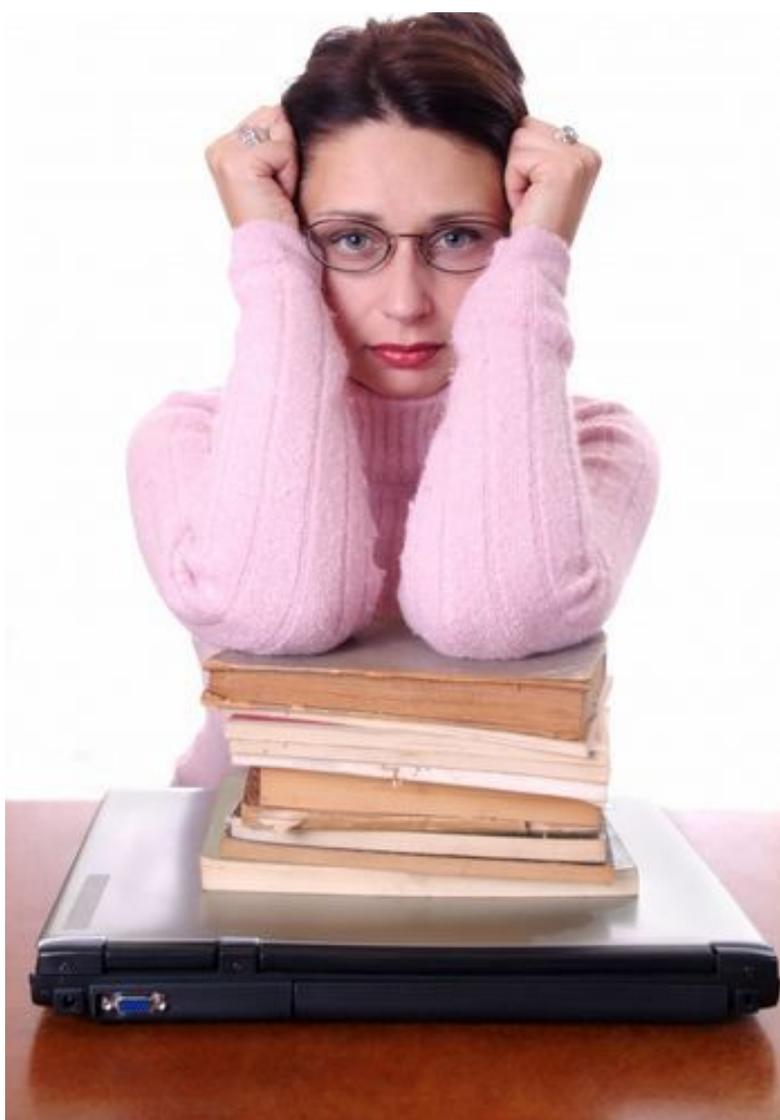


COMPETENZE DI LETTURA IN PISA



INDICE

- ❖ **Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in lettura**
- ❖ **Livelli delle competenze in lettura**
- ❖ **Prove rilasciate di lettura PISA 2000**
- ❖ **Prove rilasciate di lettura PISA 2003**

PISA 2003 - VALUTAZIONE DEI QUINDICENNI

*QUADRO DI RIFERIMENTO:
CONOSCENZE E ABILITÀ
IN LETTURA*

LA COMPETENZA DI LETTURA

Definizione dell'ambito

Formato del testo

- Testi continui
- Testi non continui

Caratteristiche dei quesiti

- Cinque processi (o aspetti)
- Tipi di quesito 118
- Correzione delle risposte

Situazioni

Presentazione dei risultati

- La costruzione di scale con i compiti di *reading literacy*
- La presentazione dei risultati
- Costruire una mappa dei quesiti
- I livelli di competenza di lettura



DEFINIZIONE DELL'AMBITO

Le definizioni di lettura e di *reading literacy* sono cambiate nel tempo contestualmente ai cambiamenti avvenuti nella società, nell'economia e nella cultura. I concetti di apprendimento e, in particolare, quello di apprendimento per tutta la vita (*lifelong learning*), hanno ampliato i principi e i requisiti che definiscono la competenza di lettura. Questa non è più considerata come un'abilità che si acquisisce unicamente nell'infanzia, durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita in diverse situazioni e attraverso l'interazione con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.

Al termine di un processo di condivisione, che ha coinvolto un gruppo di esperti selezionati dai Paesi partecipanti e dai comitati consultivi del progetto OCSE/PISA, si è adottata per l'indagine la seguente definizione di competenza di lettura (*reading literacy*):

"La competenza di lettura consiste nella comprensione e nell'utilizzazione di testi scritti e nella riflessione sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società".

Tale definizione supera la nozione di *reading literacy* intesa come decodifica e comprensione letterale, a favore di un'interpretazione che unisce la comprensione all'uso dell'informazione scritta e alla riflessione su di essa. La definizione, inoltre, fa riferimento all'insieme delle situazioni che chiamano in causa la competenza di lettura: dalla sfera privata a quella pubblica, dalla scuola al lavoro, dall'esercizio di una cittadinanza attiva all'apprendimento nel corso di tutta la vita. Essa indica che la *literacy* permette di realizzare le proprie aspirazioni individuali, da quelle ben definite, quali il conseguire un diploma o l'ottenere un posto di lavoro, fino a obiettivi più a lungo termine, come arricchire e sviluppare la vita personale. Possedere una competenza di lettura, inoltre, significa avere a disposizione gli strumenti linguistici che la società moderna – con le sue istituzioni, la sua pervasiva organizzazione burocratica e il suo complesso sistema legale – richiede.

Le persone, nel tentativo di comprendere ciò che leggono e di servirsene, reagiscono in modi diversi. Tale dinamica è influenzata da una molteplicità di fattori, su alcuni dei quali è possibile intervenire nell'ambito di indagini su larga scala come l'OCSE/PISA. Tra questi vi sono la situazione di lettura, le caratteristiche dei quesiti relativi al testo e la struttura stessa del testo. Tali fattori sono considerati aspetti importanti del processo di lettura e su di essi si è intervenuti al momento della costruzione delle prove usate nell'indagine.

Affinché il formato del testo, le caratteristiche degli item e le situazioni possano essere utilizzati nella messa a punto degli strumenti di valutazione e, successivamente, considerati nell'interpretazione dei risultati, è necessario specificare i diversi valori che ciascuno di questi fattori può assumere. Ciò consente di classificare ciascun compito in modo che sia possibile tener conto del peso di ciascuna componente nella messa a punto definitiva dello strumento dell'indagine.



FORMATO DEL TESTO

Un aspetto fondamentale della valutazione nell'indagine OCSE/PISA è la distinzione tra testi continui e testi non continui.

- **I testi continui** sono normalmente costituiti da frasi raggruppate in capoversi. Questi ultimi, a loro volta, possono far parte di strutture ancora più ampie (quali paragrafi, capitoli e libri). La principale classificazione dei testi continui si basa sul loro obiettivo retorico, ovvero sul tipo di testo.
- **I testi non continui** (o documenti, come sono a volte chiamati) possono essere classificati in due modi. Il primo è l'approccio basato sulla struttura formale utilizzato da Kirsch e Mosenthal (1989-1991), che classifica i testi in base alla struttura degli elenchi sottesa ai vari tipi di testo non continuo. L'approccio di Kirsch e Mosenthal è utile per comprendere somiglianze e differenze tra i diversi tipi di testo non continuo. Il secondo approccio utilizza le normali descrizioni di questo genere di testi. La classificazione dei testi non continui di OCSE/PISA avviene in base a quest'ultimo approccio.

Testi continui

I tipi di testo corrispondono a modi standard di classificare i testi continui sulla base dei contenuti e dello scopo dell'autore.

- **I testi narrativi** sono testi nei quali le informazioni riguardano le proprietà degli oggetti *nel tempo*. La domanda tipica alla quale rispondono i testi narrativi è "quando?" o anche "in che ordine?".
- **I testi informativi** sono testi nei quali l'informazione è presentata sotto forma di un insieme di concetti o costrutti mentali, o degli elementi costitutivi di tali concetti o costrutti. Questi testi forniscono una spiegazione di come tali elementi siano integrati in un insieme dotato di significato e spesso rispondono alla domanda "come?".
- **I testi descrittivi** forniscono informazioni circa le proprietà fisiche degli *oggetti nello spazio* o le caratteristiche delle persone. Essi rispondono in primo luogo alla domanda "che cosa?".
- **I testi argomentativi** contengono proposizioni che riguardano relazioni tra concetti o altre proposizioni. I testi argomentativi rispondono spesso alla domanda "perché?". Una sottocategoria importante dei testi argomentativi è quella dei *testi persuasivi*.
- **I testi di istruzioni** (detti anche *testi conativi*) sono testi che forniscono indicazioni su come agire. In tale categoria rientrano testi che contengono procedure, regole, regolamenti e statuti che definiscono determinati comportamenti.
- **I documenti o atti ufficiali** sono testi costruiti per standardizzare e conservare l'informazione. Tali testi possono essere connotati da caratteristiche testuali e grafiche altamente formalizzate.



- *L'ipertesto* è un insieme di testi uniti tra loro in modo tale da poter essere fruiti in diverse sequenze, consentendo ai lettori di seguire vari percorsi di lettura.

Testi non continui

I testi non continui sono strutturati diversamente dai testi continui e richiedono quindi un differente approccio da parte del lettore. Per un'analisi dell'approccio strutturale si veda l'opera di Kirsch e Mosenthal (1989-1991). Secondo tali autori un elenco è l'esempio più elementare di testo non continuo. All'interno di un elenco, infatti, si trovano un certo numero di elementi che condividono una o più proprietà; tali proprietà possono essere usate come etichetta o come titolo dell'elenco stesso. Gli elementi che compongono un elenco possono essere ordinati – come nel caso degli alunni di una classe elencati in ordine alfabetico – oppure essere elencati senza nessun ordine particolare – come nel caso di una lista della spesa.

Classificare i testi non continui in base al loro formato – come si vede di seguito – è un metodo pratico per stabilire quali tipi di testi non continui possano essere inclusi nella valutazione.

- I *grafici* sono rappresentazioni iconiche di dati. Sono utilizzati per sostenere le trattazioni scientifiche e anche per presentare numeri e tabelle in riviste o giornali.
- Le *tabelle* sono griglie con righe e colonne. Generalmente tutte le celle di ciascuna riga e di ciascuna colonna presentano proprietà comuni, e quindi le intestazioni delle righe e delle colonne fanno parte dell'informazione strutturale del testo. Tipi comuni di tabelle sono gli orari, i fogli di calcolo, i moduli d'ordine e gli schedari.
- Le *figure* spesso accompagnano descrizioni tecniche (quali, per esempio, quelle che illustrano i componenti di un elettrodomestico), testi informativi e istruzioni (quali, per esempio, quelle che spiegano come montare un elettrodomestico). È utile distinguere le figure che illustrano procedure (come fare qualcosa) da quelle che illustrano processi (come funziona qualcosa).
- Le *mappe* sono testi non continui che indicano le relazioni geografiche tra luoghi fisici. Esistono numerosi tipi di mappe. Le carte stradali indicano le distanze e i percorsi tra determinati luoghi. Le carte tematiche indicano le caratteristiche sociali o fisiche del territorio.
- I *moduli* sono testi strutturati con una precisa impostazione grafica con i quali si chiede al lettore di fornire determinate informazioni. Molte organizzazioni utilizzano moduli per raccogliere dati. I moduli spesso contengono risposte strutturate o pre-codificate. Dichiarazioni dei redditi, moduli per richiedere il permesso di soggiorno, moduli per richiedere il visto, domande di assunzione e questionari ne sono esempi tipici.
- I *fogli informativi* forniscono informazioni anziché richiederle come i moduli. Essi presentano le informazioni in forma sintetica e strutturata, in un formato che consente al lettore di localizzarle facilmente e velocemente. I fogli informativi possono contenere diversi tipi di testo, o anche elenchi, ta-



belle, figure e utilizzare una grafica sofisticata (titoli, caratteri, rientri e cornici), accorgimenti utili per sintetizzare ed evidenziare le informazioni. Orari, listini dei prezzi, cataloghi e programmi costituiscono un esempio di questo tipo di testi non continui.

- Gli *annunci* e le *pubblicità* sono documenti che invitano il lettore a fare qualcosa, come, ad esempio, comprare un prodotto o un servizio, partecipare a una manifestazione o a una riunione, eleggere un candidato a una carica pubblica, ecc. Il fine di tali documenti è di convincere il lettore. Essi offrono qualcosa e richiedono, allo stesso tempo, di prestare attenzione e di fare qualcosa. Opuscoli pubblicitari, inviti, convocazioni, avvisi e annunci sono esempi di questo tipo di documento.
- Le *ricevute* e i *buoni* servono a certificare che il possessore è autorizzato a usufruire di determinati servizi. Le informazioni che contengono, come nel caso di biglietti e fatture, devono essere sufficienti a dimostrarne la validità.
- Le *certificazioni* sono documenti che attestano la validità di un accordo o di un contratto. In essi è il contenuto a essere formalizzato più che la forma. Solitamente richiedono la firma di una o più persone competenti e autorizzate a certificare la validità delle dichiarazioni contenute nel documento. Garanzie, certificati scolastici, diplomi, contratti, ecc. sono documenti con tali caratteristiche.

Figura 2.1 • Distribuzione dei compiti di lettura per formato e tipo del testo

- La lettura come ambito principale (PISA 2000)
- La lettura come ambito secondario (PISA 2003)

Formato e tipo del testo	Percentuale dei compiti per formato e tipo del testo (%)		Percentuale dei compiti per formato e tipo del testo con riferimento all'intera prova (%)	
	■	■	■	■
• Testi continui				
Narrativi	21	17	14	11
Informativi	36	67	24	43
Descrittivi	14	17	9	11
Argomentativi e persuasivi	20	-	13	-
Conativi	10	-	7	-
TOTALE ¹	100	100	68	64
• Testi non continui				
Grafici	37	20	12	7
Tabelle	29	40	9	14
Figure	12	-	4	-
Mappe	10	10	3	4
Moduli	10	30	3	11
Annunci pubblicitari	2	-	1	-
TOTALE ¹	100	100	32	36

¹ La somma dei dati non corrisponde sempre ai totali a causa dell'arrotondamento.



La distribuzione e la varietà dei testi proposti nell'indagine OCSE/PISA costituiscono elementi importanti della valutazione. La Figura 2.1 mostra la distribuzione dei compiti secondo i testi continui e non continui in PISA 2000 (con la lettura come ambito principale) e in PISA 2003 (con la lettura come ambito secondario). Si può facilmente osservare come, sia nel 2000 sia nel 2003, i testi continui rappresentino circa i due terzi dei compiti o dei quesiti usati nella valutazione. All'interno di questa categoria, in entrambi i cicli, la percentuale più elevata è rappresentata da testi di tipo informativo.

CARATTERISTICHE DEI QUESITI

Vi sono tre tipi di variabili che sono utilizzate per descrivere le caratteristiche dei quesiti: i processi (o aspetti) messi in gioco, che determinano il compito che lo studente deve svolgere; il tipo di quesito, che determina il modo in cui lo studente deve dimostrare la propria capacità di affrontare il compito proposto; lo schema di correzione delle risposte, che specifica come valutare le risposte degli studenti. La prima caratteristica è quella che richiede maggiore attenzione, anche se tutte saranno esaminate nelle prossime pagine.

Cinque processi (o aspetti)

Nel tentativo di simulare situazioni di lettura autentiche, l'indagine OCSE/PISA misura cinque processi che sono in relazione con la piena comprensione di un testo, continuo o non continuo. Gli studenti devono dimostrare il proprio livello di competenza per ciascuno di tali processi:

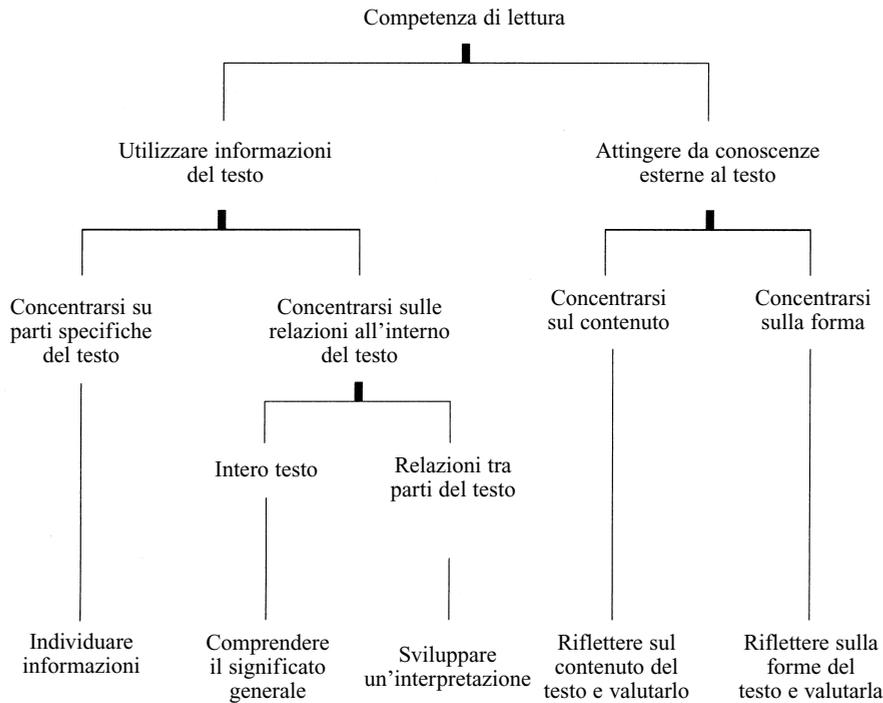
- individuare informazioni;
- comprendere il significato generale di un testo;
- sviluppare un'interpretazione;
- riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo;
- riflettere sulla forma di un testo e valutarla.

La piena comprensione di un testo implica tutti questi processi. Ogni lettore, a prescindere dalle sue prestazioni complessive, avrà un certo grado di competenza in ciascuno di essi (Langer, 1995). Per quanto i cinque aspetti siano in relazione tra loro (in quanto fondati su abilità comuni), il riuscire ad affrontare con successo uno di essi non significa necessariamente aver successo negli altri. Alcuni ritengono che tali aspetti facciano parte del repertorio di ciascun lettore a ogni livello del suo sviluppo, piuttosto che costituire un insieme gerarchico di abilità che si sviluppa in modo sequenziale.

La Figura 2.2 presenta le caratteristiche che permettono di identificare i cinque processi della lettura misurati nel progetto OCSE/PISA. Per quanto ciascun processo sia rappresentato in modo necessariamente semplificato, tuttavia la figura fornisce uno schema utile per organizzare e rappresentare le relazioni tra i diversi aspetti. Come si vede dalla Figura 2.2 questi cinque processi possono essere analizzati in relazione a quattro caratteristiche. La prima caratteristica ha a che fare con la provenienza dell'informazione che il lettore utilizza, a seconda cioè che questa provenga essenzialmente dal testo o da conoscenze enciclopediche del lettore. La seconda caratteristica riguarda l'aspetto del testo su cui il lettore deve concentrare maggiormente l'attenzione, cioè se egli debba prendere in considerazione singole parti del testo o le relazioni tra informazioni contenute nel testo. A volte si chiede al lettore di



Figura 2.2 • **Caratteristiche dei cinque processi (aspetti) della competenza di lettura**



localizzare singole informazioni, in altri casi gli si chiede di dimostrare di aver compreso le relazioni tra diverse parti del testo. Il focalizzarsi rispettivamente sul testo nel suo complesso o sulle relazioni tra parti del testo costituisce la terza caratteristica distintiva. La quarta caratteristica, infine, considera se al lettore è richiesto di concentrarsi sul contenuto del testo o piuttosto sulla sua forma/struttura. I cinque processi della lettura sono rappresentati sull'ultima riga della Figura 2.2, al termine delle diverse diramazioni. Partendo dall'alto dello schema e seguendo ciascuna diramazione si possono distinguere le caratteristiche associate a ciascun processo.

L'analisi che segue costituisce un tentativo di definire i processi che contraddistinguono la comprensione di un testo in maniera operativa e di metterli in corrispondenza con specifici tipi di quesiti. Per quanto ciascun processo sia considerato in riferimento a un singolo testo, potrebbe anche applicarsi a più testi, qualora questi facciano parte di un'unica prova. La descrizione di ciascun processo è articolata in due parti: la prima ne fornisce un quadro generale, mentre la seconda descrive come il processo possa essere valutato.

Individuare informazioni

Nella vita quotidiana, i lettori hanno spesso bisogno di informazioni specifiche: trovare un numero di telefono, verificare l'orario di partenza di un autobus o di un treno, oppure ritrovare un dato per confermare o confutare l'affermazione fatta da un'altra persona. In situazioni di questo tipo, il lettore vuole trovare informazioni isolate. Per fare ciò egli deve scorrere un testo per cercare, localizzare e selezionare l'informazione che gli interessa. Il processo di elaborazione messo in gioco da questo aspetto della lettura si colloca per lo più a livello della frase, per quanto, in alcuni casi, le informazioni possano trovarsi in due o più frasi o capoversi.



Per affrontare compiti che richiedono di localizzare un'informazione, lo studente che svolge la prova deve confrontare le informazioni fornite nella domanda con le informazioni letterali o sinonimiche presentate nel testo, e trovare così la nuova informazione richiesta. In questo tipo di compiti, la localizzazione delle informazioni si basa sul testo stesso e sulle informazioni esplicite fornite da quest'ultimo. Nei compiti di localizzazione lo studente deve trovare determinate informazioni sulla base delle condizioni o degli elementi specificati nelle domande. Lo studente deve scoprire o identificare gli elementi essenziali di un messaggio (personaggi, luoghi/tempi, contesto, ecc.) e cercare una corrispondenza che può essere letterale o sinonimica.

I compiti che richiedono di individuare informazioni possono anche comportare un certo grado di ambiguità. Per esempio, si può chiedere allo studente di trovare, all'interno di un testo o di una tabella, un'informazione esplicita, come un'indicazione di tempo o di luogo. Una versione più difficile dello stesso tipo di compito potrebbe consistere nell'individuare un'informazione sinonimica. In alcuni casi questo presuppone una classificazione o la scelta tra due informazioni simili. Modificando sistematicamente gli elementi che influiscono sulla difficoltà di un compito, è possibile definire diversi livelli di competenza legati a questo processo della comprensione.

Comprendere il significato generale del testo

Per comprendere il significato generale di un testo, il lettore deve considerare il testo nella sua interezza o in una prospettiva globale. Vi sono diversi compiti che richiedono una comprensione generale del testo da parte del lettore. Gli studenti possono dimostrare una prima comprensione del testo identificandone l'argomento o il messaggio principale, o indicandone lo scopo generale o l'utilità. Alcuni esempi di questo tipo di compiti sono quelli che chiedono al lettore di scegliere o di formulare un titolo o di esplicitare la tesi centrale di un testo, di spiegare la sequenza di semplici istruzioni, o di identificare le dimensioni principali di un grafico o di una tabella. Altri esempi sono la richiesta di descrivere il personaggio principale, l'ambientazione o il *milieu* di un racconto, di identificare il tema o il messaggio di un testo letterario, di spiegare la funzione o l'uso di una carta geografica o di una figura.

Alcuni dei compiti che si basano su una comprensione del significato generale possono richiedere di collegare un segmento del testo con la domanda. Questo avviene, per esempio, quando l'argomento o l'idea principale sono formulati in modo esplicito nel testo. Altri compiti possono richiedere allo studente di considerare più di un punto del testo, come quando il lettore deve inferire l'argomento principale sulla base della ricorrenza di una particolare categoria o informazione. Individuare l'idea principale di un testo significa ordinare le idee in modo gerarchico e scegliere quelle più generali e di livello più alto. Un compito di questo tipo permette di verificare se lo studente sia in grado di distinguere le idee principali dagli elementi secondari o di riconoscere la sintesi del tema principale contenuta in una frase o in un titolo.

Sviluppare un'interpretazione

Per sviluppare un'interpretazione il lettore deve andare al di là delle sue impressioni iniziali in modo da arrivare a una comprensione più dettagliata e completa di ciò che ha letto. I compiti di questo tipo richiedono una comprensione di tipo logico: il lettore deve esaminare l'organizzazione delle



informazioni nel testo. Per fare questo, deve dimostrare di coglierne la coerenza interna, anche nel caso in cui non sia in grado di definirla esplicitamente. In alcuni casi, per sviluppare un'interpretazione può essere necessario che il lettore elabori una sequenza di due sole frasi unite da una relazione di coesione locale, il cui riconoscimento può essere agevolato dalla presenza di indicatori di coesione, quali "primo" e "secondo" per indicare una sequenza. In casi più complessi (come per relazioni di causa-effetto), è possibile che non vi sia alcun indicatore di coesione esplicito.

Esempi di compiti che possono essere utilizzati nella verifica di questo processo sono trovare analogie e differenze tra informazioni, compiere inferenze e identificare ed elencare elementi a conferma di una tesi. I compiti basati su "trovare analogie e differenze" richiedono allo studente di collegare fra loro due o più informazioni contenute nel testo. Per elaborare informazioni esplicite o implicite a partire da una o più fonti, il lettore deve spesso inferire una relazione o una categoria lasciata implicita dall'autore. Anche i compiti che richiedono allo studente di compiere inferenze relative alle intenzioni dell'autore e di identificare gli elementi su cui è basata tale inferenza, riguardano questo processo della comprensione.

Riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo

Per riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo il lettore deve collegare le informazioni presenti nel testo con conoscenze che provengono da altre fonti. Deve anche valutare le affermazioni contenute nel testo sulla base delle proprie conoscenze enciclopediche. Vi sono molte situazioni in cui un lettore è chiamato a spiegare e a difendere il suo punto di vista. Per fare questo, egli deve essere in grado di capire quello che un testo dice e quindi mettere alla prova questa rappresentazione mentale con quanto egli sa e crede, basandosi sulle proprie conoscenze pregresse o sulle informazioni fornite da altri testi. Il lettore deve partire dai dati forniti dal testo e confrontarli con quelli di altre fonti di informazione, ricorrendo a conoscenze sia generali che specialistiche e al ragionamento astratto.

Tra i compiti che rientrano in questa categoria di elaborazione vi sono il fornire prove o argomenti esterni al testo, valutare la pertinenza di singole informazioni o dimostrazioni, stabilire confronti con norme morali o estetiche (standard). È possibile che allo studente venga richiesto di fornire o individuare informazioni che rafforzino la tesi dell'autore oppure di valutare l'adeguatezza delle informazioni o dei dati forniti dal testo. Le conoscenze extratestuali, a cui le informazioni del testo devono essere collegate, possono venire dal bagaglio di conoscenze di chi svolge la prova, da altri testi forniti dalla prova o da concetti formulati in modo esplicito nella domanda.

Riflettere sulla forma di un testo e valutarla

I compiti che rientrano in questa categoria richiedono al lettore di mettersi a una certa distanza dal testo, di considerarlo in modo oggettivo e di valutarne la qualità e la fondatezza. In compiti di questo tipo è importante la conoscenza di elementi quali la struttura del testo, il genere e il registro. Tali elementi, che costituiscono le fondamenta del mestiere di autore, giocano un ruolo considerevole nella comprensione dei parametri relativi a questo tipo di compiti. Per giudicare quanto un autore riesca a ritrarre determinate caratteristiche o a convincere un lettore, occorre non solo comprendere il conte-



nuto, ma anche saper cogliere le sfumature del linguaggio: capire, per esempio, come la scelta di un aggettivo possa influenzare l'interpretazione.

Esempi tipici di compiti che rientrano in questa categoria sono quelli in cui si deve determinare l'utilità di un dato testo in rapporto a uno specifico scopo comunicativo, valutando come l'autore usi determinate tecniche testuali per il raggiungimento di un dato obiettivo. È possibile anche che allo studente venga chiesto di descrivere o commentare lo stile e di individuare lo scopo e l'atteggiamento dell'autore.

La Figura 2.3 mostra la distribuzione dei tre compiti di *reading literacy* in relazione ai cinque processi (aspetti) della lettura appena definiti. La categoria più numerosa, i cui compiti costituiscono circa il 50% dello strumento, riguarda i processi illustrati nei due rami della Figura 2.2, che chiedono di concentrarsi sulle relazioni all'interno del testo. Tali compiti richiedono di comprendere il significato generale o di sviluppare un'interpretazione e, nella presentazione dei risultati, sono stati raggruppati quali indicatori di un singolo processo definito "interpretare il testo". In PISA 2000 e 2003, la categoria successiva quanto al numero di domande (29%) è costituita dai compiti che chiedono allo studente di dimostrare la propria capacità di individuare singole informazioni. Ciascuno dei processi fin qui elencati – comprendere il significato generale di un testo, individuare informazioni e sviluppare un'interpretazione – riguarda la misura in cui il lettore è in grado di comprendere e di utilizzare informazioni contenute principalmente nel testo. Il restante 20% circa dei compiti chiede allo studente di riflettere sul contenuto o sulle informazioni fornite dal testo, oppure sulla struttura e sulla forma del testo stesso.

Figura 2.3 • Distribuzione dei compiti di lettura in relazione ai processi (aspetti) di lettura

- La lettura come ambito principale (PISA 2000)
- La lettura come ambito secondario (PISA 2003)

Processo di lettura	% compiti nella prova	
Individuare informazioni	29	29
Interpretare il testo	49	50
Riflettere e valutare	22	21
TOTALE	100	100

Tipi di quesito

La Figura 2.4 mostra che in PISA 2000 e in PISA 2003 circa il 43% delle prove di lettura era costituito da quesiti a risposta aperta articolata che richiedono il giudizio da parte di un correttore. Le restanti prove sono costituite da quesiti a risposta aperta univoca, che richiedono un'attività minima di giudizio da parte del correttore, e da quesiti a scelta multipla semplice – nei quali gli studenti devono scegliere una fra diverse alternative – e a scelta multipla complessa – in cui gli studenti devono scegliere più di una alternativa.

La Figura 2.4 mostra inoltre che, per quanto i quesiti a scelta multipla e quelli a risposta aperta siano utilizzati per la valutazione di tutti gli aspetti della



lettura, essi non sono tuttavia distribuiti in modo uniforme: per i due processi che abbiamo definito *interpretare il testo* vi è una percentuale maggiore di quesiti a scelta multipla, come si vede dalla seconda riga della Figura 2.4. Al contrario, mentre i compiti definiti *riflettere e valutare* rappresentano circa il 20% dei quesiti di PISA 2000 e di PISA 2003, solo il 2% sono a scelta multipla nel 2000. Nei compiti che richiedono di *riflettere e valutare* quindi circa il 20% sono quesiti a risposta aperta articolata che prevedono il giudizio da parte di un correttore.

Figura 2.4 • Distribuzione dei compiti per processo (aspetto) di lettura e tipo di item

Processi (aspetti)	Tipi di item									
	% di quesiti a scelta multipla semplice		% di quesiti a scelta multipla complessa		% di quesiti a risposta aperta univoca		% di quesiti a risposta aperta articolata ¹		TOTALE ²	
Individuare informazioni	8		2	4	6	14	13	11	29	29
Interpretare il testo	32	29	2	4	2	7	13	11	49	50
Riflettere e valutare	2		2				18	21	22	21
TOTALE ²	42	29	6	7	9	21	44	43	100	100

¹ Questa categoria comprende i quesiti a risposta articolata breve.

² La somma dei dati non corrisponde sempre ai totali a causa dell'arrotondamento.

Correzione delle risposte

La correzione delle risposte è relativamente semplice nel caso dei quesiti a scelta multipla con punteggio dicotomico: o lo studente ha scelto la risposta corretta o non l'ha scelta. Modelli di quesiti con punteggi parziali richiedono viceversa procedure più complesse di correzione. In questo caso, dal momento che alcune risposte sbagliate sono considerate "più corrette" di altre, gli studenti che forniscono queste risposte "quasi giuste" ricevono un punteggio parziale. I modelli psicometrici per questo tipo di correzione non dicotomica sono oggi ben fondati e, per certi versi, sono preferibili ai punteggi dicotomici dal momento che utilizzano maggiormente le informazioni contenute nelle risposte. L'interpretazione dei punteggi non dicotomici, tuttavia, è più complessa dal momento che ciascun compito occupa più posizioni sulla scala di difficoltà: una posizione per la risposta pienamente corretta e posizioni diverse per ciascuna delle risposte a cui corrisponde un punteggio parziale. Nel progetto OCSE/PISA la correzione con punteggi parziali è utilizzata per alcune delle domande aperte più complesse.



SITUAZIONI

La definizione di *situazione* è stata presa in prestito da uno studio sull'uso della lingua effettuato dal Consiglio d'Europa (2001). Rispetto alla situazione, dunque, sono state individuate quattro variabili: lettura a uso privato, lettura a uso pubblico, lettura a fini professionali e lettura a fini scolastici. Sebbene l'indagine OCSE/PISA intenda valutare la comprensione sia in ambito scolastico sia in ambito extra-scolastico, tuttavia la definizione della situazione non può essere basata semplicemente sul luogo fisico nel quale avviene la lettura. Per esempio, i libri di testo sono letti sia a scuola sia a casa, ma è probabile che il processo e gli obiettivi di tale genere di lettura siano sostanzialmente analoghi nei due casi. Inoltre, la lettura coinvolge anche le intenzioni dell'autore, i diversi generi di contenuto e la possibilità che persone diverse dal lettore propriamente inteso (come insegnanti e/o datori di lavoro) decidano cosa si debba leggere e a quale scopo.

Pertanto, nell'ambito della valutazione OCSE/PISA, la dimensione della situazione può essere considerata come una classificazione dei testi fondata sul tipo di uso per il quale sono stati scritti, sulle relazioni con altre persone implicitamente o esplicitamente legate al testo e sul contenuto generale. I testi utilizzati nell'indagine sono stati tratti da una varietà di situazioni al fine di rendere evidenti le differenze fra i contenuti oggetto della valutazione della competenza di lettura. Grande attenzione, inoltre, è stata posta per quanto concerne le fonti dei testi che dovevano entrare a far parte dell'indagine. L'obiettivo era di raggiungere un equilibrio fra l'ampiezza della definizione di competenza di lettura adottata dal progetto OCSE/PISA e l'eterogeneità linguistica e culturale che caratterizza i Paesi partecipanti. Il rispetto di tale eterogeneità contribuiva a garantire che non ci fossero gruppi nazionali favoriti o svantaggiati rispetto al contenuto delle prove.

I quattro tipi di situazione tratti dallo studio sul linguaggio effettuato dal Consiglio d'Europa (2001) possono essere schematizzati come segue:

- *Letture a uso privato (personale)*. Questo tipo di lettura avviene per soddisfare i propri interessi personali, di ordine sia pratico sia conoscitivo. Tale categoria comprende anche le letture fatte al fine di mantenere o sviluppare relazioni personali con altre persone. Tra i contenuti caratteristici figurano le lettere personali, le opere narrative, le biografie e i testi informativi letti per curiosità, nell'ambito di attività di svago.
- *Letture a uso pubblico*. Questo tipo di lettura è praticato per partecipare ad attività della più ampia sfera sociale e pubblica. Tale categoria comprende la lettura di documenti ufficiali così come quella di informazioni che riguardano eventi pubblici. Normalmente questi compiti sono legati a contatti più o meno anonimi con altri.
- *Letture a fini professionali*. Anche se non sono molti i quindicenni impegnati a livello professionale, è importante valutare in che misura essi siano preparati a entrare nel mondo del lavoro giacché, nella maggior parte dei Paesi, più della metà di loro entrerà a far parte della popolazione attiva nell'arco di un paio d'anni. Esempi tipici di questo tipo di compiti sono quelli cui si fa normalmente riferimento con l'espressione "letture per agire" (Sticht, 1975; Stiggins, 1982), in quanto sono legati all'esecuzione di una qualche operazione concreta.



- *Letture a fini scolastici.* Questo tipo di lettura, che ha per scopo l'acquisizione di informazioni, si iscrive generalmente nel più ampio ambito dei compiti di apprendimento. Per lo più, si tratta di letture che non sono scelte spontaneamente dal lettore, ma che sono assegnate da un insegnante e il loro contenuto è generalmente concepito allo scopo di insegnare qualcosa. Si fa spesso riferimento a questo tipo di compiti con l'espressione "letture per apprendere" (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

La Figura 2.5 mostra la distribuzione dei compiti di lettura in relazione a tutte e quattro le situazioni sopra elencate nel quadro di due scenari: quello in cui la lettura era l'ambito principale della valutazione (PISA 2000) e quello in cui essa costituisce un ambito secondario (PISA 2003).

Figura 2.5 • Distribuzione dei compiti di *reading literacy* in relazione alla situazione

Situazione	Percentuale di compiti	
Personale	20	21
Pubblica	38	25
Professionale	14	25
Scolastica	28	29
TOTALE	100	100

PRESENTAZIONE DEI RISULTATI

La costruzione di scale con i compiti di *reading literacy*

I compiti utilizzati nella valutazione sono stati costruiti e somministrati a campioni di quindicenni rappresentativi a livello nazionale dei Paesi partecipanti, in modo da garantire una copertura il più ampia possibile della competenza di lettura. Ciò nonostante, poiché non è pensabile che un singolo studente sia in grado di rispondere all'intero pacchetto di prove, l'indagine prevede che a ciascuno studente coinvolto sia somministrata una parte dell'intero pacchetto di prove e, allo stesso tempo, che ciascuna prova sia somministrata a un campione rappresentativo di studenti di ciascun Paese. Rimane dunque la questione di come riuscire a riassumere la prestazione degli studenti in riferimento all'intero pacchetto di prove.

Possiamo immaginare che i compiti di lettura si collochino lungo un *continuum*, in termini di difficoltà e di livello di abilità necessario per rispondere correttamente a ogni singolo quesito. La procedura adottata nel progetto OCSE/PISA per cogliere tale *continuum* di difficoltà e abilità è la cosiddetta *Item Response Theory* (IRT). L'IRT è un modello matematico utilizzato per stimare con quale probabilità una data persona risponderà correttamente a un dato quesito che fa parte di un determinato pacchetto di prove. Tale probabilità viene rappresentata lungo un *continuum* che riassume in sé sia il livello di competenza di una persona, cioè il suo livello di abilità, sia la complessità del quesito,



cioè il suo livello di difficoltà. Tale *continuum* di difficoltà e di abilità verrà di qui in avanti convenzionalmente definito *scala*.

La presentazione dei risultati

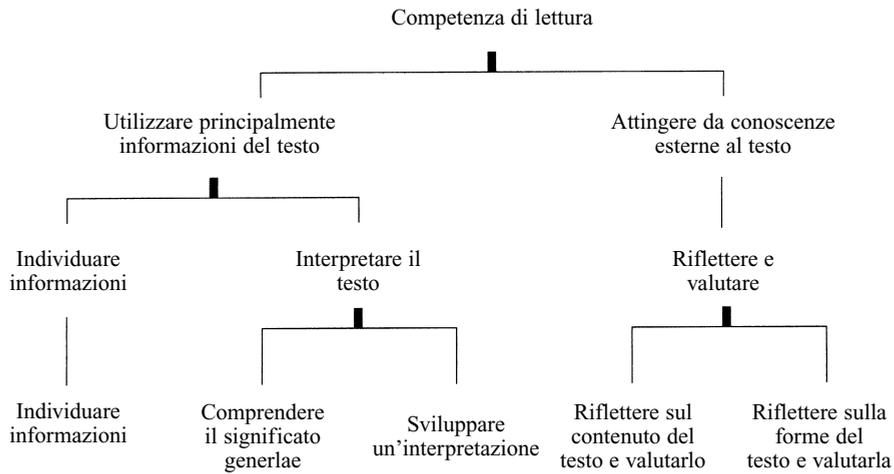
Per quanto riguarda la presentazione dei risultati, PISA 2003 si atterrà allo stesso schema usato in PISA 2000, presentando i risultati sotto forma di livelli di competenza riferiti a una scala fondata teoricamente e interpretabile in termini di politiche educative. I risultati della valutazione della competenza di lettura sono stati innanzitutto presentati in forma sintetica su una scala che fa riferimento a un singolo costrutto teorico di *reading literacy* con media 500 e deviazione standard 100. Le prestazioni degli studenti, inoltre, sono state anche analizzate in riferimento a cinque sottocomponenti della scala complessiva: tre basate sui processi della lettura – individuare informazioni, interpretare un testo, riflettere e valutare (OCSE, 2001a) – e due basate sul formato del testo – continuo o non continuo (OCSE 2002). Tali scale parziali consentono di confrontare il punteggio medio e la distribuzione tra sottogruppi di studenti all'interno dello stesso Paese e/o tra Paesi in relazione alle diverse componenti del costrutto della *reading literacy*. Sebbene le correlazioni fra le scale parziali siano molto elevate, il fatto di riportare i risultati in relazione a esse può mostrare l'esistenza di interazioni interessanti nei diversi Paesi e, laddove questo accadesse, si potrebbero analizzare e individuare le relazioni con il curriculum e con le metodologie di insegnamento adottati: in alcuni Paesi si potrebbe trattare di insegnare in modo più efficace con gli stessi programmi, mentre in altri si potrebbe discutere non solo *come* si insegna ma anche *cosa* si insegna.

Le scale parziali basate sui processi

La Figura 2.6 riassume i compiti di lettura in riferimento a tre processi. Le ragioni per ridurre da cinque a tre le scale basate sui processi sono due, una pratica e l'altra teorica. Da un punto di vista pratico occorre considerare che, poiché nelle rilevazioni di PISA 2003 e 2006 la lettura è un ambito secondario – e dunque gli item di lettura si riducono a una trentina invece dei 141 di PISA 2000 – i dati non consentono di costruire serie temporali per cinque scale parziali relative ai processi. Da un punto di vista teorico, inoltre, si è scelto di accorpare alcuni dei processi illustrati nella Figura 2.2 come segue: *comprendere il significato generale di un testo* e *sviluppare un'interpretazione* sono confluiti in un'unica scala denominata *interpretare il testo*, poiché entrambi i processi presuppongono un'elaborazione dell'informazione testuale (dell'intero testo nel caso di *comprendere il significato generale di un testo* e delle relazioni tra parti del testo nel caso di *sviluppare un'interpretazione*), mentre, *riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo* e *riflettere sulla forma di un testo e valutarla* sono stati riuniti in un'unica scala denominata *riflettere e valutare* poiché si è visto che la distinzione tra forma e contenuto in questo contesto era, all'atto pratico, piuttosto arbitraria.



Figura 2.6 • Relazione tra il quadro di riferimento della competenza di lettura e le scale basate sul tipo di processo (aspetti)



Scale parziali basate sul formato del testo

PISA 2003 offre anche la possibilità di esaminare i risultati in relazione al formato del testo, come sono stati presentati nel rapporto *Reading for change: performance and engagement across countries* (OECD, 2002). La Figura 2.7 riporta i vari tipi di testo e i compiti a essi associati su due scale parziali basate sul formato del testo. Una tale organizzazione dei dati consente di esaminare le differenze tra i vari Paesi rispetto alla capacità di servirsi dei diversi formati di testo. Nella presentazione dei dati di PISA 2000, due terzi dei compiti sono stati utilizzati per costruire la scala dei *testi continui*, mentre il rimanente terzo dei compiti è stato utilizzato per costruire la scala dei *testi non continui*.

Figura 2.7 • Relazione tra il quadro di riferimento della competenza di lettura e le scale basate sul formato del testo





I punteggi riportati sulla scala complessiva e quelli riportati sulle cinque scale parziali rappresentano vari gradi di competenza. Un punteggio basso indica che uno studente ha conoscenze e abilità limitate, mentre, al contrario, un punteggio alto è indice di competenze e abilità elevate. L'utilizzo dell'*Item Response Theory* consente, non solo di riassumere i risultati di diversi segmenti della popolazione di studenti, ma anche di determinare la difficoltà relativa dei compiti di lettura inclusi nell'indagine. In altri termini, come agli individui è attribuito un punteggio su una scala a seconda della loro riuscita nella prova di valutazione, così anche ciascun compito ha un dato punteggio su una scala, a seconda della sua difficoltà quale risulta dalle prestazioni degli studenti dei diversi Paesi che partecipano all'indagine.

Costruire una mappa dei quesiti

L'insieme delle prove di lettura usate nel progetto OCSE/PISA è molto diversificato quanto al formato del testo, alla situazione e ai processi richiesti e, di conseguenza, quanto alla difficoltà. Tale varietà può essere colta attraverso la cosiddetta mappa dei quesiti (*item map*). Una mappa dei quesiti fornisce una rappresentazione grafica delle abilità di lettura degli studenti che si collocano a diversi punti di una scala di *reading literacy*. Una simile mappa presenta una breve descrizione di un certo numero di item della prova, selezionati fra quelli che sono stati resi pubblici, accanto al loro punteggio sulla scala. Tale descrizione contiene sia le particolari abilità che l'item vuole valutare, sia, nel caso di quesiti a risposta aperta, i criteri per la correzione delle risposte. Dall'esame delle descrizioni, dunque, è possibile farsi un'idea del tipo di processi richiesti agli studenti e delle capacità che gli studenti devono dimostrare in relazione ai diversi livelli delle scale di *reading literacy*.

La Figura 2.8 mostra un esempio di mappa dei quesiti tratta da PISA 2000. Può essere utile fornire una breve spiegazione di come interpretarla. Il punteggio attribuito a ciascun item si basa sul principio che uno studente che si trova a un dato punto della scala abbia lo stesso livello di competenza nei confronti di tutti gli item che si trovano a quel punto della scala. Si è stabilito che, per quanto riguarda l'OCSE/PISA, per "competenza" s'intende che gli studenti che si collocano a un determinato punto della scala hanno il 62% delle possibilità di rispondere correttamente ai quesiti che si collocano in quello stesso punto. Per esempio, nella Figura 2.8 c'è un'item che si colloca a 421 sulla scala complessiva della lettura. Questo significa che gli studenti che hanno un punteggio di 421 sulla scala complessiva di *reading literacy* avranno il 62% di probabilità di rispondere correttamente agli item con un livello di difficoltà di 421 punti sulla scala. Ciò non vuol dire che gli studenti con un punteggio inferiore a 421 risponderanno sempre in modo sbagliato a tali item, ma piuttosto che ci si aspetta che essi rispondano correttamente a un item di quel livello di difficoltà meno del 62% delle volte, mentre gli studenti con un punteggio superiore a 421 avranno una probabilità superiore al 62% di rispondere correttamente. Occorre notare, inoltre, che ciascun item compare, oltre che sulla scala complessiva di *reading literacy*, anche in una delle scale parziali legate ai processi di lettura e in una di quelle legate al formato del testo. L'item che abbiamo preso in esame, che si colloca al livello 421 della scala complessiva, richiede agli studenti di individuare lo scopo che accomuna due brevi testi ponendo a confronto le idee principali di ciascuno di essi, cioè richiede di interpretare il testo, e fa dunque anche parte delle scale parziali di interpretazione del testo e di quella dei testi continui.



Figura 2.8 • Esempio di una mappa dei quesiti dell'indagine PISA 2000

<p>○ Tipi di processi ■ Tipi di formato</p>	Tipi di processi (aspetti)			Formato dei testi	
	Individuare informazione	Interpretare il testo	Riflettere e valutare	Testi continui	Testi non continui
<p>Mapa dei quesiti</p>					
<p>822: ELABORARE IPOTESI riguardo a un fenomeno inatteso utilizzando conoscenze esterne al testo, oltre che tutte le informazioni rilevanti contenute in una TABELLA COMPLESSA riguardante un argomento relativamente poco familiare (punteggio pieno, 2).</p>			○		■
<p>727: ANALIZZARE diversi casi particolari e FARLI RIENTRARE nelle categorie fornite in un DIAGRAMMA AD ALBERO in cui parte delle informazioni rilevanti sono contenute nelle note a piè di pagina (punteggio pieno, 2).</p>		○			■
<p>705: ELABORARE IPOTESI riguardo a un fenomeno inatteso utilizzando conoscenze esterne al testo, oltre che tutte le informazioni rilevanti contenute in una TABELLA COMPLESSA riguardante un argomento relativamente poco familiare (punteggio parziale, 1).</p>			○		■
<p>652: VALUTARE il finale di un LUNGO TESTO NARRATIVO in relazione al suo tema o tono implicito (punteggio pieno, 2).</p>			○	■	
<p>645: METTERE IN RELAZIONE SFUMATURE DEL LINGUAGGIO con l'argomento principale di un LUNGO TESTO NARRATIVO in presenza di tesi in conflitto fra loro.</p>		○		■	
<p>631: LOCALIZZARE informazioni in un DIAGRAMMA AD ALBERO servendosi di informazioni contenute in una nota a piè di pagina (punteggio pieno, 2).</p>	○				■
<p>603: INTERPRETARE il significato di una frase mettendola in relazione a un contesto più ampio, in un LUNGO TESTO NARRATIVO.</p>		○		■	
<p>600: ELABORARE IPOTESI riguardo a una scelta dell'autore, mettendo in relazione i dati di un grafico con il tema principale che si desume da RAPPRESENTAZIONI GRAFICHE MOLTEPLICI.</p>			○		■
<p>581: COMPARARE E VALUTARE lo stile di due LETTERE aperte.</p>			○	■	
<p>567: VALUTARE il finale di un LUNGO TESTO NARRATIVO in rapporto alla trama (punteggio parziale, 1).</p>			○	■	
<p>542: INFERIRE l'esistenza di un RAPPORTO DI CARATTERE ANALOGICO tra due fenomeni di cui si parla in una LETTERA aperta.</p>		○		■	
<p>540: IDENTIFICARE la data d'inizio di un determinato processo/evento desumendola da un GRAFICO.</p>	○				■
<p>539: INTERPRETARE il significato di brevi citazioni tratte da un LUNGO TESTO NARRATIVO, in relazione all'atmosfera o alla situazione nella quale sono inserite nel testo stesso (punteggio parziale, 1).</p>		○		■	
<p>537: COLLEGARE informazioni fornite in un LUNGO TESTO NARRATIVO con idee personali al fine di sostenere punti di vista contrapposti (punteggio pieno, 2).</p>			○	■	

segue

<input type="radio"/> Tipi di processi <input checked="" type="checkbox"/> Tipi di formato	Tipi di processi (aspetti)			Formato dei testi	
	Individuare informazione	Interpretare il testo	Riflettere e valutare	Testi continui	Testi non continui
Mappa dei quesiti					
529: SPIEGARE le motivazioni alla base delle azioni di un personaggio concatenando fra loro gli eventi narrati in un LUNGO TESTO NARRATIVO .		<input type="radio"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
508: INFERIRE il RAPPORTO esistente fra DUE RAPPRESENTAZIONI GRAFICHE basate su codici differenti.		<input type="radio"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
486: VALUTARE l'adeguatezza di un DIAGRAMMA AD ALBERO in relazione a determinati obiettivi.			<input type="radio"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
485: LOCALIZZARE informazioni di carattere numerico in un DIAGRAMMA AD ALBERO .	<input type="radio"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
480: COLLEGARE informazioni fornite in un LUNGO TESTO NARRATIVO con idee personali al fine di sostenere un unico punto di vista (punteggio parziale, 1).			<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
478: LOCALIZZARE e COLLEGARE informazioni fornite in un DIAGRAMMA LINEARE e nell'introduzione che lo precede allo scopo di desumere un dato mancante.	<input type="radio"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
477: COMPRENDERE la struttura di un DIAGRAMMA AD ALBERO .		<input type="radio"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
473: METTERE IN RELAZIONE le categorie illustrate in un DIAGRAMMA AD ALBERO con casi particolari, quando parte delle informazioni rilevanti sono contenute nelle note a piè di pagina (punteggio parziale, 1).		<input type="radio"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
447: INTERPRETARE le informazioni fornite in un singolo capoverso allo scopo di comprendere l'ambientazione di un TESTO NARRATIVO .		<input type="radio"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
445: Distinguere fra variabili e CARATTERISTICHE STRUTTURALI in un DIAGRAMMA AD ALBERO .			<input type="radio"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
421: IDENTIFICARE lo SCOPO comune di due BREVI TESTI .		<input type="radio"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
405: LOCALIZZARE singole informazioni espresse in modo esplicito in un TESTO che contiene forti elementi d'organizzazione.	<input type="radio"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
397: Dedurre l' IDEA PRINCIPALE di un semplice DIAGRAMMA A BARRE a partire dal titolo.		<input type="radio"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
392: LOCALIZZARE una singola informazione espressa in modo letterale in un TESTO dotato di una chiara struttura testuale.	<input type="radio"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
367: LOCALIZZARE informazioni espresse in modo esplicito in un breve segmento ben determinato all'interno di un TESTO NARRATIVO .	<input type="radio"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
363: LOCALIZZARE una singola informazione espressa in modo esplicito in un TESTO con suddivisioni interne titolate.	<input type="radio"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
356: RICONOSCERE L'ARGOMENTO di un articolo dotato di un sottotitolo chiaro e di una considerevole quantità di informazioni ridondanti.		<input type="radio"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	



I livelli di competenza di lettura

Così come gli studenti esaminati in ciascun Paese sono un campione che rappresenta la popolazione degli studenti quindicenni di quel Paese, ciascun compito di lettura è rappresentativo di una determinata classe di compiti nell'ambito della *reading literacy*. Ciascun compito rappresenta, dunque, la competenza nei confronti di un determinato tipo di elaborazione delle informazioni e nei confronti di un determinato tipo di testo che un quindicenne dovrebbe avere acquisito. La domanda che sorge spontanea è: che cosa distingue i compiti che si trovano al fondo della scala da quelli che si trovano nel mezzo o in cima? E ancora, i compiti che si trovano circa allo stesso punto della scala condividono alcune caratteristiche fondamentali che ne determinano un livello di difficoltà analogo? È sufficiente un'occhiata alla *item map* per rendersi conto che i quesiti che si trovano all'estremo inferiore di ciascuna scala sono sostanzialmente diversi da quelli che si collocano all'estremo superiore. Da un'analisi più attenta della gamma di quesiti in ciascuna delle scale si ricava la presenza di un sistema ordinato di abilità e di strategie di elaborazione delle informazioni. Un gruppo di esperti della materia ha esaminato ognuno dei compiti proposti, allo scopo di identificare l'insieme di variabili che sembrano influenzarne il grado di difficoltà e, da tale analisi, è risultato come la difficoltà sia determinata, in parte, dalla lunghezza, dalla struttura e dalla complessità del testo in sé. Gli esperti, tuttavia, si sono anche resi conto che, nella maggior parte delle prove di lettura (vale a dire l'insieme di un testo e delle domande a esso connesse), i quesiti si dispongono a vari livelli della scala; ciò significa che, mentre la struttura del testo contribuisce a determinare la difficoltà dell'item, quanto il lettore è chiamato a fare con quel testo, che viene specificato nel quesito o nelle istruzioni, interagisce con il testo stesso e condiziona la difficoltà complessiva.

Gli esperti della materia e coloro che hanno costruito la prova hanno identificato un certo numero di variabili in grado di influenzare la difficoltà dei compiti di lettura. Un fattore saliente è il processo implicato nell'individuare informazioni, nell'interpretare il testo o nel riflettere su ciò che si è letto. I processi variano per grado di complessità e di sofisticazione, dal semplice collegare singole informazioni, al classificare concetti in relazione a un dato criterio, fino al valutare criticamente e formulare ipotesi su una porzione del testo. La difficoltà dei compiti di reperimento di informazioni, inoltre, non dipende soltanto dal processo chiamato in gioco, ma anche dal numero di informazioni che devono essere considerate per rispondere, dal numero di criteri che tali informazioni devono soddisfare e dal fatto che esse debbano o meno essere ordinate secondo una particolare sequenza. Nel caso di compiti di interpretazione e di riflessione, uno dei fattori più importanti per determinare la difficoltà del compito è la dimensione del testo da elaborare. Nei quesiti che richiedono la riflessione del lettore, la difficoltà è condizionata anche dalla familiarità o dalla specificità delle conoscenze extra-testuali necessarie per rispondere. In tutti i processi connessi con l'atto della lettura, inoltre, la difficoltà del compito dipende da quanto le informazioni richieste sono in evidenza, da quante informazioni presenti nel testo possono essere confuse con l'informazione richiesta e dal fatto che il riferimento ai concetti o alle informazioni richieste per completare il compito sia o meno esplicito.

Allo scopo di mostrare la progressione nella complessità e nella difficoltà delle prove di PISA 2000, sia la scala complessiva di competenza di lettura sia le scale parziali sono state suddivise in cinque livelli:



Livello	Punteggio sulla scala PISA
1	Da 335 a 407
2	Da 408 a 480
3	Da 481 a 552
4	Da 553 a 625
5	più di 625

Gruppi di esperti hanno verificato come i compiti che si collocano a ciascun livello di competenza di lettura condividano molte caratteristiche e requisiti e come, viceversa, differiscano sistematicamente dai compiti che si collocano ai livelli più alti o più bassi. Di conseguenza, la divisione in livelli risulta essere uno strumento utile per esplorare la progressione della competenza di lettura all'interno di ciascuna scala. Tale progressione è schematizzata nella Figura 2.9. Questa suddivisione in livelli sarà realizzata per l'ambito principale di ogni ciclo.

Figura 2.9 • Mappa dei livelli di competenza di lettura

	Individuare informazioni	Interpretare il testo	Riflettere e valutare
5	Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali possono trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Inferire quali, fra le informazioni del testo, siano pertinenti rispetto al compito, discriminando tra più informazioni plausibili.	Cogliere il significato di sfumature del linguaggio o dimostrare una piena ed approfondita comprensione del testo.	Valutare criticamente e formulare ipotesi basandosi su conoscenze di carattere specialistico. Saper affrontare concetti contrari alle aspettative e basarsi su una conoscenza approfondita di testi lunghi o complessi.
<p>Testi continui. Trattare testi la cui struttura non è ovvia o chiaramente indicata al fine di discernere la relazione tra specifiche porzioni di testo e il suo argomento o scopo implicito.</p> <p>Testi non continui. Identificare la struttura che lega fra loro molte informazioni presenti all'interno di una rappresentazione grafica – che può essere ampia e complessa – facendo riferimento, in alcuni casi, anche a informazioni che si trovano al di fuori della rappresentazione stessa. Il lettore deve essere in grado di comprendere da solo che, per comprendere pienamente una determinata porzione del testo, è necessario far riferimento a un'altra parte dello stesso documento, per esempio una nota a piè di pagina.</p>			
4	Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri, all'interno di un testo il cui contesto o la cui forma non sono familiari. Inferire quali, fra le informazioni del testo, sono pertinenti rispetto al compito da svolgere.	Utilizzare inferenze complesse basate sul testo per comprendere e applicare categorie a un testo di argomento non familiare e per interpretare il significato di una porzione del testo tenendo conto del testo nel suo insieme. Saper affrontare ambiguità, idee contrarie alle aspettative e concetti espressi in forma negativa.	Servirsi di nozioni di carattere formale o di cultura generale per formulare ipotesi su un testo o per valutarlo criticamente. Dimostrare di comprendere in modo accurato testi lunghi o complessi.
<p>Testi continui. Seguire collegamenti linguistici o tematici lungo più capoversi, spesso in assenza di indicatori del discorso, allo scopo di localizzare, interpretare o valutare informazioni non immediatamente evidenti oppure per inferire il significato di carattere psicologico o astratto.</p> <p>Testi non continui. Scorrere un testo lungo e dettagliato al fine di individuare informazioni pertinenti, spesso in mancanza di un'organizzazione grafica (etichette, formattazione particolare ecc.) per localizzare più informazioni da confrontare o integrare.</p>			



Figura 2.9 (continua) • Mappa dei livelli di competenza di lettura

Individuare informazioni	Interpretare il testo	Riflettere e valutare
<p>3 Localizzare e, in alcuni casi, riconoscere la relazione tra singole informazioni, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri. Gestire informazioni messe in rilievo che possono essere confuse con quelle richieste.</p>	<p>Integrare diverse parti di un testo al fine di identificarne l'idea principale, di comprendere una relazione o di interpretare il significato di una parola o di una frase. Confrontare, contrapporre o classificare tenendo conto di molteplici criteri. Gestire informazioni che possono essere confuse con quelle richieste.</p>	<p>Stabilire connessioni o paragoni, fornire spiegazioni su un aspetto di un testo o valutarlo. Dimostrare una comprensione dettagliata di un testo mettendolo in relazione a nozioni familiari o della vita quotidiana, oppure attingendo a nozioni meno comuni.</p>
<p>Testi continui. Utilizzare, laddove siano presenti, strutture testuali convenzionali e seguire connessioni logiche esplicite ed implicite (quali relazioni di tipo causa-effetto) lungo più proposizioni o capoversi al fine di localizzare, interpretare o valutare informazioni.</p> <p>Testi non continui. Esaminare una rappresentazione grafica alla luce di un'altra rappresentazione o di un altro documento, magari presentato in forma differente, oppure integrare diverse informazioni singole – di carattere spaziale, verbale o numerico – in un grafico o in una mappa al fine di trarre conclusioni sull'insieme delle informazioni rappresentate.</p>		
<p>2 Localizzare una o più informazioni, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri. Gestire informazioni che possono essere confuse con quelle richieste.</p>	<p>Identificare l'idea principale di un testo, comprendere relazioni, creare o applicare semplici categorie oppure interpretare il significato di una porzione limitata di testo nei casi in cui le informazioni non sono in evidenza e vengono richieste inferenze poco complesse.</p>	<p>Stabilire paragoni o connessioni tra il testo e conoscenze extra-testuali oppure spiegare un aspetto del testo attingendo dalla propria esperienza e dalle proprie opinioni personali.</p>
<p>Testi continui. Seguire connessioni linguistiche o tematiche all'interno di un unico capoverso, allo scopo di localizzare o interpretare informazioni, oppure sintetizzare informazioni da diversi testi o porzioni di testo, allo scopo di inferire lo scopo dell'autore.</p> <p>Testi non continui. Dimostrare di afferrare la struttura sottesa ad una rappresentazione grafica, quale un semplice diagramma ad albero o una tabella, oppure integrare due informazioni di un grafico o di una tabella.</p>		
<p>1 Localizzare, sulla base di un singolo criterio, una o più informazioni indipendenti formulate in modo esplicito, con poche o senza informazioni che possono essere confuse con quelle richieste.</p>	<p>Riconoscere l'idea principale o lo scopo dell'autore, in un testo riguardante un argomento familiare in casi in cui le informazioni richieste sono in evidenza.</p>	<p>Stabilire una semplice connessione tra informazioni presenti nel testo e nozioni comuni della vita quotidiana.</p>
<p>Testi continui: Utilizzare la ridondanza testuale, i titoli o le convenzioni grafiche per formarsi un'opinione riguardo all'idea principale di un testo, o per localizzare informazioni formulate in modo esplicito in un punto circoscritto del testo.</p> <p>Testi non continui: Concentrarsi su singole informazioni slegate, solitamente raccolte in un'unica rappresentazione grafica, quale una mappa semplice o in un grafico a linee o a barre, che presenta poche informazioni in modo diretto e nel quale il testo scritto si riduce a poche parole o frasi.</p>		



Interpretare i livelli di competenza di lettura

Ciascun livello della scala rappresenta non soltanto una gamma di compiti – con le competenze e le abilità a essi associate – ma anche una gamma dei gradi di competenza dimostrati dagli studenti. Come osservato in precedenza, inizialmente i livelli erano stati stabiliti da un gruppo di esperti in modo che costituissero un insieme di compiti con caratteristiche comuni. Tali livelli, tuttavia, condividono anche proprietà di tipo statistico. Si calcola, infatti, che lo studente che si colloca intorno alla media di un certo livello sia in grado di eseguire un compito, che si colloca a un punteggio medio all'interno di quello stesso livello, il 62% delle volte. Inoltre, l'ampiezza di ciascun livello è determinata, in parte, dal presupposto che uno studente, con un punteggio che si colloca all'estremità inferiore di un determinato livello, sia in grado di rispondere correttamente ad almeno il 50% dei quesiti di un ipotetico test costituito da quesiti selezionati a caso tra quelli di quel livello.

Giacché ciascuna scala rappresenta una progressione in termini di conoscenze e di abilità, uno studente che si colloca a un certo livello dimostra di possedere non solo le competenze e le abilità di quel livello ma anche quelle dei livelli inferiori. Pertanto, le competenze e le abilità di ciascun livello poggiano su quelle del livello immediatamente inferiore e le comprendono. Ciò significa che uno studente cui si attribuisce una competenza di Livello 3 è in grado di eseguire con successo i compiti dei Livelli 1 e 2, mentre ci si aspetta che gli studenti che si collocano ai Livelli 1 e 2 rispondano correttamente a quesiti che si collocano intorno alla media del Livello 3 meno del 50% delle volte. In altri termini, gli studenti che si collocano a livelli inferiori al 3 dovrebbero rispondere correttamente a meno del 50% degli item in un ipotetico test costituito da quesiti di Livello 3.

La Figura 2.10 illustra con quale probabilità individui che si collocano a determinati punti della scala complessiva di competenza di lettura rispondano correttamente a compiti di diversi gradi di difficoltà. Si tratta di un compito di Livello 1, di un compito di Livello 3 e di un compito che ha due punteggi, uno di Livello 4 e uno di Livello 5. Dalla figura si vede chiaramente come uno studente con un punteggio di 289 – che si considera dunque a un livello inferiore al Livello 1 – abbia soltanto il 43% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito di Livello 1 con un punteggio di 367 sulla scala complessiva. Il medesimo studente ha soltanto il 14% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito di Livello 3 e quasi nessuna di rispondere correttamente ad un quesito di Livello 5. Uno studente con un grado di competenza pari a 371, invece, che si colloca intorno alla metà del Livello 1, ha il 63% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito con un punteggio di 367, ma solo in un caso su quattro o poco più risponderà correttamente a un quesito con un punteggio di 508 e c'è appena il 7% delle probabilità che sappia rispondere a un quesito del Livello 5. D'altra parte ci si aspetta che uno studente di Livello 3 sia in grado di rispondere correttamente a un quesito con un punteggio di 367 con una probabilità pari all'89% e a uno con un punteggio di 508 – che si colloca dunque attorno alla metà del Livello 3 – con una probabilità pari al 64%. Quello stesso studente, tuttavia, avrà soltanto il 27% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito che si colloca a metà del Livello 5. Infine, ci si aspetta che uno studente di Livello 5 sia in grado di rispondere correttamente la maggior parte delle volte alla maggior parte dei quesiti. Come si vede dalla Figura 2.10, infatti, uno studente con un punteggio di 662 sulla scala complessiva ha il 98% delle probabilità di ri-



spondere correttamente a un quesito con un punteggio di 367, il 90% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito di Livello 3 (508 punti) e il 65% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito scelto fra quelli medi del Livello 5 (652 punti).

Figura 2.10 • Probabilità (in termini di percentuali) di rispondere correttamente a quesiti selezionati con diversi gradi di difficoltà da parte di studenti di diversi livelli di competenza

	Item di livello 1 a 367 punti	Item di livello 3 a 508 punti	Item di livello 4 a 567 punti	Item di livello 5 a 652 punti
Inferiore al livello 1 (competenza pari a 298 punti)	43	14	8	3
Livello 1 (competenza pari a 371 punti)	63	27	16	7
Livello 2 (competenza pari a 444 punti)	79	45	30	14
Livello 3 (competenza pari a 517 punti)	89	64	48	27
Livello 4 (competenza pari a 589 punti)	95	80	68	45
Livello 5 (competenza pari a 662 punti)	98	90	82	65

La Figura 2.10, inoltre, solleva implicitamente interrogativi per quanto riguarda il livello più alto e quello più basso. Sebbene il livello massimo della scala non abbia un tetto, si può ritenere che quasi sicuramente gli studenti con un alto grado di competenza sono capaci di affrontare con successo i compiti più difficili. Più controverso è, invece, il problema che riguarda quanti si collocano all'estremo opposto della scala. Poiché il Livello 1 comincia in corrispondenza dei 335 punti, infatti, un certo numero di studenti di ogni Paese non raggiunge tale livello, ma, sebbene non vi siano compiti con punteggio inferiore a 335, sarebbe errato dire che gli studenti che non raggiungono il Livello 1 non posseggano nessuna competenza di lettura o siano “completamente analfabeti”. Quello che si può dire, invece, è che, sulla base delle loro prestazioni nei confronti dell'insieme di prove utilizzate in questa indagine, gli studenti che non raggiungono il Livello 1 risponderanno correttamente a meno del 50% di quesiti selezionati fra quelli di Livello 1 e, per tale motivo, si collocano al di sotto di tale livello.

Poiché sono relativamente pochi i giovani adulti che, nella nostra società, non sono in grado di leggere, il presente quadro di riferimento non prevede una misura della capacità di lettura nel senso tecnico del termine. In altri termini, l'OCSE/PISA non misura quanto i quindicenni leggano in modo fluente o quanto siano bravi in compiti di riconoscimento delle parole e/o di ortografia ma, piuttosto, secondo la visione attuale della questione, si basa sull'idea



che gli studenti che escono dalla scuola dell'obbligo dovrebbero essere in grado di costruire e espandere il significato di quanto leggono e di riflettere su di esso, in riferimento a un'ampia gamma di testi – continui e non continui – con cui entrano in contatto, in molteplici situazioni, sia dentro che fuori della scuola. Se, dunque, non è possibile determinare attraverso gli strumenti di PISA quali conoscenze e abilità posseggano gli studenti che si collocano sotto il Livello 1 della scala di competenza di lettura, si può però affermare che è improbabile che tali studenti siano in grado di utilizzare la lettura come strumento per acquisire conoscenze e abilità in altre aree.



I 5 LIVELLI DI COMPETENZA IN LETTURA



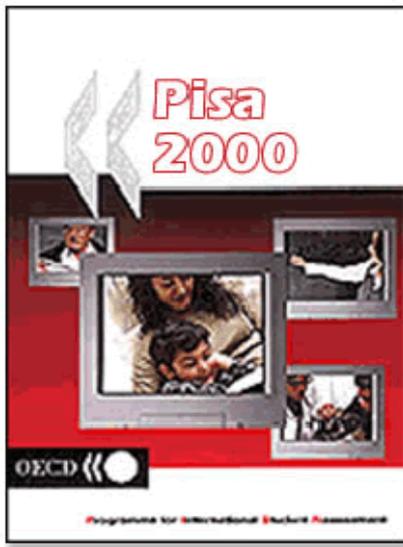


Lettura

Livelli	Individuare informazioni	Interpretare il testo	Riflettere e valutare
Livello 5	Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali possono trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Inferire quali, fra le informazioni del testo, siano pertinenti rispetto al compito, discriminandole tra più informazioni plausibili	Cogliere il significato di sfumature del linguaggio o dimostrare una piena ed approfondita comprensione del testo.	Valutare criticamente e formulare ipotesi basandosi su conoscenze di carattere specialistico. Saper affrontare concetti contrari alle aspettative e basarsi su una conoscenza approfondita di testi lunghi o complessi.
Testi continui	Trattare testi la cui struttura non è ovvia o chiaramente indicata al fine di discernere la relazione tra specifiche porzioni di testo e il suo argomento o scopo implicito		
Testi non continui	Identificare la struttura che lega fra loro molte informazioni presenti all'interno di una rappresentazione grafica -che può essere ampia e complessa- facendo riferimento in alcuni casi, anche a informazioni che si trovano al di fuori della rappresentazione stessa. Il lettore deve essere in grado di comprendere da solo che, per comprendere pienamente una determinata porzione del testo, è necessario far riferimento a un'altra parte dello stesso documento per esempio una nota a pie di pagina		
Livello 4	Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri, all'interno di un testo il cui contesto o la cui forma non sono familiari. Inferire quali, fra le informazioni del testo, sono pertinenti rispetto al compito da svolgere	Utilizzare inferenze complesse basate sul testo per comprendere e applicare categorie a un testo di argomento non familiare e per interpretare il significato di una porzione del testo tenendo conto del testo nel suo insieme. Saper affrontare ambiguità, idee contrarie alle aspettative e concetti espressi in forma negativa.	Servirsi di nozioni di carattere formale o di cultura generale per formulare ipotesi su un testo o per valutarlo criticamente. Dimostrare di comprendere in modo accurato testi lunghi o complessi.

Testi continui	Seguire collegamenti linguistici o tematici lungo più capoversi. spesso in assenza di indicatori del discorso, allo scopo di localizzare, interpretare o valutare informazioni non immediatamente evidenti oppure per inferire il significato di carattere psicologico o astratto		
Testi non continui	Scorrere un testo lungo e dettagliato al fine di individuare informazioni pertinenti. spesso in mancanza di un'organizzazione grafica (etichette, formattazione particolare ecc.) per localizzare più informazioni da confrontare o integrare.		
Livello 3	Localizzare e in alcuni casi riconoscere la relazione tra singole informazioni, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri. Gestire informazioni messe in rilievo che possono essere confuse con quelle richieste.	Integrare diverse parti di un testo al fine di identificarne l'idea principale. di comprendere una relazione o di interpretare il significato di una parola o di una frase. Confrontare, contrapporre o classificare tenendo conto di molteplici criteri. Gestire informazioni che possono essere confuse con quelle richieste.	Stabilire connessioni o paragoni, fornire spiegazioni su un aspetto di un testo o valutarlo. Dimostrare una comprensione dettagliata di un testo mettendolo in relazione a nozioni familiari o della vita quotidiana, oppure attingendo a nozioni meno comuni.
Testi continui	Utilizzare, laddove siano presenti strutture testuali convenzionali e seguire connessioni logiche esplicite ed implicite (quali relazioni di tipo causa-effetto) lungo più proposizioni o capoversi al fine di localizzare, interpretare o valutare informazioni.		
Testi non continui	Esaminare una rappresentazione grafica alla luce di un'altra rappresentazione o di un altro documento, magari presentato in forma differente, oppure integrare diverse informazioni singole di carattere spaziale, verbale o numerico in un grafico o in una mappa al fine di trarre conclusioni sull'insieme delle informazioni rappresentate		
Livello 2	Localizzare una o più informazioni, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri. Gestire informazioni che possono essere confuse con quelle richieste	Identificare l'idea principale di un testo, comprendere relazioni, creare o applicare semplici categorie oppure interpretare il significato di una porzione limitata di testo nei casi in cui le informazioni non sono in evidenza e vengono richieste inferenze poco complesse.	Stabilire paragoni o connessioni tra il testo e conoscenze extra-testuali oppure spiegare un aspetto del testo attingendo dalla propria esperienza e dalle proprie opinioni personali.
Testi continui	Seguire connessioni linguistiche o tematiche all'interno di un unico capoverso. allo scopo di localizzare o interpretare informazioni, oppure sintetizzare informazioni da diversi testi o porzioni di testo. allo scopo di inferire lo scopo dell'autore.		
Testi non continui	Dimostrare di afferrare la struttura sottesa ad una rappresentazione grafica, quale un semplice diagramma ad albero o una tabella, oppure integrare due informazioni di un grafico o di una tabella.		

Livello 1	Localizzare, sulla base di un singolo criterio, una o più informazioni indipendenti formulate in modo esplicito, colti poche o senza informazioni che possono essere confuse con quelle richieste.	Riconoscere l'idea principale o lo scopo dell'autore, in un testo riguardante un argomento familiare in casi in cui le informazioni richieste sono in evidenza	Stabilire una semplice connessione tra informazioni presenti nel testo e nozioni comuni della vita quotidiana.
Testi continui	Utilizzare la ridondanza testuale, i titoli o le convenzioni grafiche per formarsi un'opinione riguardo all'idea principale di un testo, o per localizzare informazioni formulate in modo esplicito in un punto circoscritto del testo.		
Testi non continui	Concentrarsi su singole informazioni slegate, solitamente raccolte in un'unica rappresentazione grafica, quale una mappa semplice o in un grafico a linee o a barre, che presenta poche informazioni in modo diretto e nel quale il testo scritto si riduce a poche parole o frasi.		



PROVE RILASCIATE DI PISA 2000

Lettura

Prove rilasciate:

**LAGO CIAD
INFLUENZA
PIANO INTERNAZIONALE
SCARPE SPORTIVE
IL DONO
AMANDA E LA DUCHESSA
IL PERSONALE
NUOVE REGOLE**

LAGO CIAD

La figura 1 mostra i cambiamenti di livello del lago Ciad, nel Nord Africa sahariano. Il lago Ciad è scomparso completamente intorno al 20.000 a.C., durante l'ultima era glaciale. È ricomparso intorno all'11.000 a.C. Oggi, il suo livello corrisponde all'incirca a quello che aveva nel 1000 d.C.

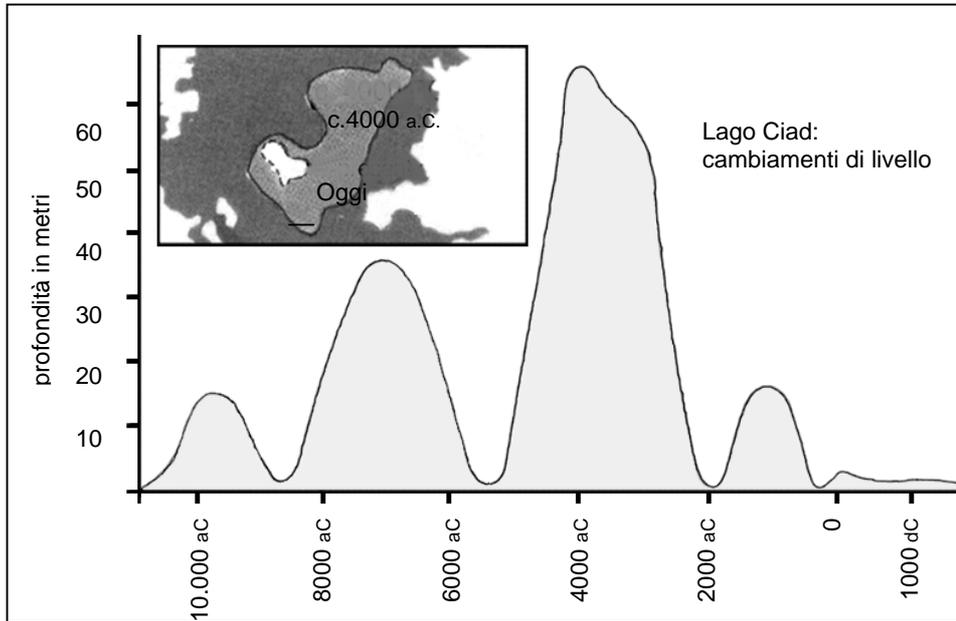


Figura 1

La figura 2 mostra l'arte rupestre nel Sahara (antichi disegni o pitture ritrovati sulle pareti delle caverne) e le variazioni della fauna.

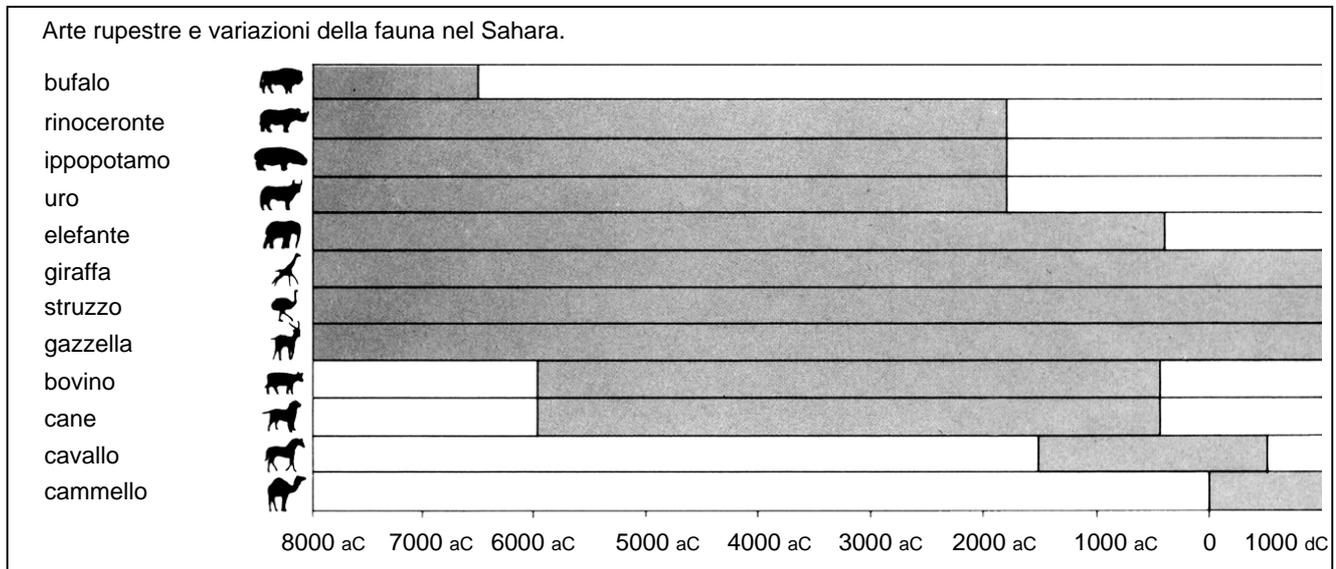


Figura 2

Usa le informazioni relative al lago Ciad della pagina accanto per rispondere alle domande che seguono.

Domanda 2: IL LAGO CIAD

R040Q02

Qual è la profondità del lago Ciad oggi?

- A Circa due metri.
- B Circa quindici metri.
- C Circa cinquanta metri.
- D È scomparso completamente.
- E L'informazione non viene fornita.

Domanda 3A: IL LAGO CIAD

R040Q03A- 0 1 9

In che anno, all'incirca, inizia il grafico della figura 1?

.....

Domanda 3B: IL LAGO CIAD

R040Q03B- 0 1 9

Perché l'autore ha scelto di iniziare il grafico da quell'anno?

.....

.....

Domanda 4: IL LAGO CIAD

R040Q04

La figura 2 si basa sull'ipotesi che:

- A gli animali raffigurati nell'arte rupestre esistevano in quella zona nell'epoca in cui sono stati disegnati.
- B gli artisti che hanno disegnato gli animali erano molto abili.
- C gli artisti che disegnavano gli animali potevano spostarsi molto.
- D non si cercava di addomesticare gli animali rappresentati nell'arte rupestre.

Domanda 6: IL LAGO CIAD

R040Q06

Per rispondere a questa domanda devi integrare informazioni provenienti dalla figura 1 e dalla figura 2.

La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uro dall'arte rupestre Sahariana è avvenuta:

- A all'inizio dell'era glaciale più recente.
- B verso la metà del periodo in cui il lago Ciad era al suo livello più alto.
- C dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire.
- D all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità.

Guida alla correzione

IL LAGO CIAD: PUNTEGGIO DOMANDA 2

R040Q02

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Sviluppare un'interpretazione: integrare le informazioni del testo e del grafico.

Punteggio pieno

Codice 1: Circa due metri.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

IL LAGO CIAD: PUNTEGGIO DOMANDA 3A

R040Q03A- 0 1 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Individuare informazioni.

Punteggio pieno

Codice 1: 11.000 a.C. (o un'approssimazione tra 10.500 e 12.000; o altra risposta che mostra che lo studente ha effettuato un'estrapolazione dal grafico)

- 11.000
- 11.000 a.C.
- 10.500 a.C.
- Poco prima del 10.000 a.C.
- Circa nel 12.000
- Circa nel 11.000 a.C.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro, inclusa una freccia che indica il punto d'inizio del grafico.

- 10.000 a.C. [*incapacità di estrapolare un'informazione dal grafico.*]
- 20.000 a.C.
- 8.000 a.C. [*ha guardato la figura sbagliata.*]
- 4000 a.C. [*ignorare le risposte cancellate.*]
- 0

Codice 9: Non risponde.

IL LAGO CIAD: PUNTEGGIO DOMANDA 3B

R040Q03B- 0 1 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Riflettere sulla forma del testo: dedurre la motivazione di una decisione dell'autore.

Punteggio pieno

Codice 1: fa riferimento alla ricomparsa del lago. Nota: alla risposta può essere attribuito il punteggio pieno anche se la risposta alla domanda precedente è errata.

- Il lago Ciad è ricomparso nell'11.000 a.C., dopo essere completamente scomparso intorno al 20.000 a.C.
- Il lago è scomparso nell'era glaciale ed è ricomparso pressappoco in questo periodo.
- È ricomparso allora.
- È ricomparso all'incirca nell'11.000 a.C.
- Poi il lago è riapparso dopo essere scomparso per 9.000 anni.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

- È quando cominciarono ad apparire gli animali.
- L'11.000 a.C. è quando gli esseri umani hanno cominciato a praticare l'arte rupestre.
- L'11.000 a.C. è quando il lago è apparso (la prima volta).
- Perché in quel periodo il lago Ciad era completamente prosciugato.
- Perché quello è il primo segno sul grafico.

Codice 9: Non risponde.

IL LAGO CIAD: PUNTEGGIO DOMANDA 4

R040Q04

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Comprendere il significato complessivo del testo: riconoscere l'idea che è alla base di un grafico.

Punteggio pieno

Codice 1: gli animali raffigurati nell'arte rupestre esistevano in quella zona nell'epoca in cui sono stati disegnati.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

IL LAGO CIAD: PUNTEGGIO DOMANDA 6

R040Q06

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Sviluppare un'interpretazione: integrare informazioni tra due testi separati

Punteggio pieno

Codice 1: dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire.

Nessun punteggio

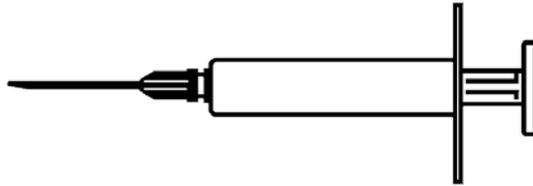
Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

PROGRAMMA ACOL DI VACCINAZIONE ANTINFLUENZALE VOLONTARIA

Sicuramente sapete che l'influenza può colpire all'improvviso e gravemente durante l'inverno. Può lasciare le sue vittime malate per settimane.

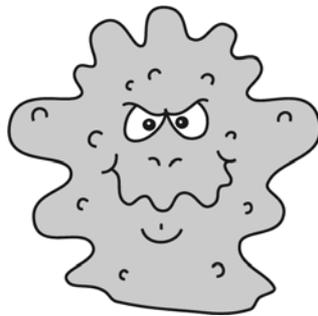
Il modo migliore per combattere il virus è avere un corpo sano e in forma. L'esercizio fisico quotidiano e una dieta ricca di frutta e verdura sono vivamente raccomandati per aiutare il sistema immunitario a respingere l'invasione di questo virus.



ACOL ha deciso di offrire ai suoi dipendenti l'opportunità di vaccinarsi contro l'influenza come rimedio aggiuntivo per prevenire la diffusione dell'insidioso virus fra di noi. Su richiesta dell'ACOL, un'infermiera provvederà ad eseguire le vaccinazioni in sede, rimanendo a disposizione per mezza giornata durante l'orario lavorativo, nella settimana del 17 novembre. Questo servizio è gratuito e aperto a tutto il personale.

La partecipazione è volontaria. Ai dipendenti che usufruiranno del servizio verrà chiesto di firmare un foglio di consenso in cui dichiareranno di non soffrire di alcuna allergia e di essere a conoscenza del possibile manifestarsi di leggeri effetti collaterali.

Secondo le indicazioni mediche la vaccinazione non provoca influenza. Può causare, tuttavia, alcuni effetti collaterali come affaticamento, febbre leggera e indolenzimento al braccio.



CHI DOVREBBE ESSERE VACCINATO?

Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus.

La vaccinazione è particolarmente raccomandata alle persone di età superiore ai 65 anni. Indipendentemente dall'età, è raccomandata a **TUTTI COLORO** che siano affetti da una malattia cronica debilitante, specialmente se cardiaca, polmonare, bronchiale o diabetica.

In un ambiente d'ufficio, **TUTTO** il personale corre il rischio di prendere l'influenza.

CHI NON DOVREBBE ESSERE VACCINATO?

Le persone che presentano ipersensibilità alle uova, chi è affetto da malattia febbrile acuta e le donne in gravidanza.

Consultate il vostro medico se state assumendo farmaci o avete avuto in precedenza una reazione al vaccino antinfluenzale.



Se desiderate essere vaccinati nella settimana del 17 novembre, potete contattare il Direttore del personale, Giovanna De Laurentis, entro venerdì 7 novembre. La data e l'ora verranno fissate in base alla disponibilità dell'infermiera, al numero dei partecipanti e all'orario più comodo per la maggioranza del personale. Se desiderate essere vaccinati per il prossimo inverno, ma non potete essere presenti negli orari previsti, contattate Giovanna De Laurentis. È possibile fissare un altro appuntamento, se si raggiunge un numero di partecipanti sufficiente.

Per ulteriori informazioni, rivolgersi a Giovanna al numero interno 5577.

Più sani e in forma

Giovanna De Laurentis, Direttore del personale di un'azienda di nome ACOL, ha redatto il foglio informativo riportato nelle due pagine precedenti per il personale di ACOL. Fai riferimento al foglio informativo per rispondere alle domande riportate di seguito.

Domanda 2: INFLUENZA

R077Q02

Quale dei seguenti elementi caratterizza il programma di vaccinazione antinfluenzale di ACOL?

- A Durante l'inverno si svolgeranno corsi quotidiani di attività fisica.
- B Le vaccinazioni verranno effettuate durante l'orario lavorativo.
- C Ai partecipanti verrà offerto un piccolo premio.
- D Le iniezioni verranno praticate da un medico.

Domanda 3: INFLUENZA

R077Q03- 0 1 2 9

In un testo possiamo riconoscere il **contenuto** (le cose che dice) e lo **stile** (il modo in cui sono presentate).

Giovanna voleva che lo stile del foglio informativo fosse amichevole e incoraggiante.

Pensi che ci sia riuscita?

Spiega la tua risposta facendo riferimento ai dettagli della disposizione grafica, delle illustrazioni, dell'impaginazione oppure dello stile di scrittura del foglio informativo.

.....

.....

.....

Domanda 4: INFLUENZA

R077Q04

Il foglio informativo suggerisce che, se vi volete proteggere dal virus dell'influenza, la vaccinazione è

- A Più efficace dell'esercizio fisico e di una dieta sana, ma più rischiosa.
- B Una buona idea, che non sostituisce però l'esercizio fisico ed una dieta sana.
- C Efficace come l'esercizio fisico ed una dieta sana, e anche meno impegnativa.
- D Inutile per chi svolge regolarmente esercizio fisico e segue una dieta sana.

Domanda 5: INFLUENZA

R077Q05- 0 1 2 3 4 8 9

Una parte del foglio informativo è la seguente:

CHI DOVREBBE ESSERE VACCINATO?

Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus.

Dopo che Giovanna ha distribuito il foglio informativo, un collega le ha detto che avrebbe dovuto eliminare la frase “ Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus”, perché fuorviante.

Sei d'accordo sul fatto che questa frase è fuorviante e avrebbe dovuto essere eliminata?

Fornisci una spiegazione della tua risposta.

.....

.....

.....

.....

Domanda 6: INFLUENZA

R077Q06

Secondo le informazioni contenute nel foglio informativo, quale dei seguenti dipendenti dovrebbe contattare Giovanna?

- A Stefano del magazzino che non desidera essere vaccinato perché preferisce fare affidamento sulle sue difese immunitarie naturali.
- B Giulia dell'ufficio vendite che desidera sapere se il programma di vaccinazione è obbligatorio.
- C Alice dell'ufficio spedizioni che vorrebbe essere vaccinata quest'inverno ma avrà un bambino tra due mesi.
- D Michele della ragioneria che vorrebbe essere vaccinato ma sarà in ferie nella settimana del 17 novembre.

Guida alla correzione

INFLUENZA: PUNTEGGIO DOMANDA 2:

R077Q02-

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Individuare informazioni: scorrere il testo per trovare informazioni fornite esplicitamente

Punteggio pieno

Codice 1: Le vaccinazioni verranno effettuate durante l'orario lavorativo.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro

Codice 9: Non risponde

INFLUENZA: PUNTEGGIO DOMANDA 3:

R077Q03- 0 1 2 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Riflettere sulla forma del testo: identificare le caratteristiche relative allo stile e allo scopo del testo.

Punteggio pieno

Codice 2: Fa precisi riferimenti al testo e mette in relazione lo stile e lo scopo, in accordo con i termini "amichevole ed invitante" La risposta deve contenere ALMENO UNO dei seguenti elementi:
(1) si riferisce in modo preciso a un aspetto del testo (aspetto, stile della scrittura, immagini o altri elementi grafici, altri elementi di questo tipo) E/O,
(2) utilizza espressioni diverse da "amichevole", e "incoraggiante" per esprimere una valutazione (attenzione: termini come "interessante", "facile da leggere" e "chiaro" non sono considerati sufficientemente precisi).

Il parere sul risultato ottenuto da Giovanna può essere espresso o facilmente deducibile.

- No, non è stata una buona idea collocare la figura di una siringa proprio all'inizio del testo. È allarmante. [Si riferisce a una parte specifica del testo: una particolare figura(1). Usa un termine originale "allarmante"(2).]
- Sì, le illustrazioni interrompono il testo e lo rendono più leggibile. [Descrive un elemento specifico dell'aspetto(1).]
- L'immagine del virus, che assomiglia a un fumetto è amichevole. [Si riferisce a un aspetto particolare di un'illustrazione ("assomiglia a un fumetto") (1)]
- No, le figure sono infantili ed insignificanti. [Usa espressioni originali, ("Infantili" e "insignificanti") per valutare uno degli elementi citati nella domanda(2).]
- Sì, il tono è caldo e piacevole. [Utilizza termini personali per valutare lo stile (2).]
- Sì, lo stile di scrittura è disteso ed informale. [Usa espressioni originali, ("disteso" e "informale") per valutare uno degli elementi citati nella domanda(2).]
- Il testo è troppo lungo. La gente non si darà la pena di leggerlo. [Si riferisce a un aspetto importante della presentazione: lunghezza del testo (1). Usa termini originali per valutare(2).]

- Non sottolinea il fatto che si tratta di un'iniezione, e questo può incoraggiare la gente. [*Riferimento implicito al registro usato: un aspetto dello stile (2.)*]
- No, lo stile della scrittura è molto formale [*Utilizzo discutibile ma accettabile di un termine originale "formale"(2.)*]

Punteggio parziale

Codice 1: Fa precisi riferimenti al testo ma la risposta si concentra sulle informazioni e sul contenuto (piuttosto che sullo stile), in accordo con i termini "amichevole ed invitante". Il parere sul risultato ottenuto da Giovanna può essere espresso o facilmente deducibile.

- No, la proposta di farsi fare un'iniezione non può essere in alcun modo amichevole ed invitante.
- Sì, raggiunge lo scopo. Giovanna dà molte opportunità e diversi orari per fare la vaccinazione. Inoltre dà diversi suggerimenti sulla salute.

Nessun punteggio

Codice 0: Dà risposte vaghe o insufficienti:

- Sì, fa in modo che possa sembrare una buona idea.
- Sì, è amichevole ed invitante. [*Espressioni non applicate a nessun elemento specifico.*]
- No, non va.
- No, perché alcune informazioni non sono corrette. [*Si riferisce al contenuto senza fare alcun riferimento all'idea di "amichevole e incoraggiante".*]
- Sì, le illustrazioni sono incoraggianti e anche lo stile del comunicato è accettabile. [*"le illustrazioni sono incoraggianti" non va oltre i termini della domanda stessa e "lo stile del comunicato è accettabile" è troppo vago.*]
- Raggiunge lo scopo, è facile da leggere e chiaro. [*I termini usati non sono abbastanza specifici.*]
- Penso che ci sia riuscita. Ha scelto delle illustrazioni e scritto un testo interessante. [*Non fornisce una valutazione delle illustrazioni e "testo interessante" è troppo vago.*]

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

- Sì, tutti dovrebbero farsi fare l'iniezione. [*Irrilevante e inaccurato.*]
- No, le figure non hanno niente a che fare con il messaggio. [*Inaccurato.*]
- Sì, perché desidera che la gente si preoccupi dell'eventualità di ammalarsi di influenza. [*Conflitto con l'idea di "amichevole e incoraggiante".*]
- È buono ma è solo la sua opinione. [*Irrilevante.*]
- Sì, da alcune brevi informazioni su ciò che faranno per fermare l'influenza. [*Irrilevante- fa riferimento al contenuto in un modo non specifico.*]
- Sì, lei dice solo i fatti. [*Irrilevante.*]
- Sì, perché più persone dovrebbero essere vaccinate. [*Dà un'opinione generale sul tema della vaccinazione, non fa riferimenti allo stile o a dettagli del contenuto.*]
- Sì perché nessuno vuole stare male, tutti vogliono godere di buona salute. [*Irrilevante.*]

Codice 9: Non risponde

INFLUENZA: PUNTEGGIO DOMANDA 4:

R077Q04-

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Interpretare il testo: integrare diverse parti del testo.

Punteggio pieno

Codice 1: Una buona idea che non sostituisce però l'esercizio fisico ed una dieta sana.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro

Codice 9: Non risponde

INFLUENZA: PUNTEGGIO DOMANDA 5:

R077Q05- 0 1 2 9

SCOPO DELLA DOMANDA: Riflettere sul contenuto del testo: valutare la pertinenza di una sezione del testo in relazione al suo significato e al suo scopo generale

Punteggio pieno

Codice 2: Valuta la sezione di testo al quale si riferisce il termine "fuorviante" indicando l'esistenza di una contraddizione potenziale. ("Chi dovrebbe essere vaccinato? Chiunque..." vs. "Chi non dovrebbe farsi vaccinare?"). Può spiegare o meno in cosa consiste la contraddizione.

L'accordo o il disaccordo possono essere affermati esplicitamente o essere impliciti.

- Sì, perché per alcune persone la vaccinazione potrebbe essere pericolosa (ad esempio, per le donne in gravidanza). [*Descrive la contraddizione*]
- No, perché basta leggere un altro paio di righe per comprendere che alcune persone non dovrebbero essere vaccinate e, in linea generale, Giovanna desidera che la gente venga vaccinata.
- Sì perché lei dice che "tutti" possono essere vaccinati, e successivamente specifica quali persone non dovrebbero essere vaccinate. [*La contraddizione viene identificata.*]
- Questa frase afferma che tutte le persone dovrebbero essere vaccinate, il che non è esatto. [*La contraddizione è indicata brevemente.*]
- Sì in parte, ad esempio: "chiunque desidera proteggersi dal virus, ad eccezione delle persone a rischio (vedere sotto)". [*Suggerire dei cambiamenti implica il riconoscimento della contraddizione.*]

OPPURE: Valuta la sezione di testo al quale si riferisce il termine "fuorviante" indicando che questa frase può essere un'esagerazione (per esempio non tutti hanno bisogno di essere vaccinati, o la vaccinazione non offre una protezione completa). Può specificare o meno in che senso sia esagerata. L'accordo o il disaccordo possono essere affermati esplicitamente o essere impliciti.

- Eliminare la frase perché essere vaccinati non garantisce che non ci si ammali di influenza.
- Non sono d'accordo, il suo tono sembra indicare che si contrarrà sicuramente l'influenza se non si viene vaccinati.
- Fare l'iniezione non dà una protezione completa.
- Eliminare la frase perché non tutti si ammalano di influenza, specialmente se si è in forma e in salute.
- Sì sono d'accordo, perché questa frase fa ritenere il vaccino più efficace di quanto non sia. [*Implica un'esagerazione, anche se non specificata.*]

Punteggio parziale

Codice 1: Valuta la sezione di testo ma non la collega al termine “fuorviante”.

(1) Afferma che la frase è potente, efficace e/o invitante senza rilevare la contraddizione potenziale o l'elemento fuorviante; OPPURE

(2) Indica che la frase “ Tutti coloro che vogliono essere protetti dal virus” è ridondante perché l'affermazione è ovvia.

- È stato giusto inserirla nel testo poiché può incoraggiare la gente. [1]
- Dovrebbe essere conservata perché mette in evidenza il messaggio. [1]
- Secondo me queste parole potevano non essere messe nel testo perché è ovvio che chiunque vuole essere protetto dal virus, anche se non necessariamente attraverso la vaccinazione. [2]

Nessun punteggio

Codice 0: Fornisce una risposta insufficiente o vaga oppure riporta il termine ‘fuorviante’ senza alcuna spiegazione.

- Conservare la frase: è bella. [Nessuna spiegazione.]
- Avrebbero dovuto inserire un'altra figura al posto del titolo. [Nessuna spiegazione.]
- Sì, questa frase è fuorviante e può provocare problemi. [Nessuna spiegazione.]

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

- Non avrebbero dovuto metterla perché ognuno ha il diritto di decidere da solo. [Non è compreso il registro del testo: non si tratta di un ordine.]
- Credo che avrebbero dovuto mettere le parole “dell’ influenza” dopo la parola “virus” perché così le persone che danno un’occhiata all’annuncio potrebbero pensare che si sta parlando di un altro virus e non dell’influenza. [Spiegazione non plausibile per “fuorviante”].
- Sì, le persone potrebbero essere interessate ma avere paura degli aghi. [Irrilevante].

Codice 9: Non risponde

INFLUENZA: PUNTEGGIO DOMANDA 6:

R077Q06-

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Riflettere sul contenuto del testo: applicare un insieme di criteri forniti in un testo ad altri casi.

Punteggio pieno

Codice 1: Michele della ragioneria che vorrebbe essere vaccinato ma sarà in ferie nella settimana del 17 novembre.

Nessun punteggio

Codice 0: altro

Codice 9: Non risponde

Programmi di PLAN International – Risultati dell'anno finanziario 1996

Africa Orientale e Meridionale

AOM



Crescere sani

	EGITTO	ETIOPIA	KENIA	MALAWI	SUDAN	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBABWE	TOTALE
Unità sanitarie costruite (fino a 4 stanze)	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Operatori sanitari formati (1 giorno di formazione)	1 053	0	719	0	425	1 003	20	80	1 085	4 385
Bambini che hanno ricevuto integrazioni alimentari (superiori a 1 settimana)	10 195	0	2 240	2 400	0	0	0	0	251 402	266 237
Bambini che hanno ricevuto aiuti finanziari per cure mediche / dentistiche	984	0	396	0	305	0	581	0	17	2 283



Istruzione

Insegnanti formati (1 settimana di formazione)	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2 320
Quaderni scolastici acquistati / donati	667	0	0	41 200	0	69 106	0	150	0	111 123
Testi scolastici acquistati / donati	0	0	45 650	9 600	1 182	8 769	7 285	150	58 387	131 023
Uniformi scolastiche acquistate / fatte / donate	8 897	0	5 761	0	2 000	6 040	0	0	434	23 132
Bambini beneficiari di aiuti per le tasse scolastiche / borse di studio	12 321	0	1 598	0	154	0	0	0	2 014	16 087
Banchi scolastici fabbricati / acquistati / donati	3 200	0	3 689	250	1 564	1 725	1 794	0	4 109	16 331
Aule costruite	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Aule riparate	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Adulti partecipanti a corsi di alfabetizzazione in questo anno finanziario	1 160	0	3 000	568	3 617	0	0	0	350	8 695



Insedimenti

Latrine scavate / servizi igienici costruiti	50	0	2 403	0	57	162	23	96	4 311	7 102
Case collegate a nuove fognature	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Pozzi scavati / ristrutturati (o sorgenti incanalate)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Nuove trivellazioni con esito positivo	0	0	8	93	14	0	27	0	220	362
Costruzione di acquedotti alimentati a caduta	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Acquedotti riparati / migliorati	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Case ristrutturate con il progetto PLAN	265	0	520	0	0	0	1	0	2	788
Nuove case costruite per beneficiari	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1 142
Edifici pubblici costruiti o ristrutturati	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Capi di comunità formati (più di 1 giorno di formazione)	2 214	95	3 522	232	200	3 575	814	20	2 693	13 365
Chilometri di strada riparati	1,2	0	26	0	0	0	0	0	53,4	80,6
Ponti costruiti	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Famiglie che hanno beneficiato direttamente del controllo dell'erosione	0	0	1 092	0	1 500	0	0	0	18 405	20 997
Casi di recente raggiunti da un progetto di elettrificazione	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494

La tabella della pagina accanto fa parte di un rapporto pubblicato da PLAN International, un'organizzazione umanitaria internazionale. Fornisce informazioni sulle attività di PLAN in una delle aree in cui opera (Africa Orientale e Meridionale). Fai riferimento alla tabella per rispondere alle domande seguenti.

Domanda 2: PIANO INTERNAZIONALE

R099Q02

In base alla tabella, in quale paese PLAN International svolgeva la gamma più ampia di attività?

- A Zambia.
- B Malawi.
- C Kenia.
- D Tanzania.

Domanda 4A: PIANO INTERNAZIONALE

R099Q04A

Che cosa indica la tabella a proposito del livello di attività di PLAN International in Etiopia nel 1996, rispetto agli altri paesi nell'area?

- A Il livello di attività è stato relativamente elevato in Etiopia.
- B Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia.
- C È stato pressoché uguale a quello degli altri paesi nell'area.
- D È stato relativamente elevato nella categoria Insediamenti e basso nelle altre categorie.

Domanda 4B: PIANO INTERNAZIONALE

R099Q04B- 0 1 2 3 8 9

Nel 1996 l'Etiopia era uno dei paesi più poveri del mondo.

Considerando questo fatto e le informazioni fornite dalla tabella, secondo te come si può spiegare il livello di attività di PLAN International in Etiopia rispetto ai suoi interventi negli altri paesi?

.....

.....

.....

Domanda 3: PIANO INTERNAZIONALE

R099Q03

Di seguito vengono elencati altri interventi umanitari. Se questi interventi venissero aggiunti alla tabella, a quale categoria di attività apparterebbero? Indica la risposta ponendo una crocetta nella casella appropriata.

La prima è stata già data come esempio.

	Crescere sani	Istruzione	Insedimenti
Telefoni pubblici installati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Bambini vaccinati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madri informate sull'alimentazione dei bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centrali elettriche ad energia solare costruite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Guida alla correzione

PIANO INTERNAZIONALE: PUNTEGGIO DOMANDA 2

R099Q02

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Individuare informazioni: Paragonare le voci in un elenco.

Punteggio pieno

Codice 1: Kenia.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro

Codice 9: Non risponde

PIANO INTERNAZIONALE: PUNTEGGIO DOMANDA 4A

R099Q04A

Nota: La risposta corretta è la B: "Il livello di attività è stato relativamente basso in Etiopia". Questa domanda serve solo per acquisire informazioni e non contribuisce al punteggio dello studente. La risposta viene presa in considerazione per la valutazione della risposta alla domanda 4B

PIANO INTERNAZIONALE: PUNTEGGIO DOMANDA 4B

R099Q04B- 0 1 2 3 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Riflettere sul contenuto del testo: basarsi su conoscenze ed esperienze personali per formulare un'ipotesi coerente con le informazioni date.

Punteggio pieno

Codice 3: Lo studente ha risposto correttamente alla Domanda 4A (alternativa B). Spiega il livello delle attività di PLAN basandosi su TUTTE le informazioni fornite, con un referimento esplicito o implicito al tipo di attività condotte da PLAN in Etiopia. La risposta deve anche essere coerente (anche se non deve necessariamente riferirsi) con ENTRAMBI i seguenti punti:

- (1) Il basso livello di attività di PLAN in Etiopia (informazione fornita dalla tabella); E
- (2) La povertà dell'Etiopia (informazione data nella domanda).
 - Le organizzazioni umanitarie spesso iniziano il loro lavoro formando la gente del posto, per cui io ipotizzerei che la PLAN nel 1996 aveva appena iniziato il suo lavoro in Etiopia.
 - Può darsi che la formazione dei lavoratori locali fosse il solo tipo di aiuto che PLAN potesse dare. Forse mancavano le scuole e gli ospedali necessari per realizzare le altre attività.
 - Può darsi che altre organizzazioni umanitarie straniere stessero aiutando nel settore della medicina etc. e la PLAN ha visto che avevano bisogno di imparare come governare il paese. [*Riferimento implicito alla formazione dei dirigenti*].

Punteggio parziale

- Codice 2: Lo studente ha risposto correttamente alla Domanda 4 (alternativa B). Spiega il livello delle attività di PLAN basandosi sulla MAGGIOR PARTE delle informazioni fornite. La risposta deve anche essere coerente (anche se non deve necessariamente riferirsi) con ENTRAMBI i seguenti punti :
- (1) Il basso livello di attività di PLAN in Etiopia (informazione fornita dalla tabella); E
 - (2) La povertà dell'Etiopia (informazione data nella domanda).
 - Può darsi che sia difficile distribuire gli aiuti lì perché c'è un tale caos.
 - Può darsi che ci fosse una guerra e quindi fosse difficile dare aiuti.
 - Non sanno come aiutarli lì.
 - Se in Etiopia operano altre organizzazioni, PLAN ha meno da fare.
 - Posso immaginare che altre nazioni abbiano ricevuto gli aiuti prima e che l'Etiopia sarà aiutata nel prossimo futuro.
 - Può darsi che la cultura della gente dell'Etiopia renda difficile interagire con gli stranieri.
 - Penso che diano troppi aiuti agli altri paesi e che l'Etiopia sia un po' dimenticata. Forse la Plan International non ha i fondi sufficienti per aiutare tutti i paesi che hanno bisogno.
- Codice 1: Lo studente ha risposto correttamente alla Domanda 4 (alternativa B). Spiega il livello delle attività di PLAN basandosi SU PARTE delle informazioni fornite. La risposta deve essere coerente (anche se non deve necessariamente riferirsi) al basso livello di attività di PLAN in Etiopia (informazione fornita dalla tabella).
- Perché in Etiopia probabilmente non c'è così bisogno di aiuti come in altri paesi. [*Si basa sulle informazioni della tabella ma non tiene conto dell'informazione sul relativo livello di povertà dell'Etiopia fornita nella domanda.*]
 - L'Etiopia non è povera come gli altri paesi per questo non ha bisogno così tanto dell'aiuto di PLAN. [*Si basa sull'informazione della tabella ma è incoerente con l'informazione sul relativo livello di povertà dell'Etiopia fornita nella domanda.*]
 - Può darsi che l'Etiopia rispetto agli altri paesi abbia maggior bisogno di aiuto solo per ciò che riguarda i governanti. [*Si basa in modo dettagliato sull'informazione della tabella ma è incoerente con l'informazione sul relativo livello di povertà dell'Etiopia fornita nella domanda.*]
 -
- OPPURE: Lo studente ha risposto in modo sbagliato alla Domanda 4 (non ha scelto l'alternativa B). Spiega il livello delle attività di PLAN basandosi SU PARTE delle informazioni fornite. La risposta deve essere coerente (anche se non deve necessariamente riferirsi) con ENTRAMBI i seguenti punti:
- (1) Il livello di attività di PLAN in Etiopia indicato dallo studente nella risposta 4A (non è necessario che la spiegazione in sé sia corretta); E
 - (2) La povertà dell'Etiopia (informazione data nella domanda).
 - [Risposta alla Domanda 4A: Il livello di attività è relativamente elevato in Etiopia:]
L'Etiopia è più povera degli altri paesi nella regione e ha bisogno di essere aiutata di più.
 - [Risposta alla Domanda 4A: È pressoché uguale a quello degli altri paesi nella regione:]
Gli aiuti vengono distribuiti equamente in modo che non vi sia rivalità tra i paesi.

Codice 0: Dà risposte vaghe o insufficienti:

- In Etiopia non lavorano poi così tanto. [*Riafferma l'informazione fornita nella risposta 4A senza cercare di spiegarla.*]
- PLAN non fa quasi nulla in Etiopia.

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

- Dovrebbero dare di più in Etiopia. [*Esprime un'opinione piuttosto che fornire una spiegazione.*]
- Formano solo la classe dirigente locale. Non sembra facciano nulla per la sanità o l'istruzione della gente. [*Non spiega il livello di attività.*]
- Il livello di attività di PLAN International in Etiopia è più alto rispetto alle sue attività negli altri paesi. [*Riafferma l'informazione fornita dal distrattore della domanda 4A senza cercare di spiegarla*]
- PLAN svolge la stessa mole di attività in tutti i paesi. [*Riafferma l'informazione fornita dal distrattore della domanda 4A senza cercare di spiegarla*]

Codice 9: Non risponde

PIANO INTERNAZIONALE: PUNTEGGIO DOMANDA 2

R099Q02

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Riflettere sul contenuto del testo: Applicare una serie di criteri forniti in un testo ad altri casi.

	Crescere sani	Istruzione	Insedimenti
Telefoni pubblici installati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Bambini vaccinati	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madri informate sull'alimentazione dei bambini	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centrali elettriche ad energia solare costruite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Punteggio pieno

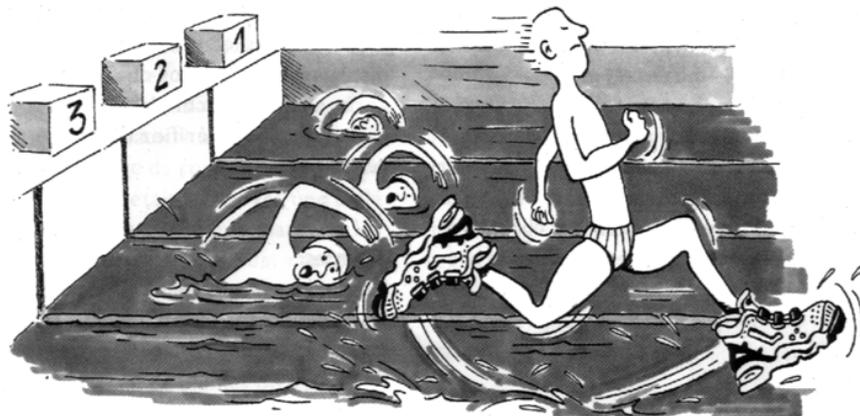
Codice 1: 3 risposte corrette.

Nessun punteggio

Codice 0: 2 risposte corrette o meno.

Codice 9: Non risponde.

STARE COMODI NELLE SCARPE SPORTIVE



Per 14 anni il Centro di Medicina Sportiva di Lione (Francia) ha condotto ricerche sugli infortuni sofferti da giovani atleti e professionisti. Lo studio ha stabilito che il miglior rimedio è prevenire e... usare buone scarpe.

Colpi, cadute, usura e strappi ...

Il 18% dei giocatori dagli 8 ai 12 anni soffre già di lesioni al tallone. La cartilagine delle caviglie di un calciatore non sopporta bene i traumi e il 25% dei professionisti ha scoperto che questa costituisce un punto particolarmente debole. Anche la cartilagine della delicata articolazione del ginocchio può essere danneggiata in modo irreparabile e, se non si interviene correttamente fin dall'infanzia (10-12 anni), può portare ad una artrosi precoce. Perfino l'anca non è esente da danni e, soprattutto un giocatore stanco corre il rischio di fratture in seguito a cadute o scontri.

Secondo la ricerca, i calciatori che praticano questo sport da più di dieci anni presentano escrescenze ossee sul tallone o sulla tibia.

Questo fenomeno è noto come il "piede del calciatore", una

deformazione causata da scarpe con soles e collo troppo flessibili.

Proteggere, sostenere, stabilizzare, assorbire

Se una scarpa è troppo rigida, limita il movimento. Se è troppo flessibile, aumenta il rischio di lesioni e distorsioni. Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri.

In primo luogo, deve *fornire protezione esterna*: resistere agli urti con la palla o con un altro giocatore, adattarsi alle irregolarità del terreno e mantenere il piede caldo e asciutto anche in presenza di freddo intenso e pioggia.

Deve *sostenere il piede*, in particolare l'articolazione della caviglia, per prevenire distorsioni, gonfiori e altri problemi che potrebbero avere conseguenze anche sul ginocchio.

Inoltre, deve garantire ai giocatori una buona *stabilità*, cosicché non scivolino su un

terreno bagnato o slittino su una superficie troppo secca.

Infine, deve *assorbire gli urti*, in particolare quelli a cui vanno soggetti i giocatori di pallavolo e pallacanestro, che saltano in continuazione.

Piedi asciutti

Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche le piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna. Il materiale ideale a questo scopo è il cuoio, che può essere impermeabilizzato per evitare che la scarpa si impregni alla prima pioggia.

. Usa l'articolo della pagina precedente per rispondere alle domande seguenti.

Domanda 1: SCARPE SPORTIVE

R110Q01

Che cosa intende dimostrare l'autore del testo?

- A Che la qualità di molte scarpe sportive è notevolmente migliorata.
- B Che è meglio non giocare a calcio se si ha meno di 12 anni.
- C Che i giovani subiscono sempre più danni a causa delle loro cattive condizioni fisiche.
- D Che è molto importante per i giovani atleti indossare scarpe sportive di buona qualità.

Domanda 4: SCARPE SPORTIVE

R110Q04- 0 1 9

Secondo l'articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?

.....
.

Domanda 5: SCARPE SPORTIVE

R110Q05- 0 1 2 8 9

In una parte dell'articolo si dice: "Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri".

Di quali criteri si tratta?

.....
.....
.....
.....

Domanda 6: SCARPE SPORTIVE

R110Q06

Esamina la frase seguente che si trova verso la fine dell'articolo. Qui te la presentiamo divisa in due parti:

“Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche o anche piccole lesioni o il piede d'atleta (un'infezione da funghi), ...”

(prima parte)

“... la scarpa deve consentire l'evaporazione della traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna.”

(seconda parte)

Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase?

La seconda parte

- A Contraddice la prima parte.
- B Ripete la prima parte.
- C Illustra il problema descritto nella prima parte.
- D Fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte.

Guida alla correzione

SCARPE SPORTIVE: PUNTEGGIO DOMANDA 1

R110Q01

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Comprendere il significato complessivo del testo.

Punteggio pieno

Codice 1: Che è molto importante per i giovani atleti indossare scarpe sportive di buona qualità.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

SCARPE SPORTIVE: PUNTEGGIO DOMANDA 4

R110Q04-0 1 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Individuare informazioni: selezionare informazioni esplicite nel testo.

Punteggio pieno

Codice 1: Si riferisce alla limitazione dei movimenti

- Limitano il movimento.
- Ti impediscono di correre / di muoverti / di fare sport agevolmente.

Nessun punteggio

Codice 0: Mostra una scarsa comprensione del testo o da una risposta non plausibile o irrilevante.

- Per evitare danni.
- Non possono sostenere il piede.
- Perché bisogna sostenere il piede e la caviglia.

OPPURE: Da una risposta vaga o insufficiente.

- Perché se no non sono adatte.

Codice 9: Non risponde.

SCARPE SPORTIVE: PUNTEGGIO DOMANDA 5

R110Q05-0 1 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Individuare informazioni.

Punteggio pieno

Codice 1: Si riferisce ai 4 criteri in corsivo nel testo. Ogni riferimento può essere una citazione diretta, una parafrasi o un'elaborazione dei criteri. I criteri possono essere citati in qualsiasi ordine. I quattro criteri sono:

- (1) Fornire protezione esterna (o parafrasi)
 - (2) Sostenere il piede (o parafrasi)
 - (3) Garantire una buona stabilità (o parafrasi)
 - (4) Assorbire gli urti (o parafrasi)
- 1 Protezione esterna.
2 Sostenere il piede.
3 Garantire una buona stabilità.
4 Assorbimento degli urti.
 - Deve garantire protezione esterna, sostenere il piede, garantire al giocatore una buona stabilità e assorbire i colpi
 - 1 Devono impedirti di scivolare o slittare [*Stabilità*]
2 Proteggere il piede dai danni esterni (ad esempio i salti) [*assorbire i colpi*]
3 Devono proteggerti dal terreno sconnesso e dal freddo. [*Protezione esterna*]
Devono sostenere il tallone e la caviglia. [*Sostenere il piede*]
 - Proteggere, sostenere, stabilizzare, assorbire. [*Cita i capoversi della sezione del testo.*]

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

- (1) Proteggere dai colpi del pallone o del piede.
(2) Affrontare le asperità del terreno.
(3) Tenere il piede caldo e asciutto.
(4) Sostenere il piede
[*I primi 3 punti in questa risposta fanno tutti parte del primo criterio.*]

Codice 9: Non risponde.

SCARPE SPORTIVE: PUNTEGGIO DOMANDA 6

R110Q06

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Interpretare il testo: Riconoscere la relazione tra due frasi, senza una segnalazione esplicita (connettori).

Punteggio pieno

Codice 1: Fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

IL DONO

Quanti giorni, si chiese, era rimasta seduta così, a osservare l'acqua scura e fredda salire poco a poco sulla scogliera che svaniva? A stento ricordava l'inizio della pioggia, che era arrivata attraverso la palude, da sud, battendo contro la casa. Poi il fiume aveva cominciato a crescere, dapprima lentamente, finché si era arrestato per cambiare direzione. Ora dopo ora si era
5 insinuato nelle piccole insenature e nei rigagnoli per riversarsi nei punti più bassi. Durante la notte, mentre dormiva, il fiume aveva invaso la strada e l'aveva circondata, e così ora era lì seduta tutta sola. La sua barca era stata portata via e la casa era come aggrappata in cima alla scogliera. Adesso l'acqua arrivava addirittura alle tavole incatramate dei sostegni. E continuava a salire.

10 Fino a dove arrivava il suo sguardo, alla cima degli alberi dove prima c'era la riva opposta, la palude era un mare deserto, inondato da distese di pioggia, nella cui vastità si perdeva il fiume. La casa con le fondamenta galleggianti era stata costruita proprio per far fronte ad alluvioni del genere, se mai se ne fosse verificata una, ma adesso era vecchia. Forse le assi sottostanti erano addirittura marcite. Forse il cavo che ormeggiava la casa alla grande quercia
15 si sarebbe spezzato, lasciandola in balia della corrente, come era accaduto alla barca.

Nessuno sarebbe potuto venire adesso. Poteva urlare ma non sarebbe servito a nulla, nessuno l'avrebbe sentita. Qua e là per la palude, altri stavano lottando per salvare quel poco che si poteva salvare, forse la loro stessa vita. Aveva visto passare una casa: galleggiava così in silenzio che sembrava di essere a un funerale. Vedendola, aveva pensato di sapere a chi
20 appartenesse. Era stato doloroso vederla andare alla deriva, ma i proprietari dovevano essersi rifugiati altrove, in alto. Poi, mentre la pioggia e l'oscurità si stavano facendo largo, aveva udito un puma urlare più a monte.

Ora la casa sembrava tremare attorno a lei come qualcosa di vivo. Allungò una mano per afferrare una lampada che stava per cadere dal tavolino accanto al letto e se la mise tra i piedi
25 per tenerla ferma. Poi, scricchiolando e gemendo per lo sforzo, la casa si divincolò dal terreno argilloso, cominciò a galleggiare liberamente, ondeggiando come un tappo di sughero, e si mosse trascinata dal fiume. Si aggrappò al bordo del letto. Dondolando in qua e in là, la casa tese gli ormeggi. Ci fu un sobbalzo e un lamento di vecchie travi e poi un silenzio. Lentamente, la corrente liberò la casa e la riportò indietro, facendola urtare contro la
30 scogliera. Trattenne il respiro e restò seduta un bel po', lasciandosi cullare dal lento dondolio. Il buio filtrava attraverso la pioggia incessante e lei si addormentò aggrappata al letto, la testa appoggiata sulle braccia.

A un certo punto, in piena notte, un urlo la svegliò, un suono così angosciato che la fece balzare dal letto prima ancora che si svegliasse. Nel buio, inciampò nel letto. Proveniva da là
35 fuori, dal fiume. Sentiva qualcosa muoversi, qualcosa di grande, che produceva un rumore di raschiamento, di sfregamento. Poteva essere un'altra casa. Poi urtò la sua abitazione, non di fronte, ma di striscio, scivolando lungo la facciata. Era un albero. Sentiva i rami e le foglie staccarsi e allontanarsi, trascinati dalla corrente, lasciando solo la pioggia e lo sciabordio dell'acqua, suoni così costanti ormai da sembrare parte del silenzio. Rannicchiata sul letto, si
40 era quasi riaddormentata quando ci fu un altro urlo, questa volta così vicino che avrebbe potuto provenire dalla stanza stessa. Fissando nel buio, si tese sul letto finché la sua mano sentì la canna fredda del fucile. Accovacciata sul cuscino, cullava l'arma tra le ginocchia. "Chi va là?" gridò.

La risposta fu un urlo ripetuto, ma meno stridulo, stanco, e poi il silenzio l'avvolse. Si
45 schiacciò contro il letto. Qualsiasi cosa fosse, lo sentiva muoversi sulla veranda. Alcune assi cigolarono e ci fu un rumore di oggetti rovesciati. Sentì graffiare alla parete come se qualcosa stesse per aprirsi un varco. Adesso sapeva che cosa era: un grosso felino, lasciato lì dall'albero sradicato che l'aveva superata. Era giunto con l'alluvione, come un dono.

Inconsciamente, premette la mano contro il volto e lungo il collo teso. Il fucile oscillava
50 tra le sue ginocchia. Non aveva mai visto un puma in vita sua. Ne aveva sentito parlare da

altri e aveva udito i loro lamenti, come di sofferenza, da lontano. Il felino graffiò ancora la parete, facendo vibrare la finestra vicino alla porta. Fino a quando avrebbe fatto la guardia alla finestra, mantenendolo intrappolato tra la parete e l'acqua, in gabbia, sarebbe stata al sicuro. Fuori, l'animale smise di graffiare con gli artigli la rete arrugginita davanti alla porta.

55

Quando finalmente attraverso la pioggia cominciò a filtrare la luce, che sopraggiungeva come un altro tipo di buio, lei era ancora seduta sul letto, tesa e fredda. Le sue braccia, abituate a remare sul fiume, le facevano male per via della tensione con cui teneva il fucile. Aveva a malapena osato muoversi per paura che un qualsiasi rumore potesse aizzare il felino. Rigida, oscillava con il movimento della casa. La pioggia continuava a cadere, interminabile. Attraverso la luce grigia, finalmente, riuscì a vedere la superficie dell'acqua punteggiata dalla pioggia e più lontano la sagoma annerita delle cime degli alberi sommersi. Il felino era immobile, adesso. Forse se ne era andato. Poggiando il fucile, scivolò fuori dal letto e si avvicinò alla finestra senza fare rumore. Era ancora lì, accovacciato sul bordo della veranda, intento a fissare la quercia, l'ormeggio della casa, come per valutare le possibilità di saltare su un ramo sporgente. Non faceva più così paura adesso che riusciva a vederlo, il pelo ruvido arruffato, i fianchi tirati in cui si intravedevano le costole. Sarebbe stato facile sparargli, lì accovacciato, con la lunga coda che si muoveva avanti e indietro. Stava indietreggiando per prendere il fucile quando il puma si voltò. Quindi, senza nessun avvertimento, nessun movimento né contrazione dei muscoli, si scagliò contro la finestra, mandando in frantumi un vetro. Lei cadde indietro reprimendo un urlo e, afferrando il fucile, sparò contro la finestra. Non riusciva a vedere il puma adesso, ma aveva mancato il colpo. Il felino ricominciò a passeggiare. Lei riusciva a intravedere la sua testa e l'arco della schiena che passava davanti alla finestra.

60

65

70

75

Tremante, indietreggiò fino al letto e si stese. Il suono costante e cullante del fiume e della pioggia, il freddo penetrante la distoglievano dal suo scopo. Osservava la finestra e teneva pronta l'arma. Dopo aver atteso a lungo, andò di nuovo a vedere. Il puma si era addormentato, con la testa sulle zampe, come un gatto. Per la prima volta da quando aveva cominciato a piovere, aveva voglia di piangere, per se stessa, per tutti, per tutto ciò che era stato allagato. Scivolò sul letto e si tirò la coperta attorno alle spalle. Sarebbe dovuta uscire quando ancora poteva farlo, quando le strade erano ancora libere o prima che la barca fosse stata trascinata via. Oscillando avanti e indietro con il dondolio della casa, una fitta allo stomaco le ricordò che non aveva mangiato. Non ricordava da quando. Come il felino, anche lei stava morendo di fame. Andò in cucina e accese un fuoco con i pochi legni rimasti. Se l'alluvione fosse durata, avrebbe dovuto bruciare la sedia, forse persino il tavolo. Prese un resto di prosciutto affumicato appeso al soffitto, tagliò alcune fette spesse della carne rossa ormai imbrunita e le mise in una casseruola. Il profumo della carne che friggeva le fece venire le vertigini. C'erano dei biscotti stantii rimasti dall'ultima volta che aveva cucinato e poteva farsi un caffè. L'acqua non mancava.

80

85

90

Mentre stava cucinando, si dimenticò quasi del felino finché questi non uggiolò. Anche lui era affamato. "Lasciami mangiare," disse rivolta a lui, "e poi mi occuperò di te." E rise tra sé e sé. Quando appese il resto di prosciutto al suo chiodo, il felino emise un profondo brontolio che le fece tremare la mano.

95

100

Dopo mangiato, ritornò fino al letto e afferrò il fucile. La casa era salita così in alto adesso che non sfiorava più lo scoglio quando la corrente la trascinava indietro. Il cibo l'aveva riscaldata. Poteva sbarazzarsi del felino fintanto che la luce penetrava tra la pioggia. Avanzò lentamente fino alla finestra. Era ancora lì e, miagolante, iniziava a girare sulla veranda. Lo osservò a lungo, senza timore. Poi senza riflettere su ciò che stava facendo, pose l'arma da parte, girò rapidamente attorno al letto ed entrò in cucina. Dietro a lei, il felino si muoveva, agitato. Prese il resto di prosciutto e, camminando sul pavimento ondeggiante, ritornò verso la finestra e lo buttò fuori attraverso il vetro rotto. Dall'altro lato ci fu un ringhio affamato e qualcosa di simile a una scossa passò dall'animale a lei. Sbalordita per ciò che aveva fatto, ritornò a letto. Sentiva il puma azzannare la carne. La casa ondeggiava attorno a lei.

105 Al successivo risveglio, capì subito che tutto era cambiato. La pioggia era cessata. Cercò di riconoscere il movimento della casa, ma questa non ondeggiava più sull'acqua. Aprendo la porta, vide attraverso la rete lacera un mondo diverso. La casa era poggiata sulla scogliera, com'era sempre stata. Pochi metri più in basso, il fiume ancora scorreva in piena, ma non copriva più la breve distanza che separava la casa dalla quercia. E il felino se n'era andato.

110 C'erano delle orme che si facevano strada dalla veranda alla quercia e poi continuavano nella palude, dove scomparivano nel morbido fango. E lì sulla veranda, rosicchiato fino a risultare bianchissimo, stava ciò che rimaneva del prosciutto.

Utilizza la storia “Il dono” presentata nelle tre pagine precedenti per rispondere alle domande che seguono (ricorda che ai margini della pagina sono stati scritti i numeri di riga per aiutarti a trovare le parti del testo a cui si riferiscono le domande).

Domanda 9: IL DONO

R119Q09a-0 1 9

R119Q09b-0 1 9

Ecco parte di una conversazione tra due persone che hanno letto “Il dono”:



Fornisci delle prove tratte dal racconto per dimostrare come ciascuna di queste due persone possa giustificare il proprio punto di vista.

1a persona.....

.....

2a persona

.....

Domanda 1: IL DONO*R119Q01*

In che situazione si trova la donna all'inizio del racconto?

- A È troppo debole per lasciare la casa dato che non mangia da alcuni giorni.
- B Si sta difendendo da un animale feroce.
- C La sua casa è stata circondata da un'inondazione.
- D Un fiume straripato ha spazzato via la sua casa.

Domanda 7: IL DONO*R119Q07- 0 1 2 3 9*

Nel racconto ci sono alcuni riferimenti al puma ancora prima che entri in scena:

“Un urlo la svegliò, un suono così angosciato...” (riga 37)

“La risposta fu un urlo ripetuto, ma meno stridulo, stanco...” (riga 48)

“...aveva udito i loro lamenti, come di sofferenza, da lontano.” (riga 56)

Considerando quello che succede nel resto della storia, perché pensi che l'autore abbia scelto di introdurre il puma con queste descrizioni?

.....

.....

.....

.....

Domanda 6: IL DONO*R119Q06*

“Poi, scricchiolando e gemendo per lo sforzo, la casa si divincolò ...” (righe 28-29)

Cosa succede alla casa in questo punto del racconto?

- A Si sfascia.
- B Comincia a galleggiare.
- C Si scontra contro la quercia.
- D Cola a picco.

Domanda 8: IL DONO

R119Q08- 0 1 2 3 8 9

In base al racconto, per quale motivo la donna ha dato da mangiare al puma?

.....

Domanda 4: IL DONO

R119Q04

Dicendo “e poi mi occuperò di *te*” (righe 99-100), la donna vuol dire che:

- A E' sicura che il puma non le farà del male.
- B Cerca di spaventare il puma.
- C Ha l'intenzione di sparare al puma.
- D Poi darà da mangiare al puma.

Domanda 5: IL DONO

R119Q05- 0 1 2 3 8 9

Pensi che l'ultima frase di “Il dono” rappresenti un finale adatto?

Motiva la tua risposta, dimostrando che hai capito in che modo il finale è in relazione al resto del racconto.

.....

.....

.....

Guida alla correzione

IL DONO: PUNTEGGIO DOMANDA 9

R119Q09-

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Riflettere sul contenuto del testo: basarsi su informazioni rilevanti tratte dal testo per sostenere una argomentazione data.

IL DONO: Punteggio Domanda 9a (soggetto 1 – “spietata e crudele”)

Punteggio pieno

Codice 1: Fornisce delle prove tratte dal racconto per sostenere l’idea che la donna è spietata e crudele. Può far riferimento alla sua intenzione di sparare al puma, o al fatto che effettivamente gli spara. Può usare citazioni dal testo o parafrasi vicine al testo.

- Cerca di sparare al puma.
- È crudele perché il suo primo pensiero è di uccidere il puma.
- Ride quando pensa di uccidere il puma.
- Mentre stava mangiando ha riso perché il puma uggiolava.
- E, afferrato il fucile sparò contro la finestra. [*Citazione*]

Nessun punteggio

Codice 0: Dà una risposta vaga o insufficiente.

- Non è gentile nei confronti del puma.

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

- È crudele perché tiene il puma chiuso fuori. [*Non è plausibile che faccia altro considerato il pericolo rappresentato dal felino nella storia.*]
- Pensa che la donna dovrebbe mostrare più compassione. [*Irrilevante: spiega ciò che dice il ragazzo del dialogo, piuttosto che far riferimento al racconto.*]

Codice 9: Non risponde.

IL DONO: Punteggio Domanda 9b (soggetto 2 – “compassionevole”)

Punteggio pieno

Codice 1: Fornisce delle prove tratte dal racconto per sostenere l’idea che la donna è compassionevole. Può far riferimento alla sua azione di nutrire il puma o a indizi sulla sua capacità di provare compassione per il puma più in generale. Può usare citazioni dal testo o parafrasi vicine al testo.

- È generosa perché divide il proprio cibo con il puma.
- Gli dà il prosciutto.
- Prese il resto di prosciutto, ritornò verso la finestra e lo buttò fuori. [Citazione]
- Quando sente il puma per la prima volta, pensa che ispiri tristezza, non paura. [Prova della capacità di provare compassione per la pantera.]
- Il racconto dice “aveva voglia di piangere, per se stessa, per tutti, per tutto ciò che era stato allagato”. [Citazione di una prova di una capacità di compassione più generale.]

Nessun punteggio

Codice 0: Dà una risposta vaga o insufficiente.

- Si comporta in modo compassionevole.
- È gentile.

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

- Pensa che la donna sia una persona amorevole [Irrilevante, spiega ciò che dice la ragazza del dialogo, piuttosto che far riferimento al racconto.]

Codice 9: Non risponde.

IL DONO: PUNTEGGIO DOMANDA 1

R119Q01

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Comprendere il significato complessivo del testo: riconoscere l’ambientazione di un racconto.

Punteggio pieno

Codice 1: La sua casa è stata circondata da un’inondazione.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Riflettere sulla forma del testo: individuare le sfumature linguistiche che connotano il testo.

Punteggio pieno

Codice 3: Capisce che le descrizioni cercano di evocare pietà. Il riferimento all'intenzione dell'autore o all'effetto sul lettore può essere implicito o esplicito. I riferimenti a ciò che accade nel resto della storia possono essere espliciti o impliciti. Può suggerire che:

- (1) la descrizione citata crea un legame nella sofferenza tra il puma e la donna (o la razza umana in generale); OPPURE
- (2) la descrizione citata serve a preparare il successivo comportamento compassionevole della donna verso il puma; Oppure
- (3) Il puma è presentato come un oggetto di compassione.
 - Il puma sembra quasi un essere umano, è simile alla donna, e il lettore prova compassione per entrambi. [*Riferimento esplicito al legame tra il puma e la donna/razza umana. (1) Riferimento esplicito all'effetto sul lettore.*]
 - Fa capire immediatamente che anche il puma è una vittima dell'inondazione. [*Il riferimento implicito al legame tra il puma e la razza umana è costituito dal termine "anche". (1) Riferimento esplicito all'effetto sul lettore.*]
 - La donna sembra provare compassione per il puma ancora prima di sapere di che cosa si tratta. [*Collega il brano con il successivo comportamento compassionevole della donna verso il puma (2), senza riferimento esplicito all'intenzione dell'autore o all'effetto sul lettore.*]
 - Ti fa provare compassione per il puma. [*Accurata comprensione del tono della descrizione (3) con riferimento esplicito all'effetto sul lettore.*]
 - Sembra triste ed esausta. [*Accurata comprensione del tono della descrizione (3) con riferimento implicito all'intenzione dell'autore.*]

Punteggio parziale

Codice 2: Fa riferimento a possibili intenzioni (o effetti) delle descrizioni citate, diverse da quella di evocare pietà. Il commento è coerente con la comprensione del testo. Il riferimento all'intenzione dell'autore o all'effetto sul lettore può essere implicito o esplicito. I riferimenti a ciò che accade nel resto della storia possono essere espliciti o impliciti. Può riferirsi a:

- (1) L'intenzione/effetto di creare suspense o mistero (notare che termini quali "pauroso" e "atterrita" vanno considerati come denotanti mancanza di comprensione della descrizione citata; "interessante", "facile da leggere" e "chiaro" non sono considerati sufficientemente specifici); OPPURE
- (2) L'idea che il puma è presentato dal punto di vista della donna.
 - Perché crea suspense; Non sai chi stava urlando. [1]
 - Introduce il puma per gradi. [1]
 - È eccitante. [1]
 - Come la donna, neppure noi sappiamo chi è. [*Combinazione di (1) e (2)*]
 - Descrive i sentimenti della donna nei confronti del puma. [2]

Codice 1: Fa riferimento al livello letterale dell'informazione data dalla descrizione citata. Il commento è coerente con la comprensione del testo. Il riferimento all'intenzione dell'autore o all'effetto sul lettore può essere implicito o esplicito. I riferimenti a ciò che accade nel resto della storia possono essere espliciti o impliciti. Può riferirsi a:

(1) La descrizione realistica del puma; OPPURE

(2) Il modo in cui la descrizione si accorda con le condizioni e la situazione a livello letterale.

- Il puma è una belva e le belve ruggiscono. [1]
- Il puma era affamato e questo genere di animali ruggiscono quando sono affamati. [1]
- Ha sentito il suono che ha fatto perché era buio e per questo non poteva vederlo. [2]
- Sentire il puma le fa ricordare che l'ha già sentito in precedenza. [2]

Nessun punteggio

Codice 0: Dà una risposta vaga o insufficiente.

- Lo rende più interessante.
- Usa un linguaggio molto descrittivo.

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

- Il puma è presentato come un animale cattivo che sta aspettando di assalire la donna. [*Non plausibile*]
- La storia è raccontata dal punto di vista del puma. [*Inaccurato*]
- Queste descrizioni presentano il puma in modo da spaventare il lettore. [*Inaccurato*]

Codice 9: Non risponde.

IL DONO: PUNTEGGIO DOMANDA 6

R119Q06

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Individuare informazioni: abbinamento letterale.

Punteggio pieno

Codice 1: Comincia a galleggiare.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

IL DONO: PUNTEGGIO DOMANDA 8

R119Q08- 0 1 2 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Interpretare il testo: inferire le motivazioni di un personaggio.

Punteggio pieno

Codice 2: Identifica la pietà o l'empatia verso il puma quali motivazioni della donna. Può anche aggiungere che la donna non è consapevole della propria motivazione.

- Ha avuto compassione.
- Perché sapeva cosa significa essere affamati.
- Perché è una persona compassionevole.
- Per aiutarlo a vivere.

Punteggio parziale.

Codice 1: Riconosce che il racconto non spiega esplicitamente la motivazione della donna e/o che lei stessa non la comprende in modo consapevole.

- Lei non pensava a ciò che faceva.
- Per capriccio.
- Istinti.
- Lei non lo sapeva.
- Il racconto non lo dice.

OPPURE: Risponde facendo riferimento al bisogno fisico di cibo o aiuto del puma, senza far riferimento alle motivazioni della donna.

- Perché aveva fame.
- Perché ruggì.

Nessun punteggio

Codice 0: Dà una risposta vaga o insufficiente.

OPPURE: Mostra una scarsa comprensione del testo o dà una risposta non plausibile o irrilevante. Può descrivere la motivazione della donna in termini di autoprotezione o paura.

- Pensava che se ne sarebbe andata se gli avesse dato da mangiare.
- Perché era impaurita dal puma.
- Voleva addomesticarlo. [*Non plausibile*]
- Voleva farci amicizia. [*Non plausibile*]
- Perché gli voleva bene. [*Non plausibile*]

Codice 9: Non risponde.

IL DONO: PUNTEGGIO DOMANDA 4

R119Q04

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Interpretare il testo: identificare i motivi o le intenzioni di un personaggio.

Punteggio pieno

Codice 1: Ha l'intenzione di sparare al puma.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

IL DONO: PUNTEGGIO DOMANDA 5:

R119Q05- 0 1 2 3 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Riflettere sulla forma del testo: riconoscere la funzione di una particolare caratteristica del testo.

Punteggio pieno

Codice 3: Va oltre un'interpretazione letterale del racconto interpretandolo in modo coerente con una accurata comprensione letterale. Valuta la fine del racconto in termini di completezza tematica, mettendo l'ultima frase in relazione con le relazioni fondamentali tra i personaggi, i temi o le metafore del racconto. Le risposte possono riferirsi, ad esempio alla relazione tra il puma e la donna, alla sopravvivenza, al regalo o alla gratitudine. L'opinione sull'appropriatezza del finale può essere espressa esplicitamente o implicitamente.

- Sì. Il racconto ha messo la donna in contatto con ciò che è veramente essenziale nella vita e l'osso ripulito ne è il simbolo.
- Sì, io penso che anche i resti del prosciutto lasciati dal puma rappresentano un regalo, il messaggio è "vivi e lascia vivere".
- Sì. L'osso è come un dono e rappresenta il tema del racconto.
- Sì. L'osso del prosciutto ci ricorda che cosa sarebbe potuto succedere alla donna.
- È adatto perché in un certo senso l'animale l'ha ringraziata per il prosciutto.

Punteggio parziale

Codice 2: Va oltre un'interpretazione letterale del racconto interpretandolo in modo coerente con una accurata comprensione letterale. Valuta la fine del racconto in termini di stile o tono, mettendo l'ultima frase in relazione con lo stile e il tono del racconto nel suo complesso. Le opinioni sulla appropriatezza del finale possono essere espresse esplicitamente o implicitamente.

- Sì, corrisponde alla narrazione realistica del racconto.
- Sì, prosegue l'effetto inquietante.
- No, è troppo brusca, mentre il resto della storia è raccontato con molti particolari.

Codice 1: Risponde a un livello letterale, interpretando la fine del racconto in modo coerente con una accurata comprensione letterale. Valuta la fine del racconto in termini di sequenza narrativa, mettendo in relazione la frase finale con eventi particolari (per esempio il puma ha mangiato la carne, la visita del puma alla casa, la fine dell'inondazione). Le opinioni sulla appropriatezza del finale possono essere espresse esplicitamente o implicitamente.

- Sì, dà una risposta alla domanda se il puma ha mangiato il prosciutto.
- No. Il brano sulla carne era già terminato.
- È finito perché la carne è finita e così il racconto.
- Sì. Ora che l'inondazione si è ritirata e che ha mangiato la carne, il puma non ha più alcun motivo di restare.
- Credo sia un buon finale perché dimostra che un puma è stato sul suo portico. [*Comprensione a livello letterale che l'evento narrato nel racconto è "realmente accaduto"*]
- No non è una fine appropriata, non è stato un regalo, è stata una cosa pericolosa. [*Indica una lettura strettamente a livello letterale.*]
- È adatta per descrivere che è accaduto dopo la pioggia. [*Riferimento alla fine dell'inondazione.*]

Nessun punteggio

Codice 0: Dà una risposta vaga o insufficiente.

- È più che efficace. Colpisce veramente.
- No, il dono non è realmente in relazione con la fine della storia.
- No, sarebbe meglio un finale più appassionante. [*Non mette in relazione il finale con il resto della storia.*]
- Termina descrivendo l'osso.
- OPPURE: Mostra una scarsa comprensione del testo o dà una risposta non plausibile o irrilevante. Sì, ci mostra che è stato tutto solo un sogno. [*Non plausibile*]
- No, perché il lettore non capisce perché il puma è scomparso. [*Indica la mancanza di comprensione*]

Codice 9: Non risponde.

TESTO 1

AMANDA E LA DUCHESSA

Riassunto. Dalla morte di Leocadia, il Principe, che ne era innamorato, è inconsolabile. Nel negozio Sorelle Réséda, la Duchessa, che è la zia del principe, ha incontrato una giovane commessa, Amanda, che assomiglia straordinariamente a Leocadia. La Duchessa vuole che Amanda la aiuti a liberare il Principe dai ricordi che lo ossessionano.

Un crocevia nel parco del castello, una panchina circolare intorno a un piccolo obelisco ...Scende la sera

AMANDA

Continuo a non capirvi. Che cosa potrei fare per lui, signora? Non posso credere che siate arrivata a pensare ... E poi, perché io? Non sono particolarmente bella. E anche una persona molto bella, come potrebbe insinuarsi così all'improvviso tra lui e il suo ricordo?

LA DUCHESSA

Nessuno, tranne voi.

AMANDA, *con sincera sorpresa*

Io?

LA DUCHESSA

Figliola, il mondo è così sciocco, vede soltanto ostentazioni, gesti, mostrine ... A tal punto che nessuno deve avervelo mai detto. Ma il mio cuore non mi ha ingannata – sono stata sul punto di gridare, quando vi ho vista per la prima volta dalle sorelle Réséda. Per chi ha conosciuto di lei qualcosa di più della sua immagine pubblica, voi siete il ritratto vivente di Leocadia

Silenzio. Gli uccelli del pomeriggio hanno ceduto il posto a quelli della sera. Il parco è pieno di ombre e cinguettii.

AMANDA, *in tono molto mite*

Io, davvero, penso di non potere, signora. Non ho nulla, non sono nulla, e quegli amanti ... quello era un **mio** capriccio, non credete?

Si alza, come per andarsene, riprende la sua valigetta.

LA DUCHESSA, *anche lei in tono mite e molto stanco*

Ma certo, piccola mia. Vi chiedo scusa.

Si alza a sua volta, a fatica, come una vecchia. Si sente il campanello di una bicicletta nella sera; la duchessa sussulta.

Ascoltate...è lui! Fatevi soltanto vedere da lui, appoggiata a questo piccolo obelisco dove l'aveva incontrata per la prima volta. Lasciate che vi veda, anche solo per una volta, lasciate che rievochi qualcosa, che improvvisamente si interessi a questa somiglianza, a questo stratagemma che gli confesserò domani e per il quale mi odierà – a qualsiasi altra cosa che non sia quella giovane morta che me lo porterà via, ne sono certa, uno di questi giorni ...*(la prende per il braccio)*. Questo lo farete, vero? Ve lo domando molto umilmente, signorina. *(La guarda implorante, e aggiunge subito:)* E poi, così, lo vedrete, anche voi. E... mi sento ancora arrossire dicendovi questo — la vita è proprio troppo folle! Questa è la terza volta che arrossisco in sessant'anni, e la seconda in dieci minuti — lo vedrete e se mai (perché non lui, dal momento che è bello e affascinante, e che non sarebbe il primo?) se mai potesse avere la fortuna, per se stesso e per me, di impadronirsi per un momento del vostro capriccio ... *Di nuovo il campanello nell'ombra, ma stavolta molto vicino.*

AMANDA, *in un sussurro*

Che cosa dovrei dirgli?

LA DUCHESSA, *stringendole il braccio*

Ditegli semplicemente: «Scusate, signore, potreste indicarmi la strada per il mare?»

Si affretta a nascondersi tra l'ombra più scura degli alberi. Appena in tempo. Un biancore, è il Principe in bicicletta. Passa molto vicino al biancore di Amanda appoggiata al suo obelisco. Lei sussurra.

AMANDA

Scusate, signore...

Lui si ferma, scende dalla bicicletta, si toglie il cappello, la guarda.

IL PRINCIPE

Sì, signorina?

AMANDA

Potreste indicarmi la strada per il mare?

IL PRINCIPE

Prendete la seconda alla vostra sinistra, signorina.

Fa un inchino, con aria triste e cortese, rimonta sulla bicicletta e si allontana. Si sente di nuovo il campanello in lontananza. La Duchessa esce dall'ombra, improvvisamente invecchiata.

AMANDA, *con tono mite, poco dopo*
Non mi ha riconosciuta...

LA DUCHESSA

Era buio... E poi, chissà quale viso le attribuisce ora, nei suoi sogni? (*Chiede timidamente:*) L'ultimo treno è partito, signorina. In ogni caso, non vorreste fermarvi al castello per stanotte?

AMANDA, *con una voce strana*

Sì, signora.

È completamente buio. Le due donne non sono più visibili nelle tenebre. Non si sente altro che il vento tra gli alberi immensi del parco.

CALA IL SIPARIO

TESTO 2

DEFINIZIONI DI ALCUNI RUOLI TEATRALI

Attore: rappresenta un personaggio sul palcoscenico.

Regista: controlla e supervisiona tutti gli aspetti di una rappresentazione. Non solo colloca gli attori sul palco, decide quando devono entrare e uscire di scena e ne dirige la recitazione, ma suggerisce inoltre l'interpretazione della sceneggiatura.

Costumisti: producono i costumi a partire da un modello.

Scenografo: progetta i modelli per le scene e i costumi. Questi modelli vengono poi riportati a grandezza naturale nei laboratori.

Accessorista: addetto a reperire il materiale scenico richiesto. Per «materiale scenico» si intende tutto ciò che può essere spostato: poltrone, lettere, lampade, mazzi di fiori, ecc. Sfondi e costumi non sono materiale scenico.

Tecnico del suono: addetto a tutti gli effetti sonori necessari alla produzione. Durante lo spettacolo controlla i comandi.

Assistente alle luci o tecnico delle luci: addetto all'illuminazione. Durante lo spettacolo, controlla anche i comandi. L'illuminazione è tanto sofisticata che in un teatro ben attrezzato possono lavorare fino a dieci tecnici delle luci.

Nelle due pagine precedenti sono riportati due testi. Il Testo 1 è tratto dal testo teatrale Leocadia di Jean Anouilh; il Testo 2 fornisce alcune definizioni di lavori svolti in teatro. Facendo riferimento ai due testi rispondi alle domande che seguono.

Domanda 1: AMANDA E LA DUCHESSA

R216Q01

Di che cosa parla questo brano?

La Duchessa pensa a un trucco

- A Per fare in modo che il Principe la vada a trovare più spesso.
- B Per convincere il Principe a decidere finalmente di sposarsi.
- C Per fare in modo che Amanda faccia dimenticare al Principe il suo dolore.
- D Per fare venire Amanda ad abitare con lei al castello.

Domanda 2: AMANDA E LA DUCHESSA

R216Q02- 0 1 9

Nel brano, oltre alle parole che gli attori devono recitare, ci sono indicazioni da seguire per gli attori e i tecnici.

In che modo si riconoscono queste indicazioni nel brano?

.....

Domanda 3: AMANDA E LA DUCHESSA

R216Q03A- 0 1 9

R216Q03B- 0 1 9

R216Q03C- 0 1 9

La tabella seguente elenca i tecnici teatrali coinvolti nella messa in scena di questa parte di *Léocadia*. Completa la tabella indicando una istruzione di scena tratta dal TESTO 1, che potrebbe richiedere l'opera di ciascun tecnico.

La prima risposta è già fornita come esempio.

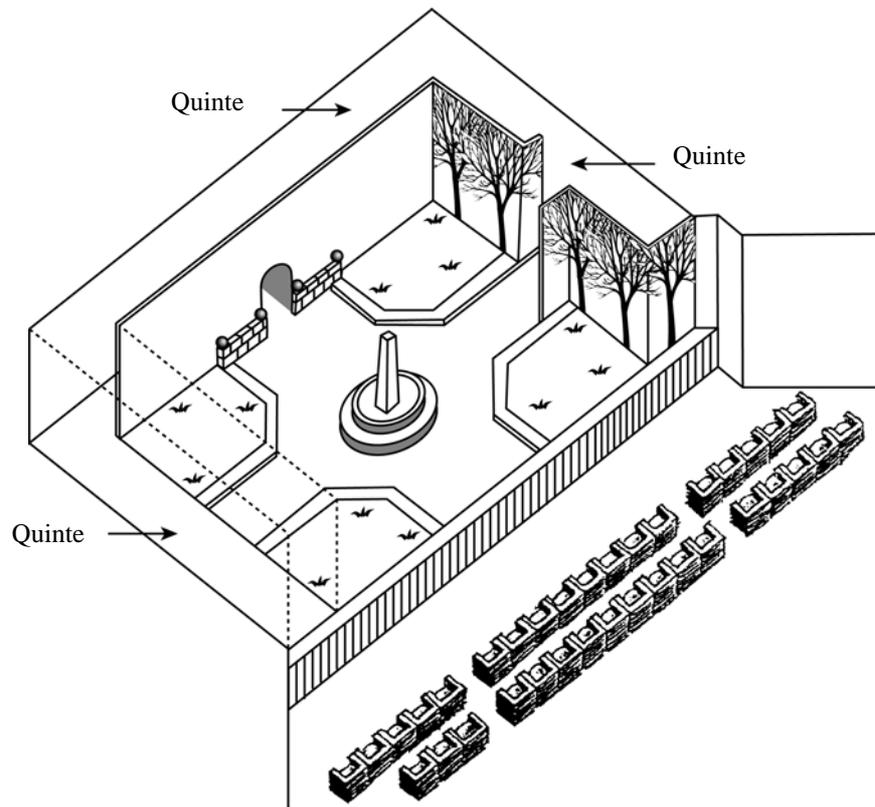
Tecnici teatrali	Istruzione di scena
Scenografo	Una panchina circolare intorno a un piccolo obelisco
Accessorista	
Tecnico del suono	
Tecnico delle luci	

Domanda 4: AMANDA E LA DUCHESSA

R216Q04

Il regista stabilisce la posizione degli attori sul palcoscenico. Nel suo disegno, il regista, ha rappresentato Amanda con la lettera A e la Duchessa con la lettera D.

Inserisci una A e una D nel disegno seguente per mostrare la posizione approssimativa di Amanda e della Duchessa quando arriva Principe.



Domanda 6: AMANDA E LA DUCHESSA

R216Q06

Verso la fine della scena, Amanda dice: «Non mi ha riconosciuta...».

Che cosa intende dire?

- A Che il Principe non l'ha guardata.
- B Che il Principe non si è accorto che Amanda era una commessa.
- C Che il Principe non si è reso conto di averla già incontrata.
- D Che il Principe non ha notato la somiglianza di Amanda con Leocadia.

Guida alla correzione

AMANDA E LA DUCHESSA: PUNTEGGIO DOMANDA 1

R216Q01

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Comprendere il significato complessivo del testo: comprendere l'argomento principale.

Punteggio pieno

Codice 1: Per fare in modo che Amanda faccia dimenticare al Principe il suo dolore.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

AMANDA E LA DUCHESSA: PUNTEGGIO DOMANDA 2

R216Q02 - 019

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Riflettere sulla forma del testo: identificare l'uso di una caratteristica del testo.

Punteggio pieno

Codice 1: Fa riferimento alle scritte in corsivo. Accettare descrizioni non tecniche. Può segnalare, oltre all'uso del corsivo, che le indicazioni di scena sono talvolta tra parentesi.

- (Sono in) corsivo.
- Sono scritte con caratteri inclinati.
- Così: *[imita lo stile corsivo]*.
- Sono scritte a mano.
- Scrivendo in corsivo e anche usando le parentesi.
- Sono scritte in lettere più sottili.

Codice 0: Risponde in maniera vaga o insufficiente.

- Le indicazioni di scena sono tra parentesi. *[Il riferimento alle parentesi è corretto per alcune indicazioni di scena, ma la risposta non fa riferimento al corsivo]*.
- Sono scritte con uno stile diverso.
- Un altro carattere.

OPPURE: Dimostra una comprensione non adeguata del testo o dà una risposta irrilevante o non plausibile.

- Neretto. *[Non adeguato]*
- Carattere piccolo. *[Non adeguato]*
- Scritte dal regista. *[Irrilevante]*

Codice 9: Non risponde.

AMANDA E LA DUCHESSA: PUNTEGGIO DOMANDA 3

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Sviluppare un'interpretazione: collegare informazioni in due testi.

AMANDA E LA DUCHESSA: PUNTEGGIO DOMANDA 3A (Accessorista)

R216Q03A- 0 1 9

Punteggio pieno

Codice 1: Indica la valigetta OPPURE la bicicletta. È corretto citare una frase dalle indicazioni di

scena.

- La sua valigetta.
- La bicicletta.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

- Il campanello di una bicicletta.
- L'obelisco.
- Una panchina circolare.

Codice 9: Non risponde.

AMANDA E LA DUCHESSA: PUNTEGGIO DOMANDA 3B (Tecnico del suono)

R216Q03B- 0 1 9

Punteggio pieno

Codice 1: Indica il canto dell'uccello OPPURE gli uccelli (della sera) OPPURE il cinguettio OPPURE il campanello della bicicletta OPPURE il vento OPPURE il silenzio. È corretto citare una frase dalle indicazioni di scena.

- Si sente il campanello di una bicicletta nell'aria della sera.
- Si può sentire solo il vento.
- Gli uccelli della sera.
- Ora si sentono gli uccelli della sera.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

AMANDA E LA DUCHESSA: PUNTEGGIO DOMANDA 3C (Tecnico delle luci)

R216Q03C- 0 1 9

Punteggio pieno

Codice 1: Indica le ombre OPPURE il biancore OPPURE il buio completo OPPURE la sera.

- Il parco è pieno di ombre.
- Le ombre più scure degli alberi.
- Sta scendendo la sera.
- Nell'aria della sera.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

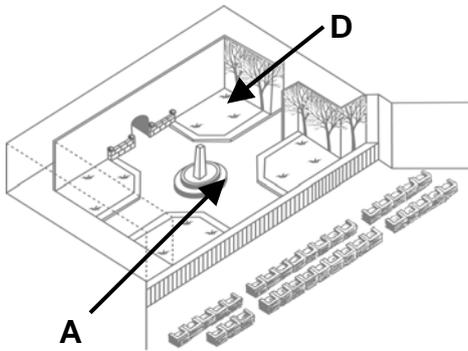
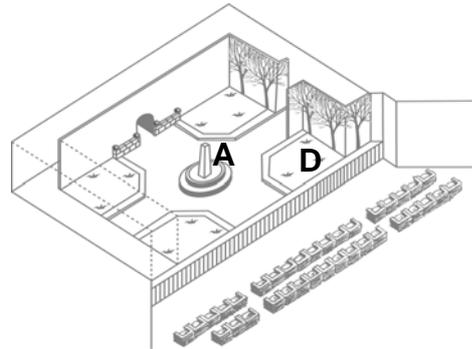
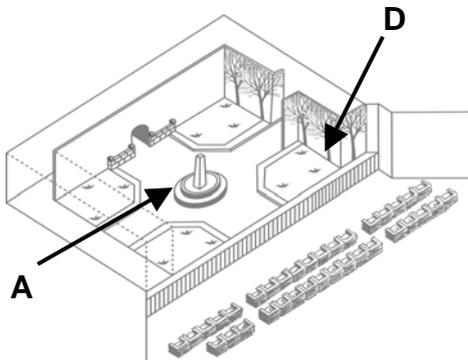
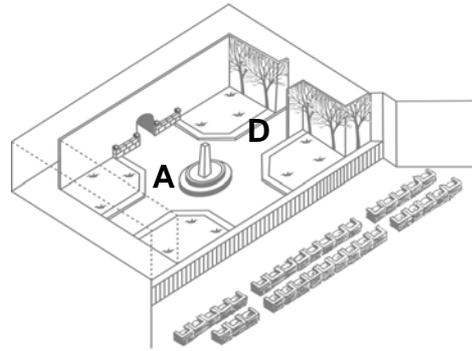
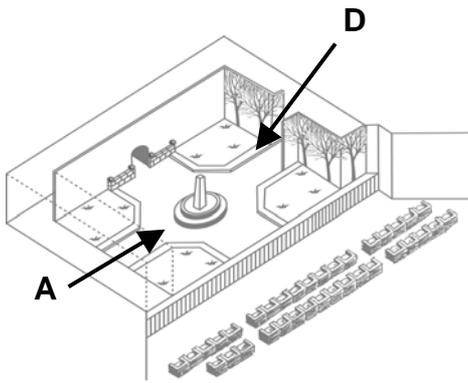
AMANDA E LA DUCHESSA: PUNTEGGIO DOMANDA 4

R216Q04- 0 1 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Sviluppare un'interpretazione: integrare il testo e il materiale grafico.

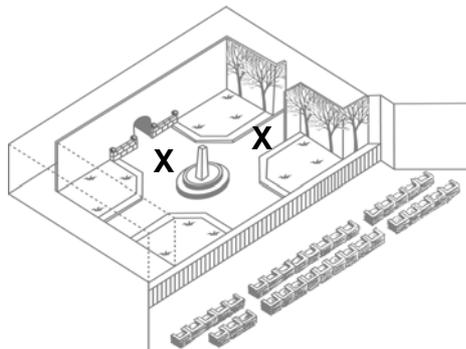
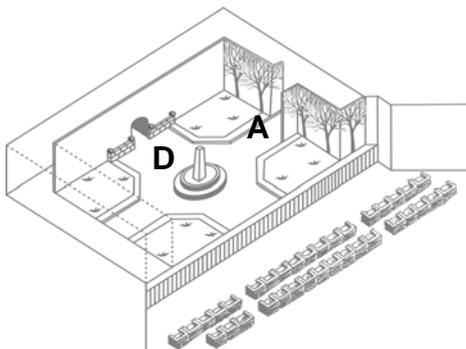
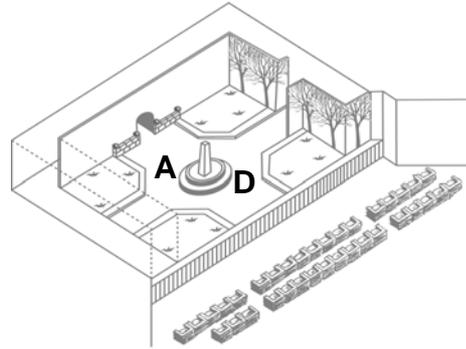
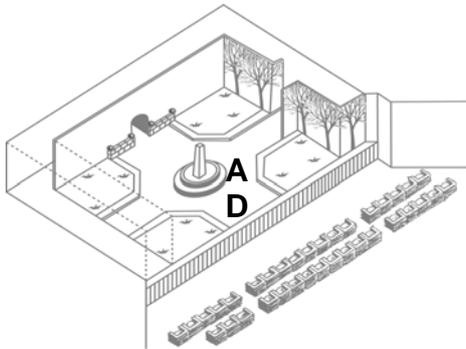
Punteggio pieno

Codice 1: Mette A accanto all'obelisco e D dietro o accanto agli alberi.



Nessun punteggio

Codice 0: Altro.



Codice 9: Non risponde.

AMANDA E LA DUCHESSA: PUNTEGGIO DOMANDA 6

R216Q06

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Sviluppare un'interpretazione: collegare informazioni

Punteggio pieno

Codice 1: Che il Principe non ha notato la somiglianza di Amanda con Leocadia.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

Codice 9: Non risponde.

COMMISSIONE PER LA MOBILITÀ INTERNA ED ESTERNA

Che cosa è la CMIE?

CMIE vuol dire Commissione per la Mobilità Interna ed Esterna. È stata istituita per iniziativa dell'ufficio del personale. Diversi impiegati di questo ufficio lavorano per la CMIE insieme ai dipendenti di altri uffici e a consulenti esterni.

La CMIE ha il compito di assistere i dipendenti nella ricerca di un posto di lavoro esterno o interno alla società di produzione CANCO.

Che cosa fa la CMIE?

La CMIE assiste i dipendenti seriamente intenzionati a cercar un altro posto di lavoro offrendo i seguenti servizi:

- ***Banca dati per le richieste/offerte di lavoro***

Dopo un colloquio con il dipendente, le informazioni ottenute vengono inserite in una banca dati che raccoglie le richieste e le offerte di lavoro, sia della CANCO sia di altre società di produzione.

- ***Assistenza***

Le capacità del dipendente vengono analizzate in colloqui con i consulenti per l'orientamento professionale.

- ***Corsi***

Vengono organizzati corsi (in collaborazione con il servizio per la documentazione e la formazione) che vertono sulla ricerca del posto di lavoro e sulla programmazione della carriera.

- ***Progetti mirati ai cambiamenti di carriera***

La CMIE sostiene e coordina progetti mirati, per aiutare gli impiegati che vogliono iniziare nuove carriere e prendere in considerazione nuove prospettive.

- ***Mediazione***

La CMIE svolge il ruolo di intermediario quando un impiegato rischia il licenziamento a seguito di ristrutturazioni e, se necessario, fornisce aiuto per la ricerca di un nuovo posto di lavoro.

Quanto costa la CMIE?

Il costo viene concordato con l'ufficio in cui si presta servizio. Diversi servizi della CMIE sono gratuiti. Altri sono a pagamento. Si può pagare in denaro o in ore di lavoro.

Come funziona la CMIE?

La CMIE fornisce assistenza ai dipendenti seriamente intenzionati a trovare un altro posto di lavoro, interno o esterno all'azienda

Questa attività inizia con la presentazione di una domanda. Può essere utile anche un colloquio con un consulente del personale. È ovvio che con il consulente si dovrebbe parlare in primo luogo delle aspirazioni personali e delle possibilità di carriera interne all'azienda. Il consulente è a conoscenza delle vostre capacità e dei possibili sviluppi all'interno del vostro ufficio.

Il contatto con la CMIE avviene sempre tramite il consulente del personale che analizza la vostra domanda e vi invita a un colloquio con un dipendente della CMIE.

Per ulteriori informazioni

L'ufficio del personale può darvi ulteriori informazioni.

Utilizza l'annuncio di un ufficio del personale nella pagina a lato, per rispondere alle domande seguenti.

Domanda 1: IL PERSONALE

R234Q01- 0 1 9

Secondo l'annuncio, dove è possibile ottenere ulteriori informazioni sulla CMIE?

.....

Domanda 2: IL PERSONALE

R234Q02- 0 1 9

Elenca due modi con cui la CMIE assiste gli impiegati che rischiano di perdere il lavoro a causa di una ristrutturazione dell'azienda.

.....

.....

Guida alla correzione

IL PERSONALE PUNTEGGIO: PUNTEGGIO DOMANDA 1

R234Q01- 0 1 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Individuare informazioni.

Punteggio pieno

Codice 1 Cita almeno UNA delle seguenti risposte:

- (1) Presso l'ufficio del personale.
 - (2) Dal consulente del personale.
- Ufficio del personale.
 - Il consulente del personale può fornirti maggiori informazioni.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

- CANCO Società di produzione

Codice 9: Non risponde.

IL PERSONALE PUNTEGGIO: PUNTEGGIO DOMANDA 2

R234Q02- 0 1 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Individuare informazioni.

Punteggio pieno

Codice 1: Cita ENTRAMBE le seguenti risposte:

- (1) Svolge il ruolo di intermediario OPPURE di mediazione.
 - (2) Offre assistenza nella ricerca di nuovi posti di lavoro. [*Non si accetta: "Banca dati lavoro", "Assistenza", "Corsi", oppure "Progetti mirati ai cambiamenti di carriera"*].
- intermediario
assiste nella ricerca di nuovi posti di lavoro, quando è necessario.
 - agisce come un intermediario
ti aiuta a trovare un nuovo lavoro

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

- 1. mediazione 2. progetti mirati ai cambiamenti di carriera
- progetti mirati ai cambiamenti di carriera
corsi
- raccolta/richieste di lavoro/offerte di lavoro
mediazione
- domanda o colloquio con il consulente del personale

Codice 9: Non risponde.

La tecnologia rende necessarie nuove regole

La scienza di solito precorre la legge e la morale. Lo si è visto drammaticamente nel 1945, per quanto riguarda la distruzione della vita, con la bomba atomica e il fenomeno si sta ripetendo adesso, per quanto riguarda la creazione della vita, con le tecniche per vincere la sterilità umana.

Quasi tutti si sono rallegrati, insieme alla famiglia Brown in Inghilterra, quando è nata Louise, la prima bambina concepita in provetta. Ci siamo poi meravigliati di fronte ad altre novità: le recentissime nascite di bambini sani, che prima erano solo embrioni congelati, in attesa del momento giusto per essere impiantati nella futura madre

Ed è proprio sul caso di due embrioni congelati in Australia, che si è scatenata una bufera etica e legale. Gli embrioni erano destinati ad essere impiantati in Elsa Rios, moglie di Mario Rios. Un precedente tentativo di impianto era fallito, e i Rios volevano tentare ancora una volta di diventare genitori. Ma prima di poter fare la seconda prova, i Rios sono morti in un incidente aereo.

Che cosa doveva fare degli embrioni congelati l'ospedale australiano che li custodiva? Dovevano essere impiantati in qualcun altro? C'erano numerose richieste in questo senso. Questi embrioni, dal punto di vista legale, facevano parte del patrimonio dei Rios? O dovevano essere distrutti? I Rios, naturalmente, non avevano lasciato disposizioni per il futuro degli embrioni.

Gli australiani hanno istituito una commissione per studiare la questione. La settimana scorsa la commissione ha presentato la sua relazione conclusiva. Secondo la commissione, gli embrioni dovrebbero essere scongelati, in quanto una loro donazione a qualcun altro richiederebbe il consenso dei genitori, e un tale consenso non c'è stato. La commissione ha stabilito inoltre che gli embrioni, al loro stato attuale, non hanno né vita né diritti, e perciò potrebbero essere distrutti.

I commissari erano consapevoli di procedere su un terreno legale ed etico sdruciolevole. Per questo hanno chiesto di concedere un termine di tre mesi all'opinione pubblica, per reagire alle

raccomandazioni della commissione. Se si dovesse verificare una protesta dilagante contro la distruzione degli embrioni, la commissione potrebbe rivedere le proprie posizioni.

Le coppie che adesso si iscrivono per programmi di inseminazione in provetta, presso l'ospedale "Regina Vittoria" di Sidney, devono specificare che cosa dovrebbe essere fatto degli embrioni, qualora accadesse qualcosa ai loro genitori.

Ciò evita che si ripeta un caso simile a quello dei Rios. Ma come comportarsi in altre situazioni altrettanto complesse? Recentemente, in Francia, una donna ha dovuto intentare una causa, perché le fosse consentito di farsi inseminare con il seme congelato del marito defunto. Come considerare una tale richiesta? E che cosa si deve fare, se una "madre-portatrice" rompe il contratto di gestazione e si rifiuta di cedere il bambino, che si era impegnata a "portare" per un'altra donna?

Finora la nostra società ha fallito nello stabilire regole vincolanti per limitare il potere distruttivo della bomba atomica, e stiamo raccogliendo il frutto angoscioso di tale fallimento. Le possibilità di abuso della competenza scientifica, per anticipare o ritardare la procreazione, sono talmente numerose, che bisogna stabilire confini etici e giuridici, prima che sia troppo tardi.

Utilizza l'editoriale "La tecnologia rende necessarie nuove regole" nella pagina a lato, per rispondere alle domande seguenti.

Domanda 1: NUOVE REGOLE

R236Q01- 0 1 9

Sottolinea la frase che spiega che cosa hanno fatto gli australiani per decidere come trattare gli embrioni congelati, appartenenti ad una coppia morta in un incidente aereo.

Domanda 2: LE NUOVE REGOLE

R236Q02- 0 1 2 9

Elenca due esempi tratti dall'editoriale che mostrano come le moderne tecnologie, quali la tecnica utilizzata per impiantare embrioni congelati, creino la necessità di nuove regole.

.....

.....

Guida alla correzione

NUOVE REGOLE: PUNTEGGIO DOMANDA 1

R236Q01- 0 1 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Sviluppare un'interpretazione.

Punteggio pieno

Codice 1: Sottolinea O cerchia la frase OPPURE una parte della frase che contiene almeno UNA delle seguenti espressioni:

(1) “istituito una commissione”

(2) “concedere un termine di tre mesi all'opinione pubblica, per reagire alle raccomandazioni della commissione...”

- [Sottolinea] ... Gli australiani hanno istituito una commissione per studiare la questione ... [Lo studente ha sottolineato una delle frasi rilevanti].
- [Sottolinea] ... Gli australiani hanno istituito una commissione per studiare la questione ... e ... hanno chiesto di concedere un termine di tre mesi all'opinione pubblica, per reagire alle raccomandazioni della commissione... [Lo studente ha sottolineato entrambe le sezioni rilevanti del testo.]
- [Sottolinea] ... Gli australiani hanno istituito una commissione per studiare la questione ...e ... Recentemente, in Francia, una donna ha dovuto intentare una causa, perché le fosse consentito di farsi inseminare con il seme congelato del marito defunto... [Una sezione del testo è sottolineata correttamente; l'altra sottolineatura sembra collegata alla risposta della domanda seguente, per cui va accettata].

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

- [Sottolinea] ... Secondo la commissione, gli embrioni dovrebbero essere scongelati, in quanto una loro donazione a qualcun altro richiederebbe il consenso dei genitori, e un tale consenso non c'è stato... [Lo studente ha sottolineato una sezione del testo irrilevante].
- [Sottolinea] ... Gli australiani hanno istituito una commissione per studiare la questione...e... Le possibilità di abuso della competenza scientifica, per anticipare o ritardare la procreazione, sono talmente numerose... [Una sezione del testo è correttamente sottolineata; l'altra sottolineatura non può essere considerata come risposta alla domanda seguente, per cui non va accettata].

Codice 9: Non risponde.

NUOVE REGOLE: PUNTEGGIO DOMANDA 2

R236Q02- 0 1 2 9

OBIETTIVO DELLA DOMANDA: Sviluppare un'interpretazione.

Punteggio pieno

Codice 2: Cita almeno DUE degli esempi seguenti:

- (1) Alla morte dei Rios, sorse una controversia su che cosa fare degli embrioni.
[Non si accettano le controversie nel paragrafo 4 (per esempio, “Che cosa doveva fare degli embrioni congelati l’ospedale australiano che li custodiva?” “Facevano parte dal punto di vista legale del patrimonio dei Rios?”) salvo che chi risponde non colleghi esplicitamente queste controversie alla morte dei donatori degli embrioni (i Rios).]
- (2) In Francia una donna ha dovuto intentare una causa perché le fosse consentito di farsi inseminare con il seme congelato del marito defunto.
- (3) Che cosa si dovrebbe fare se una “madre-portatrice” rompesse il contratto di gestazione e si rifiutasse di cedere il bambino che si era impegnata a “portare” per un'altra donna?
 - Si è dimostrata la necessità per i donatori di specificare cosa fare con gli embrioni se a loro succede qualcosa, e per le leggi, di stabilire cosa fare nel caso in cui una madre portatrice rifiuti di cedere il bambino.

Punteggio parziale

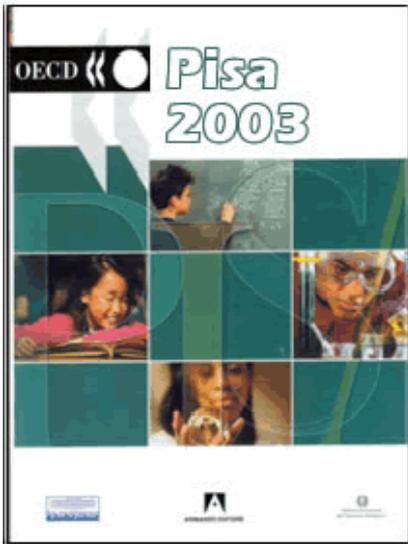
Codice 1: Cita UNO degli esempi precedenti relativi alle bio-tecnologie [(1), (2) oppure (3)]
E (il potenziale distruttivo della) bomba atomica.

Nessun punteggio

Codice 0: Altro.

- Hanno congelato lo sperma che dovrebbe essere tenuto congelato fino al momento dell'utilizzo. *[Risposta irrilevante].*
- — gli embrioni fanno parte del patrimonio?
— possono essere impiantati in qualcun altro? *[Non è chiaro a quale parte dell'articolo ci si riferisca; se le due frasi si riferiscono entrambe al caso dei Rios, la risposta è scorretta (vedi paragrafo 2, codice 1). Se il secondo punto si riferisce al caso francese, è una interpretazione errata perché la moglie non è “qualcun altro”].*

Codice 9: Non risponde.



PROVE RILASCIATE DI PISA 2003

Lettura

Prove rilasciate:

GRAFFITI

LAVORO

LE ARMI DELLA POLIZIA SCIENTIFICA

GRAFFITI

Sono furibonda: è la quarta volta che il muro della scuola viene pulito e ridipinto per cancellare i graffiti. La creatività è da ammirare, ma bisognerebbe trovare canali di espressione che non causino ulteriori costi alla società.

Perché rovinare la reputazione dei giovani dipingendo graffiti dove è proibito? Gli artisti di professione non appendono i loro dipinti lungo le strade! Al contrario, cercano fondi e diventano famosi allestendo mostre legalmente autorizzate. Secondo me gli edifici, le recinzioni e le panchine nei parchi sono opere d'arte in sé. È davvero assurdo rovinare l'architettura con i graffiti e, peggio ancora, il metodo con cui vengono realizzati distrugge lo strato di ozono. Davvero non riesco a capire perché questi artisti criminali si diano tanto da fare, visto che le loro "opere d'arte" vengono cancellate sistematicamente.

Olga

Sui gusti non si discute. La società è invasa dalla comunicazione dei messaggi pubblicitari. Simboli di società, nomi di negozi. Grandi poster invadono i lati delle strade. Sono tollerabili? Sì, per la maggior parte. E i graffiti, sono tollerabili? Alcuni dicono di sì, altri no.

Chi paga il prezzo dei graffiti? In fin dei conti, chi paga il prezzo degli annunci pubblicitari? Giusto. Il consumatore. Chi ha affisso i tabelloni, ha forse chiesto il vostro permesso? No. Allora perché chi dipinge graffiti dovrebbe farlo? Il proprio nome, i nomi delle bande e delle grandi opere pubbliche: non è solo una questione di comunicazione?

Pensiamo ai vestiti a strisce e quadri apparsi nei negozi qualche anno fa. E all'abbigliamento da sci. I motivi e i colori sono stati presi in prestito direttamente dai variopinti muri di cemento. È piuttosto curioso che questi motivi e colori vengano accettati ed ammirati, mentre i graffiti dello stesso stile sono considerati orrendi. Tempi duri per l'arte.

Sofia

Questa due lettere sono state prese da Internet e riguardano i graffiti. I graffiti sono scritte o dipinti fatti illegalmente sui muri o da altre parti. Fai riferimento alle lettere per rispondere alle domande.

DOMANDA 5 (R081Q05)

Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?

Punteggio 1

- Riconosce che viene fatto un paragone tra i graffiti e le affissioni pubblicitarie. La risposta è coerente con l'idea che la pubblicità è una forma legale di graffiti.

oppure

- Riconosce che far riferimento alla pubblicità è una strategia per difendere i graffiti.

Interpretare il testo – livello 3: questo compito richiede allo studente di inferire una relazione di tipo analogico tra due fenomeni trattati nel testo.

DOMANDA 1 (R081Q01)

Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di

- A spiegare che cosa sono i graffiti.
- B esprimere un'opinione sui graffiti.
- C dimostrare la popolarità dei graffiti.
- D far sapere quanto costa cancellare i graffiti.

Punteggio 1

- B: Esprimere un'opinione sui graffiti.

Interpretare il testo – livello 2: questo compito richiede allo studente di riconoscere lo scopo che i due brani hanno in comune attraverso un confronto tra le idee principali contenute in ciascuno dei due.

DOMANDA 6B (R081Q06B)

In una lettera possiamo riconoscere il **contenuto** (le cose che dice) e lo **stile** (il modo in cui è scritta).

Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento **al modo** in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe.

Punteggio 1

- Spiega la propria opinione riferendosi allo stile o alla forma di una o di entrambe le lettere. Si riferisce a criteri come lo stile della scrittura, la struttura dell'argomentazione, la coesione degli argomenti, il tono o il registro usato, le strategie per persuadere il pubblico. Espressioni come "argomentazione migliore" devono essere sostanziate.

Riflettere sulla forma del testo – livello 4: questo compito richiede allo studente di valutare l'abilità delle autrici mettendo a confronto le due lettere sui graffiti. Gli studenti devono basarsi sul loro modo di intendere la buona qualità nello stile di un testo.

DOMANDA 6A (R081Q06A)

Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta **con parole tue**, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere.

Punteggio 1

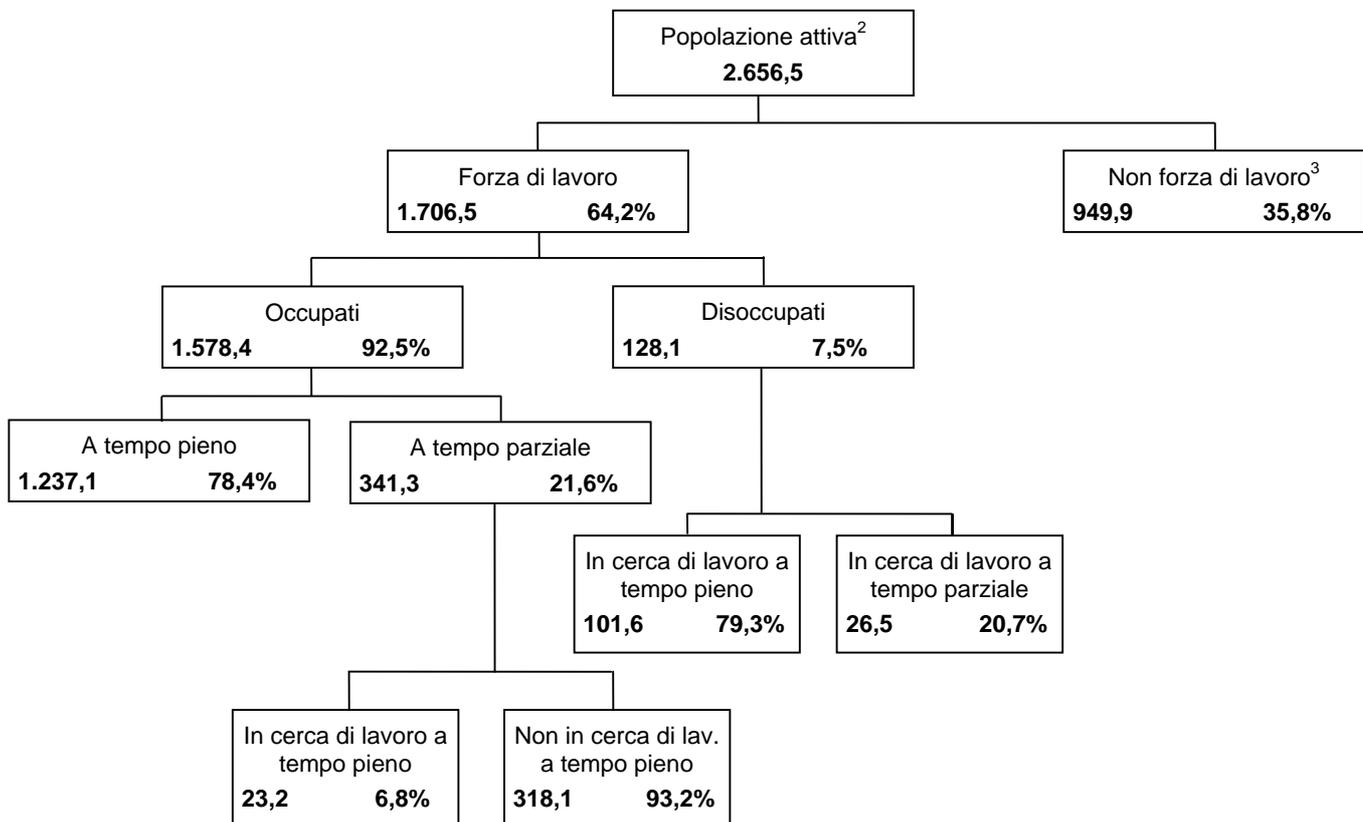
- Spiega il proprio punto di vista riferendosi al contenuto di una o di entrambe le lettere. Può fare riferimento alla posizione generale dell'autore (a favore o contrario) o ai dettagli della sua argomentazione. L'interpretazione dell'argomentazione dell'autore deve essere plausibile. La spiegazione può essere una parafrasi del testo ma non può essere per la maggior parte copiata senza cambiamenti o aggiunte.

Riflettere sul contenuto del testo – livello 2: questo compito richiede allo studente di mettere a confronto le posizioni espresse nelle due lettere con il proprio punto di vista. Agli studenti è inoltre richiesto di dimostrare una chiara comprensione di almeno una delle due lettere.

LAVORO

Il seguente diagramma ad albero mostra la struttura della forza di lavoro di un paese o della “popolazione attiva”. Nel 1995, la popolazione totale del paese era di circa 3,4 milioni di abitanti.

Struttura della forza di lavoro – marzo 1994/marzo 1995 (x1.000)¹



Note

1. Il numero di persone è espresso in migliaia (x1.000).
2. La popolazione attiva comprende le persone di età compresa tra i 15 e i 65 anni.
3. La “non forza di lavoro” comprende le persone che non cercano un lavoro e/o che non sono in grado di lavorare.

DOMANDA 3 (R088Q03)

Quante persone della popolazione attiva non facevano parte della forza di lavoro? (Scrivi il **numero** delle persone, non la percentuale.)

Punteggio 2

- Indica che le informazioni relative al numero nel diagramma ad albero E quelle relative alle migliaia nel titolo/nota a piè di pagina sono state integrate: 949.900. Riconosce l'approssimazione tra 949.000 e 950.000 nelle figure o nelle parole. Sono da accettare anche 900.000 o un milione (in parole o figure) con qualifica.

Retrieving information – livello 5: questo compito richiede allo studente di individuare le esatte caselle all'interno di un diagramma ad albero e di integrare i dati numerici in esse contenute con le condizioni fornite in piccolo nelle note.

Punteggio 1

- Indica che ha individuato il numero nel diagramma ad albero, ma non ha integrato l'informazione riguardante le migliaia nel titolo/nota a piè di pagina. Risponde 949,9 o una cifra approssimata. La risposta può contenere parole o numeri.

Retrieving information – livello 4: questo compito richiede allo studente di individuare le esatte caselle all'interno di un diagramma ad albero. A questo livello della scala non sono prese in considerazione le condizioni fornite in piccolo nelle note.

DOMANDA 4 (R088Q04)

In quale parte del diagramma ad albero potrebbero eventualmente essere inserite le persone elencate nella tabella seguente? Indica la tua risposta segnando con una croce la casella corretta.

La prima risposta è già fornita come esempio (la casella rossa).

	'Nella forza di lavoro: occupato'	'Nella forza di lavoro: disoccupato'	'Non nella forza di lavoro'	'Non compreso in alcuna categoria'
Un cameriere di 35 anni a tempo parziale.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una donna d'affari di 43 anni che lavora 60 ore a settimana	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uno studente a tempo pieno di 21 anni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un attore di 25 anni che ha terminato di recente un film e sta cercando lavoro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una donna di 55 anni che non ha mai lavorato o voluto lavorare fuori casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una nonna di 80 anni che lavora ancora poche ore al giorno alla bancarella che la sua famiglia ha al mercato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Punteggio 2

- 5 risposte corrette

Interpretare il testo – livello 5: questo compito richiede allo studente di analizzare diverse descrizioni di soggetti e di posizionarle in una categoria che li qualifichi in termini di forza lavoro. Per svolgere questo compito lo studente deve necessariamente considerare alcune informazioni contenute nelle note e quindi non evidenti.

Punteggio 1

- 3 o 4 risposte corrette

Interpretare il testo – livello 5: questo compito richiede allo studente di analizzare diverse descrizioni di soggetti e di posizionarle in una categoria che li qualifichi in termini di forza lavoro. Per svolgere questo compito lo studente deve necessariamente considerare alcune informazioni contenute nelle note e quindi non evidenti.

DOMANDA 1 (R088Q01)

Quali sono i due gruppi principali in cui è suddivisa la popolazione attiva?

- A Occupati e disoccupati.
- B Popolazione attiva e popolazione non attiva.
- C Lavoratori a tempo pieno o a orario ridotto.
- D Forza di lavoro e non forza di lavoro.

Punteggio 1

- D: Forza di lavoro e non forza di lavoro.

Interpretare il testo – livello 2: questo compito richiede allo studente di comprendere il principio organizzativo secondo il quale sono presentate le informazioni all'interno di un diagramma ad albero.

DOMANDA 7 (R088Q07)

Le informazioni sulla struttura della forza di lavoro sono presentate sotto forma di diagramma ad albero, ma sarebbe stato possibile presentarle in molti altri modi, come una descrizione per iscritto, un diagramma a torta, un grafico o una tabella.

Probabilmente il diagramma ad albero è stato scelto perché risulta particolarmente utile per mostrare:

- A i cambiamenti nel corso del tempo.
- B la dimensione della popolazione totale del paese.
- C le categorie all'interno di ciascun gruppo.
- D la dimensione di ciascun gruppo.

Punteggio pieno

- C: le categorie all'interno di ciascun gruppo.

Riflettere sulla forma del testo – livello 3: questo compito richiede allo studente di valutare le caratteristiche formali di un diagramma ad albero in modo da riconoscere se presenta un formato appropriato alla presentazione delle categorie all'interno di ciascun gruppo. (riconoscere il vantaggio di un particolare formato per lo scopo / in relazione al contenuto).

DOMANDA 5 (R088Q05)

Supponi che le informazioni sulla forza di lavoro siano presentate ogni anno in un diagramma ad albero come questo.

Di seguito sono elencati quattro elementi del diagramma ad albero. Indica se ci si può aspettare che questi elementi cambino da un anno all'altro, tracciando un cerchio intorno a "Cambia" o "Non cambia". La prima risposta è già fornita come esempio.

Caratteristiche del diagramma ad albero	Risposta
Le etichette in ciascuna casella (es. "Forza di lavoro")	Non cambia
Le percentuali (es. "64,2%")	Cambia
Le cifre (es. "2.656,5")	Cambia
Le note in fondo al diagramma ad albero	Non Cambia

Punteggio 1

- 3 risposte esatte

Riflettere sulla contenuto del testo – livello 3: questo compito richiede allo studente di utilizzare la comprensione degli elementi (forma e contenuto) di un diagramma ad albero sulla struttura della forza lavoro per distinguere le variabili dalle caratteristiche strutturali.

Le armi della polizia scientifica

È stato commesso un omicidio, ma l'indiziato nega tutto. Afferma di non conoscere la vittima. Dice di non averla mai vista, mai avvicinata, mai toccata. La polizia e il giudice sono convinti che non dica la verità. Ma come provarlo?

Sul luogo del delitto, gli investigatori hanno raccolto tutti i minimi indizi possibili e immaginabili: fibre di stoffa, capelli, impronte digitali, mozziconi di sigaretta... I pochi capelli ritrovati sulla giacca della vittima sono rossi. E assomigliano curiosamente a quelli dell'indiziato. Se si potesse dimostrare che questi capelli sono veramente i suoi, si proverebbe che egli ha effettivamente incontrato la vittima.

Ogni individuo è unico

Gli specialisti si mettono al lavoro. Esaminano alcune cellule della radice di questi capelli e alcune cellule del sangue dell'indiziato.

Un microscopio in un laboratorio della polizia

Il nucleo di ogni cellula del nostro corpo contiene il DNA. Che cos'è?

Il DNA è come una collana composta da due fili intrecciati di perle. Immaginate che queste perle siano di quattro colori diversi e che le migliaia di perle colorate (che formano un gene) siano ordinate in una maniera molto precisa. In ogni individuo quest'ordine è esattamente lo stesso in tutte le cellule del corpo: quelle della radice dei capelli come quelle del pollice, del fegato, dello stomaco e del sangue. Ma l'ordine delle perle varia da una persona all'altra. Visto il numero di perle collegate in questo modo, ci sono pochissime possibilità che due persone abbiano lo stesso DNA, ad eccezione dei gemelli identici. Unico per ciascun individuo, il DNA è così una specie di carta d'identità genetica. I genetisti sono in grado di confrontare la carta d'identità genetica dell'indiziato (rilevata dal sangue) con quella della persona dai capelli rossi. Se la carta genetica è la stessa, sapranno che l'indiziato si è realmente avvicinato alla vittima che sosteneva di non aver mai incontrato.

Solo una delle prove

Sempre più spesso, in caso di violenza sessuale, omicidio, furto o altri crimini, la polizia effettua analisi genetiche. Perché? Per cercare di trovare prove del contatto tra due persone, due oggetti o una persona e un oggetto. Provare tali contatti è spesso molto utile alle indagini. Ma non prova necessariamente un crimine. È solo una prova tra tante altre.

Anna Versani

Siamo fatti di miliardi di cellule

Ogni essere vivente è composto di moltissime cellule. Una cellula è veramente molto piccola. Si può anche dire che è microscopica, dal momento che può essere vista solo con un microscopio che la ingrandisce di molte volte. Ogni cellula ha una membrana esterna e un nucleo in cui si trova il DNA

Carta d'identità genetica?

Il DNA è composto di un certo numero di geni, ognuno formato da migliaia di "perle". Questi geni, insieme, formano la carta d'identità genetica di una persona.

Come si rivela la carta d'identità genetica di una persona?

Il genetista preleva alcune cellule alla radice dei capelli trovati sulla vittima, o dalla saliva rimasta su un mozzicone di sigaretta. Le immerge in un prodotto che distrugge tutto ciò che circonda il DNA delle cellule. Quindi, fa la stessa operazione con alcune cellule del sangue dell'indiziato. Il DNA viene quindi preparato specificamente per l'analisi. Successivamente è messo in una gelatina attraverso cui viene fatta passare della corrente elettrica. Poche ore dopo, questa produce strisce simili a un codice a barre (come quello che si trova sui prodotti che acquistiamo), visibili sotto una lampada speciale. A questo punto il codice a barre del DNA dell'indiziato viene confrontato con quello dei capelli ritrovati sulla vittima.



DOMANDA 4 (R100Q04)

Per spiegare la struttura del DNA, l'autrice parla di una collana di perle. In che modo queste collane di perle variano da un individuo all'altro?

- A Variano in lunghezza.
- B L'ordine delle perle è diverso.
- C Il numero di collane è diverso.
- D Il colore delle perle è diverso.

Punteggio 1

- B: L'ordine delle perle è diverso.

Individuare informazioni – livello 3: questo compito richiede allo studente di trovare un'informazione, all'interno di un articolo di divulgazione scientifica per ragazzi, stabilendo un legame sinonimico con una delle informazioni proposte.

DOMANDA 5 (R100Q05)

Qual è lo scopo del riquadro intitolato "Come si rivela la carta d'identità genetica"?

Serve a spiegare:

- A che cos'è il DNA.
- B che cos'è un codice a barre.
- C come vengono analizzate le cellule per trovare la struttura del DNA.
- D come si può provare che un indiziato è colpevole di un crimine.

Punteggio 1

- C : come vengono analizzate le cellule per trovare la struttura del DNA.

Interpretare il testo – livello 3: questo compito richiede allo studente di riconoscere la frase riassuntiva appropriata per il contenuto di un paragrafo chiaramente indicato all'interno di un articolo di divulgazione scientifica per ragazzi, attraverso l'integrazione di informazioni contenute in frasi diverse, alcune delle quali presentano informazioni contrastanti.

DOMANDA 6 (R100Q06)

Qual è lo scopo principale dell'autrice?

- A Mettere in guardia.
- B Divertire.
- C Informare.
- D Convincere.

Punteggio 1

- C : Informare.

Interpretare il testo – livello 1: questo compito richiede allo studente di identificare lo scopo generale dell'autore di un articolo di divulgazione scientifica scritto per ragazzi.

DOMANDA 7 (R100Q07)

L'ultima frase dell'introduzione (la prima sezione ombreggiata) dice: "Ma come provarlo?"

Secondo il testo gli investigatori cercano di trovare la risposta a questa domanda:

- A interrogando dei testimoni.
- B effettuando analisi genetiche.
- C interrogando a fondo l'indiziato.
- D rivedendo tutti i risultati delle indagini.

Punteggio 1

- B: effettuando analisi genetiche.

Interpretazione del testo – livello 1: questo compito richiede allo studente di integrare informazioni che si trovano in paragrafi differenti al fine di riconoscere l'idea principale contenuta in un articolo di divulgazione scientifica per ragazzi