

Come leggono i quindicenni scolarizzati? I primi dati della ricerca Ocse-Pisa *Emma Nardi*¹

Nella primavera del 2000, l'OCSE (Organizzazione per lo Sviluppo e la Cooperazione Economica) ha svolto una ricerca (PISA – Programme for international Students Assessment) per rilevare le competenze dei ragazzi di quindici anni, che ancora frequentano la scuola, in tre settori: la capacità di comprensione della lettura, la matematica e le scienze. Presentiamo qui i risultati della ricerca.

A. DESCRIZIONE DELLA RICERCA²

1. L'attività dell'Ocse e la ricerca Pisa

Le analisi che l'Ocse dedica ai vari paesi membri affiancano significativamente, agli indicatori economici, alcuni indicatori educativi, per sottolineare come la qualità e l'efficacia dei sistemi scolastici sia un fattore determinante dello sviluppo economico. Negli anni passati, l'Ocse ha tratto gli indicatori sull'educazione da indagini internazionali svolte da altri organismi, avvalendosi in particolare dei risultati delle indagini svolte dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational

¹ Emma Nardi insegna Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Roma Tre. È responsabile del centro di Didattica museale (www.musei.educ.uniroma3.it). È inoltre presidente della Association for educational Assessment-Europe (www.aea-europe.net).

² Il Ministro della Pubblica Istruzione ha affidato al Cede (Centro Europeo Dell'Educazione) nel 1998 il compito di svolgere la ricerca. Il Cede ha nominato un Comitato scientifico composto da Raimondo Bolletta, Giuseppe Bove, Michela Mayer, Vittoria Gallina, Emma Nardi, Michele Pellerey, e presieduto da Benedetto Verrecchi; è stato formato un gruppo di lavoro di cui hanno fatto parte Giorgio Asquini, Guido Benvenuto, Raimondo Bolletta, Pino Bove, Claudia Ceccarelli, Silvia Ciriello, Agnese Lombardo, Vera Marzi, Michela Mayer, Roberta Paolucci, Luca Piria, Anna Salerni i cui membri hanno variamente collaborato alle diverse fasi della ricerca. All'interno del Cede il sostegno amministrativo è stato fornito da Maria Rosaria Lustrissimi. Il Consiglio del Cede ha affidato a chi scrive questo rapporto l'incarico di NPM (National Project Manager), ossia di responsabile nazionale della ricerca.

Achievement). A partire dal 1998, l'Ocse ha dato una svolta alla propria attività, provvedendo a organizzare direttamente una grande indagine comparativa in campo educativo. È nato così il progetto Pisa (Project for International Students Assessment) che si propone di rilevare le competenze dei quindicenni scolarizzati nei settori della comprensione della lettura, della matematica e delle scienze.

Alla ricerca Ocse-Pisa hanno partecipato 32 paesi, di cui 28 membri dell'Ocse, distribuiti in quattro continenti. Nel complesso sono stati sottoposti a verifica oltre 150.000 quindicenni. Dal punto di vista quantitativo, la ricerca è la più importante che sia stata svolta finora in campo educativo.

Hanno aderito al progetto i seguenti paesi: Australia, Austria, Belgio, Brasile, Canada, Cina, Corea del Sud, Danimarca, Federazione Russa, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Ungheria.

2. Organizzazione della ricerca

L'Ocse ha inizialmente affidato la realizzazione del progetto Pisa ad un consorzio formato da agenzie internazionali che hanno maturato un'esperienza di punta nel settore della ricerca quantitativa, sia per ciò che riguarda la definizione di prove oggettive di profitto, sia per le tecniche di rilevazione sul campo e di analisi dei dati. Si tratta dell'Acer (Australian Council for Educational Research) cui spetta anche il compito di dirigere il consorzio, il Cito (National Institute for Educational Measurement) che in Olanda è responsabile delle prove d'esame in uscita dal sistema scolastico nazionale, la Westat Inc. specializzata nella realizzazione e taratura di strumenti psicometrici, e lo Spe (Service de Pédagogie expérimentale) incardinato nella Facoltà di Psicologia e di Scienze dell'Educazione dell'Università di Liegi. Dopo la fase pilota dello studio, lo Spe si è ritirato ed il consorzio è stato integrato con l'istituto giapponese Nfer (National Foundation for Educational Research). È da notare che, sia pure in modo casuale, la scelta effettuata dall'Ocse riunisce istituzioni che, dal punto di vista geografico, rappresentano continenti diversi – l'Australia, l'Europa, l'America, l'Asia – con il vantaggio di assicurare maggiori garanzie di tutela della diversità culturale che, in un progetto di questo tipo, costituisce sempre un punto di particolare delicatezza.

Il Consorzio è stato inoltre integrato da un gruppo internazionale di esperti di provata esperienza (Functional Expert Group) che hanno espresso pareri sull'adeguatezza delle prove e sull'andamento delle attività. A scadenze regolari è stato riunito un Cultural Review Panel, perché rilevasse eventuali ostacoli di tipo culturale o di discriminazione tra ragazzi e ragazze. Ogni paese aderente ha nominato un membro del Board of Participating Countries – l'organo politico della ricerca – ed un direttore nazionale del progetto (NPM, National Project Manager). Al National Project Manager è stata affidata la responsabilità scientifica dell'indagine, l'organiz-



zazione delle varie fasi della ricerca a livello interno, il coordinamento delle complesse attività previste dal disegno sperimentale perché fosse assicurato il rispetto degli standard previsti dal Consorzio internazionale. La tabella 1 presenta l'elenco degli organismi internazionali responsabili dello sviluppo del progetto ai vari livelli, mentre la tabella 2 riporta il calendario delle principali attività.

Tabella 1. *Organismi internazionali responsabili dello sviluppo del progetto ai vari livelli.*

NOME	COMPITI
Consorzio (Acer, Cito, Westat Inc., Nfer)	gestione scientifica, amministrativa e organizzativa del progetto
Gruppo degli esperti internazionali (Functional Expert Group)	funzioni di controllo sui contenuti e forma delle prove
Gruppo per l'adeguatezza culturale (Cultural Review Panel)	funzioni di controllo sugli aspetti legati alle differenze culturali e di genere
Board of Participating Countries	responsabilità politica del progetto
Gruppo dei direttori nazionali del progetto (National Project Manager)	responsabilità scientifica all'interno del proprio paese e funzioni di coordinamento

Tabella 2. *Calendario del progetto Pisa.*

ANNO	ATTIVITÀ
1998	scelta degli indicatori, definizione e approvazione dei criteri di campionamento, delle prove, del questionario
1999	definizione dei criteri di correzione delle prove a struttura aperta, somministrazione pilota, validazione delle prove
2000	somministrazione definitiva, analisi dei dati
2001	ratifica degli indicatori, stesura del rapporto definitivo, avvio del secondo ciclo di rilevazione

3. Popolazione e campione

La popolazione dell'indagine è costituita dai ragazzi scolarizzati di quindici anni, età che, in molti paesi, segna il passaggio dalla formazione culturale di base ad un'istruzione più orientata oppure alla formazione professionale. Con questa scelta l'Ocse ha inteso creare una continuità tra la ricerca Pisa e la ricerca Sials, rivolta agli adulti (16/65 anni). Per poter facilmente confrontare i dati relativi alle due ricerche, nella batteria delle prove Pisa sono stati inseriti alcuni testi utilizzati per la rilevazione Sials.

Non sono state organizzate somministrazioni sui luoghi di lavoro, perché l'inda-

gine riguarda la popolazione scolarizzata che frequenta a tempo pieno, ma è stato previsto l'inserimento nel campione dei giovani che partecipano ai programmi parziali di formazione professionale, nei paesi in cui esiste questo tipo di soluzione mista³.

Il campione è stato estratto in due fasi: una prima fase ha riguardato le scuole, una seconda gli allievi all'interno delle scuole campionate.

Il campionamento delle scuole

In Italia, secondo i dati Istat⁴, la popolazione dei nati nel 1984 comprende 584.417 soggetti, il 98,4% dei quali è ancora inserito nel sistema scolastico. Di questo 98,4% il 94,1% frequenta scuole statali ed il restante 4,3% è iscritto a scuole non statali. Risulta inoltre che una percentuale trascurabile di quindicenni (0,1%) studia presso scuole non statali che non sono registrate dal Ministero della Pubblica Istruzione. Tali scuole, d'accordo con il Consorzio internazionale, sono state escluse dal campione. La tabella 3 riassume i dati relativi alla popolazione di riferimento.

Tabella 3. *Dati relativi alla popolazione dei nati nel 1984.*

	N° ALLIEVI	N° SCUOLE	% ALLIEVI	% SCUOLE	% POPO- LAZIONE
Popolazione totale	584.417				100
non scolarizzati	9.533				1,6
scolarizzati	574.864	15.055	100	100	98,4
– in scuole statali	549.667	12.751	95,6	84,7	94,1
– in scuole non statali	25.197	2.304	4,4	15,3	4,3
esclusioni a livello di scuole					
– scuole non statali non registrate	775	62	0,1	0,4	0,1
Popolazione dopo le esclusioni	574.089	14.993	99,9	99,6	98,3

Nel nostro paese, già a quindici anni, gli allievi frequentano scuole diverse per tipologia e finalità. Perché il campione potesse rappresentare queste differenze, le

³ Tutte le operazioni relative all'estrazione del campione sono state svolte da Giuseppe Bove, che ha anche curato la relazione internazionale su questo aspetto della ricerca. È da tale relazione che traggio i dati italiani.

⁴ I dati, pubblicati dall'Istat in *Popolazione e movimento anagrafico dei comuni 1997*, sono riferiti al primo gennaio 1998.



scuole superiori sono state raggruppate in tre gruppi: licei (classici, scientifici, linguistici) e istituti magistrali; istituti tecnici; istituti professionali, istituti d'arte, licei artistici. A questi tre gruppi è stata aggiunta la scuola secondaria di primo grado, per includere nel campione anche gli allievi in forte ritardo scolastico. La tabella 4 presenta i dati assoluti e percentuali relativi ai quattro raggruppamenti.

Tabella 4. *Allievi quindicenni distribuiti per tipologia di scuola.*

	N° SCUOLE	N° STUDENTI	% SCUOLE	% STUDENTI
licei, magistrali	2372	199754	15,8	34,8
tecnici	2445	298575	16,3	36,3
professionali, lic. artistici, ist. d'arte	1822	145904	12,2	25,4
secondaria di primo grado	8354	19854	55,7	3,5
totale	14993	664087	100	100

Come si può notare dai dati presentati nella tabella 4, l'inclusione nel campione degli allievi della scuola secondaria di primo grado ha presentato non pochi problemi: le scuole medie rappresentano infatti il 55,7% del totale ma sono frequentate solo dal 3,5% dei quindicenni. Per evitare effetti di deformazione del campione, è stato concordato con il Consorzio internazionale di considerare le scuole secondarie di primo grado come un sottocampione a parte. Infine, all'interno di ciascuna tipologia di scuole, gli istituti sono stati distinti in tre categorie in base al numero di iscritti: piccoli, medi, grandi. È stata così realizzata una matrice teorica a 24 caselle, come illustrato nella tabella seguente. Di fatto non sono stati trovati istituti secondari di primo grado nelle categorie statali grandi e non statali grandi e medi. La matrice effettiva (tabella 5) è dunque composta da sole 21 caselle.

Tabella 5. *Funzioni scritte, loro denominazioni e loro prodotti*

	LICEI, MAGISTRALI	TECNICI	PROFESSIONALI, IST. D'ARTE, LICEI ART.	ISTITUTI SECONDARI DI PRIMO GRADO
statali	piccoli	piccoli	piccoli	piccoli
	medi	medi	medi	medi
	grandi	grandi	grandi	–
non statali	piccoli	piccoli	piccoli	piccoli
	medi	medi	medi	–
	grandi	grandi	grandi	–

Dal punto di vista geografico, il campione è stato stratificato nelle cinque aree consuete: nord-ovest, nord-est, centro, sud, isole.

In totale, l'Italia ha campionato 187 scuole, per un totale di 5087 allievi. L'estrazione è stata ripetuta una seconda volta per poter sostituire con scuole equivalenti quelle che avessero eventualmente rifiutato.

Il campionamento degli allievi

Una volta identificate le scuole incluse nel campione, è stato necessario contattarle per avere la loro adesione al progetto. A ciascuna scuola è stato chiesto di inviare l'elenco completo di tutti i nati nel 1984, indipendentemente dalla classe o dalla sezione frequentata ed includendo anche gli eventuali portatori di disabilità fisiche o psichiche. Dall'elenco completo sono stati estratti in modo casuale 30 allievi. L'elenco parziale è stato poi inviato alle scuole perché segnalassero le eventuali esclusioni, motivandole. Il Consorzio ha previsto solo tre motivi validi di esclusione: disabilità fisica, disabilità psichica, scarsa conoscenza della lingua (allievi stranieri che frequentano la scuola italiana da meno di un anno). Per nessuna ragione era ritenuto accettabile escludere allievi per problemi di profitto o di condotta, oppure sostituire allievi assenti il giorno della somministrazione.

Il Consorzio internazionale ha stabilito regole severe per evitare che potessero verificarsi scostamenti dal piano di campionamento. Il tasso di esclusione cumulativo delle scuole e degli allievi non doveva superare il 10%. Infine, perché un paese fosse ammesso alla pubblicazione dei risultati del 2001, si è preso in considerazione sia il tasso di esclusione, sia il tasso di risposta nonché le relazioni relative al controllo di qualità che persone di fiducia dell'Ocse hanno redatto, dopo aver effettuato verifiche casuali nelle scuole al momento della raccolta di dati.

4. Gli strumenti cognitivi

L'indagine Ocse-Pisa ha previsto due categorie principali di strumenti:

- gli strumenti per la rilevazione delle variabili cognitive;
- gli strumenti per la rilevazione delle variabili di sfondo⁵.

⁵ Nel corso della rilevazione, è stato richiesto agli allievi di rispondere alle domande di un terzo strumento – questionario CCC – relativo alle competenze crosscurricolari (Cross Curricular Competencies). Si trattava di un'opzione, derivante da una precedente e autonoma ricerca, alla quale i paesi partecipanti potevano aderire oppure no. L'Italia ha aderito all'opzione, sviluppando a partire dal questionario internazionale una proposta nazionale particolarmente ampia e impegnativa. Dei risultati del CCC è responsabile Vega Scalerà.

Organizzazione dei fascicoli

Dopo la validazione, avvenuta nel corso della prova pilota, il Consorzio ha selezionato i quesiti relativi alla comprensione della lettura, alla matematica e alle scienze che, in base alle analisi statistiche, hanno mostrato di rispondere meglio ai criteri della difficoltà e della discriminatività.

I quesiti scelti sono stati poi raggruppati in nove fascicoli composti da quattro blocchi di domande ciascuno. Si è considerato che ogni blocco richiedesse agli allievi un lavoro di circa mezz'ora. In questo modo si è determinato che la *durata* complessiva della prova cognitiva fosse di due ore.

Riguardo ai *contenuti*, il Consorzio ha stabilito una rotazione dei blocchi che consentisse di raccogliere il massimo di informazioni possibile pur garantendo la significatività statistica dei risultati. Poiché lo scopo prioritario dell'indagine Pisa 2000 è quello di rilevare la capacità di comprensione della lettura, gli strumenti cognitivi vedono una preponderanza di quesiti dedicati alla lettura. La tabella 6 mostra sia la rotazione dei blocchi all'interno dei fascicoli, sia la distribuzione delle aree disciplinari.

Tabella 6. Rotazione dei blocchi all'interno dei fascicoli e distribuzione delle aree disciplinari. L1 indica il primo blocco delle prove di lettura, M1 il primo blocco delle prove di matematica, S1 il primo blocco delle prove di scienze e così via.

FASCICOLO	30 MINUTI	30 MINUTI	30 MINUTI	30 MINUTI
1	L ₁	L ₂	L ₄	M ₁ M ₂
2	L ₂	L ₃	L ₅	S ₁ S ₂
3	L ₃	L ₄	L ₆	M ₃ M ₄
4	L ₄	L ₅	L ₇	S ₃ S ₄
5	L ₅	L ₆	L ₁	M ₂ M ₃
6	L ₆	L ₇	L ₂	S ₂ S ₃
7	L ₇	L ₁	L ₃	L ₈
8	M ₄ M ₂	S ₁ S ₃	L ₈	L ₉
9	S ₄ S ₂	M ₁ M ₃	L ₉	L ₈

Leggendo la tabella 6, si nota come i blocchi di lettura comportino sempre un tempo doppio rispetto a quelli di scienze e matematica e come il fascicolo 7 sia interamente dedicato alla lettura. I fascicoli da 1 a 6 richiedono solo mezz'ora ciascuno di lavoro sui quesiti di scienze o matematica, mentre solo gli allievi ai quali vengono assegnati i fascicoli 8 e 9 rispondono a domande sia di scienze sia di matematica. Infine è evidente come, attraverso la rotazione dei blocchi, si eviti che l'effetto "stanchezza" si concentri sempre sulle stesse risposte.

Testi e domande

Nell'indagine Pisa le prove sono generalmente costituite da un breve testo (verbale, grafico, iconico ecc.) al quale fanno seguito alcune domande alle quali non è possibile rispondere senza far riferimento al testo proposto. È dunque evidente che anche nelle prove di scienze e matematica è implicito un riferimento alla capacità di comprensione della lettura.

Le domande che vengono proposte agli allievi possono avere tre forme diverse:

- domande a risposta preformulata;
- domande a risposta non preformulata ma a risposta univoca;
- domande a risposta non preformulata e a risposta aperta.

Il secondo filtro che può inquinare l'attendibilità della formulazione di un giudizio valutativo è quello che si riferisce all'interpretazione del correttore. Per evitare l'arbitrarietà dell'interpretazione personale, le indagini IEA propongono agli studenti prevalentemente domande a risposta chiusa. In questo modo la correzione non può scivolare nei confini incerti dell'interpretazione personale del correttore e quindi dell'arbitrarietà. Inoltre la formulazione di una risposta scritta può costituire, soprattutto per gli allievi meno brillanti, un ulteriore ostacolo alla risposta. Può accadere che l'allievo non risponda non perché sia privo delle conoscenze necessarie, ma perché trovi complicato formulare la risposta sul piano linguistico. D'altro canto, però, le domande a risposta aperta consentono di rilevare competenze diverse e, in certi casi, più complesse rispetto a quelle a risposta preformulata. Nell'indagine Pisa sono state inserite domande a risposta aperta, cercando di garantire l'attendibilità della correzione attraverso la definizione di "risposte-criterio" molto particolareggiate. Il Consorzio ha anche organizzato sessioni speciali di addestramento degli NPM che, a loro volta, hanno provveduto ad addestrare i correttori nazionali. Nonostante queste cautele, è difficile ritenere che non si siano verificati problemi: gli allievi rispondono spesso in modo assolutamente imprevedibile e non è quindi sempre possibile rifarsi ai criteri suggeriti; d'altra parte, anche quando i correttori sono in perfetta buona fede, possono anche verificarsi interpretazioni arbitrarie dovute ad esempio a motivi culturali.

5. Gli strumenti per la rilevazione delle variabili di sfondo

I risultati dell'apprendimento non possono essere deterministicamente attribuiti solo alle caratteristiche personali degli allievi, ma devono anche essere ricondotti alla capacità del sistema di istruzione di contrastare i condizionamenti socio-culturali. Diritto democratico, la scuola non può limitarsi a coltivare le eccellenze, ma deve garantire a tutti i cittadini le condizioni per un inserimento consapevole nel mondo del lavoro e nella società civile.



Come si è già visto, l'indagine Pisa non consente di esprimere giudizi sul lavoro svolto in classe dal singolo insegnante perché il piano di campionamento prevede che l'estrazione degli allievi da sottoporre a verifica sia fatta dall'elenco completo dei quindicenni presenti nella scuola e prescindendo completamente dalla classe che essi frequentano. Tuttavia è stato previsto un *questionario scuola* che prevede la raccolta di dati relativi ai singoli istituti scolastici. Lo scopo è quello di individuare se risultati particolarmente brillanti si correlino a particolari modalità organizzative.

Attraverso il *questionario studente* è invece possibile focalizzare la condizione specifica nella quale vive lo studente. I dati raccolti consentono così di analizzare non solo aspetti collegati alla vita familiare dello studente (ad esempio la struttura del nucleo in cui vive, l'eventuale appartenenza ad una minoranza etnica, le condizioni abitative, il numero di libri o di oggetti che facilitano l'apprendimento), ma anche la sua percezione della vita scolastica in termini di accettazione e di disponibilità. Una sezione particolarmente interessante del questionario è quella che rileva la condizione lavorativa del padre (o della figura maschile) e della madre (o della figura femminile). All'allievo non è richiesto solo di nominare la professione, ma anche di fornire una breve descrizione. Infine il questionario prevede una domanda che consente, in modo specifico, di studiare il condizionamento sociale. Si chiede cioè allo studente di indicare la professione che ritiene presumibile svolgere all'età di trent'anni.

I dati raccolti attraverso il questionario scuola ed il questionario studente forniscono una miniera di spunti da approfondire in studi tematici specifici.

B. Gli strumenti per la rilevazione della capacità di comprensione della lettura

1. Il concetto di alfabetizzazione

Lo scopo primario dell'indagine Pisa (Project for International Students Assessment) è quello di definire le caratteristiche del livello di alfabetizzazione dei quindicenni. Occorre subito sottolineare che la definizione di alfabetizzazione da cui l'indagine prende le mosse va molto al di là della semplice capacità tecnica di decodificare il testo. In armonia con quanto affermato dall'Unesco, l'alfabetizzazione non è più considerata come un'acquisizione limitata al periodo della formazione continua, ma come un processo evolutivo continuo in cui si catalizzano tutti i successivi apprendimenti – formali e non formali – dell'individuo, nonché le sue esperienze come membro attivo di un gruppo sociale. Interpretata in questi termini, l'alfabetizzazione è una strategia perennemente *in fieri*, che ogni successiva lettura incrementa e rende più duttile, un'acquisizione “a spirale” che consente di interpretare con rapidità e sicurezza crescenti i documenti pragmatici e di attribuire significati successivi e di complessità progressiva ai testi letterari.

Nell'indagine Pisa “l'alfabetizzazione si definisce come la capacità necessaria per ca-

pire, utilizzare e riflettere a partire da testi scritti e elettronici, perché il soggetto possa raggiungere i suoi obiettivi, sviluppare le sue conoscenze ed il suo potenziale, e svolgere un ruolo attivo nella società”. In questa definizione l’alfabetizzazione, interpretata come un processo complesso che si attiva in contesti assai diversi tra loro e per una serie molteplice di scopi, è dunque vista non tanto come una capacità fine a se stessa ma come un mezzo per acquisire ulteriori conoscenze che aiutino il soggetto a realizzarsi nell’ambito professionale e a fornire un contributo attivo nella sfera sociale e politica. Che i quindicenni protagonisti dell’indagine Pisa continuino a studiare dopo la conclusione dell’obbligo scolastico o che si avviino invece ad un inserimento precoce nel mondo del lavoro, ciò che conta è che la scuola abbia fornito loro gli strumenti per l’autorealizzazione e per una partecipazione effettiva alla vita politica del loro paese. In altri termini l’alfabetizzazione è interpretata come una vera e propria garanzia democratica.

Una volta definito nelle sue caratteristiche generali, il concetto di alfabetizzazione da cui il progetto prende le mosse deve essere reso più analitico attraverso l’identificazione degli ambiti che si intende porre alla base della rilevazione. Stabilire le caratteristiche delle prove in funzione dei criteri generali formulati è un’operazione indispensabile per l’individuazione delle variabili sottoposte a verifica e, di conseguenza, l’interpretazione dei risultati.

Le caratteristiche che, secondo gli esperti del progetto Pisa, devono essere prese in considerazione sono

- il contesto;
- i testi;
- le modalità di risposta.

2. Il contesto

La lettura non avviene astrattamente ma in un contesto definito che occorre cercare di tenere presente nella predisposizione degli stimoli da sottoporre agli allievi. Per questa ragione è escluso che le prove vertano esclusivamente su testi scolastici.

La nozione di contesto non si riferisce tanto al luogo fisico in cui avviene la lettura, quanto allo scopo che ci si prefigge con lo svolgimento di tale attività. Così non vi è molta differenza tra leggere un testo scolastico a scuola o a casa, perché l’intento del lettore non cambia da un luogo all’altro; è invece molto diverso leggere un romanzo per interesse personale o perché si tratta di un compito assegnato dall’insegnante di lettere. Seguendo una classificazione proposta al Consiglio d’Europa⁶, le variabili di contesto possono essere così distinte (tabella 7):

- lettura ad uso privato. Si tratta delle letture che rispondono ad uno scopo “gra-

⁶ Rapporto iniziale Ocse, parte IV, p. 14.

tuito”, che servono cioè a divertire (letture d’evasione sia di consumo sia di buon livello culturale), mantenere rapporti con altre persone (per esempio lettere), soddisfare interessi personali (saggi o manuali);

- lettura ad uso pubblico. Si intende la lettura di documenti ufficiali, come i regolamenti, gli avvisi, i bandi che il cittadino deve essere in grado di capire per trarne informazioni pratiche o ai quali, come nel caso dei moduli, deve saper fornire adeguate risposte scritte;
- lettura per motivi professionali. Si tratta di letture che sono funzionali all’azione (sono state anche definite “letture per agire”) perché, sul luogo di lavoro, sono la premessa che consente di svolgere un compito pratico. Anche se non sono molti i quindicenni impegnati nel mondo del lavoro, è sembrato utile inserire nel progetto questa tipologia di testi, proprio per il carattere funzionale che essi rivestono;
- lettura scolastica. Comprende l’insieme delle letture destinate all’apprendimento che gli allievi sono tenuti a svolgere nell’ambito della loro attività scolastica. Non si tratta di letture scelte spontaneamente, ma proposte dall’insegnante in funzione delle esigenze del curriculum.

Tabella 7. Variabili di contesto identificate nell’ambito del progetto Pisa⁷.

	LETTURA AD USO PRIVATO	LETTURA AD USO PUBBLICO	LETTURA PROFESSIONALE	LETTURA SCOLASTICA
Destinatari	se stessi; familiari; amici	anonimi	colleghi; superiori	insegnanti
Uso	curiosità; contatto	informazioni	azioni	apprendimento
Contenuto	letteratura di fantasia; lettere, biografie, istruzioni; carte geografiche	regolamenti; programmi; moduli	manuali; orari; rapporti	testi; schemi; grafici

3. I testi

Una prova di comprensione della lettura è formata da due elementi: un testo-stimolo che gli allievi devono leggere ed una serie di domande riferite a quel testo.

Per rendere conto dell’interpretazione complessa del concetto di alfabetizzazione adottato, è stato necessario scegliere una gamma di testi diversi, continui e non continui.

⁷ *Ibidem*.

Anche se la distinzione tra tipologie testuali non è sempre univoca, il progetto Pisa ha deciso di adottare tre metodi per classificare i testi scelti come stimolo (tabella 8).

- La prima distinzione è di *genere* e riguarda ciò che la teoria testuale definisce come letteratura di fantasia e letteratura empirica, categorie che nella terminologia anglosassone corrispondono ai generi *fiction* e *nonfiction*. Secondo questa classificazione, *I promessi sposi* appartengono alla letteratura di fantasia, mentre *La storia della colonna infame* è un testo di letteratura empirica. La principale differenza tra le due categorie di testi riguarda il rapporto con il contesto che è molto stretto per i testi empirici, concepiti per rispondere ad uno scopo concreto e immediato; al contrario la decodifica dei testi di fantasia non implica un legame con il contesto ma piuttosto il riferimento alle convenzioni letterarie.
- In secondo luogo i testi sono distinti in *categorie*, in base all'organizzazione dei loro contenuti. Per svolgere correttamente il suo compito, il lettore deve in primo luogo individuare lo scopo comunicativo del testo e distinguere la categoria alla quale esso appartiene. Il progetto Pisa individua le seguenti categorie di testi.
 1. Testi descrittivi. Sono i testi che definiscono le proprietà degli oggetti nello spazio. Essi rispondono alla domanda "che cosa?" e si suddividono a loro volta in testi che presentano descrizioni "impressioniste", in cui il punto di vista è quello dell'osservatore, e testi di descrizioni tecniche in cui l'osservazione è invece oggettiva. Le descrizioni tecniche si presentano spesso sotto forma di testi non continui, integrati da diagrammi e da illustrazioni.
 2. Testi narrativi. Nei documenti di riferimento del progetto Pisa, i testi narrativi vengono definiti come testi in cui l'informazione riguarda le proprietà degli oggetti nel tempo e quindi i cambiamenti che si sono verificati. I testi narrativi, che rispondono alle domande "quando?" e "in che ordine?", vengono a loro volta suddivisi in *racconti* (il punto di vista è quello soggettivo del narratore), *rapporti* (il punto di vista è oggettivo e le informazioni del testo possono essere verificate da persone diverse dal narratore), *testi d'attualità*, ossia testi che presentano i fatti per consentire al lettore di interpretare la realtà in modo personale prescindendo dalle opinioni personali del narratore (in questo caso il giornalista).
 3. Testi informativi. Tali testi, che rispondono spesso alla domanda "come?", presentano le informazioni sotto forma di un insieme di concetti o costrutti mentali. Essi possono essere distinti in *saggi informativi* (che spiegano concetti semplici presentandoli da un punto di vista soggettivo), *definizioni* (che spiegano il significato delle parole), *spiegazioni* (esposizioni analitiche che presentano il collegamento tra un concetto e determinati termini); *riassunti* (esposizioni di testi che sintetizzano le informazioni presenti nel testo originario), *verbali* (che sintetizzano lo svolgimento di una riunione), *interpretazioni di testi* (che spiegano i concetti contenuti nel testo commentato).
 4. Testi argomentativi. Rispondendo spesso alla domanda "perché?", i testi argomentativi sono costituiti da insiemi di proposizioni (nel senso logico del termine) cor-



relate tra loro. Rientrano in questa tipologia di testi i *commenti* (che collegano l'interpretazione di avvenimenti, idee, oggetti a sistemi personali di pensiero), e l'argomentazione scientifica (che collega l'interpretazione di avvenimenti, idee, oggetti a sistemi di pensiero e conoscenza collettivi perché sia possibile controllare la validità delle proposizioni).

5. Testi conativi. Si tratta di testi che forniscono indicazioni sul modo in cui devono essere svolti determinati compiti. Rientrano in questa categoria le *istruzioni* e i *regolamenti*.
 6. I *documenti* e i *dossiers* sono testi che servono a conservare le informazioni in una forma predefinita.
 7. L'*ipertesto* è un prodotto informatico formato da un insieme di testi collegati tra loro in modo che ogni fruitore possa costruire il proprio percorso di lettura.
- In terzo luogo i testi sono classificati in base alla loro *struttura*, ossia all'organizzazione fisica della pagina. In questo ambito una prima suddivisione riguarda la distinzione tra testi continui e testi non continui.

I *testi continui* sono, per antica consuetudine, quelli organizzati in frasi, raggruppate in capoversi, a loro volta organizzati in paragrafi. Questa struttura fornisce molti indizi di lettura: i capoversi scandiscono l'esposizione delle idee, i titoli dei paragrafi forniscono informazioni sul loro contenuto, mentre le evidenziazioni grafiche (corpo, corsivo, grassetto ecc.) richiamano l'attenzione su aspetti di particolare interesse. Riconoscere questi "segnali" costituisce una competenza che è di grande aiuto nella decodifica del testo.

Se siamo abituati per tradizione a riconoscere i testi continui, la definizione e quindi la classificazione dei *testi non continui* non si presenta in modo altrettanto univoco. Il progetto Pisa propone due modalità di classificazione di questa tipologia di testi: la prima, proposta da Kirsch e Mosenthal⁸, classifica i test non continui in base al criterio in cui sono riunite le liste che lo costituiscono.

Tabella 8. *Criteri principali di classificazione dei testi.*

Genere	letteratura di fantasia; letteratura empirica
Categoria	testi descrittivi, narrativi, informativi, argomentativi, conativi, documenti, ipertesti
Struttura	testi continui; testi non continui

Classificazione dei testi non continui in funzione dei tipi di elenchi in essi compresi

Tutti i testi non continui sono composti da un certo numero di elenchi semplici o tutti dello stesso tipo, o combinati tra loro. La tabella 9 presenta cinque categorie di elenchi in base alla presenza dei quali possono essere classificati i testi non continui.

⁸ Ivi, p. 18. Il modello di Kirsch e Mosenthal è presentato in una serie di articoli pubblicati nel «Journal of reading» tra il 1990 e il 1994.

Tabella 9. *Categorie di elenchi in base ai quali possono essere classificati i testi non continui.*

TIPO DI ELENCO	DESCRIZIONE	ESEMPIO
Elenco semplice	contiene una sola categoria di elementi, che possono essere ordinati oppure no	elenco dei libri di testo per una determinata materia
Elenco combinato	formato da due o più elenchi semplici, di cui uno ordinato	elenco di allievi con i voti riportati ad una prova
Elenco incrociato	formato da tre elenchi disposti in modo da formare una tabella a doppia entrata	tabella dei tassi di disoccupazione: in verticale si leggono i nomi dei luoghi (primo elenco), in orizzontale gli anni (secondo elenco) e all'incrocio i relativi tassi (terzo elenco)
Elenco ad incastro	elenco incrociato con un'ulteriore suddivisione	tabella dei tassi di disoccupazione divisi per uomini e donne: in verticale si leggono i nomi dei luoghi (primo elenco), in orizzontale gli anni (secondo elenco) e all'incrocio i relativi tassi divisi per uomini e donne (terzo e quarto elenco)
Elenco complesso	vari tipi di elenchi uniti tra loro	elenco incrociato dei tassi di disoccupazione nelle città, combinato con un altro elenco incrociato che presenta le variazioni stagionali dei tassi di disoccupazione in quelle stesse città

4. Le modalità di formulazione delle consegne e delle domande-risposte

Il testo sul quale viene costruita una prova di comprensione della lettura è accompagnato da un'altra serie di produzioni verbali, estranee al testo, che rispondono a varie esigenze:

- dal punto di vista dell' *allievo*, hanno lo scopo di spiegare il compito da svolgere (consegna), di presentare gli stimoli ai quali si chiede di reagire (domande);
- dal punto di vista dei *correttori*, hanno lo scopo di esplicitare i criteri di valutazione e, nel caso di domande a struttura aperta, di definire modelli di risposta che rendano più omogenee possibili le operazioni di attribuzione dei punteggi.

È evidente che la più importante di queste categorie di testi è quella rivolta direttamente agli allievi perché il modo di presentare la consegna e di definire gli stimoli condiziona pesantemente le prestazioni. Il gruppo di lavoro Pisa ha distinto, da questo punto di vista, un livello macro ed un livello micro.

Domande e consegne di macrolivello

Coerentemente con la definizione di alfabetizzazione adottata, l'indagine non si propone di rilevare la capacità "tecnica" di lettura che può essere data per scontata, ma piuttosto di indagare la competenza degli allievi riguardo a strategie più complesse (tabella 10). In particolare, nella prima definizione del progetto, sono stati identificati cinque processi fondamentali:

- individuare informazioni;
- comprendere globalmente il testo;
- sviluppare interpretazioni;
- riflettere sul testo;
- adottare una posizione critica.

Tali processi non devono essere considerati come acquisizioni gerarchiche successive, ma come costrutti a spirale che si sviluppano progressivamente integrandosi a vicenda. Perché si realizzi una buona comprensione del testo, è ovviamente necessario che l'allievo metta in atto tutti i processi identificati.

1. *Individuare informazioni.* In molte situazioni della vita quotidiana accade di aver bisogno di ricavare informazioni puntuali da un testo ampio: cercare un numero di telefono, conoscere l'orario di partenza di un treno ed il tempo di percorrenza per arrivare a destinazione, identificare in un elenco il nome della persona alla quale ci si deve rivolgere sono esigenze che richiedono di localizzare un'informazione, scorrendo il testo nel modo più razionale ed economico. Nelle prove che tendono ad accertare questa competenza, il compito richiesto al lettore consiste nel mettere a confronto l'informazione contenuta nella domanda con un'altra informazione, identica o formulata in termini diversi, presente nel testo.

È possibile graduare la difficoltà di questo genere di domande, chiedendo di individuare informazioni semplici, ossia direttamente ricavabili, oppure informazioni complesse, ossia risultanti dal confronto di più informazioni tra loro. Così, sempre riferendoci all'orario dei treni, si potrà chiedere a quale ora parte il primo treno da Roma per Napoli, oppure si potrà chiedere quale treno si deve prendere per non partire da Roma prima delle sette di mattina, ma per arrivare comunque a Napoli per le dieci.

2. *Comprendere globalmente il testo.* Il lettore, soprattutto se esperto, può aver bisogno di capire, senza leggerlo completamente ma semplicemente scorrendolo, quali siano le caratteristiche fondamentali di un testo per poter così decidere se esso corrisponde ai suoi interessi e se gli conviene dedicargli il tempo di una lettura approfondita. L'abilità richiesta in questo caso non è, come nel punto precedente, di enucleare un particolare aspetto dal testo, ma di saperne cogliere il senso generale, gli scopi comunicativi, le caratteristiche essenziali.

Le consegne relative a questo obiettivo possono prevedere che l'allievo identifichi l'idea centrale del testo, individui l'ordine di una serie di istruzioni, oppure rilevi la descrizione del personaggio principale, riconosca l'uso che si può fare di una carta geografica, trovi la fonte più adatta per raggiungere uno scopo particolare.

3. *Sviluppare un'interpretazione.* Il lettore deve mettere in atto una comprensione basata su elementi logici, collegando idee diverse contenute nel testo per stabilire relazioni, ad esempio di causa effetto, anche inferendo informazioni che non sono espresse in modo esplicito. Il compito richiesto prevede l'identificazione della coesione del testo e della corrispondenza interna tra le varie parti che lo compongono. Il processo inferenziale attivato in questo modo mette in relazione le informazioni – implicite ed esplicite – fornite dal testo con le conoscenze personali del lettore, arricchendo così le possibilità di interpretazione del brano. Le consegne relative a questo punto possono prevedere, ad esempio, di identificare le motivazioni di un determinato personaggio, di collegare cause ed effetti, di capire lo scopo comunicativo dell'autore.
4. *Riflettere sul testo.* Il lettore deve confrontare le conoscenze contenute nel testo con conoscenze diverse che egli trae da altre fonti per esprimere il suo punto di vista personale e sostenerlo grazie ad opportune argomentazioni.

Tabella 10. *Strategie testuali di macrolivello.*

OBIETTIVO	OPERAZIONI MENTALI	ESEMPI
Localizzare l'informazione	estrarre dal testo l'informazione, semplice o complessa, necessaria	individuare su un orario ferroviario l'ora di partenza di un treno
Comprendere globalmente il testo	cogliere le caratteristiche generali di un testo ed i suoi scopi comunicativi	individuare l'obiettivo e i destinatari di una pagina di un sito internet
Sviluppare un'interpretazione	individuare la struttura logica del testo e mettere in atto inferenze per ricostruirne gli elementi impliciti	capire l'intenzione dell'autore del testo
Riflettere sul testo e rispondervi	confrontare le conoscenze contenute nel testo con conoscenze diverse che il lettore deriva da altre fonti per esprimere il suo punto di vista personale	valutare se le informazioni lette sono pertinenti oppure no
Adottare una posizione critica	individuare le intenzioni dell'autore e valutare la sua efficacia espositiva	capire se il testo è utile per il raggiungimento di uno scopo determinato

Compiti specifici relativi a questo punto coinvolgono la capacità di fornire argomenti non direttamente contenuti nel testo, di valutare se le informazioni lette sono pertinenti oppure no, di stabilire confronti tra quanto letto e principi di riferimento generali (ad esempio estetici o morali).

5. *Adottare una posizione critica.* Il lettore deve evitare di farsi coinvolgere dal testo, per poterlo giudicare in modo obiettivo ad un livello di comprensione più raffinato, che gli consenta di individuarne le sfumature strutturali e linguistiche e di riconoscerci, ad esempio, gli aspetti ironici, le particolarità argomentative, la posizione dell'autore.

Dopo la prova pilota, i risultati empirici hanno dimostrato che, in base alle domande formulate, non era produttivo distinguere cinque competenze diverse. Pertanto gli obiettivi iniziali sono stati ridotti a tre:

- individuare informazioni;
- comprendere globalmente il testo;
- riflettere sul testo ed interpretarlo.

Domande e consegne di microlivello

A livello micro, gli esperti del Pisa hanno individuato tre variabili di processo:

- il tipo di informazione richiesta riguarda gli elementi che il lettore deve identificare nel testo per poter rispondere in modo soddisfacente ad una domanda. Ovviamente la domanda che si riferisce in modo diretto e concreto al testo presenta un grado di difficoltà inferiore a quella che richiede un'inferenza o un confronto tra più informazioni;
- il tipo di corrispondenza da effettuare è una variabile che si riferisce al modo in cui il lettore interpreta il testo per rispondere alla domanda. Sono state individuate quattro strategie diverse che fanno capo alla variabile della corrispondenza: individuare, passare in rassegna, integrare, generare (tabella 11);

Tabella 11. *La variabile della corrispondenza.*

Individuare	Il lettore confronta l'informazione contenuta nella domanda con una o più informazioni contenute nel testo. Vi può essere identità o sinonimia tra le due categorie di informazioni.
Passare in rassegna	Il lettore confronta una o più informazioni contenute nel testo e le passa ad un vaglio ulteriore per poter rispondere alla domanda.
Integrare	Il lettore confronta due informazioni contenute nel testo per stabilire un determinato tipo di relazione (per esempio di somiglianza, di differenza, di intensità).
Generare	Il lettore scioglie informazioni implicite.

- il grado di plausibilità dei distrattori⁹ è una variabile che influisce in modo determinante sulla difficoltà del compito: maggiore è la presenza di elementi comuni tra la risposta giusta e i distrattori, maggiore è la difficoltà della domanda.

Dal punto di vista concreto, le prove del progetto Pisa sono costituite da un testo stimolo, corredato da domande del tipo seguente:

- domande a struttura chiusa, ossia in cui la risposta è preformulata. Rientrano in questa categoria i quesiti a scelta multipla, ma anche quelli a completamento o “vero/falso” (esempio: la capitale della Francia è: a) Roma; b) Londra; c) Parigi; d) Honolulu);
 - domande a struttura apparentemente aperta. L’allievo non deve scegliere tra alternative già fornite, ma deve formulare egli stesso la risposta che, tuttavia, non presenta problemi di correzione per la sua univocità (esempio: qual è la capitale della Francia?);
- a) domande a struttura aperta. L’allievo è invitato ad esprimersi su un argomento, senza che si possa prevedere con certezza la sua scelta. È su questo tipo di domanda che la correzione presenta margini di arbitrarietà che le guide di correzione predisposte dal consorzio non sono sempre in grado di evitare.

C. Analisi dei dati relativi alla capacità di comprensione della lettura

1. Come misurare la capacità di comprensione della lettura

Nella Parte Seconda è stato analizzato l’approccio scelto per misurare la capacità di comprensione della lettura degli allievi. In sintesi le prove sono costruite sulla base della dinamica tra tre elementi:

- il tipo di stimolo (narrativo, descrittivo, pragmatico ecc.) e la forma che esso assume (esclusivamente verbale, verbale e iconica, tabella, grafico, carta geografica ecc.);
- il tipo di domande che su tali stimoli sono state costruite in base alle tre competenze individuate (individuazione di informazioni, interpretazione, riflessione e valutazione) e la forma che esse assumono (strutturate, apparentemente aperte, aperte);

⁹ Nelle prove strutturate, per ogni domanda gli allievi devono scegliere tra alternative di risposta (generalmente quattro) preformulate. La risposta giusta si chiama “chiave”, le risposte da scartare si chiamano “distrattori”.

- il tipo di situazione per la quale lo stimolo è stato prodotto (scolastica, lavorativa, ricreativa ecc.).

Le scale di misurazione messe a punto dal Consorzio sono state predisposte in base al tipo di competenza richiesta dalle varie domande. I dati relativi alla capacità di comprensione della lettura possono quindi essere interpretati sia in modo complessivo, sia disaggregati per tipo di competenza. La capacità di comprensione della lettura è una competenza complessa e sfaccettata. La segmentazione, al suo interno, di competenze più specifiche ha sempre un carattere di artificiosità ma è indispensabile per distinguere varie categorie di lettori, per ottenere un quadro più articolato di una realtà complessa e per poter così definire, se necessario, strategie di intervento più mirate.

La scala relativa all'obiettivo *Individuare informazioni* consente di definire l'abilità dello studente nel trovare nel testo le informazioni – semplici o complesse – richieste dalla domanda. Si tratta di un'operazione relativamente semplice che, tuttavia, è fondamentale rispetto ad interpretazioni più impegnative del testo.

La scala relativa all'obiettivo *Comprendere globalmente il testo* mira a rilevare la capacità dello studente nel compiere inferenze in relazione al testo. Anche l'attività inferenziale può essere più o meno complessa, a seconda che le inferenze si basino su elementi espliciti o, almeno parzialmente, impliciti.

La scala relativa all'obiettivo *Riflettere sul testo e interpretarlo* trasferisce l'attività dello studente al di fuori del testo, perché richiede di collegare elementi in esso contenuti a conoscenze ed esperienze personali. La definizione di questo obiettivo rivela una matrice tipicamente anglosassone. In contesti “latini” il testo viene considerato come una struttura autosufficiente che il lettore interpreta sì grazie alla sua enciclopedia, ma senza dover ricorrere alle proprie esperienze in senso lato e, soprattutto, senza dover esprimere giudizi di valore. Si comprende come chiedere ad un quindicenne un giudizio di valore possa stimolare comportamenti conformisti in termini di desiderabilità sociale della risposta. Si può ritenere che l'obiettivo *Riflettere sul testo e interpretarlo* sia uno di quelli su cui più pesantemente gravino condizionamenti di tipo culturale tra i paesi partecipanti.

La scala riassuntiva fornisce un indicatore complessivo della capacità di comprensione della lettura di ciascun allievo, utile soprattutto quando si tratta di stabilire correlazioni con variabili socio-culturali e ambientali.

Infine va sottolineato come la disaggregazione dei dati risponda allo sforzo, costantemente messo in atto dal Consorzio, di evitare che i risultati dell'indagine vengano interpretati come una “corsa di cavalli”, stabilendo graduatorie secche di anteriorità-posteriorità tra i paesi partecipanti. Scopo dell'indagine è infatti soprattutto quello di fornire elementi di riflessione. Uno stesso paese potrebbe essere a livelli ottimi in una competenza ed avere invece problemi notevoli in un'altra: è questa dinamica che, più della posizione complessiva nella scala internazionale, può servire per discutere sugli esiti del sistema scolastico e studiare soluzioni specifiche per risolvere eventuali problemi.

2. Le scale di misurazione

Per rendere più semplice la lettura dei dati, il Consorzio ha stabilito convenzionalmente di fissare a 500 punti la media della capacità di comprensione della lettura intesa in modo complessivo. I due terzi degli allievi dei paesi membri dell'Ocse si colloca tra 400 e 600 punti. In questo modo la misura di 500 punti rappresenta un punto di riferimento di facile interpretazione, per consentire ai paesi partecipanti di collocare i risultati dei propri studenti. È evidente che 500 punti non rappresentano una misura assoluta esterna al progetto, ma un parametro che scaturisce dal confronto dei dati effettivamente raccolti. Proprio perché si tratta di una misura convenzionale, si verifica che le medie delle tre sottoabilità che danno origine al valore complessivo si discostino lievemente da 500.

Per ogni abilità sottoposta a verifica, sono state previste domande più o meno difficili. Ciò ha consentito al Consorzio di rendere più duttile la lettura delle varie scale, graduando i risultati di ciascuna di esse attraverso l'individuazione di cinque livelli di competenza.

I cinque livelli di competenza definiscono profili diversi di lettori. In particolare, secondo il rapporto internazionale, è possibile giungere alle conclusioni seguenti.

Il livello 5 (punteggio superiore a 625 punti) descrive un lettore di notevoli capacità, in grado di svolgere compiti complessi anche su testi poco familiari, di selezionare le informazioni necessarie per raggiungere un determinato scopo, di compiere inferenze elaborate, di giungere a conclusioni originali, di non cadere nei trabocchetti del conformismo. Il 10% degli studenti dei paesi Ocse si colloca nel livello 5. In Australia, Canada, Finlandia, Nuova Zelanda e Regno Unito la quota di questa élite di studenti raggiunge il 15%.

Il livello 4 (punteggio compreso tra 553 e 625 punti) si riferisce ad una figura di lettore che svolge compiti abbastanza complessi, come individuare informazioni implicite ed interpretare correttamente le sfumature della lingua. Il 31% degli studenti Ocse si colloca in questo livello in cui si attesta oltre il 50% degli studenti finlandesi e che in Australia, Canada, Irlanda, Nuova Zelanda e Regno Unito raccoglie più del 40% degli studenti.

Il livello 3 (punteggio compreso tra 481 e 552 punti) descrive lettori di moderate capacità che sono quindi in grado di localizzare informazioni, collegare parti diverse del testo, riferire ciò che leggono alla propria esperienza quotidiana. Il 60% degli studenti sottoposti a verifica nel progetto Pisa rientrano in questa categoria.

Il livello 2 (punteggio compreso tra 408 e 480 punti), che è raggiunto dall'82% degli allievi nei paesi dell'Ocse, prevede che il lettore sia in grado di compiere operazioni semplici, come localizzare informazioni esplicite o compiere inferenze dirette.

Il livello 1 (punteggio compreso tra 335 e 407 punti o inferiore a 335 punti) si riferisce a lettori che sanno svolgere solo i compiti più facili tra quelli individuati nel progetto Pisa. Sono così in grado di identificare informazioni particolarmente circoscritte, individuare il tema principale del testo, fare collegamenti elementari con la vita quotidiana.

3. I risultati italiani a confronto con i dati internazionali

I risultati complessivi

Il Grafico 1 è prodotto paragonando statisticamente i dati dei vari paesi partecipanti con la media dell'Ocse. I risultati si distribuiscono così in quattro gruppi:

- paesi dell'Ocse significativamente al di sopra della media (rappresentati da □);
- paesi dell'Ocse che non si discostano significativamente dalla media (rappresentati da ○);
- paesi dell'Ocse significativamente al di sotto della media (rappresentati da △);
- paesi non dell'Ocse (rappresentati da ☆).

Nella scala internazionale l'Italia è, considerando la media, il primo paese del terzo gruppo. La deviazione standard è abbastanza contenuta rispetto ad altri paesi con una media migliore. Si consideri ad esempio il caso degli Stati Uniti che hanno una media di 504, ma un indice di dispersione di 105. Ciò significa che gli allievi statunitensi comprendono un gruppo dai risultati molto positivi (il 12,2% raggiunge il livello 5), ma anche un gruppo dalle prestazioni estremamente modeste (il 6,4% si colloca sotto il livello 1). In Italia la dispersione è più contenuta e quindi i risultati sono più omogenei.

Può dunque essere utile confrontare i paesi non soltanto dal punto di vista della media, ma anche considerando l'oscillazione – in positivo e in negativo – determinata dall'errore standard. Tali risultati sono presentati nel grafico 2, in cui la posizione dei paesi non è più raffigurata da un punto (la media), ma da un segmento il cui centro è costituito dalla media, a cui si aggiunge e si sottrae due volte l'errore standard. In questo modo si può notare come la posizione dell'Italia cambi rispetto a quella presentata nel grafico 1 e come i paesi si aggregino in modo alquanto diverso. Mentre nel grafico 1 è difficile cogliere l'effettiva differenza dei paesi in termini di risultati, il grafico 2 mette in evidenza le distanze rispettive. È così facile cogliere la posizione isolata della Finlandia verso l'alto e del Brasile verso il basso. Al tempo stesso, si delineano gruppi centrali di paesi le cui differenze reciproche si attenuano. Se nel Grafico 1 l'Italia si colloca tre posizioni sotto la Svizzera, nel Grafico 2 si vede come, considerando anche l'errore standard, i segmenti che rappresentano i due paesi si tocchino e siano dunque parzialmente equivalenti dal punto di vista statistico.

C'è da notare che sui risultati italiani pesa il fenomeno della ripetenza che, nel nostro paese, è particolarmente consistente: il 17,6% degli studenti Pisa ha accumulato almeno un anno di ritardo. Un aspetto positivo del nostro sistema scolastico – che però ci penalizza nelle comparazioni internazionali – è la politica estremamente avanzata di inserimento degli svantaggiati. Mentre in altre realtà, gli svantaggiati frequentano scuole a parte, in Italia un inserimento molto esteso rende labili i confini tra ipodotati e normodotati. Accade anche spesso che ragazzi con disabilità lievi non siano classificati come tali e che non siano quindi escludibili dal campione.

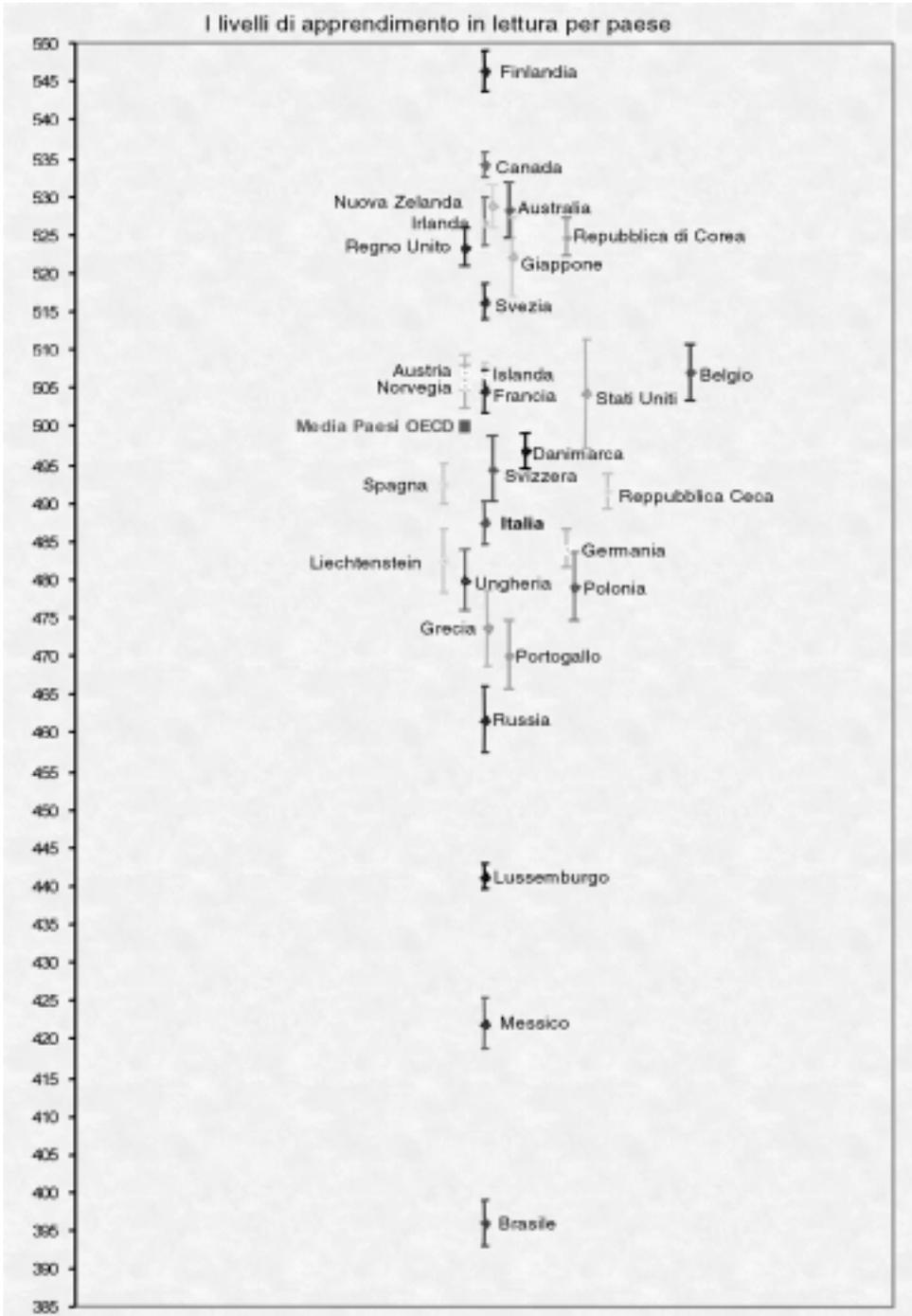
Grafico 1.

Livelli di apprendimento in lettura per paese

Paesi	Punteggio	Deviazione standard
Finlandia	546 (2,6)	89 (2,6)
Canada	534 (1,6)	95 (1,1)
Nuova Zelanda	529 (2,8)	108 (2,0)
Australia	528 (3,5)	102 (1,6)
Irlanda	527 (3,2)	94 (1,7)
Repubblica di Corea	525 (2,4)	70 (1,6)
Regno Unito	523 (2,6)	100 (1,5)
Giappone	522 (5,2)	86 (3,0)
Svezia	516 (2,2)	92 (1,2)
Islanda	507 (1,5)	92 (1,4)
Austria	507 (2,4)	93 (1,6)
Belgio	507 (3,6)	97 (1,8)
Norvegia	505 (2,8)	104 (1,7)
Francia	505 (2,7)	92 (1,7)
Stati Uniti	504 (7,1)	105 (2,7)
Danimarca	497 (2,4)	98 (1,8)
Svizzera	494 (4,3)	102 (2,0)
Spagna	493 (2,7)	85 (1,2)
Repubblica Ceca	492 (2,4)	96 (1,9)
Italia	487 (2,9)	91 (2,7)
Germania	484 (2,5)	111 (1,9)
Ungheria	480 (4,0)	94 (2,1)
Polonia	479 (4,5)	100 (3,1)
Grecia	474 (5,0)	97 (2,7)
Portogallo	470 (4,5)	97 (1,8)
Lussemburgo	441 (1,6)	100 (1,5)
Messico	422 (3,3)	86 (2,1)
Media Paesi OECD	500 (0,6)	100 (0,4)
Liechtenstein	483 (4,1)	96 (3,9)
Russia	462 (4,2)	92 (1,8)
Brasile	396 (3,1)	86 (1,9)

- Paesi OECD con punteggio significativamente maggiore della media dei paesi OECD
- Paesi OECD con punteggio non significativamente differente della media dei paesi OECD
- △ Paesi OECD con punteggio significativamente minore della media dei paesi OECD
- ☆ Paesi non OECD

Grafico 2.



I livelli di competenza complessivi

Il 18,9% degli allievi italiani si colloca nella posizione 1 o sotto di essa. Si tratta della quota di quindicenni che presenta la situazione più rischiosa dal punto di vista dell'alfabetizzazione, perché non riesce a svolgere che consegne estremamente elementari. È un fenomeno che non riguarda solo l'Italia, ma che rientra nel più ampio fenomeno del rischio di regressione alfabetica che si riferisce ai paesi occidentali nel loro complesso. Così che anche paesi con risultati mediamente migliori di quelli italiani presentano percentuali preoccupanti di allievi al livello 1 e al di sotto: in Belgio il 19%, in Norvegia il 18,1%, negli Stati Uniti il 17,9%, in Svizzera il 20,3%.

D'altro canto il 24,8% degli allievi italiani rientra negli ultimi due livelli.

Tabella 12. *Percentuale degli studenti per livelli di profitto nella capacità di comprensione della lettura (risultati complessivi).*

Paesi	Livelli di profitto					
	Inferiore al livello 1 % E.S.	Livello 1 % E.S.	Livello 2 % E.S.	Livello 3 % E.S.	Livello 4 % E.S.	Livello 5 % E.S.
Australia	3,3 (0,5)	9,1 (0,8)	19,0 (1,1)	25,7 (1,1)	25,3 (0,9)	17,6 (1,2)
Austria	4,4 (0,4)	10,2 (0,6)	21,7 (0,9)	29,9 (1,2)	24,9 (1,0)	8,8 (0,8)
Belgio	7,7 (1,0)	11,3 (0,7)	16,8 (0,7)	25,8 (0,9)	26,3 (0,9)	12,0 (0,7)
Brasile	16,1 (1,2)	28,1 (1,4)	30,3 (1,1)	18,8 (1,2)	6,0 (0,7)	0,9 (0,2)
Canada	2,4 (0,3)	7,2 (0,3)	18,0 (0,4)	28,0 (0,5)	27,7 (0,6)	16,8 (0,5)
Danimarca	5,9 (0,6)	12,0 (0,7)	22,5 (0,9)	29,5 (1,0)	22,0 (0,9)	8,1 (0,5)
Finlandia	1,7 (0,5)	5,2 (0,4)	14,3 (0,7)	28,7 (0,8)	31,6 (0,9)	18,5 (0,9)
Francia	4,2 (0,6)	11,0 (0,8)	22,0 (0,8)	30,6 (1,0)	23,7 (0,9)	8,5 (0,6)
Germania	9,9 (0,7)	12,7 (0,6)	22,3 (0,8)	26,8 (1,0)	19,4 (1,0)	8,8 (0,5)
Giappone	2,7 (0,6)	7,3 (1,1)	18,0 (1,3)	33,3 (1,3)	28,8 (1,7)	9,9 (1,1)
Grecia	8,7 (1,2)	15,7 (1,4)	25,9 (1,4)	28,1 (1,7)	16,7 (1,4)	5,0 (0,7)
Irlanda	3,1 (0,5)	7,9 (0,8)	17,9 (0,9)	29,7 (1,1)	27,1 (1,1)	14,2 (0,8)
Islanda	4,0 (0,3)	10,5 (0,6)	22,0 (0,8)	30,8 (0,9)	23,6 (1,1)	9,1 (0,7)
Italia	5,4 (0,9)	13,5 (0,9)	25,6 (1,0)	30,6 (1,0)	19,5 (1,1)	5,3 (0,5)
Lussemburgo	14,2 (0,7)	20,9 (0,8)	27,5 (1,3)	24,6 (1,1)	11,2 (0,5)	1,7 (0,3)
Messico	6,9 (0,7)	15,8 (1,2)	25,0 (1,1)	28,8 (1,3)	18,5 (1,1)	5,1 (0,8)
Norvegia	6,3 (0,6)	11,2 (0,8)	19,5 (0,8)	28,1 (0,8)	23,7 (0,9)	11,2 (0,7)
Nuova Zelanda	4,8 (0,5)	8,9 (0,5)	17,2 (0,9)	24,6 (1,1)	25,8 (1,1)	18,7 (1,0)
Polonia	8,7 (1,0)	14,6 (1,0)	24,1 (1,4)	28,2 (1,3)	18,6 (1,3)	5,9 (1,0)
Portogallo	9,6 (1,0)	16,7 (1,2)	25,3 (1,0)	27,5 (1,2)	16,8 (1,1)	4,2 (0,5)
Regno Unito	3,6 (0,4)	9,2 (0,5)	19,6 (0,7)	27,5 (0,9)	24,4 (0,9)	15,6 (1,0)
Repubblica Ceca	6,1 (0,6)	11,4 (0,7)	24,8 (1,2)	30,9 (1,1)	19,8 (0,8)	7,0 (0,6)
Repubblica di Corea	0,9 (0,2)	4,8 (0,6)	18,6 (0,9)	38,8 (1,1)	31,1 (1,2)	5,7 (0,6)
Spagna	4,1 (0,5)	12,2 (0,9)	25,7 (0,7)	32,8 (1,0)	21,1 (0,9)	4,2 (0,5)
Stati Uniti	6,4 (1,2)	11,5 (1,2)	21,0 (1,2)	27,4 (1,3)	21,5 (1,4)	12,2 (1,4)
Svezia	3,3 (0,4)	9,3 (0,6)	20,3 (0,7)	30,4 (1,0)	25,6 (1,0)	11,2 (0,7)
Svizzera	7,0 (0,7)	13,3 (0,9)	21,4 (1,0)	28,0 (1,0)	21,0 (1,0)	9,2 (1,0)
OECD totale	6,2 (0,4)	12,1 (0,4)	21,8 (0,4)	28,6 (0,4)	21,8 (0,4)	9,4 (0,4)
Media dei paesi	6,0 (0,1)	11,9 (0,2)	21,7 (0,2)	28,7 (0,2)	22,3 (0,2)	9,5 (0,4)
Latvia	12,7 (1,3)	17,9 (1,3)	26,3 (1,1)	25,2 (1,3)	13,8 (1,1)	4,1 (0,6)
Liechtenstein	7,6 (1,5)	14,5 (2,1)	23,2 (2,9)	30,1 (3,4)	19,5 (2,2)	5,1 (1,8)
Russia	9,0 (1,0)	18,5 (1,1)	29,2 (0,8)	26,9 (1,1)	13,3 (1,0)	3,2 (0,5)
Ungheria	23,3 (1,4)	32,5 (1,2)	27,7 (1,3)	12,9 (1,1)	3,1 (0,5)	0,6 (0,2)

Pur essendo complessivamente un risultato positivo, non bisogna dimenticare che in molti paesi le punte di eccellenza sono assai più consistenti: in Finlandia il 50,1%, in Canada il 44,5%, nel Regno Unito il 36,8%.

I risultati italiani mostrano come il sistema scolastico abbia due linee di intervento da seguire: organizzare attività di recupero per gli allievi dal profilo più basso ed incrementare il gruppo che ottiene risultati particolarmente positivi.

I livelli di competenza nei vari obiettivi

Come risulta dalle tabelle 13, 14 e 15, la disaggregazione dei dati per obiettivi non si discosta in modo significativo dai risultati complessivi.

Tabella 13. Percentuale degli studenti per livelli di profitto nella capacità di comprensione della lettura (Individuare informazioni).

Paesi	Livelli di profitto					
	Inferiore al livello 1 % E.S.	Livello 1 % E.S.	Livello 2 % E.S.	Livello 3 % E.S.	Livello 4 % E.S.	Livello 5 % E.S.
Australia	3,7 (0,4)	8,8 (0,8)	17,2 (1,0)	24,7 (1,0)	24,7 (1,0)	20,9 (1,2)
Austria	5,2 (0,5)	11,1 (0,7)	22,6 (0,9)	29,1 (1,0)	23,5 (0,9)	8,6 (0,7)
Belgio	9,1 (1,0)	10,3 (0,6)	15,4 (0,7)	22,2 (0,8)	25,2 (0,9)	17,8 (0,7)
Brasile	26,1 (1,4)	25,6 (1,3)	25,5 (1,0)	15,8 (1,1)	5,8 (0,8)	1,2 (0,3)
Canada	3,4 (0,3)	8,4 (0,3)	18,5 (0,5)	26,8 (0,6)	25,5 (0,6)	17,4 (0,6)
Danimarca	6,9 (0,7)	12,4 (0,6)	21,0 (0,8)	27,8 (0,8)	21,7 (0,8)	10,2 (0,7)
Finlandia	2,3 (0,5)	5,6 (0,4)	13,9 (0,9)	24,3 (1,2)	28,3 (0,8)	25,5 (0,9)
Francia	4,9 (0,6)	10,5 (0,9)	19,2 (0,8)	27,0 (0,9)	25,2 (1,1)	13,2 (1,0)
Germania	10,5 (0,8)	12,6 (0,7)	21,8 (0,9)	26,8 (1,1)	19,0 (1,0)	9,3 (0,5)
Giappone	3,8 (0,8)	7,8 (1,0)	17,3 (1,1)	29,8 (1,1)	26,7 (1,3)	14,5 (1,2)
Grecia	15,1 (1,6)	17,9 (1,1)	25,3 (1,2)	24,1 (1,2)	13,5 (1,0)	4,1 (0,6)
Irlanda	4,0 (0,5)	8,7 (0,7)	18,2 (0,9)	28,1 (1,0)	25,8 (0,9)	15,2 (0,8)
Islanda	6,5 (0,4)	12,0 (0,6)	21,6 (0,9)	26,4 (1,2)	21,0 (0,9)	10,6 (0,6)
Italia	7,6 (0,8)	13,4 (0,8)	23,4 (0,9)	28,1 (0,9)	19,2 (0,9)	8,4 (0,6)
Lussemburgo	17,9 (0,7)	21,1 (0,9)	25,4 (0,8)	22,2 (0,9)	11,1 (0,8)	2,4 (0,4)
Messico	10,2 (0,9)	15,7 (1,1)	23,0 (0,9)	25,3 (1,2)	18,1 (1,2)	7,8 (0,9)
Norvegia	7,4 (0,6)	10,8 (0,6)	19,5 (0,9)	26,7 (1,3)	23,0 (1,2)	12,6 (0,8)
Nuova Zelanda	5,8 (0,5)	8,6 (0,6)	16,7 (0,7)	22,7 (1,2)	25,2 (1,1)	22,2 (1,0)
Polonia	11,5 (1,1)	15,1 (1,0)	22,7 (1,2)	24,5 (1,1)	18,2 (1,3)	8,0 (1,2)
Portogallo	13,9 (1,3)	18,2 (1,1)	24,3 (1,0)	24,5 (1,2)	14,8 (1,0)	4,4 (0,5)
Regno Unito	4,4 (0,4)	9,4 (0,6)	18,6 (0,7)	26,9 (0,9)	24,1 (0,9)	16,5 (0,9)
Repubblica Ceca	9,0 (0,7)	13,8 (0,8)	14,5 (0,8)	27,1 (0,8)	17,6 (1,0)	8,0 (0,6)
Repubblica di Corea	1,5 (0,3)	6,3 (0,6)	18,6 (0,9)	32,4 (1,0)	29,7 (1,0)	11,6 (0,8)
Spagna	6,4 (0,6)	13,9 (1,0)	25,6 (0,8)	30,5 (1,0)	19,0 (0,9)	4,8 (0,4)
Stati Uniti	8,3 (1,4)	12,2 (1,1)	20,7 (1,0)	25,6 (1,2)	20,8 (1,4)	12,6 (1,4)
Svezia	4,9 (0,4)	10,2 (0,8)	19,9 (0,9)	26,8 (0,9)	23,5 (0,9)	14,8 (0,8)
Svizzera	8,8 (0,8)	12,5 (0,8)	19,3 (0,9)	25,9 (1,1)	21,6 (0,9)	12,1 (1,1)
OECD totale	8,5 (0,4)	12,4 (0,3)	20,7 (0,3)	26,1 (0,4)	21,0 (1,1)	11,4 (0,4)
Media dei paesi	8,1 (0,2)	12,3 (0,2)	20,7 (0,2)	26,1 (0,2)	21,2 (0,4)	11,6 (0,2)
Latvia	17,1 (1,6)	17,7 (1,2)	23,6 (1,1)	21,6 (1,0)	14,1 (0,2)	5,9 (0,7)
Liechtenstein	8,6 (1,6)	12,6 (2,1)	19,9 (2,5)	28,3 (3,6)	21,8 (3,6)	8,8 (1,6)
Russia	14,4 (1,3)	19,4 (0,8)	26,0 (0,8)	22,9 (1,0)	12,4 (0,9)	4,9 (0,6)
Ungheria	37,1 (1,6)	30,4 (1,3)	20,5 (1,2)	9,4 (0,6)	2,2 (0,5)	0,4 (0,2)

Tabella 14. *Percentuale degli studenti per livelli di profitto nella capacità di comprensione della lettura (Comprendere globalmente il testo).*

Paesi	Livelli di profitto				
	Inferiore al livello 1 % E.S.	Livello 1 % E.S.	Livello 2 % E.S.	Livello 3 % E.S.	Livello 4 % E.S.
Australia	3,7 (0,4)	9,7 (0,7)	19,3 (1,0)	25,6 (1,1)	24,0 (1,2)
Austria	4,0 (0,4)	10,7 (0,6)	21,8 (1,0)	30,0 (1,1)	23,8 (1,0)
Belgio	6,3 (0,7)	11,5 (0,8)	17,8 (0,7)	25,3 (0,9)	25,7 (0,9)
Brasile	14,5 (0,9)	31,0 (1,5)	32,3 (1,3)	17,6 (1,2)	4,4 (0,6)
Canada	2,4 (0,2)	7,8 (0,4)	18,4 (0,4)	28,6 (0,6)	26,4 (0,5)
Danimarca	6,2 (0,6)	12,6 (0,8)	23,5 (0,8)	28,7 (0,9)	20,8 (1,0)
Finlandia	1,9 (0,5)	5,1 (0,4)	13,8 (0,8)	26,0 (0,9)	29,7 (0,9)
Francia	4,0 (0,5)	11,5 (0,8)	21,8 (0,9)	30,3 (1,0)	23,4 (1,1)
Germania	9,3 (0,8)	13,2 (0,9)	22,0 (1,0)	26,4 (1,0)	19,7 (0,7)
Giappone	2,4 (0,7)	7,9 (1,9)	19,7 (1,4)	34,2 (1,5)	27,5 (1,6)
Grecia	6,6 (1,1)	16,0 (1,4)	27,3 (1,2)	30,1 (1,5)	16,2 (1,2)
Irlanda	3,5 (0,5)	8,3 (0,7)	18,2 (0,9)	28,8 (1,1)	29,1 (1,1)
Islanda	3,6 (0,4)	10,1 (0,6)	21,1 (0,7)	29,2 (1,1)	20,4 (1,0)
Italia	4,1 (0,7)	13,1 (0,8)	26,9 (1,2)	32,3 (1,3)	18,8 (0,9)
Lussemburgo	13,8 (0,6)	19,5 (0,9)	27,7 (1,0)	24,3 (0,9)	12,3 (0,6)
Messico	6,0 (0,7)	15,9 (1,3)	26,0 (1,1)	29,9 (1,3)	17,9 (1,1)
Norvegia	6,3 (0,5)	11,3 (0,8)	20,2 (0,7)	27,7 (0,8)	23,0 (0,9)
Nuova Zelanda	5,2 (0,5)	9,9 (0,7)	17,7 (0,7)	23,9 (1,1)	23,9 (0,9)
Polonia	7,5 (0,9)	14,6 (0,9)	24,5 (1,4)	28,7 (1,3)	18,7 (1,3)
Portogallo	7,8 (0,9)	16,9 (1,3)	26,9 (1,1)	27,9 (1,2)	16,6 (1,1)
Regno Unito	4,4 (0,5)	11,0 (0,6)	21,1 (0,7)	26,6 (0,7)	22,9 (0,9)
Repubblica Ceca	5,4 (0,6)	10,7 (0,6)	23,2 (0,9)	30,3 (0,7)	21,7 (0,9)
Repubblica di Corea	0,7 (0,2)	4,8 (0,6)	19,5 (1,0)	38,7 (1,4)	30,5 (1,2)
Spagna	3,8 (0,5)	12,6 (0,9)	26,5 (0,8)	32,8 (1,1)	20,1 (0,8)
Stati Uniti	6,3 (1,2)	11,6 (1,1)	21,7 (1,2)	26,5 (1,2)	21,2 (1,5)
Svezia	3,1 (0,3)	9,5 (0,6)	19,7 (0,8)	28,6 (1,0)	25,4 (1,0)
Svizzera	6,7 (0,6)	12,9 (0,9)	22,3 (0,9)	27,4 (1,1)	21,4 (1,0)
OECD totale	5,8 (0,4)	12,6 (0,4)	22,7 (0,4)	28,4 (0,4)	21,2 (0,4)
Media dei paesi	5,5 (0,1)	12,2 (0,2)	22,3 (0,2)	28,4 (0,3)	21,7 (0,2)
Latvia	11,1 (1,2)	18,6 (1,4)	27,2 (1,3)	26,6 (1,2)	13,1 (1,2)
Liechtenstein	6,6 (1,7)	15,2 (2,7)	23,9 (3,3)	29,7 (3,0)	19,8 (2,3)
Russia	8,0 (0,9)	18,0 (0,8)	28,3 (0,9)	27,8 (1,1)	14,2 (1,1)
Ungheria	21,5 (1,3)	33,2 (1,4)	28,1 (1,5)	13,4 (1,0)	3,3 (0,5)



Tabella 15. *Percentuale degli studenti per livelli di profitto nella capacità di comprensione della lettura (Riflettere sul testo e interpretarlo).*

Paesi	Livelli di profitto				
	Inferiore al livello 1 % E.S.	Livello 1 % E.S.	Livello 2 % E.S.	Livello 3 % E.S.	Livello 4 % E.S.
Australia	3,4 (0,4)	9,1 (0,7)	19,0 (0,9)	26,9 (1,2)	25,6 (1,2)
Austria	5,0 (0,5)	10,1 (0,5)	20,0 (0,9)	38,2 (1,1)	25,2 (1,3)
Belgio	9,8 (1,2)	11,5 (0,8)	17,5 (0,7)	26,2 (1,0)	24,3 (0,8)
Brasile	16,0 (0,9)	20,7 (1,0)	25,6 (0,9)	21,1 (0,8)	11,8 (0,9)
Canada	2,1 (0,2)	6,6 (0,4)	16,2 (0,4)	27,5 (0,5)	26,3 (0,5)
Danimarca	6,2 (0,6)	11,7 (0,7)	21,3 (0,8)	29,0 (1,0)	21,9 (0,8)
Finlandia	2,4 (0,5)	6,4 (0,5)	16,2 (0,7)	30,3 (0,9)	30,6 (0,9)
Francia	5,9 (0,7)	12,5 (0,8)	23,4 (0,8)	28,7 (1,1)	21,0 (1,0)
Germania	13,0 (0,8)	13,5 (0,7)	20,4 (1,1)	24,0 (0,9)	27,9 (0,8)
Giappone	3,9 (0,8)	7,9 (0,9)	16,6 (1,1)	28,2 (1,1)	27,3 (1,2)
Grecia	8,9 (1,1)	13,3 (1,1)	21,6 (1,1)	23,8 (1,1)	19,8 (1,2)
Irlanda	2,4 (0,4)	6,6 (0,8)	16,8 (1,0)	30,3 (1,0)	29,5 (1,0)
Islanda	4,8 (0,5)	11,0 (0,6)	23,1 (0,8)	30,9 (0,9)	22,1 (0,8)
Italia	8,0 (0,9)	14,3 (1,1)	24,1 (1,3)	28,0 (1,0)	19,1 (0,8)
Lussemburgo	17,0 (0,7)	17,9 (0,8)	25,4 (1,1)	23,3 (0,8)	12,9 (0,5)
Messico	8,2 (0,8)	15,2 (1,3)	23,6 (1,3)	27,9 (1,1)	18,8 (1,2)
Norvegia	7,3 (0,7)	10,8 (0,7)	18,8 (0,8)	27,1 (0,9)	23,8 (1,0)
Nuova Zelanda	4,5 (0,5)	8,5 (0,6)	17,5 (0,9)	25,4 (1,2)	25,6 (1,0)
Polonia	11,0 (1,1)	14,4 (1,2)	22,6 (1,8)	26,2 (1,4)	18,1 (1,3)
Portogallo	9,1 (0,9)	15,0 (1,2)	24,4 (1,2)	26,2 (1,1)	19,0 (1,1)
Regno Unito	2,6 (0,3)	7,2 (0,6)	17,4 (0,7)	26,7 (0,7)	26,5 (0,9)
Repubblica Ceca	7,5 (0,7)	13,2 (0,9)	24,9 (0,9)	28,3 (0,8)	19,0 (1,0)
Repubblica di Corea	1,2 (0,3)	5,4 (0,5)	19,0 (1,0)	36,7 (1,2)	29,5 (1,2)
Spagna	3,9 (0,4)	11,0 (0,7)	22,1 (1,1)	31,1 (1,2)	23,6 (0,9)
Stati Uniti	6,2 (1,1)	11,2 (1,2)	20,6 (1,1)	27,3 (1,1)	22,2 (1,7)
Svezia	4,3 (0,4)	10,2 (0,6)	20,7 (0,7)	30,4 (0,8)	24,3 (0,9)
Svizzera	9,9 (0,9)	13,6 (0,9)	21,6 (1,1)	25,2 (1,0)	19,1 (0,9)
OECD totale	6,9 (0,3)	11,5 (0,3)	20,6 (0,3)	27,3 (0,4)	22,3 (0,5)
Media dei paesi	6,8 (0,1)	11,4 (0,2)	20,7 (0,2)	27,6 (0,2)	22,5 (0,2)
Latvia	15,6 (1,5)	16,6 (1,1)	23,4 (1,6)	24,1 (1,6)	14,2 (1,2)
Liechtenstein	11,9 (2,0)	16,1 (3,1)	24,4 (3,3)	24,8 (2,8)	17,0 (2,9)
Russia	11,7 (1,1)	19,3 (1,0)	28,1 (1,1)	24,9 (0,9)	12,3 (0,8)
Ungheria	18,7 (1,2)	27,2 (1,1)	29,3 (1,1)	17,7 (1,0)	6,0 (0,7)

4. I dati nazionali

Aspetti descrittivi del campione italiano sottoposto a verifica

Le figure 1, 2, 3 e 4 (p. 165) consentono di analizzare il campione estratto da vari punti di vista.

La figura 1 ripropone la classica suddivisione dell'Italia in cinque *macroaree geografiche* e indica la presenza relativa di quindicenni in ciascuna di esse. Risulta così come il gruppo numericamente più esiguo sia quello costituito dagli allievi del Nord est al quale seguono, in ordine crescente, le Isole, il Centro, il Nord ovest e il Sud.

La figura 2 mostra la divisione del campione in *maschi e femmine*. Si ricorda che, all'interno delle scuole campionate, la scelta degli allievi da sottoporre a verifica avveniva per estrazione casuale dall'elenco completo dei quindicenni. Ecco perché il numero delle femmine che, secondo i dati Istat è leggermente superiore a quello dei maschi, è invece leggermente sottorappresentato nel campione Pisa.

La figura 3 consente di stimare la partecipazione alla rilevazione delle varie *tipologie di scuola*. Per ovvie ragioni d'età, la scuola media ospita solo casi sporadici di quindicenni in forte ritardo ma, al tempo stesso, le scuole medie esistenti sul territorio nazionale sono molto più numerose delle varie tipologie di scuole secondarie superiori. Poiché questa situazione rischiava di creare un problema nell'estrazione del campione, si è concordato con il Consorzio che i quindicenni frequentanti la scuola media potessero essere considerati come una sottopopolazione: ecco perché la scuola media è rappresentata solo con l'1,1%. L'istruzione tecnica è quella che raccoglie il maggior numero di allievi della rilevazione Pisa, seguita dalla classica e dal gruppo costituito dall'istruzione professionale e artistica.

La figura 4 mostra con evidenza come la *classe* modale dei quindicenni sia la seconda della scuola secondaria superiore. Nella classe terza si incontra una minoranza di anticipi, generalmente corrispondenti ad una condizione di vantaggio socio-culturale, mentre la quota più massiccia di ritardi si concentra nel primo anno della secondaria superiore.

Il campione italiano: aspetti socio-culturali

La figura 5 mostra come esista ancora in Italia un divario forte tra la *condizione lavorativa* del padre e quella della madre: all'81,1% di padri che lavorano a tempo pieno corrisponde solo il 34,1% delle madri. Inoltre la forte percentuale di "altro" registrata per le madri (41%) fa intuire che una quota consistente di lavoro



femminile si muove in una galassia di incertezza e precarietà. Piuttosto basse risultano invece le percentuali maschili e femminili di chi è in cerca di un lavoro (rispettivamente 2,2% e 1,3%).

Se riguardo al lavoro la condizione dei padri si differenzia da quella delle madri, esiste invece una corrispondenza molto forte tra il *titolo di studio* dei due genitori. Nella figura 6 le linee che corrispondono ai due titoli di studio sono infatti praticamente sovrapposte. Se si collega questo dato con quello della tabella 5, ci si rende ulteriormente conto di una penalizzazione delle donne sul piano lavorativo che non è determinata, rispetto agli uomini, da una minore preparazione culturale. La figura 6 mostra anche come la distribuzione dei titoli di studio sia bimodale, con una concentrazione che riguarda il titolo di scuola media e la maturità. La percentuale di genitori laureati è ancora molto esigua (13,9% le madri e 15,5% i padri).

Un indicatore sintetico efficace per descrivere lo sfondo socio-culturale di una famiglia riguarda il numero di libri posseduti. I dati della figura 7 si distribuiscono secondo la curva normale, con una leggera asimmetria nella parte alta. C'è da notare con preoccupazione che più della metà dei quindicenni campionati vive in famiglie che dispongono di meno di 100 libri. Se si considera che i ragazzi, soprattutto di condizione svantaggiata, hanno probabilmente incluso nel numero di libri anche quelli scolastici e di consumo, ci si rende conto dell'esiguità del sostegno culturale che la famiglia offre loro.

Alcune correlazioni

La figura 8 consente di valutare i risultati italiani con riferimento all'*area geografica*. Un dato preoccupante riguarda la dispersione dei risultati (problema, peraltro, presente anche in molti altri paesi) che, rispetto ad una media di 487, si distribuiscono tra un minimo di 446 punti ed un massimo di 527. L'ampiezza della gamma descrive un sistema scolastico che non riesce a garantire uno standard, ma in cui si contrappongono punte di risultati accettabili a situazioni di grave carenza. Tale divario è inoltre schiacciato verso il basso: nessuna macroarea registra risultati medi che, secondo la scala internazionale, rientrano nel primo o nel secondo livello; complessivamente il Nord est italiano, tradizionalmente l'area con i risultati migliori, rientra nel livello 3 della scala internazionale, mentre le Isole si attestano al livello 2.

La tabella 16 mostra come, dal punto di vista geografico, la disaggregazione dei dati per obiettivo rispecchia i risultati complessivi: il Centro si colloca intorno alla media, il Nord est ed il Nord ovest al di sopra, il Sud e le Isole al di sotto.

La tabella 17 distingue i risultati di maschi e femmine rispetto ai tre obiettivi. La superiorità delle ragazze rispetto ai compagni si conferma in tutti gli obiettivi.

La tabella 18 ribadisce la graduatoria tra i vari tipi di scuola e conferma l'eccellenza dei licei rispetto agli istituti tecnici e, soprattutto, agli istituti professionali.

Tabella 16. *Livelli di apprendimento per obiettivi in lettura e area geografica.*

Area geografica	Individuare informazioni	Comprendere globalmente il testo	Riflettere sul testo ed interpretarlo
Nord ovest ¹	522,4 (3,0)	517,6 (2,6)	515,1 (3,3)
Nord est ²	534,3 (3,0)	524,8 (2,5)	524,0 (2,6)
Centro ³	485,5 (3,4)	488,3 (2,6)	482,4 (3,6)
Sud ⁴	461,0 (3,3)	465,8 (3,0)	456,9 (3,5)
Isole ⁵	441,2 (5,9)	452,1 (4,5)	438,9 (5,3)
Italia	488,1 (1,6)	489,0 (1,3)	482,8 (1,6)

1 - Piemonte, Lombardia, Liguria.

3 - Toscana, Umbria, Marche, Lazio.

2 - Trentino Alto Adige, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna.

4 - Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria.

5 - Sicilia, Sardegna.

* Si riporta in parentesi l'errore standard.

Tabella 17. *Livelli di apprendimento per obiettivi in lettura e genere.*

Genere	Individuare informazioni	Comprendere globalmente il testo	Riflettere sul testo ed interpretarlo
Femmine	504,2 (2,1)	509,1 (1,7)	507,3 (1,9)
Maschi	473,7 (2,9)	470,5 (2,3)	460,0 (2,8)
Totale	488,7 (1,5)	489,5 (1,3)	483,3 (1,5)

* Si riporta in parentesi l'errore standard.

Tabella 18. *Livelli di apprendimento per obiettivi in lettura e tipo di istruzione.*

Tipo di istruzione	Individuare informazioni	Comprendere globalmente il testo	Riflettere sul testo ed interpretarlo
Classica ^a	547,1 (2,0)	542,3 (1,6)	545,7 (1,7)
Professionale ^b - Artistica ^c	425,0 (4,0)	435,4 (3,4)	418,5 (4,0)
Tecnica ^d	480,4 (2,4)	478,9 (2,1)	471,7 (2,6)
Scuola media	256,4 (25,0)	323,8 (19,7)	277,7 (24,0)
Totale	488,1 (1,6)	489,0 (1,3)	482,8 (1,6)

a - Liceo classico, liceo scientifico, liceo linguistico, magistrale.

c - Liceo artistico, istituto d'arte.

b - Istituti professionali.

d - Istituti tecnici.

* Si riporta in parentesi l'errore standard.



La figura 9, che indica i risultati per genere, conferma un dato già emerso in altri contesti, ossia la migliore qualità dei risultati delle femmine per ciò che riguarda la capacità di comprensione della lettura, con uno scarto di 38 punti (507 delle femmine contro 469 dei maschi).

La figura 10 indica che, quanto ai risultati relativi alla lettura, la gamma vede ai suoi estremi l'istruzione classica con 544 punti (57 punti sopra la media) e l'istruzione professionale/artistica con 429 punti (58 punti sotto la media). I risultati dell'istruzione tecnica si collocano in una posizione intermedia, ma comunque leggermente al di sotto della media nazionale (9 punti sotto la media). I risultati peggiori si registrano nella scuola media con un punteggio (297) che, secondo la scala internazionale, si colloca nella fascia più bassa del livello 1. Si deve tuttavia ricordare che i dati della scuola media sono particolarmente negativi perché si riferiscono esclusivamente al sottocampione dei quindicenni. Tale dato mostra come la ripetenza non risolva il problema dell'apprendimento, ma lo trasformi in marginalità senza riscatto.

La figura 11 consente di notare come gli allievi in ritardo si collochino nettamente al di sotto della media, mentre gli allievi che frequentano la classe modale ottengono punteggi al di sopra della media nazionale e come i risultati migliori siano quelli degli allievi in anticipo rispetto al percorso regolare. Il divario tra il punteggio più basso (331) – ossia quello ottenuto dagli allievi con due anni di ritardo – ed il punteggio più alto (523) – ossia quello conseguito dagli allievi con un anno di anticipo – è di 92 punti. Si tratta di un divario che separa, sulla scala internazionale, la distribuzione più bassa del livello 1 dal livello 3.

Riguardo all'attività lavorativa dei genitori (figura 12), l'indicatore che si correla in modo più chiaro con i risultati è quello dell'attività lavorativa della madre. I risultati migliori sono infatti conseguiti da allievi la cui madre lavora a tempo pieno, mentre i peggiori coincidono con una situazione in cui la madre è in cerca di lavoro.

La figura 13 mostra come esista una correlazione positiva tra titolo di studio dei genitori e capacità di comprensione della lettura: senza eccezioni, il livello di capacità di comprensione della lettura cresce al crescere del titolo di studio dei genitori, come se la scuola non riuscisse in alcun modo a contrastare il determinismo sociale. La figura 14, che indica il numero di libri presenti in casa, dimostra da un punto di vista diverso la stessa evidenza: i risultati della capacità di comprensione della lettura aumentano in modo univoco all'aumentare del numero di libri, ossia all'aumentare di un indicatore che esprime il livello culturale della famiglia.

I dati degli studenti regolari e in anticipo

Può essere interessante considerare i dati relativi alla capacità di comprensione della lettura, riferendoli solo agli allievi che non hanno ritardi nel percorso scolastico.

La figura 15 mostra come i dati nazionali migliorino nettamente escludendo i ragazzi in ritardo: la media nazionale passa così da 487 punti a 503, superando così di 3 pun-

ti la media dei paesi dell'Ocse. Il vantaggio riguarda tutte le aree geografiche, ma vale la pena di sottolineare come esso sia particolarmente evidente per le Isole, in cui i risultati passano da 446 della popolazione complessiva a 471. Ciò fa supporre che nelle Isole esista una situazione di sofferenza legata ai ritardi che è particolarmente acuta.

La figura 16, che indica i risultati per genere, modifica la tendenza dei dati complessivi, riducendo lo scarto tra maschi e femmine da 38 a 33 punti. Se ne può dedurre che la penalizzazione legata ai ritardi sia più forte per i maschi che per le femmine.

La figura 17 indica che, quanto ai risultati relativi alla lettura, la gamma vede ancora ai suoi estremi l'istruzione classica con 547 punti (44 punti sopra la media) e l'istruzione professionale/artistica con 443 punti (60 punti sotto la media). I risultati dell'istruzione tecnica si collocano in una posizione intermedia, ma comunque leggermente al di sotto della media nazionale (15 punti sotto la media). Il vantaggio derivante dall'esclusione degli allievi in ritardo è assorbito in modo prioritario dalla scuola con i risultati più deboli, ossia l'istruzione professionale e artistica che guadagna 14 punti. L'istruzione tecnica recupera 10 punti, mentre il vantaggio dell'istruzione classica si limita a 3 punti. Quest'ultimo dato non stupisce, visto che l'istruzione classica accoglie la percentuale più alta di studenti di estrazione socio-culturale più alta e quindi con tasso di ripetenza più ridotto.

Riguardo alla classe frequentata, la figura 18 mostra con evidenza come i risultati italiani siano penalizzati dal ritardo scolastico. È anche interessante notare come i quindicenni in anticipo siano nettamente i migliori, con 21 punti di vantaggio anche rispetto ai loro coetanei regolari.

Scuole statali e scuole paritarie

Il progetto Pisa, primo tra le indagini comparative svolte in Italia, include nel proprio campione anche una componente relativa alla scuola paritaria. Può dunque essere interessante confrontare i dati raccolti in tali scuole e metterli a confronto con quelli rilevati nelle scuole statali.

In primo luogo occorre segnalare la scarsa disponibilità delle scuole paritarie ad accettare la partecipazione al progetto. Nonostante fossero stati previsti due livelli di campione di riserva, non è stato possibile sostituire le scuole che hanno rinunciato in prima battuta. Si è così registrata una defezione complessiva del 33%, dato estremamente negativo se si considera che la percentuale di non partecipazione delle scuole statali è stata del 7%.

L'esiguità del numero di allievi che frequentano la scuola paritaria in Italia è un dato già messo in rilievo nella presentazione del piano di campionamento. Inoltre, a causa delle defezioni, il campione delle scuole paritarie si differenzia ulteriormente per due aspetti:

- le scuole paritarie sono concentrate in due sole aree geografiche, il Nord ovest ed il Nord est;
- non vi sono comprese scuole medie.



Si tratta di due elementi che contribuiscono a configurare positivamente i risultati complessivi delle scuole paritarie, sia perché Nord est e Nord ovest sono le aree che, in ambito nazionale, ottengono i risultati migliori, sia perché la scuola media pesa molto negativamente sui punteggi.

Per effettuare in modo corretto il confronto tra scuola statale e scuola paritaria, è stato dunque necessario selezionare all'interno del campione delle scuole statali un sottocampione che avesse le stesse caratteristiche del campione relativo alle scuole paritarie. Tale procedura non ha presentato problemi dal punto di vista della rappresentatività perché le due macroaree rappresentano strati distinti del campione complesso, così come la scuola media rappresenta un sottocampione a se stante.

Tabella 19. *Dati della composizione del campione.*

	ISTRUZIONE STATALE	ISTRUZIONE PARITARIA
Numero di scuole	162	10
Numero di allievi rispondenti	4.750	234
Popolazione di riferimento (stima)	484.216	26.576

La selezione effettuata mette in evidenza come i risultati complessivi della scuola statale e della scuola paritaria siano equivalenti, con una leggera prevalenza (12 punti) delle paritarie nel Nord est ed una più netta prevalenza delle statali (17 punti) nel Nord ovest (figura 19). Per una comparazione più precisa occorrerà, tuttavia, confrontare anche i livelli socio-culturali delle famiglie di provenienza degli studenti.

D. Il questionario studente e il questionario scuola

La rilevazione delle variabili di sfondo è affidata, nel progetto Ocse-Pisa, a due strumenti che – almeno in parte – si integrano a vicenda:

- il questionario rivolto agli studenti e somministrato dopo la prova cognitiva;
- il questionario scuola, compilato dal capo d'istituto o da un suo delegato.

I due strumenti offrono una messe di informazioni che saranno oggetto, anche da parte del Consorzio internazionale, di rapporti specifici da pubblicare entro i prossimi due anni.

1. Il questionario studenti

Attraverso il questionario studenti sono state raccolte informazioni riferibili a diverse categorie di variabili:

- informazioni anagrafiche riferite all'allievo;
- composizione del nucleo familiare;
- professione e titolo di studio dei genitori;
- possesso di oggetti determinanti la condizione economica;
- comportamento della famiglia in relazione all'attività di studio;
- abitudini culturali della famiglia;
- descrizione del clima didattico e affettivo della classe frequentata;
- comportamento degli insegnanti in classe;
- comportamento dell'allievo in relazione ai compiti;
- comportamento dell'allievo in relazione alla lettura;
- risorse disponibili a scuola.

Ognuna di tali categorie si presta ad essere incrociata con i risultati relativi alle competenze: si tratta di una riserva enorme di dati sui quali impostare successive riflessioni.

In prima battuta, può essere interessante soffermarsi sulle risposte al questionario che si riferiscono ad aspetti organizzativi della scuola. Per ognuno di tali aspetti si riporta la domanda proposta agli allievi ed un breve commento sulle risposte fornite.

Opportunità di apprendimento ulteriori

Vi sono due domande del questionario che consentono di affrontare i temi delle possibilità ulteriori di apprendimento offerte allo studente: la prima riguarda le opportunità offerte dalla scuola, la seconda quelle dalla famiglia.

Negli ultimi tre anni, hai frequentato *nella tua scuola* uno dei seguenti corsi per migliorare le tue capacità?

- a) Corsi specifici per studenti con rendimento scolastico sopra la media.
- b) Corsi di recupero di italiano.
- c) Corsi di recupero di altre materie.
- d) Corsi per migliorare le abilità di studio.

Negli ultimi tre anni, hai frequentato *fuori della tua scuola* uno dei seguenti corsi per migliorare le tue capacità?

- a) Corsi specifici per studenti con rendimento scolastico sopra la media.
- b) Corsi di recupero di italiano.
- c) Corsi di recupero di altre materie.
- d) Corsi per migliorare le abilità di studio.
- e) Lezioni private.

In Italia non esiste la consuetudine di coltivare in modo specifico le eccellenze: l'89,3% degli studenti risponde di non aver mai frequentato a scuola corsi riservati a chi è al di sopra della media; il 94,4% risponde di non averne fre-

quantati al di fuori della scuola.

Poco presenti a scuola sembrano anche i corsi di recupero di italiano (il 78,4% degli studenti dichiara di non averne mai frequentati) o i corsi per migliorare le abilità di studio (risponde “mai” il 77,8% dei ragazzi). Più spesso le scuole organizzano invece corsi di altre discipline: il 48,5% degli allievi dichiara di aver frequentato tali corsi.

Gli allievi che ricorrono alle lezioni private sono il 27,4% (qualche volta) ed il 7,8% (regolarmente).

Sembra dunque che, in Italia, l'onere di compensare le lacune degli allievi sia sostenuto più dalle famiglie che dalla scuola.

Caratteristiche delle lezioni d'italiano

Le risposte alla domanda che segue forniscono una “radiografia” del comportamento dell'insegnante di italiano o, almeno, del modo in cui gli allievi lo percepiscono. Per ogni alternativa, gli studenti erano invitati a rispondere con una determinazione temporale: mai, qualche volta, spesso, sempre.

Durante le lezioni di italiano quante volte accadono queste cose?

- a) L'insegnante deve aspettare a lungo prima che gli studenti facciano silenzio.
- b) L'insegnante vuole che gli studenti si applichino molto.
- c) L'insegnante dice agli studenti che possono ottenere risultati migliori.
- d) L'insegnante rimprovera gli studenti che consegnano lavori poco curati.
- e) L'insegnante segue nello studio ogni singolo studente.
- f) L'insegnante offre agli studenti l'opportunità di esprimere le loro opinioni.
- g) L'insegnante aiuta gli studenti nel loro lavoro.
- h) L'insegnante continua a spiegare fino a quando tutti gli studenti capiscono.
- i) L'insegnante cerca in tutti i modi di aiutare gli studenti.
- j) L'insegnante aiuta gli studenti nello studio.
- k) L'insegnante corregge i compiti svolti a casa.
- l) Gli studenti non riescono a lavorare bene.
- m) Gli studenti non ascoltano ciò che dice l'insegnante.
- n) Gli studenti iniziano a lavorare solo dopo che la lezione è cominciata da molto tempo.
- o) Gli studenti hanno molto da studiare.
- p) C'è rumore e confusione.
- q) Quando inizia la lezione passano più di cinque minuti senza fare niente.

Le alternative a, l, m, n, p, q delineano il profilo di un insegnante poco autorevole, che non riesce neppure a mantenere la disciplina. Gli allievi italiani non considerano che queste situazioni siano abituali, ma non escludono neppure che si verifichino: a rispondere “qualche volta” è il 41,4% per l'alternativa a, il 59,4% per

l'alternativa l, il 54,3% per l'alternativa m, il 45,7% per l'alternativa n, il 41,1% per l'alternativa p, il 36% per l'alternativa q.

Un altro gruppo di alternative (b, c, d, o) tratteggia le caratteristiche dell'insegnante esigente. Il 46,9 risponde "sempre" all'alternativa b, dimostrando quindi di percepire l'insegnante come molto esigente; il 41,6% degli allievi ritiene che l'insegnante pensi "sempre" che essi possano ottenere risultati migliori; il 39,5% pensa di avere "spesso" molto da studiare. Le percentuali si abbassano per l'alternativa d: solo "qualche volta" l'insegnante rimprovera gli allievi perché hanno consegnato lavori poco curati.

Infine le alternative e, f, g, h, i, j, k descrivono il comportamento di insegnante rispettoso delle opinioni degli allievi e pronto ad aiutarli in ogni modo. Il 44,6% considera che gli insegnanti aiutino ogni singolo studente "qualche volta"; il 40,5% ritiene di poter "sempre" esprimere la propria opinione; il 40,3% è aiutato nel proprio lavoro "qualche volta" ed il 34,5% "sempre". La disponibilità dell'insegnante ad aiutare gli allievi nello studio si manifesta per il 30,7% "qualche volta" e per il 33,2% "spesso". Questo aiuto è percepito come produttivo dal 40,9% "qualche volta" e dal 28,8% "spesso". Più distribuite sono le opinioni relative alla correzione dei compiti: per il 10,7% ciò non avviene "mai", per il 38,5% "qualche volta", per il 27,8% "qualche volta", per il 23,1% "sempre".

In definitiva il ritratto che gli studenti delineano dell'insegnante d'italiano è piuttosto positivo: esigente, ma pronto ad aiutarli e a ripetere le spiegazioni, preoccupato di mantenere un livello di profitto elevato, ma aperto al dialogo. Dal punto di vista disciplinare si rileva qualche problema, ma si può anche ritenere che le situazioni di disordine siano sporadiche e di breve durata.

Il rapporto con gli insegnanti

Più problematica è la percezione che gli allievi hanno del loro rapporto con il corpo docente.

Quanto sei d'accordo o in disaccordo con ognuna delle seguenti affermazioni che riguardano gli insegnanti della tua scuola?

- Gli studenti hanno un buon rapporto con la maggior parte degli insegnanti.
- La maggior parte degli insegnanti si preoccupa che gli studenti siano a loro agio.
- La maggior parte degli insegnanti ascolta ciò che ho da dire.
- Se ho bisogno di un aiuto particolare gli insegnanti me lo danno.
- La maggior parte degli insegnanti mi tratta con giustizia.

Gli studenti potevano dirsi "del tutto in disaccordo", "in disaccordo", "d'accordo" o "del tutto d'accordo" con ciascuna delle alternative.

La prima alternativa non rivela particolari problemi: il 54,4% è "d'accordo", il 6,9% "del tutto d'accordo".



La seconda alternativa sembrerebbe indicare una situazione critica: sommando le percentuali delle risposte “del tutto in disaccordo” e “in disaccordo”, il 49,9% ritiene che gli insegnanti non si preoccupino di far stare gli studenti a loro agio. Tuttavia l’affermazione diventa contraddittoria, se si considera che il 70,9% esprime parere positivo sulla disponibilità degli insegnanti all’ascolto (“d’accordo” e “del tutto d’accordo”) ed il 73,1% afferma che possono contare sull’aiuto degli insegnanti (“d’accordo” e “del tutto d’accordo”). Infine il 63,6% ritiene che gli insegnanti trattino gli allievi con giustizia (“d’accordo” e “del tutto d’accordo”).

Atteggiamenti nei confronti della scuola

Per un quindicenne la scuola è il luogo in cui si trascorre una parte importante della giornata. Una domanda del questionario tende a verificare come i ragazzi vivano il tempo che trascorrono a scuola.

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| La mia scuola è un posto in cui | e) mi sembra di essere simpatico/a |
| a) mi sento escluso/a. | agli altri studenti. |
| b) faccio amicizia facilmente. | f) spesso mi sento solo/a. |
| c) mi piace stare. | g) non ho voglia di andare. |
| d) mi sento a disagio e fuori posto. | h) spesso mi annoio. |

Le alternative a, d, f, g esprimono aspetti negativi, mentre quelle b, c, e presentano una posizione positiva. L’alternativa h ha una connotazione a sé perché non può essere correttamente riferita solo ad aspetti di socializzazione.

Il sentimento di esclusione indicato nell’alternativa a non sembra condiviso: il 92,4% si dichiara “del tutto in disaccordo” o “in disaccordo” con questa affermazione; il 90,6% non ritiene di sentirsi a disagio e fuori posto (“del tutto in disaccordo” e “in disaccordo”), l’83,5% non condivide l’idea che a scuola ci si senta soli (“del tutto in disaccordo” e “in disaccordo”) e il 61,6% è “in disaccordo” o “del tutto in disaccordo” sul fatto di non avere voglia di andare a scuola. Specularmente, il 90,4% ritiene che a scuola sia facile fare amicizia (“d’accordo” e “del tutto d’accordo”), il 74,2% pensa che sia piacevole starci (“d’accordo” e “del tutto d’accordo”), mentre l’89,6% pensa di essere simpatico ai compagni (“d’accordo” e “del tutto d’accordo”).

Il quadro che si delinea dalle risposte degli allievi è molto lusinghiero per le scuole italiane: l’atmosfera è rilassata e piacevole, i ragazzi socializzano con facilità. Dunque il clima generale è molto positivo per la larga maggioranza dei quindicenni. Naturalmente sarebbe importante studiare in modo analitico le risposte di chi invece esprime un parere pessimista ed analizzare il rapporto tra percezione negativa della vita scolastica e rendimento.

Un'attenzione specifica merita l'alternativa h: il 13,5% degli allievi si dichiara "del tutto in disaccordo", il 32,3% "in disaccordo", ma il 40,8% è "d'accordo" e il 13,5% è "del tutto d'accordo". Se più della metà degli allievi dichiarano dunque di annoiarsi a scuola, vuol dire che questa risposta deve far scattare un campanello d'allarme: la noia dell'intelligenza è uno più perniciosi tormenti che si possano infliggere ad un adolescente.

2. Il questionario scuola

La ricerca Pisa non consente di esprimere giudizi sul lavoro delle classi, perché gli studenti campionati sono estratti dall'elenco completo dei quindicenni che frequentano ciascuna scuola. Tuttavia, il questionario scuola consente di ottenere dati generali sul funzionamento dei singoli istituti. Le domande previste riguardano in particolare le seguenti variabili:

- le risorse della scuola;
- il numero degli insegnanti e la loro preparazione scolastica e professionale;
- l'organizzazione amministrativa della scuola;
- gli approcci didattici.

Come primo elemento di analisi, può essere utile analizzare le tre domande che il questionario dedica all'attività valutativa.

Nella sua scuola le valutazioni degli studenti quindicenni hanno la funzione di

- a) informare i genitori sui progressi dei figli;
- b) decidere le bocciature o le promozioni;
- c) costituire classi omogenee relativamente al livello di abilità e di rendimento;
- d) confrontare i rendimenti scolastici degli allievi della sua scuola con l'andamento nazionale;
- e) monitorare l'andamento della scuola anno dopo anno;
- f) esprimere valutazioni sull'efficacia dell'intervento didattico.

Gli strumenti della valutazione

Indichi con quale frequenza nella sua scuola gli studenti vengono valutati

- a) con prove standardizzate;
- b) con prove strutturate preparate dai docenti;
- c) sulla base di valutazioni complessive degli insegnanti;
- d) sull'insieme dei lavori scolastici eseguiti;
- e) su lavori assegnati/progetti/compiti a casa.



Il 45,8% delle scuole non ricorre mai a prove standardizzate, ma il 71,8% utilizza quattro volte all'anno prove strutturate preparate dai docenti. Una valutazione di tipo complessivo viene svolta due volte nel 24% delle scuole e quattro volte nel 58,4%. Valutare l'insieme dei lavori scolastici eseguiti è un'attività che si svolge due volte all'anno nel 28,7% delle scuole e quattro volte nel 51,7%. I compiti assegnati a casa sono valutati quattro volte all'anno dall'89,4% delle scuole.

Tabella 20. *Strumenti di valutazione*

	Popolazione stimata	%		Popolazione stimata	%
Prove standardizzate			Sull'insieme dei lavori scolastici eseguiti		
Mai	3.854	45,8	Mai	528	6,1
Annualmente	947	11,3	Annualmente	720	8,3
2 volte all'anno	638	7,6	2 volte all'anno	2.498	28,7
3 volte all'anno	598	7,1	3 volte all'anno	458	5,3
4 volte all'anno	2.369	28,2	4 volte all'anno	4.501	51,7
Totale	8.407	100,0	Totale	8.705	100,0
Con prove strutturate preparate dai docenti			Sui lavori assegnati/progetti/ compiti a casa		
Mai	355	4,0	Mai	133	1,5
Annualmente	626	7,1	Annualmente	221	2,6
2 volte all'anno	802	9,1	2 volte all'anno	219	2,5
3 volte all'anno	712	8,0	3 volte all'anno	337	3,9
4 volte all'anno	6.355	71,8	4 volte all'anno	7.712	89,4
Totale	8.850	100,0	Totale	8.623	100,0
Sulla base di valutazioni complessive degli insegnanti					
Mai	524	6,0			
Annualmente	195	2,2			
2 volte all'anno	2.112	24,0			
3 volte all'anno	833	9,5			
4 volte all'anno	5.139	58,4			
Totale	8.803	100,0			

I destinatari della valutazione

È da notare come il questionario non contemplasse gli allievi tra i destinatari della valutazione. Si potrebbe obiettare che gli studenti conoscono le proprie valutazioni ma, in tal caso, c'è da chiedersi come li si aiuti ad interpretare i risultati raggiunti, soprattutto quando gli esiti non sono soddisfacenti.

Nella sua scuola quante volte all'incirca viene comunicato l'andamento scolastico degli studenti quindicenni?

- b) ai genitori?
- c) al Capo d'Istituto?
- d) all'amministrazione scolastica?

I risultati della valutazione vengono comunicati quattro volte all'anno ai genitori nell'81,8% delle scuole e al capo d'istituto nell'85,9%. Meno frequente è la comunicazione con l'amministrazione scolastica che riceve i risultati della valutazione solo una volta all'anno dal 34,8% delle scuole e due volte all'anno dal 20,9% (tabella 21).

Tabella 21. *Comunicazione andamento scolastico dei quindicenni.*

	Popolazione stimata	%		Popolazione stimata	%
Ai genitori			All'amministrazione scolastica		
Mai	-	-	Mai	2.057	23,9
Annualmente	14	0,2	Annualmente	2.997	34,8
2 volte all'anno	443	5,0	2 volte all'anno	1.800	20,9
3 volte all'anno	1.168	13,1	3 volte all'anno	494	5,7
4 volte all'anno	7.305	81,8	4 volte all'anno	1.258	14,6
Totale	8.930	100,0	Totale	8.607	100,0
Ai Capo d'Istituto					
Mai	-	-			
Annualmente	113	1,3			
2 volte all'anno	669	7,6			
3 volte all'anno	468	5,3			
4 volte all'anno	7.604	85,9			
Totale	8.854	100,0			

Le funzioni della valutazione

La domanda prende in considerazione i due aspetti che, nella letteratura anglosassone, vengono definiti *assessment*, ossia valutazione degli allievi, e *evaluation*, ossia valutazione del sistema.

Nella sua scuola le valutazioni degli studenti quindicenni hanno la funzione di

- a) informare i genitori sui progressi dei figli;
 - b) decidere le bocciature o le promozioni;
 - c) costituire classi omogenee relativamente al livello di abilità e di rendimento;
 - d) confrontare i rendimenti scolastici degli allievi della sua scuola con l'andamento nazionale;
 - e) monitorare l'andamento della scuola anno dopo anno;
- esprimere valutazioni sull'efficacia dell'intervento didattico.

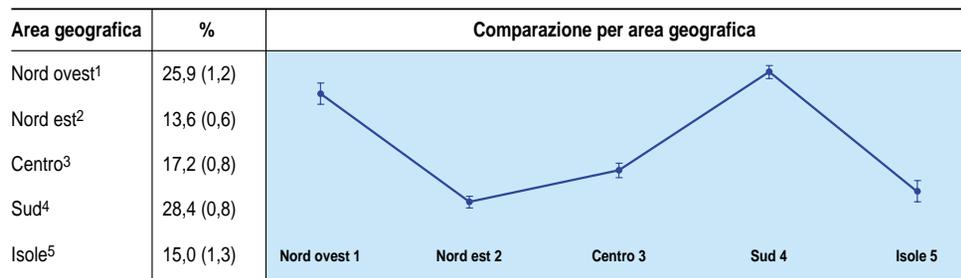
Una delle funzioni prevalenti della valutazione consiste nell'informare i genitori (99,4%). L'89,8 delle scuole utilizza la valutazione per esprimere giudizi sull'efficacia dell'intervento scolastico. Nel 72,2% dei casi la valutazione serve a decidere le promozioni e le bocciature. La pratica di un controllo diacronico dei risultati è espresso dal 67,3% delle scuole. Due aspetti in cui la valutazione svolge un ruolo molto marginale sono la costituzione di classi omogenee (14,3%) e il confronto con la realtà nazionale (14,7%) (tabella 22).

Il quadro che si delinea è quella di una realtà attenta ai problemi valutativi, ma un po' troppo ripiegata al proprio interno. La linea che prevale nelle scuole è quella di sottovalutare l'importanza della costruzione di serie storiche e di non considerare la necessità di riferire la realtà interna ad un contesto più ampio.

Tabella 22. *Funzione della valutazione.*

Popolazione stimata			Popolazione stimata		
%			%		
Informare i genitori sui progressi dei figli			Confrontare i rendimenti scolastici degli allievi della sua scuola con l'andamento nazionale		
Si	8.901	99,4	Si	1.296	14,7
No	50	0,6	No	7.539	85,3
Totale	8.951	100,0	Totale	8.835	100,0
Decidere le bocciature e le promozioni			Monitorare l'andamento della scuola anno dopo anno		
Si	6.387	72,2	Si	5.923	67,3
No	2.465	27,8	No	2.884	32,7
Totale	8.852	100,0	Totale	8.807	100,0
Costituire classi omogenee relativamente al livello di abilità e di rendimento			Esprimere valutazioni sull'efficacia dell'intervento didattico		
Si	1.268	14,3	Si	8.040	89,8
No	7.567	85,7	No	912	10,2
Totale	8.835	100,0	Totale	8.951	100,0

Figura 1. Popolazione stimata per area geografica (dati in percentuale).



* Si riporta in parentesi l'errore standard.

1 - Piemonte, Lombardia, Liguria.

3 - Toscana, Umbria, Marche, Lazio.

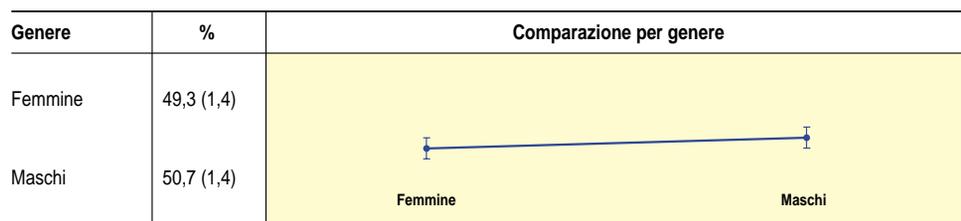
2 - Trentino Alto Adige, Veneto,

4 - Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria.

Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna

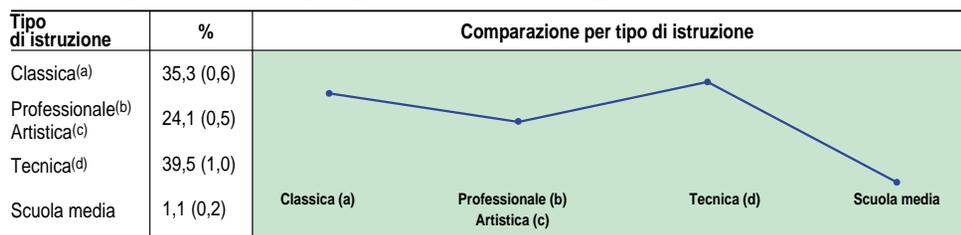
5 - Sicilia, Sardegna.

Figura 2. Popolazione stimata per genere (dati in percentuale).



* Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 3. Popolazione stimata per tipo di istruzione (dati in percentuale).



* Si riporta in parentesi l'errore standard.

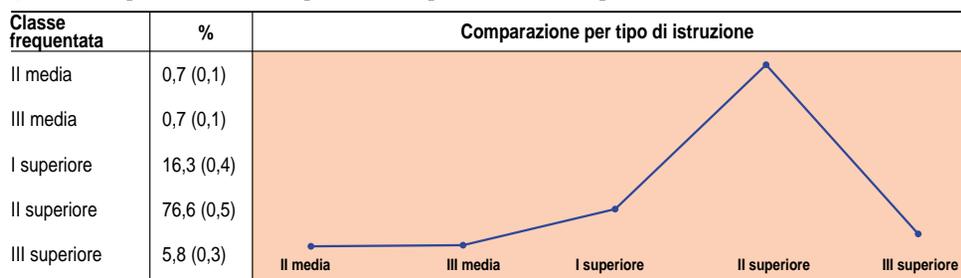
(a) - Liceo classico, liceo scientifico, liceo linguistico, magistrale.

(c) - Liceo artistico, istituto d'arte.

(b) - Istituti professionali.

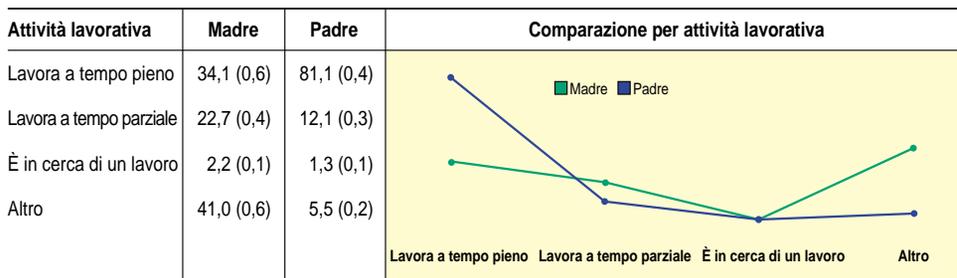
(d) - Istituti tecnici.

Figura 4. Popolazione stimata per classe frequentata (dati in percentuale).



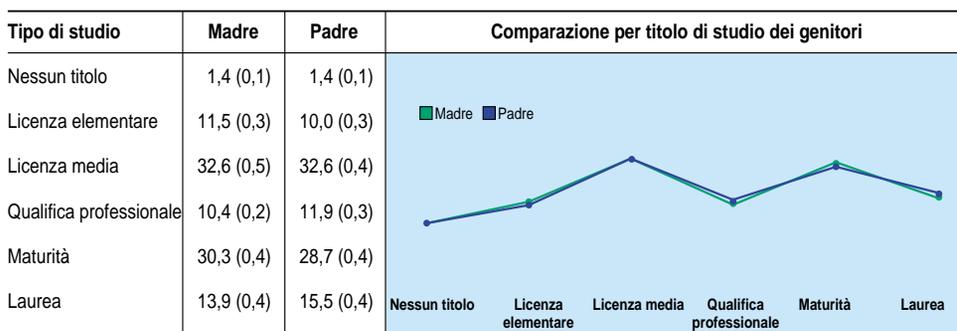
* Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 5. Popolazione stimata per attività lavorativa dei genitori (dati in percentuale).



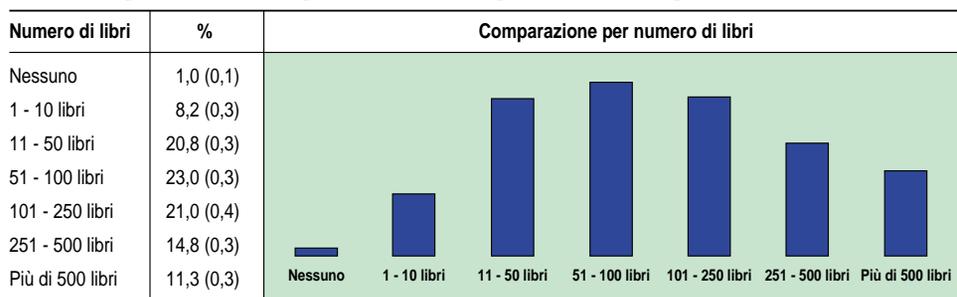
• Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 6. Popolazione stimata per titolo di studio dei genitori (dati in percentuale).



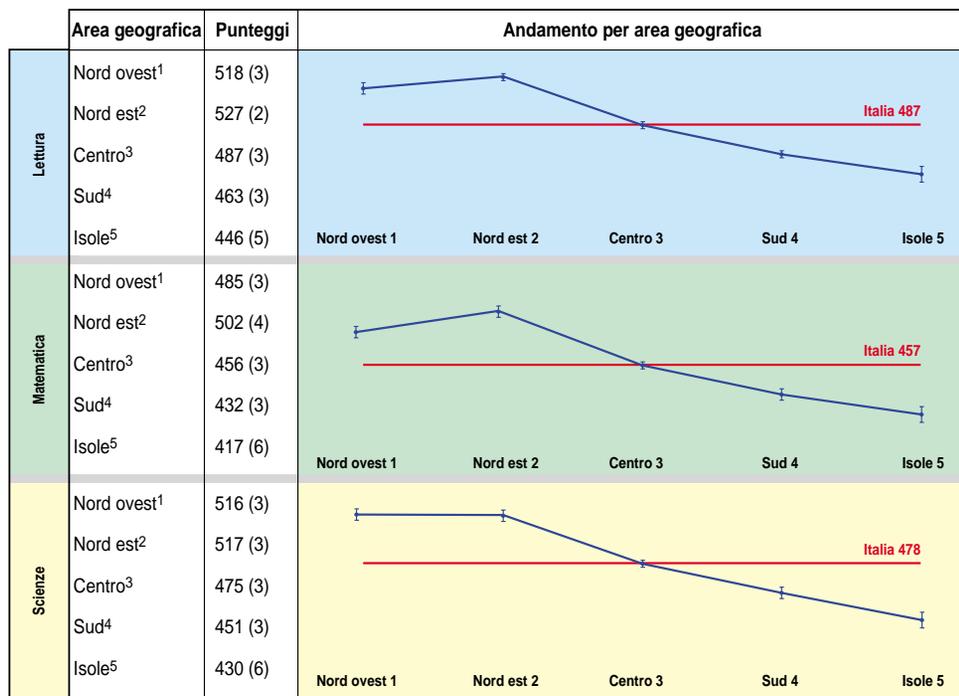
• Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 7. Popolazione stimata per numero di libri posseduti (dati in percentuale).



• Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 8. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze per area geografica.



• Si riporta in parentesi l'errore standard.

1 - Piemonte, Lombardia, Liguria.

2 - Trentino Alto Adige, Veneto,

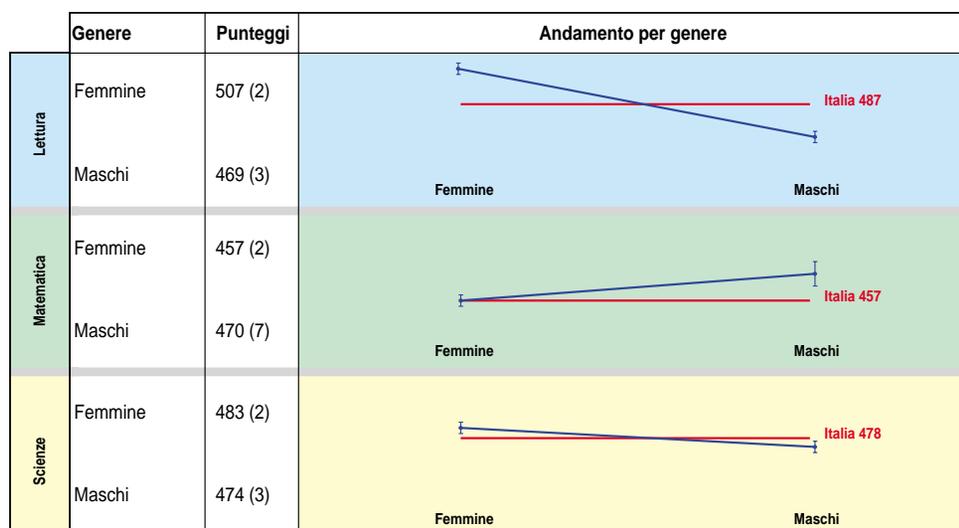
Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna

3 - Toscana, Umbria, Marche, Lazio.

4 - Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria.

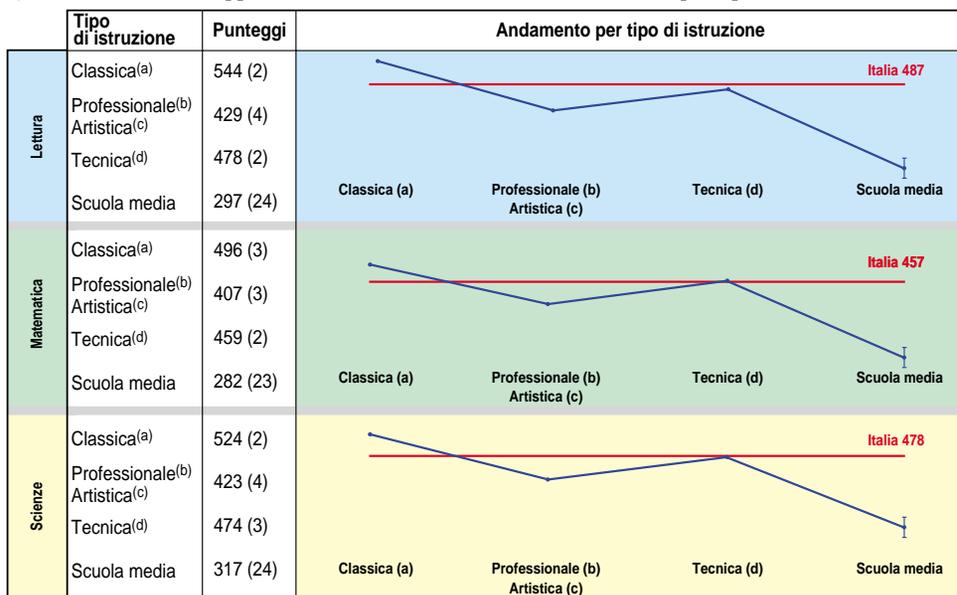
5 - Sicilia, Sardegna.

Figura 9. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze per genere.



• Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 10. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze per tipo di istruzione.



* Si riporta in parentesi l'errore standard.

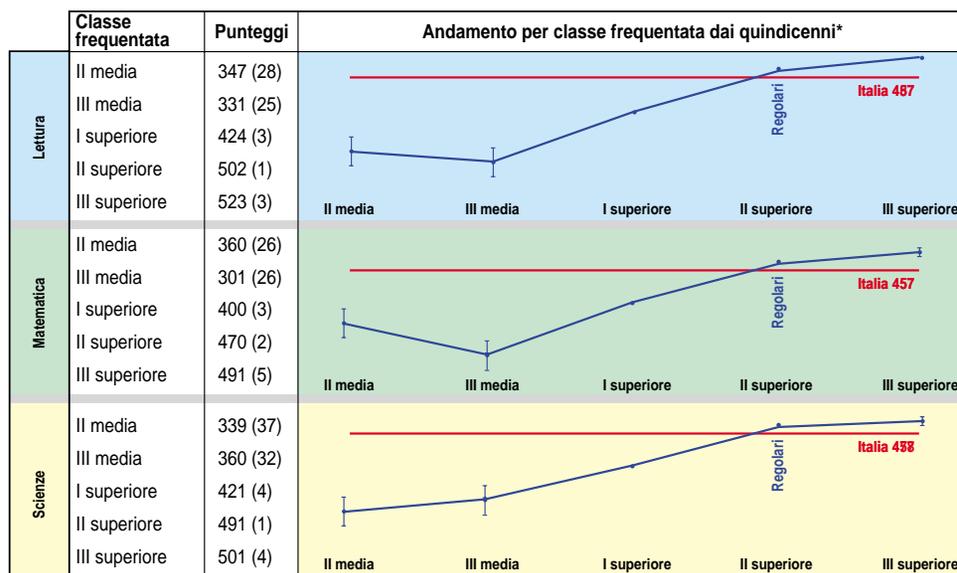
(a) - Liceo classico, liceo scientifico, liceo linguistico, magistrale.

(b) - Istituti professionali.

(c) - Liceo artistico, istituto d'arte.

(d) - Istituti tecnici.

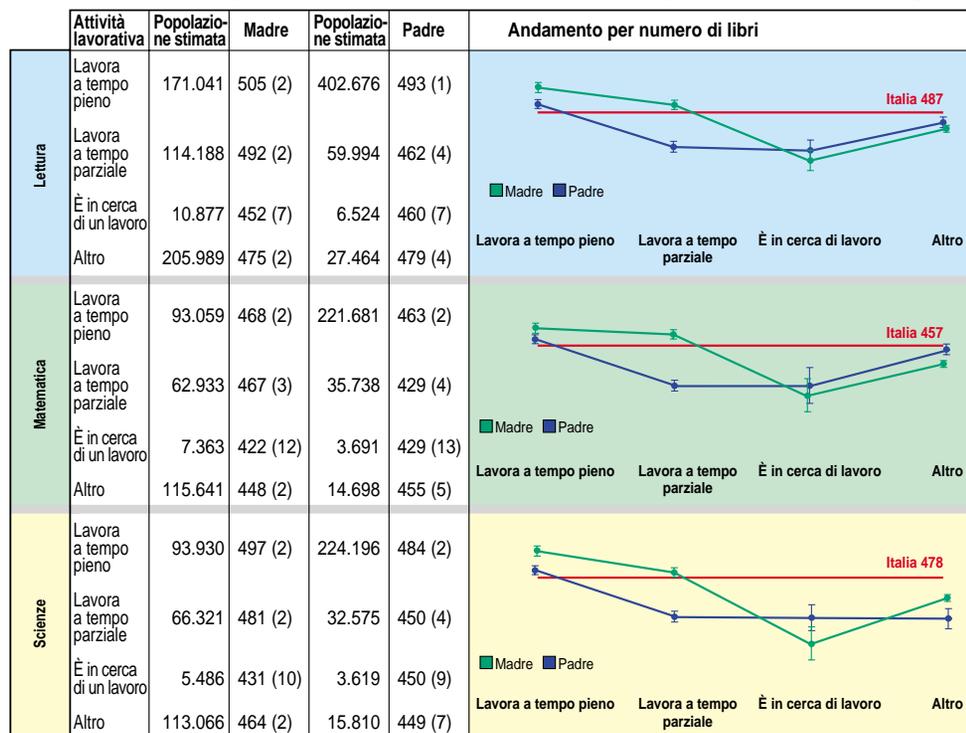
Figura 11. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze per classe frequentata.



* I valori riportati sono rappresentativi dell'andamento medio dei quindicenni e non di tutti i frequentanti ciascuna classe.

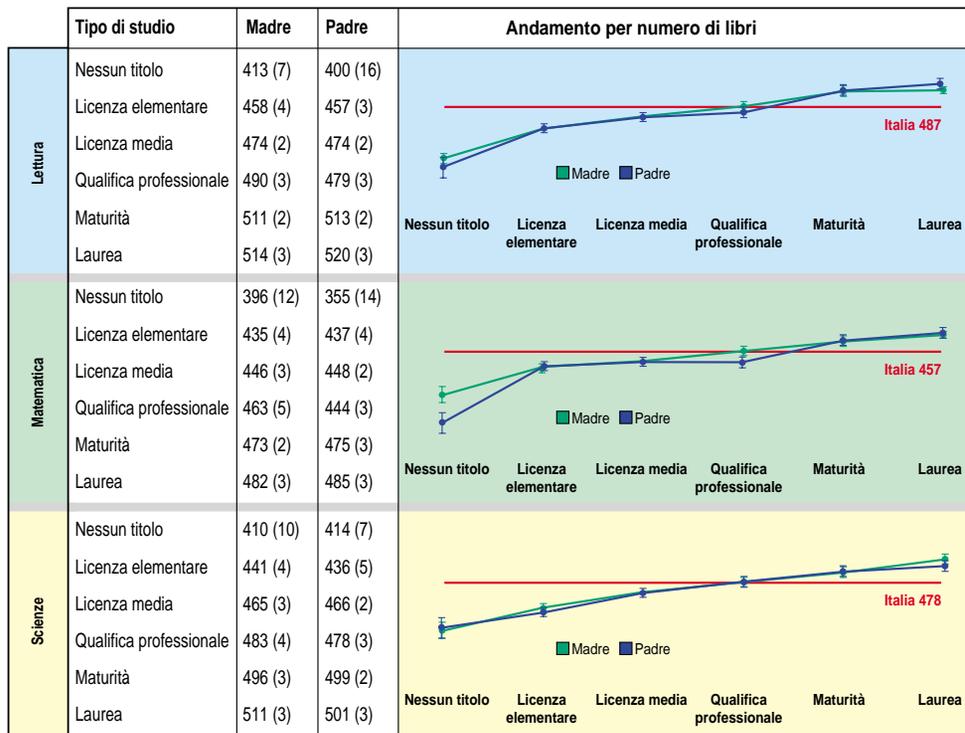
* Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 12. *Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze per attività lavorativa dei genitori.*



• Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 13. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze per titolo di studio dei genitori.



* Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 14. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze per numero di libri posseduti.

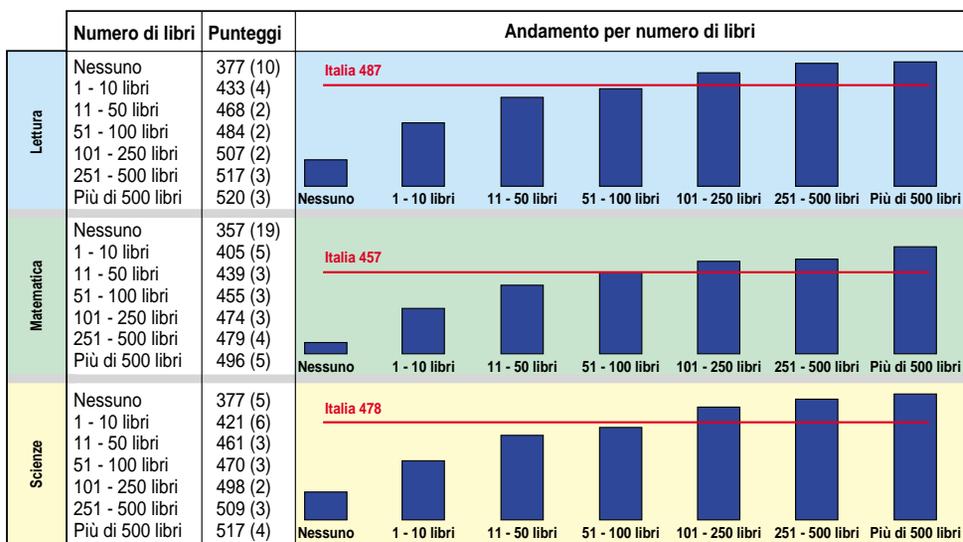
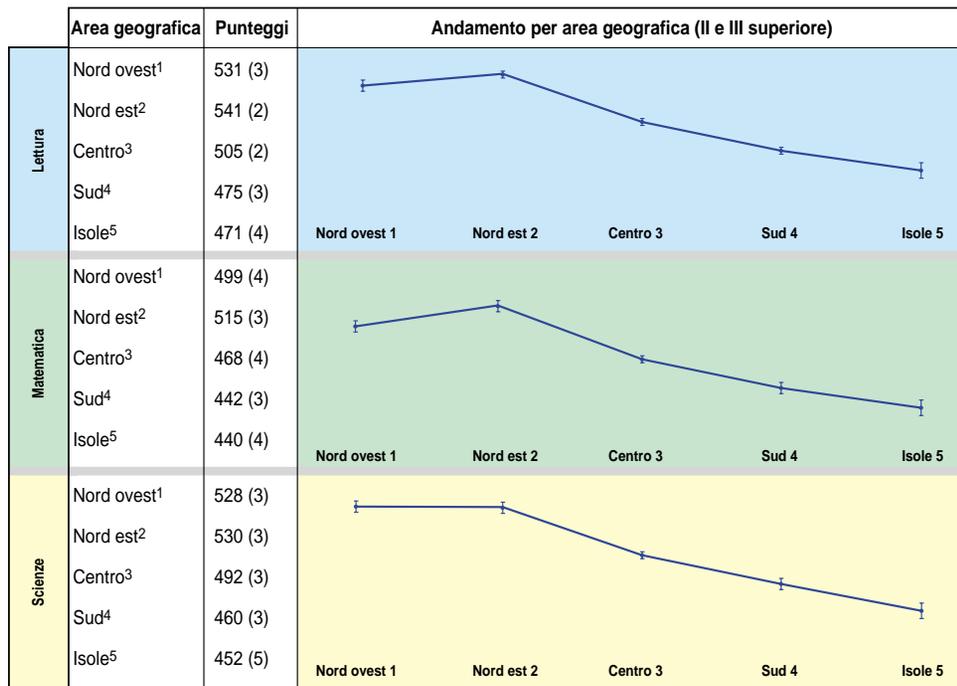


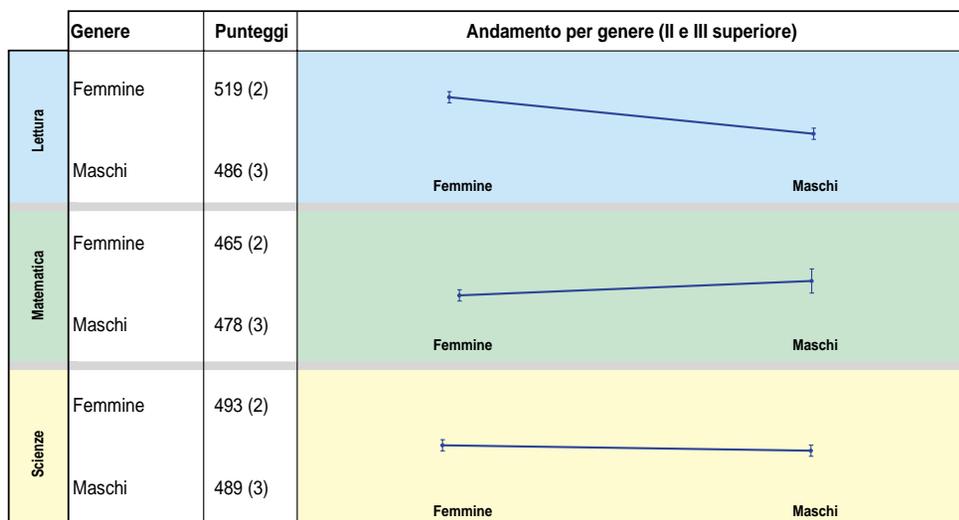


Figura 15. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze degli studenti in anticipo e regolari per area geografica.



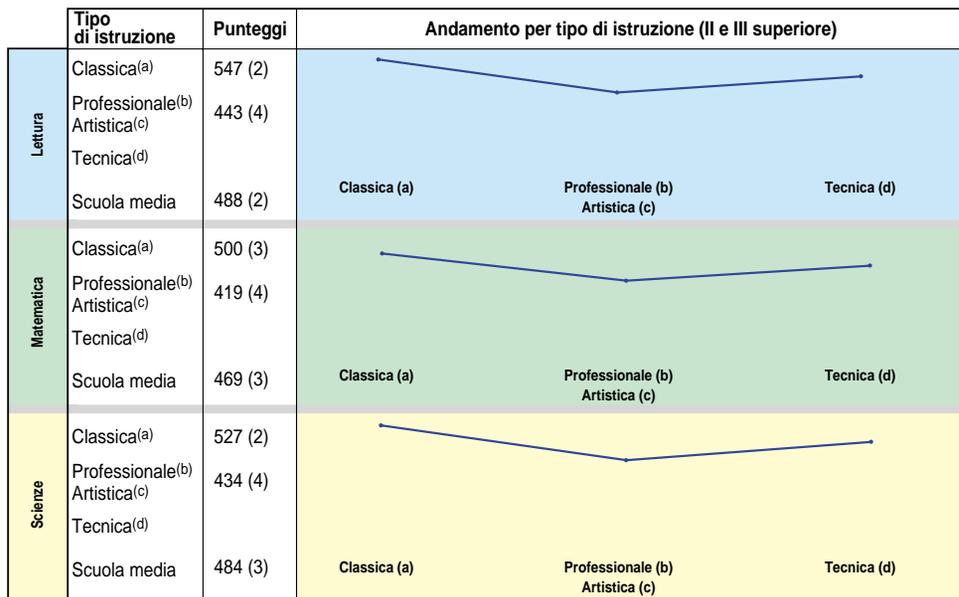
* Si riporta in parentesi l'errore standard. 1 - Piemonte, Lombardia, Liguria. 3 - Toscana, Umbria, Marche, Lazio.
 2 - Trentino Alto Adige, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna. 4 - Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria.
 5 - Sicilia, Sardegna.

Figura 16. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze degli studenti in anticipo e regolari per genere.



* Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 17. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze degli studenti in anticipo e regolari per tipo di istruzione.



* Si riporta in parentesi l'errore standard.

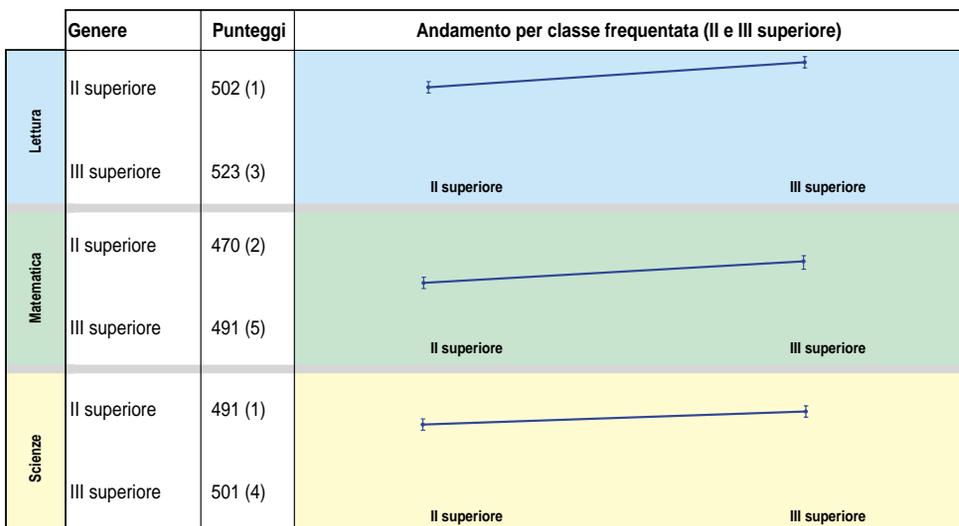
(a) - Liceo classico, liceo scientifico, liceo linguistico, magistrale.

(b) - Istituti professionali.

(c) - Liceo artistico, istituto d'arte.

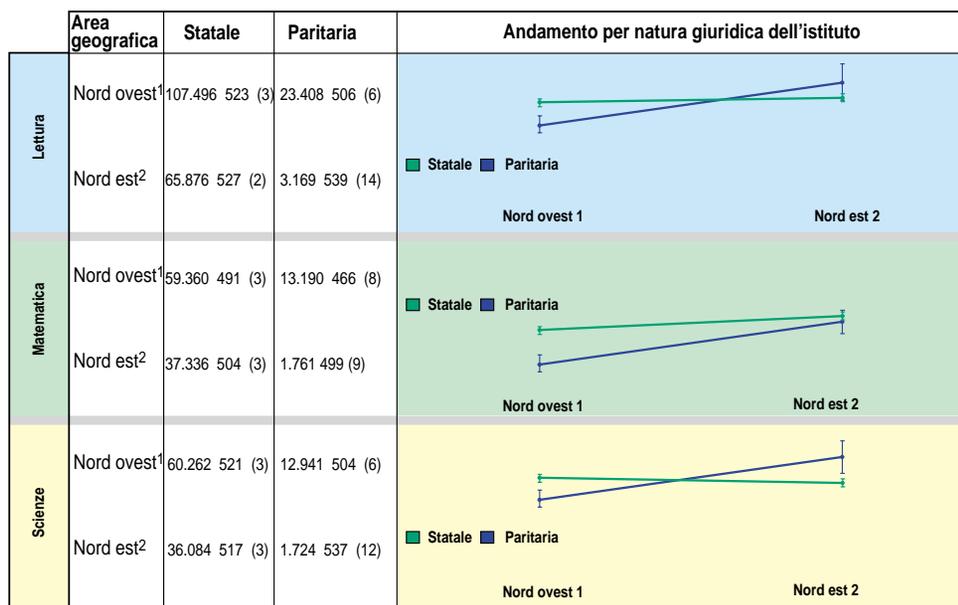
(d) - Istituti tecnici.

Figura 18. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze degli studenti in anticipo e regolari per classi frequentate.



* Si riporta in parentesi l'errore standard.

Figura 19. Livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze degli studenti in anticipo e regolari per natura giuridica dell'istituto*.



* Tale confronto è possibile solo per gli strati indicati poiché negli altri le scuole paritarie estratte non hanno accettato di partecipare.

* Si riporta in parentesi l'errore standard.

1 - Piemonte, Lombardia, Liguria. 2 - Trentino Alto Adige, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna.

Bibliografia

OCDE, *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, Paris, 1999.

OECD, *Measuring student knowledge and skills. The Pisa 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*, Paris, 2000.

OECD, *Knowledge and Skills for Life. First Results from Pisa 2000*, Paris, 2001.

Nardi, E., *Il progetto Pisa: prima indagine internazionale sulle competenze di base dei quindicenni*, in «Cadmò. Giornale italiano di Pedagogia sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell'istruzione», VI, 1998, 17-18, pp. 97-107.

Nardi, E., *Le traduzioni nelle indagini comparative. Un problema di metodo*, in «Cadmò. Giornale italiano di Pedagogia sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell'istruzione», VIII, 2000, 23, pp. 41-49.

Nardi, E., *Condizionamenti culturali nelle prove delle ricerche comparative*, in V. Gallina (a cura di), «La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione», Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 183-194.