le conoscenze pregresse, le abilità cognitive;
- **fattori legati al testo**, come il formato del testo, la sua complessità linguistica, il numero di testi proposti;
- **fattori legati al compito**, come gli obiettivi del compito, la sua complessità, il tempo a disposizione.

Lo studio PISA intende indagare i fattori legati al lettore, attraverso:

- **una prova cognitiva**, costituita da diversi item di comprensione del testo;
- **un questionario di *background***, somministrato contestualmente alla prova cognitiva, finalizzato a rilevare informazioni che, incrociate con gli esiti della prova cognitiva, consentono di ipotizzare delle relazioni fra determinate variabili (per esempio: contesto familiare dello studente, abitudini di lettura) e i risultati della prova cognitiva (cfr. capitolo 11).

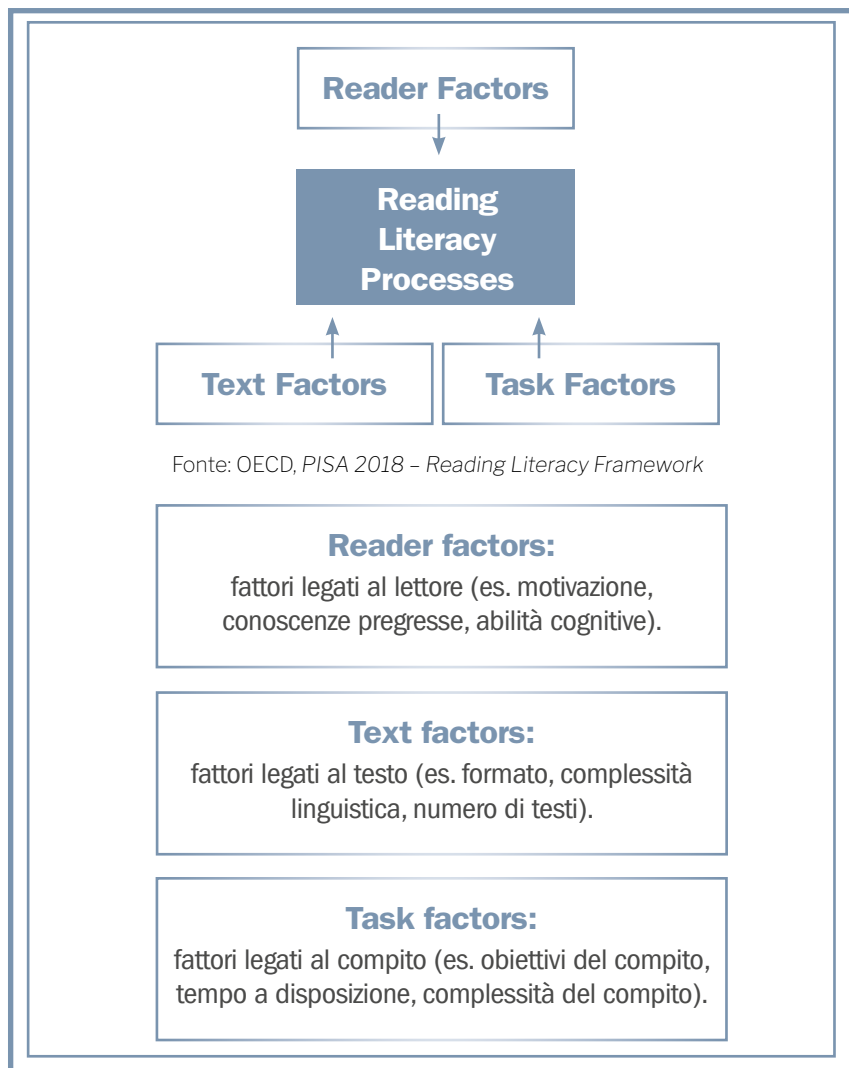
**La prova cognitiva di PISA intende misurare la padronanza dei processi di lettura da parte degli studenti manipolando i fattori legati ai compiti e ai testi.** Ciò significa che agli studenti vengono somministrate prove di difficoltà variabile per individuare il livello di competenza al quale si situano su una scala predefinita; la difficoltà di un item dipende sia dal livello di complessità del testo sia dal livello di complessità del compito.

**Altri fattori legati al lettore (motivazioni, atteggiamenti, esperienze) vengono indagati invece attraverso il questionario di *background*.**

La **SCHEDA 3** sintetizza le tre dimensioni della *literacy* di lettura.



## SCHEDA 3 – Le tre dimensioni della *literacy* di lettura



**I processi in PISA 2018** || **6**



Come anticipato nelle pagine precedenti, obiettivo della prova cognitiva dell'indagine PISA è misurare la padronanza dei **processi di lettura** da parte degli studenti. Va sottolineato che il *framework* per il 2018 utilizza l'espressione «**processi cognitivi**» al posto dell'espressione «aspetti cognitivi» (impiegata nei *framework* precedenti) per indicare **le strategie, gli approcci e le finalità che il lettore impiega nell'affrontare i testi**. Si tratta di una scelta non casuale: l'espressione «processi cognitivi» rimanda infatti al lettore e alle sue competenze più che al tipo di compito richiesto.

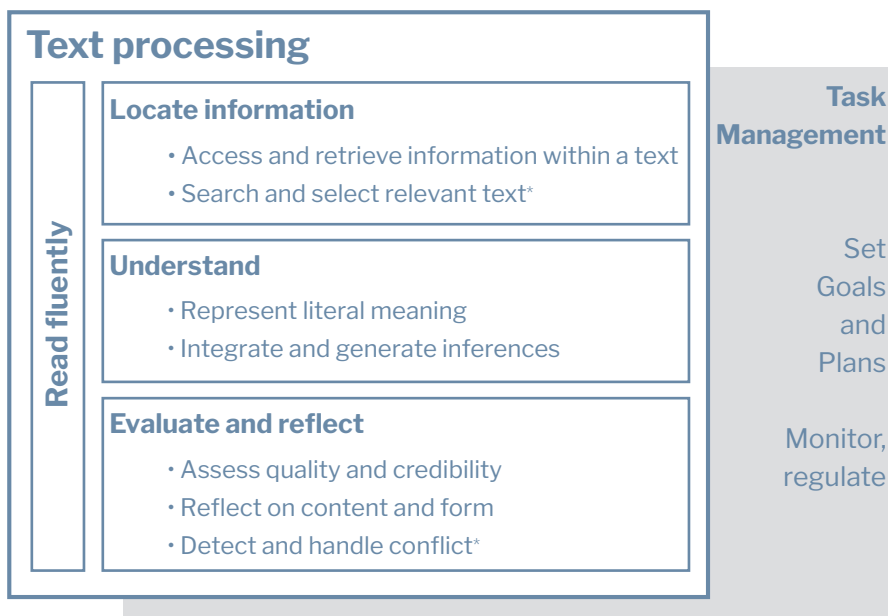
L'indagine PISA 2018 prende in considerazione due macro-categorie di processi:

- **text processing (elaborazione del testo)**, su cui è incentrata la prova cognitiva di PISA;
- **task management (gestione del compito)**, che riguarda gli aspetti metacognitivi di pianificazione e monitoraggio.

Nella **SCHEDA 4** è riportato uno schema, tratto dal *framework*, che illustra le due macro-categorie dei processi presi in esame dall'indagine PISA 2018 e le sotto-categorie di processi che fanno riferimento alle due dimensioni del *text processing* e del *task management*.

Nei prossimi capitoli le diverse tipologie di processo saranno analizzate più nel dettaglio; si anticipa qui che alcune di tali tipologie, in particolare “cercare e selezionare testi rilevanti” (all'interno di “localizzare informazioni”) e “individuare e gestire il conflitto” (all'interno di “valutare e riflettere”) fanno riferimento a compiti che prevedono la lettura e il confronto di più testi.

## SCHEDA 4 – I processi in PISA 2018

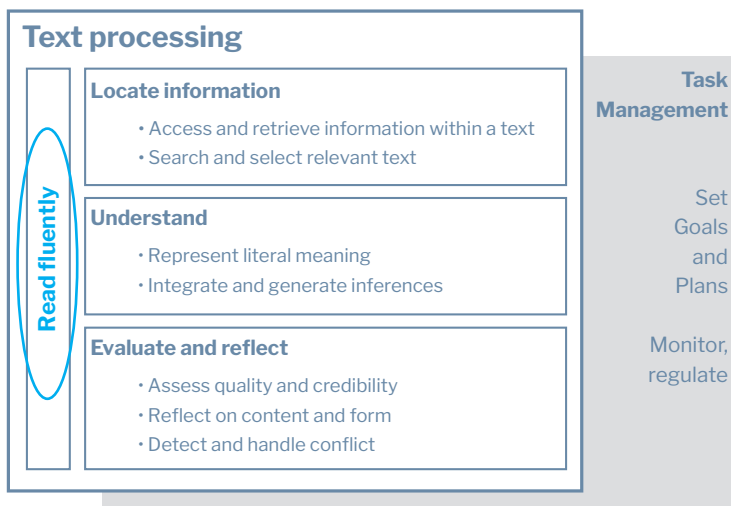


Fonte: OECD, *PISA 2018 – Reading Literacy Framework*

\* Si applicano principalmente a compiti che prevedono la lettura di più testi.

# 6.1

## Leggere fluentemente



“Leggere fluentemente” è un processo trasversale agli altri, che indica **la capacità di leggere (sia ad alta voce sia in silenzio) parole e testo in modo automatico e accurato, allo scopo di comprendere ciò che si sta leggendo.**

È uno dei processi di base a cui il *framework* per il 2018 dà particolare rilievo (cfr. **SCHEDA 1**), nella convinzione che una buona padronanza di questo processo sia fondamentale per poter accedere a processi cognitivi più complessi. La ricerca dimostra infatti che esiste una correlazione fra fluenza nella lettura e comprensione: **una lettura fluente libera risorse di attenzione e memoria per processi di comprensione più complessi.**

Ciò non toglie che vi siano anche casi di lettori “lenti” che sono in grado di ottenere buoni risultati quando affrontano compiti di lettura complessi, se hanno a disposizione tempo sufficiente (è il caso per esempio di alcuni parlanti non nativi);

in generale, però, una lettura difficoltosa e poco fluente può rischiare di tenere eccessivamente impegnate risorse cognitive che potrebbero altrimenti essere utilizzate in processi di più alto livello.

Testare la fluenza nella lettura può quindi servire a descrivere e comprendere differenze fra le prestazioni degli studenti, soprattutto quelli i cui risultati si situano ai livelli più bassi.

Per sondare la fluenza nella lettura possono essere utilizzate delle prove, come quella che segue, in cui allo studente si richiede di giudicare, in un tempo dato, l'accettabilità (dal punto di vista grammaticale e del significato) di una serie di frasi.

**Directions: Circle YES if the sentence makes sense.  
Circle NO if the sentence does not make sense.**

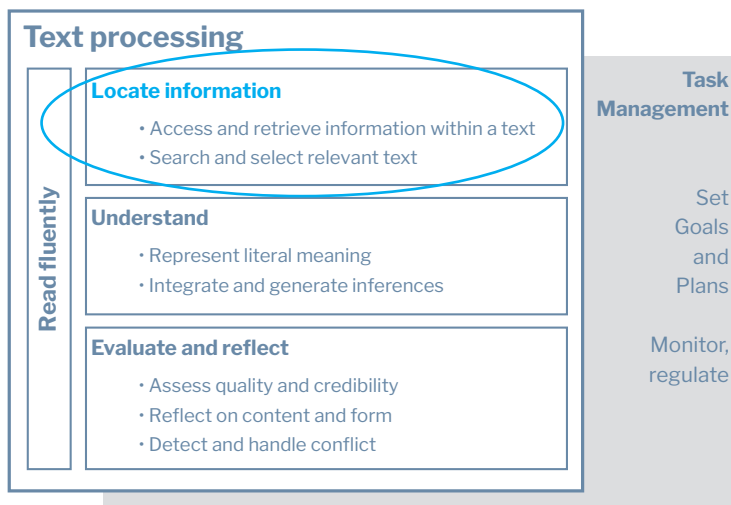
<b>The red car had a flat tire</b>	<b>YES</b>	<b>NO</b>
<b>Airplanes are made of dogs</b>	<b>YES</b>	<b>NO</b>
<b>The happy student read the book last night</b>	<b>YES</b>	<b>NO</b>
<b>If the cat had stayed out all night, it would not have been in the house at 2 a. m.</b>	<b>YES</b>	<b>NO</b>
<b>The man who is taller than the woman and the boy is shorter than both of them.</b>	<b>YES</b>	<b>NO</b>

Fonte: OECD, PISA 2018 - *Reading Literacy Framework*

La prestazione in questa tipologia di compiti non viene riportata nella scala complessiva e nelle sotto-scale (distinte per processi) di PISA 2018, ma può essere valutata a parte e usata per interpretare la prestazione degli studenti nei compiti di comprensione.

# 6.2

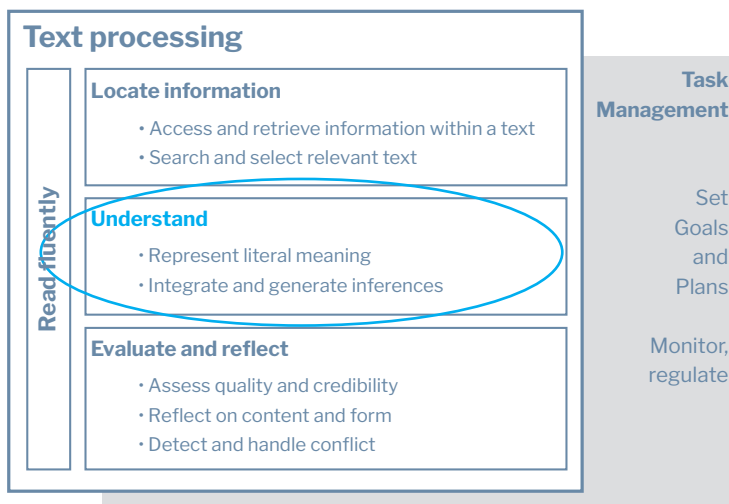
## Localizzare informazioni



Il processo “localizzare informazioni” comprende “accedere a e individuare informazioni all’interno di un testo” e “cercare e selezionare testi rilevanti”.

**Accedere a e individuare informazioni all’interno di un testo** include vari aspetti quali la consapevolezza delle informazioni da ricercare (e quindi la comprensione del compito dato), la capacità di determinare la rilevanza di diverse porzioni di testo in funzione dello scopo di lettura e di tralasciare informazioni non rilevanti, la capacità di modulare la velocità e il livello di attenzione nella lettura.

**Cercare e selezionare testi rilevanti** è la capacità di selezionare, fra vari testi a disposizione, quelli rilevanti per le informazioni che si stanno cercando. Assume particolare rilievo per la lettura in ambiente digitale: un compito incentrato su questo aspetto di competenza può prevedere ad esempio la scelta dei siti web da consultare in base ai risultati di una indagine per parole chiave su un motore di ricerca.



Il “comprendere” include “capire il significato letterale” e “integrare e fare inferenze”.

**Capire il significato letterale** fa riferimento alla comprensione delle informazioni esplicite contenute in un testo e del senso letterale di frasi e porzioni di testo.

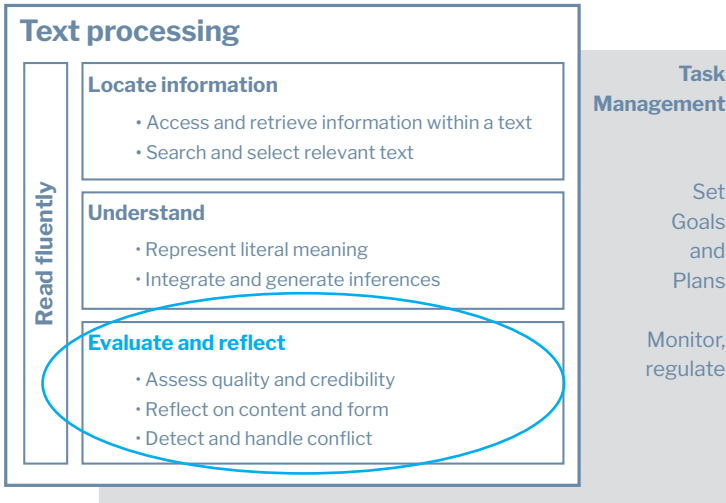
**Integrare e fare inferenze** comprende due aspetti di competenza:

- la capacità di integrare diverse informazioni fra loro (anche provenienti da testi diversi) e di fare interagire il contenuto di un testo con le proprie preconoscenze (“integrare”);
- la capacità di ricavare da un testo informazioni non fornite in modo esplicito (“fare inferenze”).

Compiti riferiti a questo aspetto di competenza possono richiedere ad esempio di identificare l’idea principale (anche implicita) di un testo, di dare un titolo a un brano, di riassumere un testo.



## 6.4 Valutare e riflettere



Il processo “valutare e riflettere” comprende “valutare la qualità e l’attendibilità”, “riflettere sul contenuto e sulla forma” e “individuare e gestire il conflitto”.

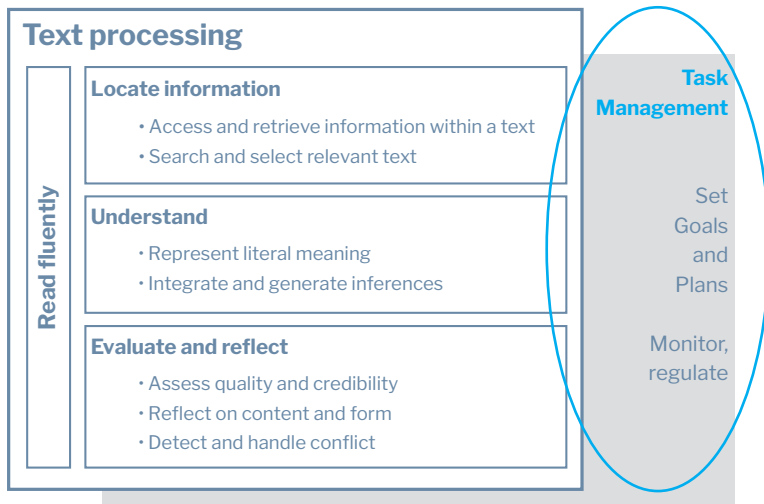
**Valutare la qualità e l’attendibilità** significa saper esaminare un’informazione e saper giudicare se tale informazione è valida, aggiornata, accurata, imparziale.

**Riflettere sul contenuto e sulla forma** implica vari aspetti di competenza, fra cui la capacità di correlare i contenuti del testo con conoscenze, esperienze e opinioni personali e la capacità di riflettere sullo stile dell’autore e sulla coerenza fra forma del testo e contenuto.

**Individuare e gestire il conflitto** significa saper identificare contraddizioni fra più testi che contengono informazioni fra loro contrastanti e valutare quali testi e informazioni siano più attendibili. Si tratta di un processo che, come “valutare la qualità e l’attendibilità”, è di particolare importanza per la lettura in ambiente digitale.

## Porsi obiettivi e pianificare; monitorare e regolare

# 6.5



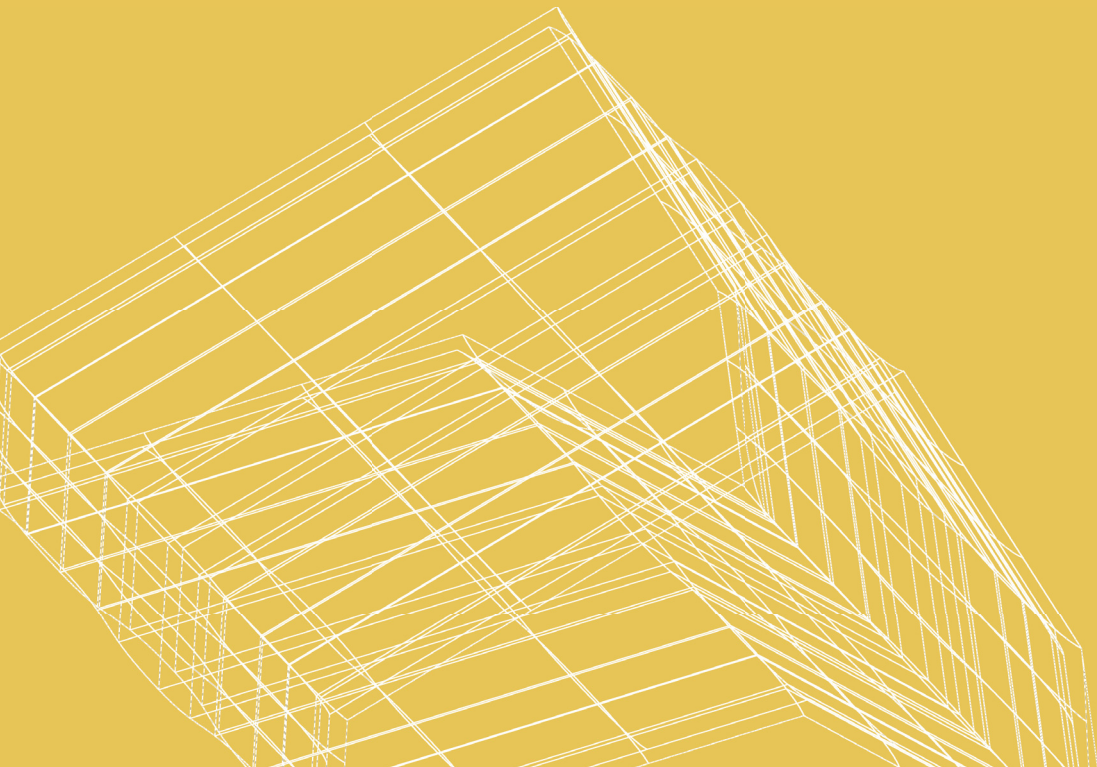
I processi che appartengono alla dimensione del *task management*, vale a dire “porsi obiettivi e pianificare” e “monitorare e regolare”, si situano sul piano della **metacognizione** e includono, ad esempio, la capacità di darsi degli scopi di lettura coerenti con il compito dato e la capacità di monitorare il processo e regolarlo (cambiando strategia di lettura se necessario).

Questi processi sono inclusi nel quadro di riferimento PISA ma non vengono direttamente e indipendentemente valutati; parte del questionario di *background* è però centrato sulla consapevolezza delle **strategie di lettura**.

In futuri cicli di PISA (non però nel 2018), questo aspetto potrebbe essere indagato attraverso il tracciamento delle operazioni al computer effettuate dallo studente (per esempio: pagine visitate, ordine e numero di volte in cui tali pagine vengono consultate).

**I test in PISA 2018**

**7**



I test in PISA 2018 sono classificati in base a quattro criteri: *fonte*, *organizzazione e navigazione*, *formato del testo*, *tipo di testo*. “Fonte” e “organizzazione e navigazione” sono categorie introdotte nel *framework* per il 2018; “formato del testo” e “tipo di testo” ricalcano invece categorie già esistenti nei *framework* precedenti.

In base alla **fonte**, è possibile distinguere:

- **testi singoli**, che hanno un unico autore (o gruppo di autori) e un'unica data di pubblicazione;
- **testi multipli** (come si è visto, le prove cognitive possono prevedere la lettura e il confronto di più testi).

In base alla **organizzazione e navigazione**, è possibile distinguere:

- **testi statici**, caratterizzati da una organizzazione lineare e da una bassa densità di strumenti di navigazione;
- **testi dinamici**, caratterizzati da una organizzazione per lo più non lineare (presenza di link ipertestuali, menu...) e da una alta densità di strumenti di navigazione.

I testi dinamici sono tipici degli ambienti digitali; va sottolineato che in PISA 2015, nonostante la prova fosse già *computer based*, i testi erano per lo più statici, poiché si trattava nella maggior parte dei casi di documenti originariamente pensati per la stampa su carta, che erano stati trasferiti su computer.

In base al **formato del testo**, è possibile distinguere:

- **testi continui**, formati da frasi raggruppate in paragrafi (per esempio: saggi, articoli, lettere);
- **testi non continui**, che possono essere organizzati in vari modi e comprendere elementi non verbali (per esempio: liste, tabelle, grafici, indici);
- **testi misti**, cioè in parte continui e in parte non continui (si tratta per lo più di testi continui accompagnati da testi non continui: per esempio, una relazione corredata da grafici e ta-

belle).

In base al **tipo di testo**, è possibile distinguere:

- **descrizione** - nei testi di tipo descrittivo le informazioni riguardano le proprietà degli oggetti nello spazio (per esempio: la descrizione di un luogo in un diario di viaggio);

- **narrazione** - nei testi di tipo narrativo le informazioni riguardano le proprietà degli oggetti nel tempo (per esempio: un racconto, una biografia, un servizio giornalistico che riporta un evento);

- **esposizione** - nei testi di tipo espositivo le informazioni sono presentate in forma di concetti o costrutti mentali composti e interconnessi fra di loro (per esempio: un saggio accademico, un grafico di tendenze demografiche, una mappa concettuale, una voce di enciclopedia online);

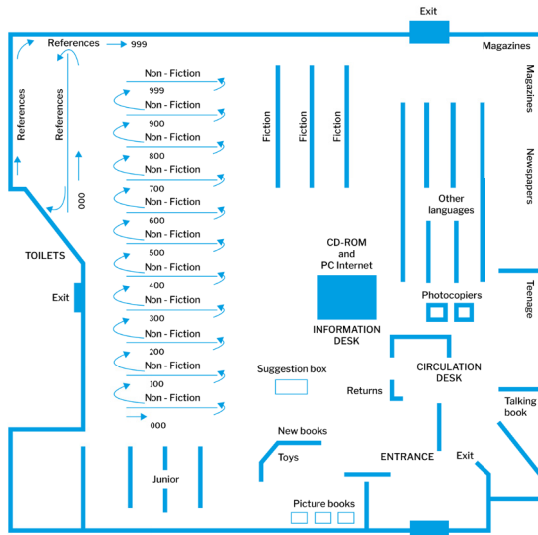
- **argomentazione** - nei testi di tipo argomentativo vengono presentate e messe in evidenza le relazioni fra concetti o proposizioni, spesso allo scopo di esprimere una posizione su un tema (per esempio: una lettera al direttore di un giornale, un post su un forum online, una recensione cinematografica);

- **istruzione** - si tratta di testi che forniscono direttive, spiegando come comportarsi per svolgere un dato compito (per esempio: una ricetta, le istruzioni per usare un programma informatico);

- **transazione** - i testi che appartengono a questa categoria (l'unica, fra quelle citate, non presente nella tradizionale classificazione di E. Werlich) sono mirati a uno scopo specifico, come la richiesta di eseguire un intervento, l'organizzazione di una riunione o un impegno sociale tra amici (per esempio: le e-mail giornalieri e gli sms per richiedere e confermare impegni tra colleghi o amici).

Si riporta di seguito un esempio di item tratto dal reper-

torio del 2009. Il testo preso in considerazione è un testo non continuo di tipo descrittivo che rappresenta la piantina di una biblioteca; allo studente si chiede di immaginare di dover leggere per la scuola un romanzo in francese e di tracciare un cerchio intorno alla sezione dove ha più probabilità di trovare un libro adatto.



Fonte: OECD, PISA 2009, *Print reading sample tasks*

**Formato del testo:** non continuo

**Tipo di testo:** descrizione

**Compito:** “Devi leggere per la scuola un romanzo in francese. Traccia un cerchio intorno alla sezione dove hai più probabilità di trovare un libro adatto”.

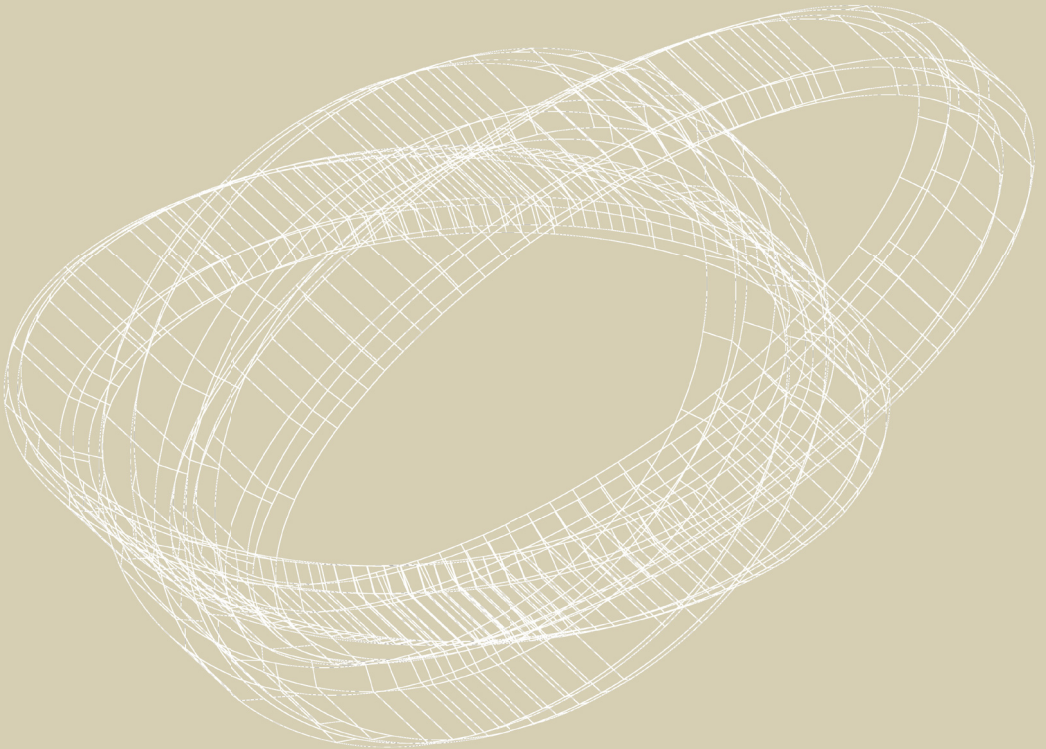
Nella SCHEDA 5 è sintetizzata la classificazione dei testi relativa a PISA 2018.

## SCHEDA 5 – i test in PISA 2018



**I compiti in PISA 2018**

**8**





**A**ccanto alle tradizionali unità di lettura, PISA 2018 introduce gli *scenari*, in cui allo studente viene chiesto di svolgere dei compiti nell'ambito di un contesto significativo che prevede la lettura e comprensione di un testo o più testi fra loro collegati.

All'interno di uno scenario, i compiti possono essere graduati (dal semplice al complesso) e riguardare diversi processi cognitivi, come nell'esempio che segue, tratto dal *framework* per il 2018.

### **1° compito: individuare informazioni all'interno di un testo**

Lo studente legge un articolo pubblicato su un blog, dal titolo «L'età dell'oro delle esplorazioni nello spazio è finita?» e risponde a una domanda a scelta multipla che prevede quattro opzioni di risposta (*Secondo Scott Huffington, nell'articolo «L'età dell'oro delle esplorazioni nello spazio è finita?», quale effetto hanno avuto sulle esplorazioni nello spazio le aziende private?*).

### **2° compito: integrare (informazioni provenienti da testi diversi) e fare inferenze (individuando informazioni implicite)**

Lo studente legge alcuni commenti all'articolo dal titolo «L'età dell'oro delle esplorazioni nello spazio è finita?». Vengono fornite tre affermazioni; lo studente deve indicare chi, fra l'autore del primo articolo e due degli autori dei commenti riportati, sarebbe d'accordo con le affermazioni date (per esempio: *L'entusiasmo per le esplorazioni nello spazio è diminuito*).

### **3° compito: valutare e riflettere**

Sulla base del primo articolo e dei successivi commenti, lo studente scrive a sua volta un commento sul blog, in cui evidenzia due vantaggi dell'esplorazione spaziale e supporta il suo commento con dettagli forniti dai testi letti in precedenza.

## 1° compito: individuare informazioni all'interno di un testo

### Unit Title: Space Exploration

Question 1/5

*Refer to Scott Huffington's Blog on the right. Select a choice to answer the question.*

According to Scott Huffington in the article "Is the Golden Era of Space Exploration Over?" what effect have private companies had on space exploration?

- Private companies have shown that they can better manage space exploration projects.
- People are questioning whether government space programs are necessary.
- Government agencies are losing funding to private companies offering the same service.
- Government agencies and private companies are collaborating effectively.

### Text 1

#### Is the Golden Era of Space Exploration over?

by Scott Huffington May 16, 2015

Beginning with the launch of Sputnik in 1957 the focus of space exploration had one aim: be the first to go where no human had gone before. In 1961 Yuri Gagarin became the first man in space sparking an intense competition where astronauts and cosmonauts battled to break records, expand frontiers, and bring notoriety to their countries of origin. However, since July 22<sup>nd</sup> 1969 and Neil Armstrong's historic leap for mankind, space exploration has slowed.

Since then, space programs have focused on creating a sustainable presence in low-Earth Orbit through the development and maintenance of space craft, space stations, and satellites. The Russian space station Mir and the US Skylab were the first space stations but proved too expensive to operate independently. We now have the International Space Station (ISS), an impressive international collaborative effort led by the United States, Russia, Canada, and Japan. Yet, the station was meant to be a stepping stone to bolder projects including a manned mission to Mars. Thirty years later, we are still maintaining the space station but we are no closer to achieving a manned mission to Mars.

For decades, the idea of human space exploration has widely been seen as the exclusive domain of government agencies like the Russian Federal

## 2° compito: integrare e fare inferenze

Space Agency (RKA), the National Aeronautics and Space Administration (NASA) in the United States, and the European Space Agency (ESA) with 22 member countries. However, the rise of private companies making serious steps toward successful commercial space flights has many people questioning the relevance and necessity of government run and publicly funded space exploration programs. Add the highly publicized U.S. space shuttle disasters in 1986 and 2003 and the enthusiasm and commitment for space exploration has further eroded.

All of this leads me to conclude that the world has lost the focus and drive to explore new frontiers. I fear that the golden age of space exploration has passed, and we are rapidly progressing toward a decidedly Earth bound future.

### Unit Title: Space Exploration

Question 2/5

Refer to both Scott Huffington's article and the comment section that followed it to answer the next question. Select all the choices that apply.

The author Scott Huffington and commenters Yoshi Kubota and Claude Messler disagree on some issues while agreeing on others.

Based on what you have learned, select the radio button for each person that would agree with the issue statement.

Issue Statement	Scott Huffington	Yoshi Kubota	Claude Messler
Enthusiasm for space exploration has decreased	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Advances resulting from space exploration have slowed in recent years	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Both human and robotic missions are vital to space exploration programs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### COMMENTS:

**Yoshi Kubota: 05/17/2015 09:42 CDT**

The perception that enthusiasm and commitment for space exploration has eroded is simply false. While funding for governmental agencies has been challenging due to a sluggish worldwide economy, enthusiasm for

Fonte: OECD, PISA 2018 – Reading Literacy Framework

### 3° compito: valutare e riflettere

exploration on an international level is still high. Please note that 14 space agencies from around the world came together in 2007 to draft The Global Exploration Strategy: the Framework for Coordination. The purpose of the framework is to create a globally coordinated vision for human and robotic space exploration. Together, our space agencies have a very clear plan for space exploration. In fact, the framework was updated in 2014. Please read the attached copy of the global exploration strategy.

**Randall M. Kay: 05/18/2015 08:31 CDT**

Scott, like Yoshi Kubota, I think you have misunderstood the current state of global space exploration. The ISS is allowing us to develop the skills and technology needed for deep space exploration. NASA, one of the members of the International Space Exploration Coordination Group that drafted *The Global Exploration Strategy* that Yoshi shared, has published a detailed plan for developing the technologies needed to send a manned mission to Mars. Low Earth orbit is the initial step, not the final goal.

**Claude Messler: 05/19/2015 12:42 CDT**

This discussion is fascinating, but I do feel the need to point out a few corrections. It is precisely through space exploration that we will solve the problems of the world. With that said, Scott does have a point that advances in the Global Exploration Strategy are slow to materialize. Part of the reason is cost, but also a flexibility built into the Global Exploration Strategy. The article referenced by Yoshi presents a strategy that the moon is our next stop. However, the organization is currently exploring two strategies: moon next and asteroid next.

**Unit Title: Space Exploration**

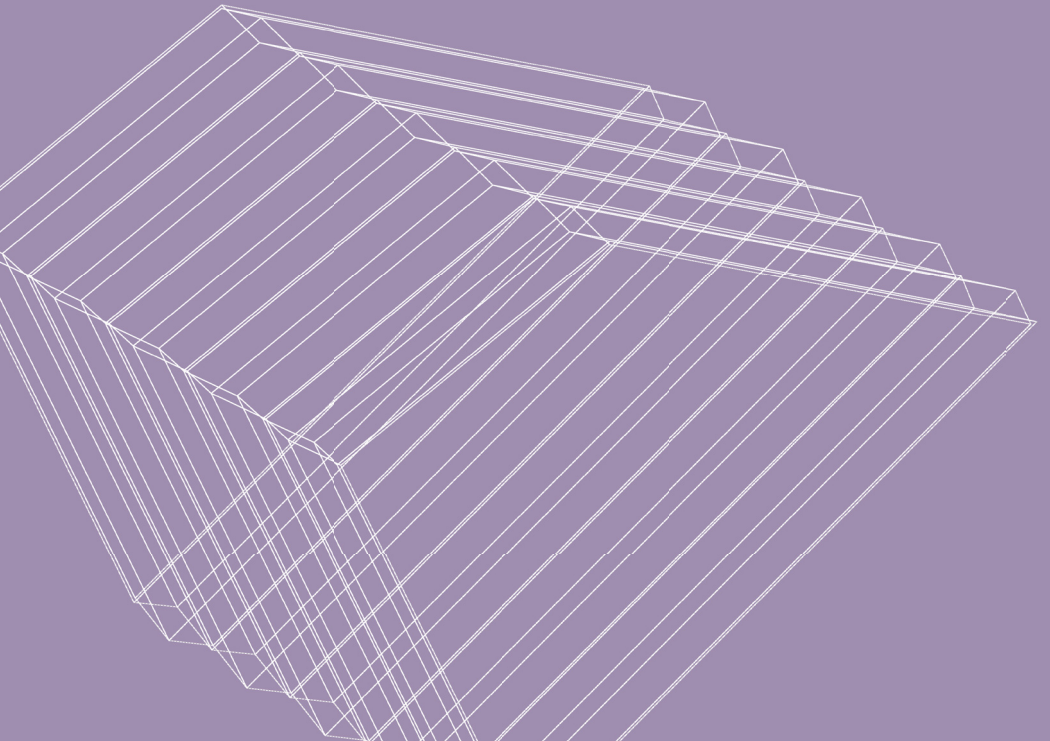
Question 5/5

*Refer to the articles on the right. Type your answer to the questions in the space provided.*

Think about how Scott Huffington wrote his article and the commenters responded. Based on this information, write a comment that explains two primary benefits of space exploration. Support your answer with details from the articles.

**Le variabili di situazione**

**9**



Le variabili di situazione fanno riferimento alla gamma di contesti o finalità in cui interviene la lettura. Il *framework* per PISA 2018 prende in considerazione quattro variabili di situazione: *personale*, *pubblica*, *educativa*, *lavorativa* (sintetizzate nella **SCHEDA 6**).

**Personale:** include lettere personali, narrativa, biografie e testi informativi la cui lettura può soddisfare delle curiosità nel quadro di attività ricreative o di intrattenimento. I testi in formato digitale comprendono anche e-mail, messaggi sms e blog personali.

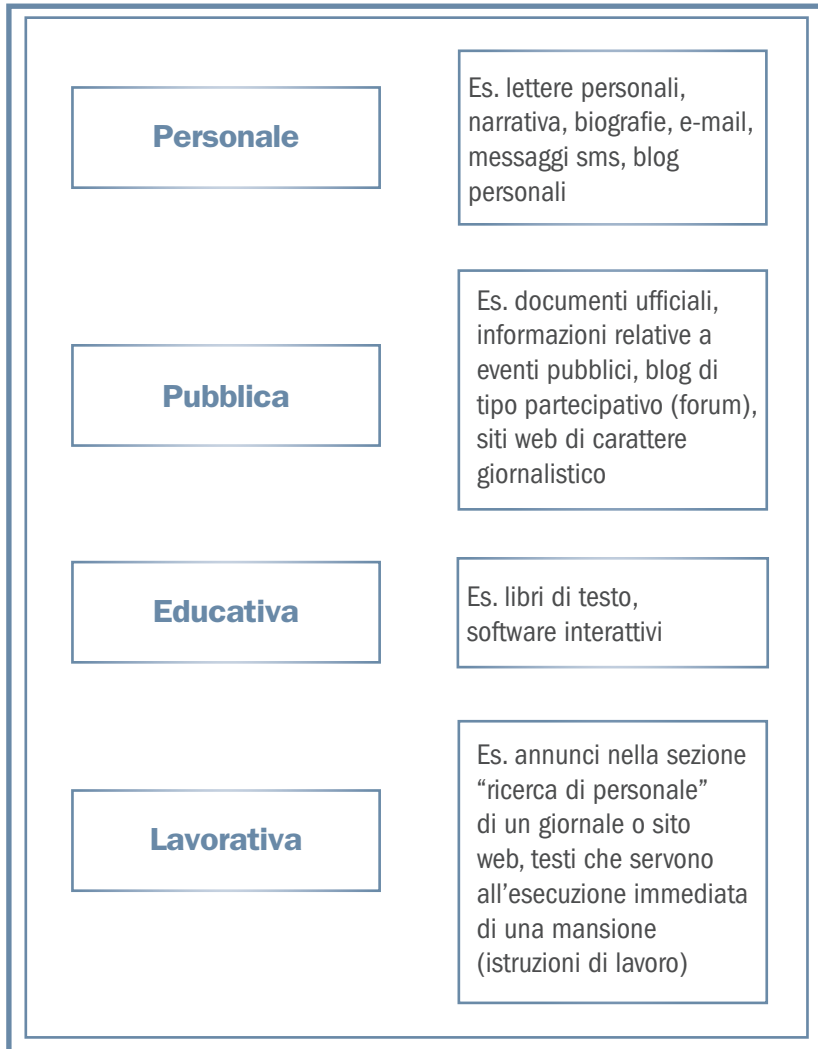
**Pubblica:** comprende testi relativi ad attività e tematiche pertinenti alla sfera sociale, come documenti ufficiali e informazioni relative a eventi pubblici. I testi associati a questa categoria presuppongono un contatto, più o meno anonimo, con altre persone: includono quindi i blog di tipo partecipativo (forum), i siti web di carattere giornalistico e le informazioni pubbliche reperibili su supporto cartaceo o elettronico.

**Educativa:** riguarda testi afferenti alla dimensione del “leggere per apprendere”, come libri di testo e software interattivi.

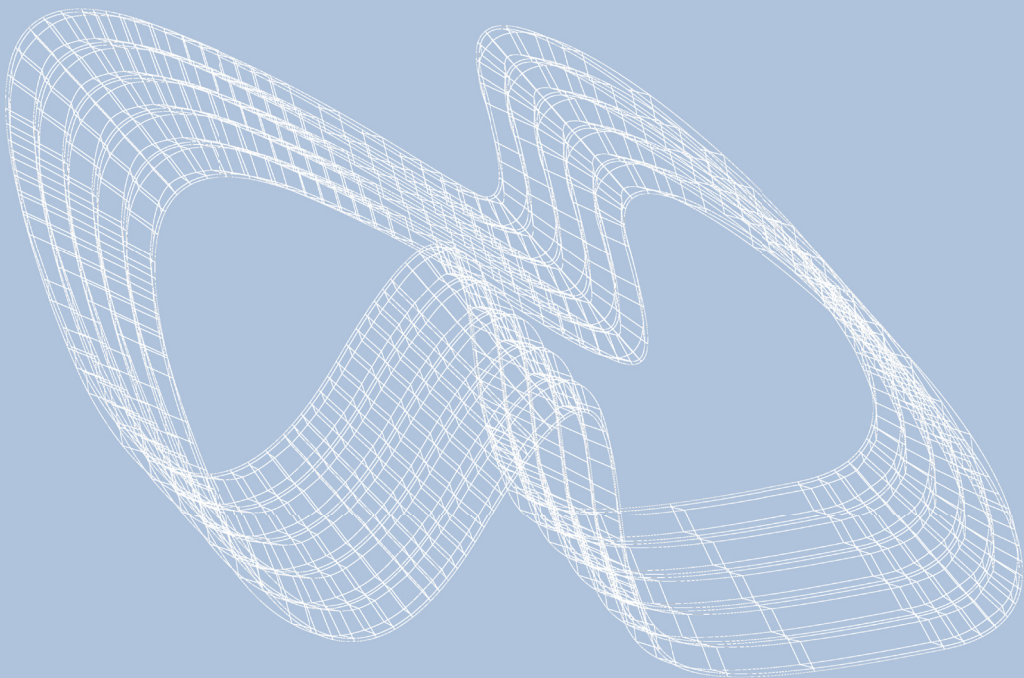
**Lavorativa:** appartengono a questa categoria i testi che riguardano il “leggere per fare”, come gli annunci di lavoro o le istruzioni per svolgere una determinata mansione lavorativa.

Le quattro categorie possono sovrapporsi: per esempio, uno stesso testo può essere inteso sia a fini ricreativi sia a fini educativi (categorie personale ed educativa). Inoltre, all’interno di uno scenario possono essere presenti testi che si riferiscono a situazioni diverse: per esempio, allo studente può essere richiesto di mettere in relazione un testo della sfera educativa dal contenuto storico con un testo della sfera personale in cui gli stessi fatti storici sono raccontati in prima persona dall’autore sotto forma di diario o autobiografia.

## SCHEDA 6 – Le variabili di situazione



**Le tipologie di quesiti** || **10**





In PISA 2018 sono presenti differenti tipologie di quesiti, riferibili a due macro-categorie:

- **quesiti a risposta aperta.** Questi quesiti sono rilevanti soprattutto ai fini dell'indagine sui processi del tipo “valutare e riflettere” e mettono in evidenza come le competenze di lettura siano legate anche alla capacità di comunicare in forma scritta quanto si è compreso. Le prove PISA non prevedono però la valutazione di aspetti strettamente legati alla produzione scritta (correttezza ortografica e grammaticale, stile, organizzazione del testo);

- **quesiti a risposta chiusa** (per esempio: cloze, domande a scelta multipla).

Si riportano di seguito due esempi (dal repertorio 2009), uno con un quesito a risposta aperta e uno con due quesiti a risposta chiusa.

### Esempio 1

Il primo esempio è riferito a un annuncio pubblico che avvisa i consumatori del fatto che in alcuni biscotti possono essere presenti arachidi (potenzialmente pericolose per gli allergici) non indicate nella lista degli ingredienti, e fornisce istruzioni su come comportarsi in caso di acquisto di tali biscotti.

Il testo di partenza è un testo non continuo (costituito da una lista di elementi), la situazione è definibile come “pubblica” e, in base al tipo di testo, l'annuncio può essere classificato come “istruzione”.

Il quesito riportato consiste di due domande aperte:

- *Che cosa faresti se avessi acquistato questi biscotti?*
- *Perché lo faresti? Usa le informazioni del testo per supportare la tua risposta.*

Il processo cognitivo riferito al quesito rimanda all'ambito "valutare e riflettere", con particolare attenzione al contenuto del testo.

### **Peanut Allergy Alert Lemon Cream Biscuits**

**Date of alert:** 04 February

**Manufacturer's Name:** Fine Foods Ltd

**Product Information:** 125g Lemon Cream Biscuits (Best before 18 June and Best before 01 July)

**Details:** Some biscuits in these batches may contain pieces of peanut, which are not included in the ingredient list. People with an allergy to peanuts should not eat these biscuits.

**Consumer action:** If you have bought these biscuits you may return the product to the place of purchase for a full refund.

Or call 1800 034 241 for further information.

#### **Question 5: SUPERMARKET NOTICE**

What would **you** do if you had bought these biscuits?

.....

Why would you do this?

Use information from the text to support your answer.

.....

.....

Fonte: OECD, PISA 2009, *Print reading sample tasks*

## Esempio 2

Il secondo esempio si riferisce a un testo dal titolo “Tall buildings”, che mette a confronto due figure (grafici): la prima mostra il numero di grattacieli presenti in diverse città, la seconda rappresenta alcuni degli edifici più alti del mondo. Nonostante le figure siano introdotte da un breve testo esplicativo di carattere continuo, le informazioni principali sono contenute nei grafici, per cui il testo può essere classificato come non continuo. Appartiene inoltre a una situazione “educativa” (perché è tratto da una rivista per studenti) e alla dimensione della “descrizione”.

### Tall Buildings

“Tall buildings” is an article from a Norwegian magazine published in 2006.

Figure 1: Tall buildings of the world

Figure 1 shows the number of buildings of at least 30 storeys that have been built, or are under construction. This includes buildings that have been proposed since January 2001.

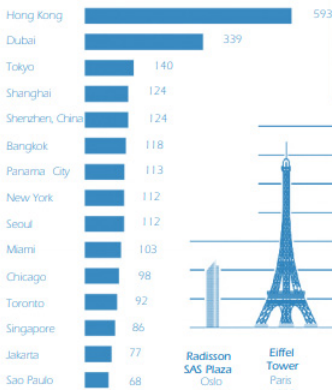
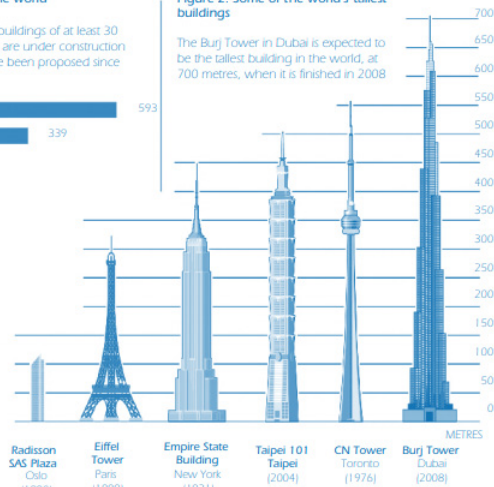


Figure 2: Some of the world's tallest buildings

The Burj Tower in Dubai is expected to be the tallest building in the world, at 700 metres, when it is finished in 2008.



Fonte: OECD, PISA 2009, *Print reading sample tasks*

Il primo quesito riportato è una domanda a scelta multipla in cui si chiede quale informazione sia data dalla figura 1 (risposta corretta: il numero di edifici oltre una certa altezza in varie città); il processo cognitivo coinvolto riguarda l'ambito "integrare e fare inferenze".

**Question 4: TALL BUILDINGS**

What kind of information does Figure 1 provide?

- A. A comparison of the heights of different buildings.
- B. The total number of buildings in different cities.
- C. The number of buildings above a certain height in various cities.
- D. Information about styles of buildings in different cities.

Il secondo quesito consiste di due domande sì/no che chiedono allo studente di immaginare che lo stesso articolo venga riproposto dopo venti anni e di indicare se è probabile che nella sua "versione futura" vi siano delle modifiche: a) nel titolo della seconda figura; b) nel numero degli edifici mostrati nella prima figura.

**Question 9: TALL BUILDINGS**

Suppose that information about tall buildings was presented again in an article like this in twenty years' time.

Listed below are two features of the original article. Show whether or not these features are likely to change in twenty years' time, by circling either "Yes" or "No" in the table below.

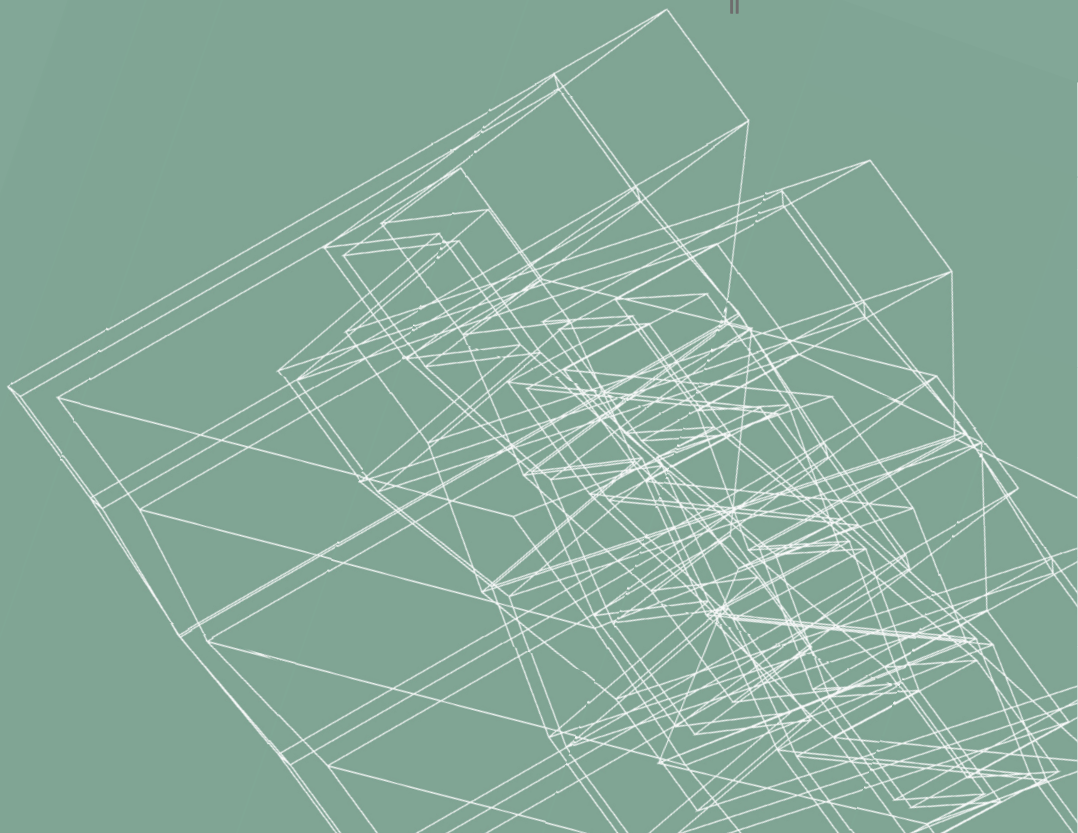
Feature of Article	Is it likely to change in twenty years?
The title of Figure 2.	Yes / No
The numbers of buildings shown in Figure 1.	Yes / No

Il processo cognitivo coinvolto riguarda la dimensione "valutare e riflettere", con particolare attenzione al contenuto del testo.

In PISA 2018, essendo la prova *computer-based*, il format della risposta può includere l'interazione con il testo digitale; agli studenti può essere cioè richiesto di rispondere attivando funzioni quali la sottolineatura o il trascinamento (*drag and drop*).

Il questionario di *background*

**11**



Il questionario di *background* mira a raccogliere informazioni che possono essere messe in relazione ai risultati della prova cognitiva. In particolare, le domande del questionario indagano i seguenti aspetti (sintetizzati nella **SCHE-DA 7**): *motivazione e interesse per la lettura, abitudini di lettura, consapevolezza delle strategie di lettura.*

Per quanto riguarda la dimensione “**motivazione e interesse per la lettura**”, PISA 2018 aggiunge agli aspetti della motivazione intrinseca e dell’interesse quelli di *self-efficacy* (la capacità percepita da un individuo di svolgere compiti specifici) e di *self concept* (il livello di abilità che un individuo ritiene di possedere in un dominio specifico).

Le “**abitudini di lettura**” includono per PISA 2018 la lettura in ambiente digitale, quindi l’uso di messaggi online, di *social network*, di *e-books*. Questa parte del questionario di *background* mira a cogliere anche aspetti legati alle pratiche didattiche: è infatti provato che alcune pratiche didattiche, come l’insegnamento diretto di strategie di lettura, possono incidere notevolmente sulle competenze di lettura.

La “**consapevolezza delle strategie di lettura**” è un aspetto di notevole importanza: è fondamentale, ad esempio, che uno studente sappia riconoscere se, in base all’obiettivo della lettura, è più efficace una lettura veloce finalizzata a individuare informazioni specifiche oppure una lettura completa e approfondita. Gli item del questionario di *background* che riguardano questo aspetto possono richiedere agli studenti di scegliere, fra strategie date, quella ritenuta più appropriata rispetto allo scopo. Nel questionario di PISA 2018 sono previste anche domande sulle strategie di lettura più adeguate rispetto all’obiettivo di valutare la qualità e l’attendibilità delle fonti (da considerarsi prioritario per una efficace lettura in ambiente digitale).

## SCHEMA 7 – Il questionario di *background*

### Motivazione e interesse per la lettura

Oltre agli aspetti della motivazione include *self-efficacy* e *self concept*.

### Abitudini di lettura

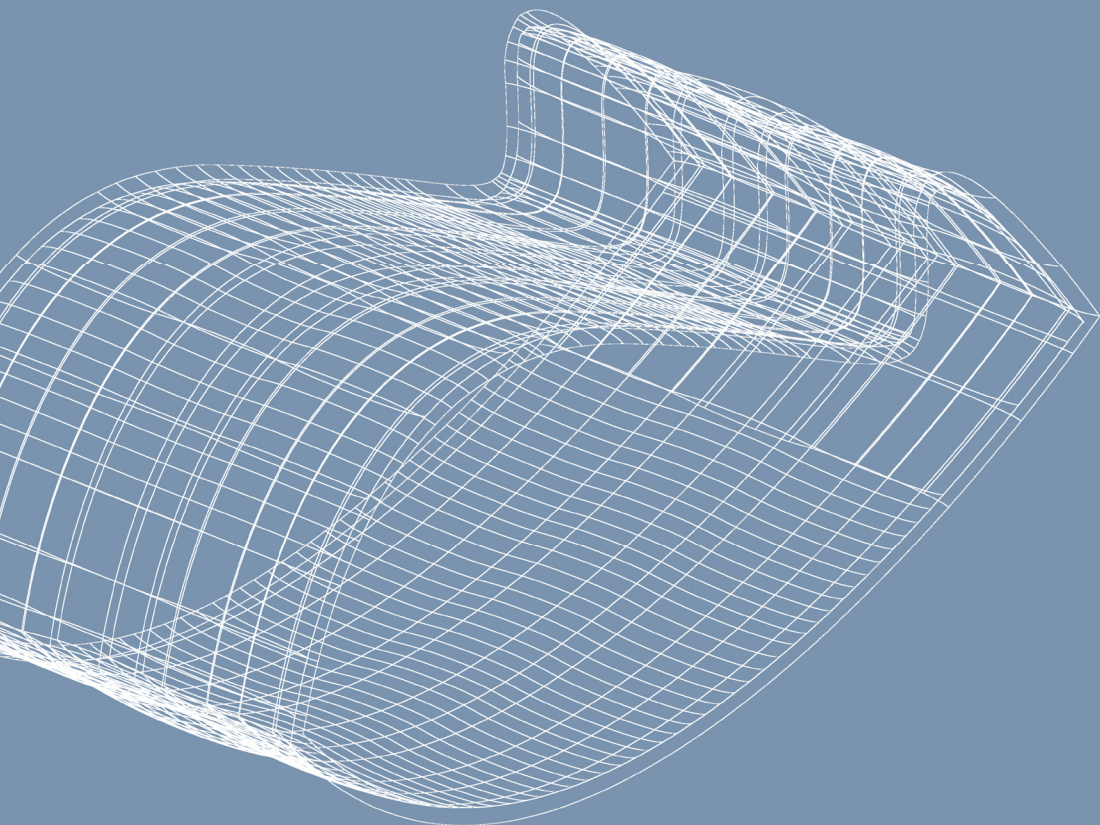
Include l'uso di messaggi online, di *social network*, di *e-books*.

### Consapevolezza delle strategie di lettura

Include la consapevolezza nell'uso delle strategie di lettura più adeguate rispetto all'obiettivo di valutare la qualità e l'attendibilità delle fonti.

**I livelli di competenza**  
per la *literacy* di lettura

**12**





**P**er classificare gli esiti della prova cognitiva, l'indagine PISA utilizza una scala a più livelli di competenza in cui, in base ai risultati ottenuti nella prova, si collocano gli studenti dei paesi OCSE.

La scala utilizzata per la prima indagine (PISA 2000) prevedeva sei livelli (inferiore al livello 1, 1, 2, 3, 4, 5); successivamente è stato aggiunto il livello 6 e, nella fascia più bassa della scala, sono stati individuati i livelli 1b (il più basso) e 1a.

Nella **SCHEDA 8** sono riportati a titolo esemplificativo i livelli previsti per PISA 2012, con l'indicazione del punteggio limite inferiore e, per ciascun livello, delle competenze necessarie a risolvere i compiti proposti (alcuni riferimenti ad aspetti/processi cognitivi possono essere leggermente diversi da quelli previsti per PISA 2018).

Il livello 2, con un punteggio minimo di 407, è considerato il livello base di competenza a partire dal quale gli studenti iniziano a dimostrare di possedere le abilità di lettura necessarie a una partecipazione effettiva e produttiva alla vita.

Per PISA 2018 è previsto l'utilizzo di:

- una scala complessiva;
- tre sotto-scale relative ai tre processi cognitivi esaminati nel capitolo 6, vale a dire:
  - localizzare informazioni
  - comprendere
  - valutare e riflettere.

## SCHEDA 8 – Livelli di competenza per la *literacy* di lettura

Fonte: OCSE PISA 2012 - sintesi dei risultati per l'Italia - a cura di INVALSI

### Livello 6 – punteggio limite inferiore: 698

I compiti di questo livello richiedono tipicamente di effettuare inferenze multiple, confronti e contrapposizioni in maniera dettagliata e precisa. Essi richiedono la dimostrazione di una completa e dettagliata comprensione di uno o più testi e possono implicare l'integrazione di informazioni da più di un testo. I compiti possono richiedere al lettore di confrontarsi con idee non familiari, in presenza di più informazioni plausibili, e di generare categorie interpretative astratte. I compiti relativi alla scala *Riflettere e valutare* possono richiedere al lettore di ipotizzare o di valutare criticamente un testo complesso su un argomento non familiare, tenendo in considerazione molteplici criteri o prospettive, e di applicare conoscenze sofisticate esterne al testo. Una condizione saliente per i compiti relativi alla scala *Accedere e individuare* a questo livello è la precisione dell'analisi e un'acuta attenzione ai dettagli non evidenti nel testo.

### Livello 5 – punteggio limite inferiore: 626

I compiti a questo livello che riguardano l'individuazione dell'informazione richiedono al lettore di individuare e organizzare diverse informazioni profondamente integrate, e di inferire quale informazione nel testo è rilevante. I compiti riflessivi richiedono una valutazione critica o la formulazione di ipotesi, sulla base di una conoscenza specializzata. Sia i compiti riflessivi sia quelli interpretativi richiedono una completa e dettagliata comprensione di un testo il cui contenuto o forma non è familiare. Per tutti gli aspetti della lettura, i compiti a questo livello richiedono tipicamente il confronto con concetti contrari alle aspettative.

### **Livello 4 – punteggio limite inferiore: 553**

I compiti a questo livello che riguardano l'individuazione dell'informazione richiedono al lettore di individuare e organizzare diverse informazioni profondamente integrate. Alcuni compiti a questo livello richiedono di interpretare il significato di sfumature linguistiche in una sezione di un testo tenendo conto del testo nel suo complesso. Altri compiti interpretativi richiedono la comprensione e l'applicazione di categorie in un contesto non familiare. I compiti riflessivi a questo livello richiedono al lettore di usare conoscenze formali o pubbliche per formulare ipotesi su o valutare criticamente un testo. Il lettore deve dimostrare una comprensione accurata di testi lunghi e complessi il cui contenuto o la cui forma possono essere non familiari.

### **Livello 3 – punteggio limite inferiore: 480**

I compiti a questo livello richiedono che il lettore individui, e in alcuni casi riconosca la relazione tra diverse informazioni che devono soddisfare molteplici condizioni. I compiti interpretativi a questo livello richiedono al lettore di integrare parti diverse di un testo allo scopo di identificare un'idea principale, comprendere una relazione o costruire il significato di una parola o di una frase. Il lettore, nel confrontare, contrapporre o categorizzare, deve tener conto di molte caratteristiche. Spesso l'informazione richiesta non è evidente o ci sono molte informazioni concorrenti; oppure ci sono altri ostacoli nel testo, come idee contrarie alle aspettative o espresse in forma negativa. I compiti riflessivi a questo livello possono richiedere connessioni, comparazioni e spiegazioni, oppure possono richiedere al lettore di valutare una caratteristica di un testo. Alcuni compiti riflessivi richiedono al lettore di dimostrare una fine comprensione del testo in relazione a conoscenze familiari e quotidiane. Altri compiti non richiedono una comprensione dettagliata ma richiedono al lettore di basarsi su conoscenze meno comuni.

## Livello 2 – punteggio limite inferiore: 407

Alcuni compiti a questo livello richiedono al lettore di individuare una o più informazioni, che potrebbe essere necessario inferire o che devono soddisfare diverse condizioni. Altri richiedono di riconoscere l'idea principale in un testo, comprendere le relazioni, o costruire il significato all'interno di una parte limitata del testo quando l'informazione non è evidente e il lettore deve compiere delle inferenze di livello inferiore. I compiti in questo livello possono implicare confronti o contrapposizioni sulla base di una singola caratteristica nel testo. Tipici compiti riflessivi a questo livello richiedono di mettere a confronto o di collegare il testo con conoscenze esterne sulla base di atteggiamenti ed esperienze personali.

## Livello 1a – punteggio limite inferiore: 335

I compiti a questo livello richiedono al lettore: di individuare una o più informazioni dichiarate esplicitamente; di riconoscere il tema principale o l'intenzione dell'autore relativamente a un argomento familiare; oppure di fare semplici connessioni tra l'informazione nel testo e conoscenze comuni di tutti i giorni. Tipicamente, l'informazione richiesta nel testo è evidente e ci sono nessuna o poche informazioni in concorrenza con essa. Il lettore è esplicitamente guidato nel considerare i fattori rilevanti di compito e testo.

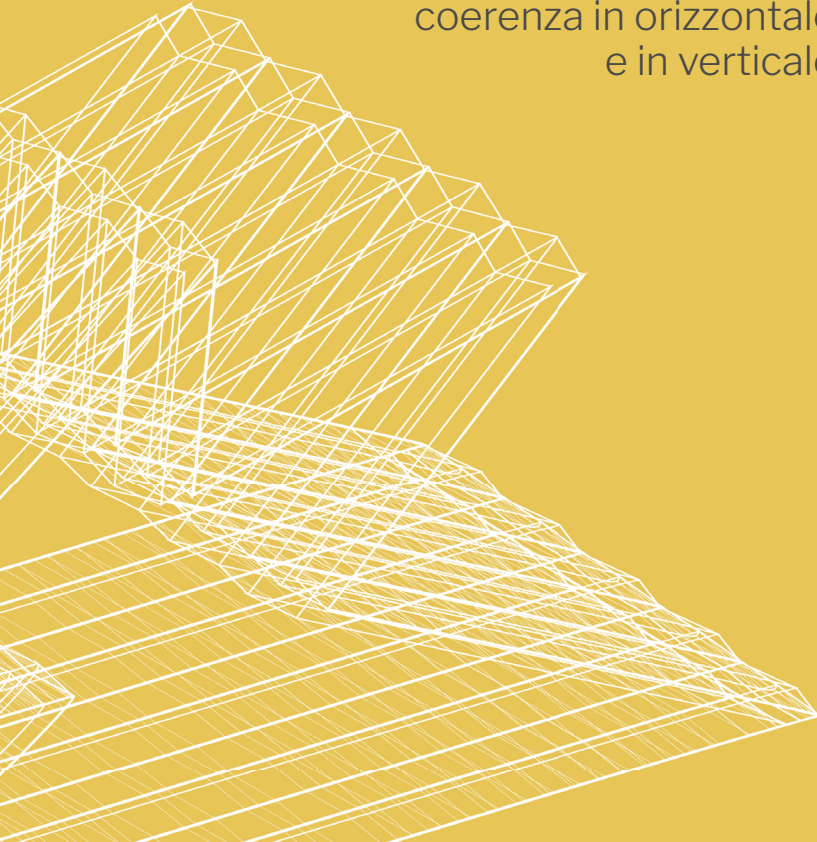
## Livello 1b – punteggio limite inferiore: 262

I compiti a questo livello richiedono al lettore di localizzare una singola informazione dichiarata esplicitamente in una posizione chiaramente evidente in un testo breve, sintatticamente semplice e di formato familiare, come un testo narrativo o una semplice lista. Il testo di solito fornisce un aiuto al lettore, come la ripetizione dell'informazione o la presenza di figure o simboli familiari. La concorrenza tra più informazioni è minima. Nei compiti che richiedono di interpretare il lettore potrebbe dover fare semplici connessioni tra informazioni adiacenti.

**IL QUADRO DI RIFERIMENTO PISA 2018  
PER LA *LITERACY* DI LETTURA E LE  
INDICAZIONI PROVINCIALI:  
UN CONFRONTO**

---





**Lo sviluppo della *literacy* di  
lettura:** continuità e  
coerenza in orizzontale  
e in verticale

||| **1**

Come sottolineato dal documento del Consiglio d'Europa "Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche" (2015), la *literacy* di lettura – allo stesso modo della comprensione orale e della produzione scritta e orale – rappresenta un ambito di competenza di fondamentale importanza per l'accesso a tutte le discipline scolastiche.

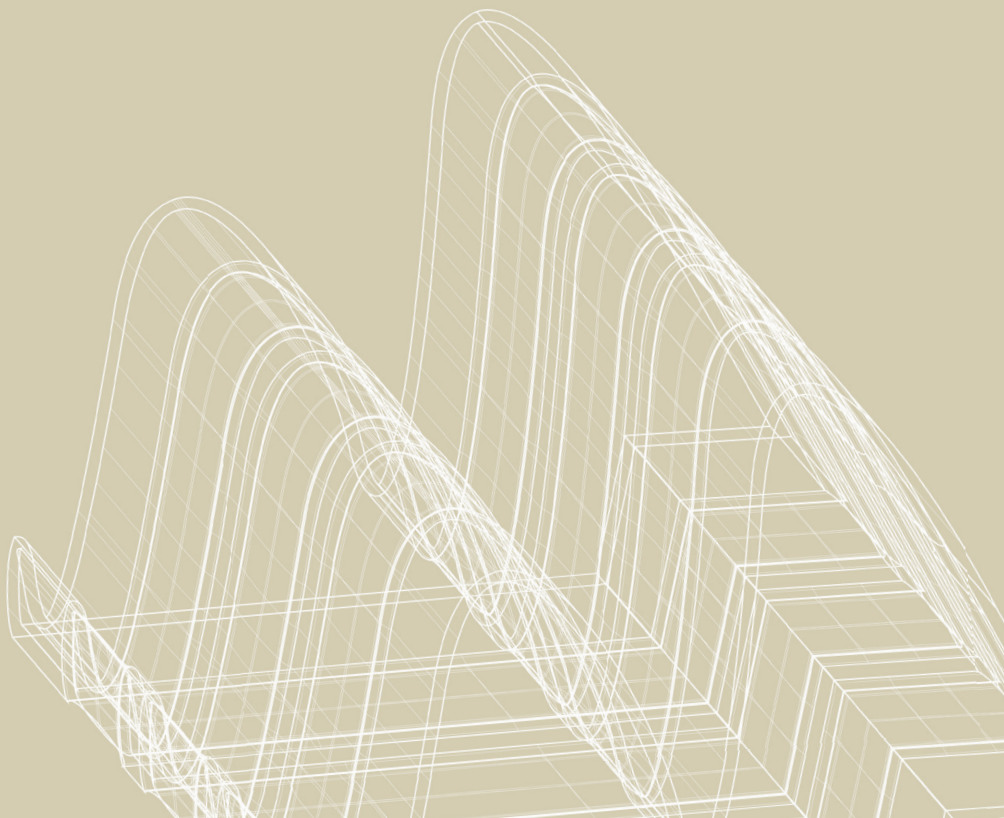
Ciò significa che la *reading literacy* deve essere sviluppata non solo in **un'ottica verticale** (dal primo al secondo ciclo di istruzione), ma anche in **un'ottica orizzontale**, in quanto ambito di competenza di cui tutte le discipline (non solamente quelle linguistiche) devono farsi carico.

La promozione della *literacy* di lettura può diventare così un elemento di coesione del curriculum e contribuire all'integrazione fra discipline e a una "**economia curricolare**" che, favorendo la **coerenza verticale e orizzontale** degli e fra gli apprendimenti, permetta agli studenti di sviluppare competenze trasferibili da una lingua all'altra e da un ambito disciplinare all'altro.

Un approccio di questo tipo è ben presente nelle *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano* e nelle *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano*: numerosi sono i punti di contatto fra il quadro di riferimento dell'indagine PISA e le Indicazioni, in cui lo sviluppo della *reading literacy* non è limitato al solo ambito delle discipline linguistiche e riveste un ruolo importante per l'acquisizione di competenze e l'accesso a contenuti di tutte le discipline.

**Indicazioni provinciali**  
per il primo ciclo di istruzione

2





**N**elle *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*, il carattere trasversale e l'importanza delle abilità fondamentali del linguaggio (e, fra queste, della lettura) per l'apprendimento e per il pieno esercizio dei diritti di cittadinanza vengono messi in evidenza nella premessa alla parte sulle discipline linguistiche (cfr. **SCHEDA 9a**).

Nella parte introduttiva all'italiano (e in particolare all'ambito della lettura) si ribadisce che saper comprendere testi scritti è condizione di base per lo sviluppo delle conoscenze, per lo sviluppo personale e per una partecipazione attiva alla vita sociale. La lettura viene qui definita come un'attività complessa, caratterizzata da una molteplicità di processi, di operazioni e dall'esercizio di diverse abilità, che deve essere praticata – in linea con l'indagine PISA – su un'ampia gamma di testi continui, non continui e misti, di diversi generi e tipologie testuali, proposti su supporti sia cartacei sia digitali (cfr. **SCHEDA 9b**).

Anche i traguardi per le competenze relativi alla lettura (al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado) rimandano a molti aspetti del quadro di riferimento PISA, come l'importanza della fluenza nella lettura, l'utilizzo di strategie di lettura adeguate allo scopo, l'ampia gamma di testi diversi da proporre - continui e non continui, su supporto cartaceo e su supporto digitale (cfr. **SCHEDA 9c**).

Nella **SCHEDA 9d** e nella **SCHEDA 9e** sono riportati alcuni obiettivi specifici di apprendimento contenuti nelle Indicazioni e riconducibili alla *literacy* di lettura, messi in relazione attraverso i rimandi cromatici con i processi cognitivi considerati dal *framework* di PISA 2018.

## SCHEDA 9a – Indicazioni provinciali per il primo ciclo

### Premessa alle lingue

*La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio – l'interlocuzione orale, la lettura e la scrittura dei testi – è la base indispensabile sia per l'**apprendimento** sia per l'esercizio dei **diritti di cittadinanza**.*

*Le conoscenze e le abilità, l'autonomia e la responsabilità nell'esercizio di ascolto e parlato, di lettura e scrittura, di riflessione sulla lingua, la consapevolezza nel gestire i relativi processi, la capacità di autovalutazione, possono diventare un **fondamentale ambito trasversale** sul quale costruire progetti plurilingui e pluridisciplinari.*

## SCHEDA 9b – Indicazioni provinciali per il primo ciclo

### Italiano - Lettura

La competenza di lettura e comprensione dei testi scritti è la **condizione di base per lo sviluppo delle conoscenze, per lo sviluppo personale e per l'integrazione sociale degli individui** (Trattato di Lisbona). Lo sviluppo di tale competenza è un processo continuo che, dopo essersi rafforzato e potenziato in ambito scolastico, accompagnerà l'individuo anche al di fuori del mondo della scuola, permettendogli di **partecipare attivamente alla vita sociale**.

La lettura [...] è **un'attività complessa, caratterizzata da una molteplicità di processi**, di operazioni e dall'esercizio di diverse abilità: decodificare, utilizzare differenti strategie di lettura, ricostruire il significato lessicale e figurato delle parole, trarre informazioni esplicite, operare inferenze; è uno dei più potenti strumenti di formazione e dei principali mezzi per apprendere tutte le discipline in ogni ambito del sapere.

Una competenza così articolata implica che l'attività di lettura sia praticata su **un'ampia gamma di testi continui, non continui e misti**, di diversi generi e tipologie testuali, proposti su **supporti sia cartacei sia digitali**.

## SCHEDA 9c – Indicazioni provinciali per il primo ciclo

### Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'allieva / l'allievo **legge in modo fluido** utilizzando **strategie di lettura** adeguate agli scopi; riconosce e comprende **testi diversi** per tipologie e generi, **continui e non continui**, su **supporto cartaceo e digitale**; opera scelte secondo l'interesse e i gusti personali nell'ambito della letteratura per l'infanzia; utilizza la comprensione dei testi per l'approccio al metodo di studio.

### Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di 1° grado

L'allieva / l'allievo legge, analizza e comprende **testi diversi** per tipologia, genere e formato (**continui, non continui e misti** su **supporto cartaceo e digitale**); utilizza i manuali delle discipline e/o i testi divulgativi in modo funzionale allo studio; opera scelte di lettura secondo interessi e gusti personali.

## SCHEDA 9d – Indicazioni provinciali per il primo ciclo

### Alcuni esempi di obiettivi specifici al termine della scuola primaria

- Padroneggiare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce.
- Applicare alcune strategie di lettura in funzione dello scopo.
- Formulare giudizi su quanto letto.
- (tecnologia) Leggere e ricavare informazioni utili da guide d'uso o istruzioni di montaggio.

#### Text processing

Read fluently ●

##### Locate information ●

- Access and retrieve information within a text
- Search and select relevant text\* \*

##### Understand ●

- Represent literal meaning
- Integrate and generate inferences

##### Evaluate and reflect ●

- Assess quality and credibility
- Reflect on content and form
- Detect and handle conflict\* \*

#### Task Management ●

Set  
Goals  
and  
Plans

Monitor,  
regulate

## SCHEDA 9e – Indicazioni provinciali per il primo ciclo

### Alcuni esempi di obiettivi specifici al termine della scuola secondaria di 1° grado

- Individuare informazioni esplicite in un testo continuo, non continuo o misto.
- Riconoscere nei testi espressivi e autobiografici le caratteristiche formali, individuandone le intenzioni comunicative e le finalità.
- Ricostruire informazioni implicite attingendo dall'enciclopedia personale e dalle conoscenze grammaticali per cogliere appieno il contenuto del testo.
- (competenza digitale) Trovare, selezionare e integrare fonti digitali e cartacee di diverso tipo [...] per produrre documenti ben strutturati.

#### Text processing

Read fluently ●

##### Locate information ●

- Access and retrieve information within a text
- Search and select relevant text\*\*

##### Understand ●

- Represent literal meaning
- Integrate and generate inferences

##### Evaluate and reflect ●

- Assess quality and credibility
- Reflect on content and form
- Detect and handle conflict\*\*

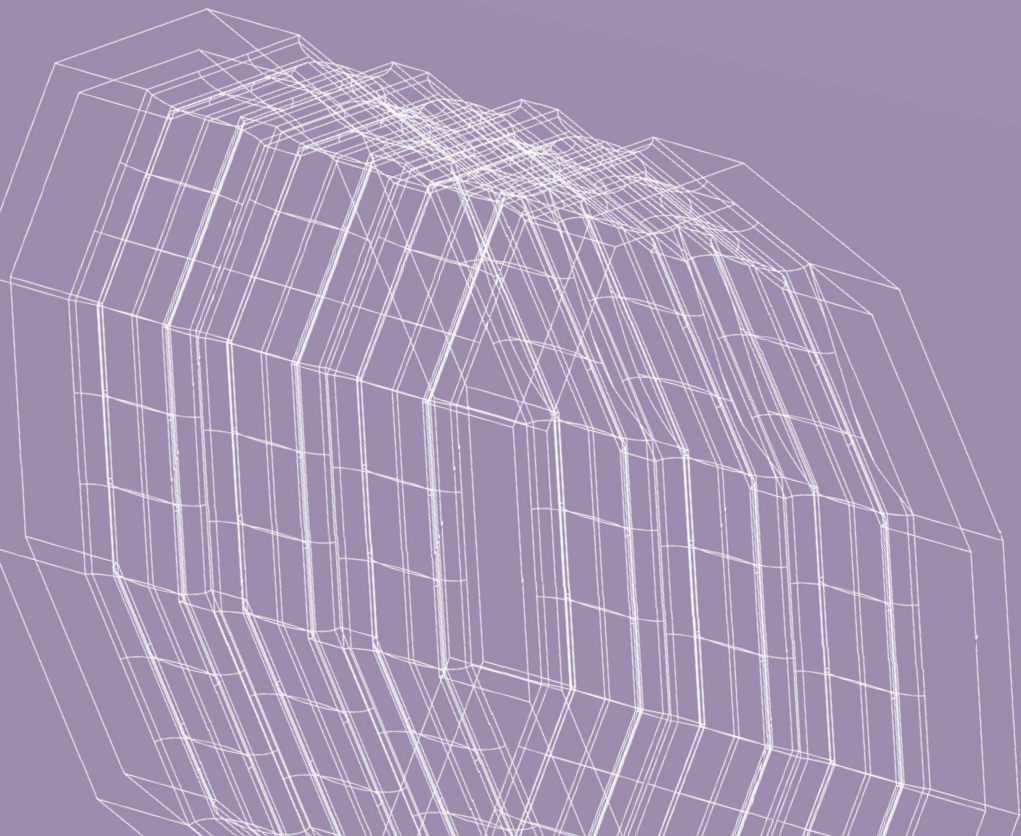
Task  
Management ●

Set  
Goals  
and  
Plans

Monitor,  
regulate

**Indicazioni provinciali**  
per il secondo ciclo di istruzione

**3**



**A**nche le *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano* sottolineano l'importanza della *literacy* di lettura, in una prospettiva ampia che comprende testi continui e non continui, anche multimediali e caratterizzati da una pluralità di scopi comunicativi e di usi funzionali.

Rispetto alle Indicazioni per il primo ciclo di istruzione, in quelle per il secondo ciclo aumentano gli obiettivi riferiti ai processi cognitivi più complessi (dell'ambito "riflettere e valutare") e quelli riferiti ai processi metacognitivi, che appartengono all'area della pianificazione e del monitoraggio delle attività di lettura. La *literacy* di lettura viene inoltre collegata strettamente all'accesso ai contenuti disciplinari, con riferimento anche allo sviluppo di strategie di lettura per lo studio (legate per esempio ad attività come prendere appunti ed elaborare schemi e mappe).

Le Indicazioni per il secondo ciclo non contengono invece riferimenti espliciti allo sviluppo di abilità di base come la fluidità nella lettura, che rappresentano un traguardo importante soprattutto per il primo ciclo di istruzione.

Nella **SCHEDA 10a** e nella **SCHEDA 10b** sono riportati alcuni obiettivi specifici di apprendimento riferiti al termine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e riconducibili alla *literacy* di lettura, messi in relazione, come già quelli contenuti nelle Indicazioni per il primo ciclo di istruzione, con i processi cognitivi presi in considerazione dal *framework* di PISA 2018.



## SCHEDA 10a – Indicazioni provinciali per il secondo ciclo

### Alcuni esempi di obiettivi specifici al termine del primo biennio (1)

- Leggere e comprendere vari tipi di testo, anche multimediali, caratterizzati da una pluralità di scopi comunicativi e di usi funzionali, riconoscendone le caratteristiche essenziali.
- Acquisire e applicare strategie adeguate a diversi scopi di lettura.
- Utilizzare ed elaborare le principali tecniche di supporto alla comprensione di testi complessi (appunti, schemi, mappe).
- Individuare la struttura dei testi continui e non continui con particolare attenzione alla coesione e alla corrispondenza interna tra le parti.
- Evidenziare i legami che sussistono tra i testi e il contesto culturale nel quale si collocano.

#### Text processing

Read fluently ●

##### Locate information ●

- Access and retrieve information within a text
- Search and select relevant text\*\* \*

##### Understand ●

- Represent literal meaning
- Integrate and generate inferences

##### Evaluate and reflect ●

- Assess quality and credibility
- Reflect on content and form
- Detect and handle conflict\*\* \*

#### Task Management



Set  
Goals  
and  
Plans

Monitor,  
regulate

## SCHEMA 10b – Indicazioni provinciali per il secondo ciclo

### Alcuni esempi di obiettivi specifici al termine del primo biennio (2)

- (letteratura) Formulare ed esprimere valutazioni personali o ipotesi interpretative sulla base di dati ricavati dall'analisi del testo e/o di dati extratestuali opportunamente utilizzati.
- (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) Utilizzare la rete Internet per ricercare fonti e dati.
- (storia) Utilizzare gli ambienti digitali come strumenti e fonti per la conoscenza storica.
- (storia) Comprendere e utilizzare atlanti storici e geografici con carte tematiche, rappresentazioni spaziali, grafici temporali, tabelle sinottiche.
- (fisica) Leggere ed utilizzare le istruzioni di un manuale d'uso.

#### Text processing

Read fluently ●

##### Locate information ●

- Access and retrieve information within a text
- Search and select relevant text\*\* \*

##### Understand ●

- Represent literal meaning
- Integrate and generate inferences

##### Evaluate and reflect ●

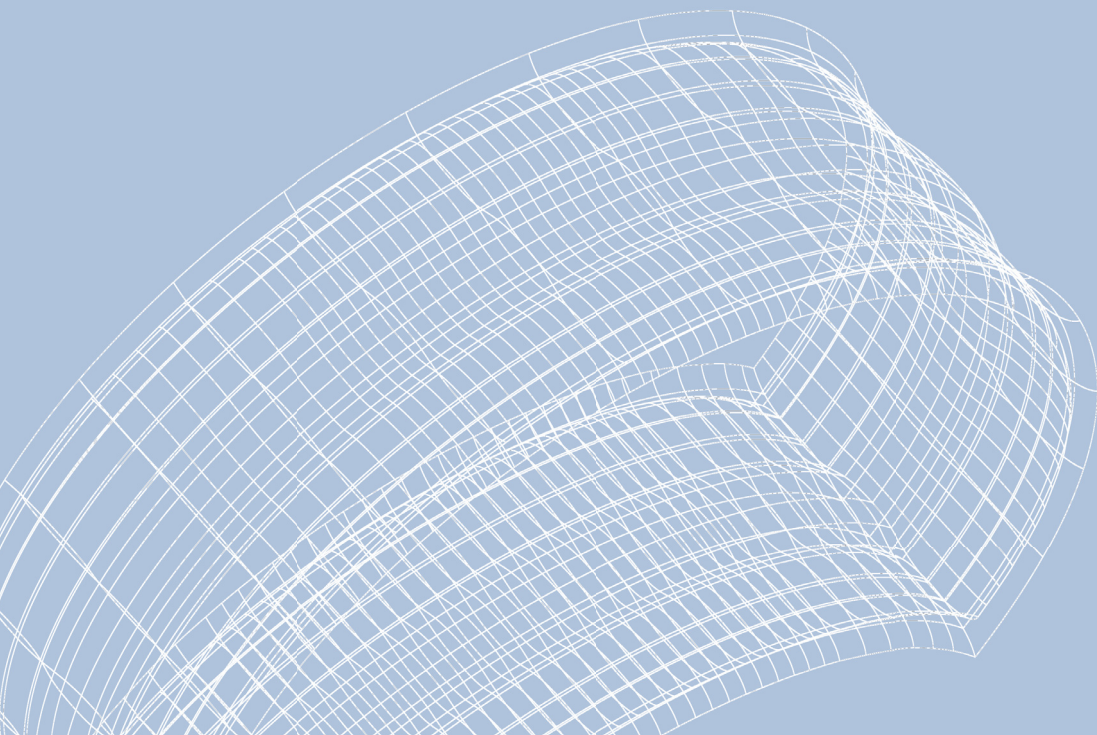
- Assess quality and credibility
- Reflect on content and form
- Detect and handle conflict\*\* \*

#### Task Management

●  
Set  
Goals  
and  
Plans

Monitor,  
regulate

**Link per approfondire**



<http://www.oecd.org/pisa/>

Sito OCSE – PISA.

<http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/pisaoecd.asp>

Spazio dedicato all'indagine OCSE-PISA sul sito del Servizio provinciale di valutazione per l'istruzione e la formazione in lingua italiana.

<https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

Bozza dei quadri di riferimento per la *literacy* di lettura.

[http://www.oecd.org/pisa/test/PISA\\_2018\\_FT\\_Released\\_New\\_Reading\\_Items.pdf](http://www.oecd.org/pisa/test/PISA_2018_FT_Released_New_Reading_Items.pdf)

Esempi di item per PISA 2018 organizzati in “scenari”.

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-Stimulus-Submission-Guidelines-Reading-Literacy.pdf>

Linee guida per l'elaborazione di item per PISA 2018.

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202009%20reading%20test%20items.pdf>

Esempi di compiti per PISA 2009.

<http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp>

Indicazioni provinciali per il primo e il secondo ciclo di istruzione.

<http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/2016-coe-dimensioni-linguistiche-discipline-scolastiche-guida.pdf>

Documento “Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche” (Consiglio d'Europa).